

Lisiane Ligia Mella

**DA POSSIBILIDADE DE SONHAR COMO UTOPIA:
NARRATIVAS SECUNDARISTAS A ALARGAR
AMANHÃS**

Passo Fundo

2023

Lisiane Ligia Mella



**DA POSSIBILIDADE DE SONHAR COMO UTOPIA:
NARRATIVAS SECUNDARISTAS A ALARGAR
AMANHÃS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Telmo Marcon,

Passo Fundo

2023



Mella, Lisiane Ligia

M524p

Da possibilidade de sonhar como utopia: narrativas secundaristas a alargar amanhã / Lisiane Ligia Mella. – Passo Fundo. – 2023.
-- f. 364.

Tese (doutorado) – Universidade de Passo Fundo. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Juventude. 2. Educação. 3. Narrativa. 4. Secundaristas. 5. Sonho. 6. Utopia. Título.

37.014

Lisiane Ligia Mella

**Da possibilidade de sonhar como utopia:
Narrativas secundaristas a alargar amanhã**

A banca examinadora abaixo, APROVA em 23 de novembro de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Dr. Telmo Marcon - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Roselene Ricachenevsky Gurski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Nilda Stecanela
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dra. Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dr. Angelo Vitorio Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Cristina Fioreze
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos iniciais deste trabalho destinam-se às juventudes secundaristas. A elas que possibilitaram a viabilização esta pesquisa, meu profundo reconhecimento. Sem o seu olhar e sua posição de abertura para embarcar comigo nessa aventura rumo ao desconhecido e ao vasto universo da palavra e da criação, as linhas que ancoram esta tese não seriam as mesmas. À cada uma e cada um de vocês, estudantes, meu muito obrigada. Vocês são o fôlego de vida e de utopia como horizonte criativo a abrigar minha esperança no amanhã!

Agradeço também à todas as equipes diretivas e coordenações pedagógicas de cada uma das seis escolas que fazem parte de nosso estudo. Por viabilizarem a realização da pesquisa no período de aulas, por colocar-me em diálogo com os estudantes, e por todas as aberturas e possibilidades criadas em cada espaço escolar, meu muito obrigada! Agradeço igualmente às duas equipes das Coordenadorias Regionais de Educação que fizeram parte do estudo, dentre elas a 7ª e a 36ª, por acolherem a pesquisa, escutando-me e colocando-se à disposição para pensar e construir comigo este percurso. Dentre todos os começos e recomeços, minha gratidão!

Agradeço profundamente ao meu orientador, professor Doutor Telmo Marcon, por uma caminhada que, desde o mestrado, vem se fazendo tão cheia de descobertas, de parcerias, de escutas, de acolhimentos, de leituras atentas, de alargamentos de saberes, de conhecimentos, de amanhãs. Ter a oportunidade de ser sua orientanda tornou-me, a cada dia, a cada aula, a cada orientação, a cada encontro do grupo de pesquisa, uma pesquisadora melhor, fazendo-me pisar no chão da vida com os pés firmes e, ao mesmo tempo, com os pensamentos tomados por ideias, criações, invenções e, principalmente, pelo desejo de autoria. Esta tese diz deste percurso autoral, e por ti sou grata a ter-me viabilizado este alargamento de mim mesma!

Agradeço imensamente ao querido e amado mestre Carlos Rodrigues Brandão, andarilho às avessas deste mundo, que tão cedo e tão inesperadamente, neste 11 de julho de 2023, nos deixou. Ainda dói a sua partida, querido mestre. Tanto foi o que aprendi e sigo aprendendo contigo, através das suas palavras-esperança, que tantos mundos e universos me fizeram e me fazem habitar, vislumbrar, desejar. Por tua presença amiga, por tua escuta cuidadosa, e por teu olhar de pesquisador-aprendente a insistir no prazer de caminhar comigo e com tantas outras e outros, minha gratidão segue profunda e eterna! A travessia desta tese diz dos efeitos de tuas palavras-gesto em meu caminhar, e diz também de meu compromisso com a sustentação da utopia de construir um mundo melhor.

À tão atenta banca de qualificação e defesa de tese, nas pessoas da professora Dra. Rose Gurski, da Dra. Nilda Stecanela, Dra. Andréa Wahlbrink Silva, da Dra. Cristina Fioreze e do

Dr. Angelo Cenci. Agradeço à todas e todos vocês, pelo gesto cuidadoso que faz cada uma e cada um transmitir em singularidade algo de seu saber a mim, inspirando-me a seguir escrevendo e tecendo as linhas que agora se enunciam aqui. Por acreditar que nos autorizamos do lugar de pesquisadores por meio do olhar de alguns outros, meu agradecimento a cada uma/um de vocês, por jogarem luzes às possibilidades para tornar-me pesquisadora!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e à linha de pesquisa de Políticas Educacionais, meu muito obrigada, por possibilitar-me quatro anos de intenso estudo, debates, trocas, aberturas, encontros, confrontos, mobilizações e acolhimentos. Minha profunda gratidão a todos e todas os/as professoras/es, colegas, amigas/os e companheiros de caminhada! Atravessar a pandemia de Covid-19 junto com cada uma e cada um que a mim se fez presença, mesmo em ausência, tornou possível a passagem deste obscuro e traumático momento. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por possibilitar-me à bolsa de doutorado nestes quatro anos, garantindo a viabilização de meu doutorado. Pela bolsa me foi possível dar sequência aos estudos, legitimando a educação como um direito.

Aos meus pais, Ligia e Janio e ao meu irmão Matheus, por todo o amor, ao carinho e ao cuidado que sempre depositaram em mim, em todos os momentos. Vocês são a força, a potência, a alegria, o acolhimento, o horizonte e o amanhã que habita em mim, antes, durante e após este tão bonito e florido percurso. Sou e serei sempre grata pelo lar que encontro em vocês, pela morada que se faz em abraço forte e em sorriso largo, todos os dias. Agradeço também a todos os familiares, primas, primos, tios, tias, que tanto escutaram-me e abriram caminhos no trilhar desta tese: há tanto de vocês aqui!

Ao meu amor, meu companheiro de caminhada, Regiano, minha profunda gratidão! A você que é e sempre será aquele a compartilhar os sonhos, os utopias, os ideais, as alegrias e os desafios da vida comigo, ao meu lado, nesse olhar alegre, potente, cheio de vida e amor. Por estar sempre aqui, por insistir no amor e na leitura atenta dessas tantas linhas e das tantas aberturas de porvires, desafiando-me com perguntas sábias e com o coração aberto, é que lhe retribuo com todo meu amor e inspiração!

Agradeço muito às amigas, companheiras de caminhada, Bárbara e Jane Kelly, pelo olhar atento e recíproco, pelas alegrias partilhadas, pelas risadas e pelas aberturas tão profundas e valiosas. À Marcia e à Ana Luiza, queridas colegas e amigas do grupo de estudos em psicanálise da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, pelas trocas a abrirem tantos caminhos e devires. Ao querido Edson Sousa, que tanto me inspirou nesta abertura à utopia. Aos colegas do Instituto Educacional de Passo Fundo, o querido IE, que tanto me apoiaram e refletiram comigo neste percurso de tessitura desta tese que agora se faz viver: minha profunda gratidão!

À todas as juventudes espalhadas mundo afora que
seguem, corajosamente, reivindicando amanhã.

*Se nada ficar destas páginas, algo
pelo menos esperamos que
permaneça: nossa confiança no
povo. Nossa fé nos homens, na
criação de um novo mundo em que
seja menos difícil amar.*

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, objetiva reflexionar sobre a construção do amanhã como abertura utópica pela narrativa de juventudes secundaristas. Para problematizar este ensejo, a investigação é alicerçada nas histórias de vida e nas leituras de mundo tecidas pelas juventudes acerca da sociedade e da educação contemporâneas. Os territórios educacionais periféricos, rurais e de centros urbanos, são tomados como base analítica a fim de posicionar diferentes perspectivas de amanhã, apreendendo as narrativas juvenis em termos sociais, culturais e históricos. Quanto à natureza do problema, o estudo está ancorado no método qualitativo hermenêutico-dialético, sustentando-se pela reflexividade dos sentidos que as juventudes constituem em meio às tensões e contradições que emergem da história reconhecida como tempo vivo. A abordagem do problema é articulada pela pesquisa (auto)biográfica, situando o dispositivo metodológico do Ateliê da Palavra, criado e desenvolvido singularmente em seis escolas da região norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos três territórios educacionais investigados, integrando 26 jovens da terceira série do Ensino Médio. O estudo é desenvolvido a partir de quatro momentos: o *primeiro* é tecido pela abordagem do passado histórico a constituir o tempo contemporâneo, posicionando os efeitos deste às formas de subjetivação atuais, situando perspectivas de amanhã que encapsulam a possibilidade da experiência. O *segundo* momento evidencia a ideia de educação sustentada neste estudo, vinculada à perspectiva emancipatória de transformação da vida e do amanhã, contrapondo os autoritarismos mercantis e os empreendedorismos em voga na sociedade atual. No *terceiro* momento, é evidenciado o caminho metodológico-investigativo adotado na pesquisa, elucidando os fundamentos éticos, estéticos e formativos do Ateliê da Palavra, bem como a apresentação das juventudes secundaristas participantes e de suas escolas. O *quarto* momento da pesquisa situa a abertura narrativa das juventudes, atravessadas epistemologicamente pelo *princípio esperança* de Ernst Bloch, pela noção de sujeito ancorado na psicanálise lacaniana e pela educação em perspectiva freiriana, de inacabamento e criação. Como resultados deste percurso de abertura narrativa, o estudo se desdobra em três desdobramentos, a saber: a elucidação juvenil acerca dos impasses de crescer no mundo atual em meio às inseguranças, desigualdades e competições derivadas do laço social, evidenciando a angústia frente às maneiras de sofrer e viver contemporaneamente. A partir daí, as juventudes desnovelam horizontes por meio da capacidade de narrar a si próprias e abrir brechas no discurso, reconhecendo-se como sujeitos em perspectiva autoral. Como um segundo desdobramento narrativo, as juventudes discorrem sobre suas leituras de mundo e de sociedade através das histórias que as constituem, enlaçadas a condições de vida, trabalho, referências culturais, familiares e sociais, de modo a alimentarem um certo ideal de sonho e de amanhã. Além disso, as juventudes secundaristas narram suas percepções sobre o modo de vida atual, colocando em pauta as lógicas segregatórias e concorrenciais, bem como a precarização do trabalho e dos laços de solidariedade. Tais narrativas se realizam problematizando, também, o impacto da comunicação digital nas relações sociais e a ausência de participação das juventudes na vida pública. O último desdobramento narrativo diz respeito à experiência juvenil sobre a educação, elucidando os sentidos atribuídos à escola, mediados pelos princípios de uma educação bancária associada à vertente neoliberal e às repercussões desta compreensão ao ato de ser estudante e ser sujeito em devir. Conclui-se que, como alargamento do papel da escola na construção do amanhã, as juventudes a situam como um legítimo lugar de encontro com o outro e com a alteridade, enunciando possibilidades para abertura de horizontes, sonhos e devires. Por consequência, assinala-se que, ao viabilizar a abertura à diferença, espaços públicos tais como a escola são capazes de impulsionar a imaginação rumo ao amanhã, sendo a educação,

quando atravessada por perspectivas emancipatórias da vida e do mundo, uma via possível para alargar o devir próprio de cada sujeito, bem como o devir da humanidade. Diante da capacidade de cada sujeito de abrir publicamente a sua palavra em singularidade, é possível defender-se ser aí que a construção de novos amanhã reside, isto é, na possibilidade de narrar a si mesmo e o mundo, alargando coletivamente o ainda-não que representa o amanhã.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Narrativa. Secundaristas. Sonho. Utopia.

ABSTRACT

The present research, developed in the Educational Policies line of the Postgraduate Program in Education at the Universidade de Passo Fundo, intends to reflect on the construction of tomorrow as a utopian opening through the narrative of high school students. To problematize this, the research is based on the life stories and readings of the world constructed by youths about contemporary society and education. The educational territories on the periphery, the rural areas and the urban centers, are taken as an analytical basis in order to position different perspectives of tomorrows, apprehending youth narratives in social, cultural and historical terms. As for the nature of the problem, the study is anchored in the qualitative hermeneutic-dialectic method, based on the reflexivity of the meanings that youths constitute among the tensions and contradictions that emerge from history recognized as a living time. The approach to the problem is articulated by (auto)biographical research, situating the methodological device of Ateliê da Palavra, created and developed singularly in six schools from the north and northwest of the state of Rio Grande do Sul, from the three educational territories investigated, integrating 26 youths from the third grade of high school. The study is developed around four moments: the *first* is structured around an approach to the historical past that constitutes contemporary time, positioning its effects on current ways of subjectivation, situating perspectives of tomorrows that encapsulate the possibility of experience. The *second* moment highlights the idea of education sustained in this study, associated with the emancipatory perspective of the transformation of life and tomorrow, in opposition to the mercantile authoritarianism and entrepreneurialism in vogue nowadays in society. In the *third* moment, the methodological-investigative path adopted in the research is described, elucidating the ethical, aesthetic and formative foundations of Ateliê da Palavra, along with the presentation of the participating high school students and their schools. The *fourth* moment of the research is the narrative openness of youth, epistemologically permeated by Ernst Bloch's *principle of hope*, through the notion of the subject anchored in Lacanian psychoanalysis and through education from a Freirian perspective of unfinishedness and creation. As a result of this narrative opening, the study unfolds in three different developments, including: the elucidation by the youth of the impasses of growing up in today's world among the insecurities, inequalities and competitions derived from the social bond, highlighting their anguish in the face of contemporary manners of suffering and living. From this point on, youths unfold horizons through their ability to narrate themselves and open up gaps in the discourse, recognizing themselves as subjects in authorial perspective. As a second narrative development, youths share their readings of the world and society through the stories which constitute them, connected to living conditions, work, cultural, family and social references, in a way that nurtures a certain ideal of dream and of tomorrow. In addition, the high school youth narrate their perceptions of the current way of life, bringing into question the segregationist and competitive logics, as well as the precariousness of work and bonds of solidarity. These narratives also problematize the impact of digital communication on social relations and the lack of youth participation in public life. The final unfolding narrative involves young people's experience of education, elucidating the meanings attributed to the school, mediated by the principles of a banking education perception associated with neoliberal thinking, and the repercussions of this understanding on the act of being a student and a subject in becoming. The conclusion is that, as an extension of the school's role in the construction of the tomorrow, the youth consider it as a genuine place of encounter with the other and with alterity, enunciating possibilities for opening up horizons, dreams and becomings. Consequently, by making it possible to open up to difference, public spaces such as the school are capable of pushing the imagination towards tomorrow, being education, when crossed by emancipatory perspectives of life and of the world, a possible way to extend the each subject's own becoming, as well as

the becoming of humanity. Faced with the capacity of each subject to open his or her word publically in singularity, it can be defended that this is where the construction of new tomorrows resides, in other words, in the possibility of narrating oneself and the world, collectively expanding the not-yet that represents the tomorrow.

Keywords: Youth. Education. Narrative. High school students. Dreams. Utopia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quatro tempos do Ateliê da Palavra.....	157
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Tempo Aberto de Pensador e Empatia.....	161
Figura 2 – O Tempo Aberto dos secundaristas da Escola Sonhar.....	165
Figura 3 – O Tempo Aberto dos secundaristas da Escola Escrever.....	170
Figura 4 – Registros fotográficos da Escola Catar.....	174
Figura 5 – Tempo Aberto da Escola Compreender.....	177
Figura 6 – Lembrança de participação aos secundaristas da Escola Duvidar.....	181
Figura 7 – Criação Gráfica de Lívia (Escola Sonhar).	199
Figura 8 – Criação Gráfica de Moon (Escola Sonhar).	306
Figura 9 – Criação Gráfica de Stiles e Malia (Escola Sonhar).....	307
Figura 10 - Criação Gráfica de Pensador e Empatia (Escola Escurecer).	311
Figura 11 – Criação Gráfica dos estudantes da Escola Escrever.....	316
Figura 12 – Criação Gráfica de Sonhador (Escola Compreender).	320
Figura 13 – Criação Gráfica de Alguém Que Pensa Demais (Escola Compreender).	322
Figura 14 – Criação Gráfica dos estudantes da Escola Duvidar.....	327

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, OU O QUE ABRIMOS COMO PRÓLOGO	15
1. A CONSTRUÇÃO DO AMANHÃ COMO CRÍTICA AO PASSADO E AO PRESENTE: TRAVESSIAS ENTRE A JUVENTUDE, A MEMÓRIA, E O SONHO... 27	27
1.1. O desejo de verdade e de memória: efeitos sociais e subjetivos da herança escravocrata e da violência de Estado	33
1.1.1 A morte da morte: o viés racial em cena	40
1.1.2 A (in)capacidade de reconhecimento das ruínas da história: fantasmas em ascensão	43
1.1.3 Os escombros ditatoriais e sua relação com a construção do amanhã	45
1.2 A perspectiva neoliberal em suas múltiplas faces: desdobramentos ao contemporâneo.....	48
1.2.1 O discurso neoliberal como encapsulamento do sujeito e das coletividades	52
1.2.2 Da dialética em negativo ao encantamento de olhos cansados: a lógica de manutenção do neoliberalismo	56
1.3 Entre abismos, fronteiras e litorais: até onde é (im)possível olhar?	61
1.3.1 Comunidade: do “aqui dentro” e “ali fora” às brechas a advir o encontro com o outro	65
1.4 A (im)possibilidade de tecer narrativas: labirintos da temporalidade atual à construção do amanhã	72
1.4.1 Rompimentos temporais da modernidade: quando se perde a capacidade de intercambiar experiências	73
1.4.2 Narrativas a curto prazo: quando o tempo é aprisionado	75
1.4.3 Entre imperativos biográficos e projeções de futuro: o tempo está a serviço de quem?.....	78
2 A EDUCAÇÃO COMO APOSTA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: CRIAR SOBRE A VIDA, INVENTAR O AMANHÃ.....	83
2.1 Travessias educativas e educadoras: utopizando a educação	87
2.1.1 <i>Com os pés descalços a pisar no chão: educadores andarilhos sob ruínas</i>	94
2.1.2 Educação como um direito humano: do “para um” ao “para todos” da educação popular	102
2.2 A juventude como força para advir o novo: educação que se faz em ato	108
2.2.1 <i>Juventude e 68: a palavra em ato, o ato como revolução</i>	109
2.2.2 <i>“Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”</i> : a força das ocupações secundaristas .	114
2.2.3 <i>Um ataque à educação como direito: o avanço neoliberal nas políticas educacionais</i>	122
2.3 O sonho como horizonte educativo: um desejo chamado utopia.....	128
3 DA CRIAÇÃO DE ATELIÊS À ABERTURA DA PALAVRA: O ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS COMO UM ATO FORMATIVO	143
3.1 Contornos à abertura narrativa: fundamentos éticos, estéticos e formativos do Ateliê da Palavra	148
3.1.1 Quando se ganha um corpo e uma vida: a materialização do Ateliê da Palavra	151
3.1.2 A arquitetura do Ateliê: quatro dimensões fundamentais e quatro tempos	154
3.2 Juventudes secundaristas em cena: contrastes periféricos, rurais e urbanos	158

3.2.1	Lampejos de memórias periféricas: a juventude que faz viver a Escola Escurecer	161
3.2.2	Sobre a dialética do crescer: os secundaristas da Escola Sonhar	165
3.2.3	Entre cores, legados e horizontes: a juventude da Escola Escrever.....	169
3.2.4	Da luta pela terra à projeção de sonhos: narrativas a assentar a Escola Catar	173
3.2.5	Do centro à singularidade: anunciando os estudantes da Escola Compreender	177
3.2.6	Entre ideais, velocidades e fôlegos em devir: secundaristas da Escola Duvidar	180
3.3	Jogando luzes às possibilidades de sonhar: tessitura analítica das narrativas secundaristas.....	183
4	A PRIMAVERA JUVENIL NO CONTEMPORÂNEO: ENTRE O DESASSOSSEGO E A CORAGEM DE DESPERTAR.....	186
4.1	Sobre se constituir jovem no contemporâneo: os impasses de uma posição.....	190
4.2	Juventudes e sofrimento: os (im)possíveis da travessia rumo ao amanhã.....	205
4.3	A possibilidade de algo ainda narrar: abertura de horizontes pela palavra das juventudes.....	223
5	A SOCIEDADE PELO OLHAR DAS JUVENTUDES: ENTRE A DENÚNCIA, A INDIGNAÇÃO E A REVOLTA	236
5.1	Jogando luzes ao porvir: o <i>topos</i> de cada uma e de cada um.....	238
5.2	Leituras do mundo, leituras da vida: que sociedade é essa que vivemos?	256
6	A EDUCAÇÃO COMO (IM)POSSIBILIDADE: ENTRE ARESTAS E FRESTAS 277	
6.1	De que educação falam as juventudes? Perspectivas educativas e educadoras	279
6.2	Ainda é capaz a escola de alargar o amanhã? Impulsionando sonhos e <i>u-topias</i>	301
6.2.1	<i>Um ponto ainda sobre o devir</i>	329
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU O QUE COSTURAMOS COMO EPÍLOGO.....	332
	REFERÊNCIAS	346
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	360
	ANEXO B – ROTEIRO (AUTO)BIOGRÁFICO.....	363

INTRODUÇÃO, ou o que abrimos como prólogo

*Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
Gonzaguinha*

Porque trazer à tona a possibilidade de imaginar outros mundos possíveis para se habitar? Por que falar em educação, juventude, em possibilidades de sonhar, *utopizar*? Podemos arriscar dizer que esta pesquisa é uma aposta e um esforço para ativar a capacidade de imaginação em um tempo que compreendemos obscuro tanto para educação, como para sociedade e para aquilo que vislumbramos como democracia, como cidadania e como ética do bem-viver. Por meio deste estudo, nossa intenção repousa na reverberação do por vezes tão negligenciado e deslegitimado direito da esperança, do sonho e da abertura à utopia como defesa da possibilidade de conjecturar outros amanhã, para além dos já anunciados e embalados à vácuo às gerações do presente e às futuras.

Não estamos falando aqui, porém, de uma imaginação ingênua ou de uma fuga da realidade que nos retira do mundo, que nos desimplica da concretude da vida. É precisamente por reconhecermos a sociedade que temos e a maneira com as quais estamos vivendo que conjuramos a utopia nesse estudo tal como um impulso para um pensar e um agir no mundo atravessados pela coragem de implicação, de recusa ao que nos é dado e também de criação, como bem já anuncia Paulo Freire (2021a; 2021d). Com isso queremos dizer que, ao nos reconhecermos implicados no tempo e na realidade em que vivemos, somos aquelas e aqueles que recusamos as formas de vida e os discursos instituídos como naturais e universais, criando sobre a vida, inventando-a pelo desejo de mudança e pela responsabilidade ética que diz respeito ao ser e estar mundo.

Reverberamos as palavras de Paulo Freire, ao dizer que “aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética” (FREIRE, 2021, p. 155). Não basta, assim, sonhar o mundo, é preciso apropriar-se de um desejo de mudança sustentado pela luta contra qualquer violência, desrespeito e contra qualquer tipo de negação de amanhã. Talvez assim seja possível lançar para frente alguma possibilidade de abertura para um novo, para um inédito que não é

inexorável, dado que os amanhãs estão sempre sendo, inacabados. Afinal, assim como nos canta o poeta e compositor brasileiro Gonzaguinha, na epígrafe de nossa introdução, “eu vou no bloco dessa mocidade que não tá na saudade e constrói a manhã desejada”.

Compreendemos, portanto, que tanto quanto o ato mesmo de existir e de responsabilizar-se pela construção da história singular e coletiva de um povo e de uma nação, pesquisar é também um ato político, isto é, uma maneira de engendrar esforços para implicar-se na vida, reconhecê-la, transformá-la. É por meio desse enlace que nos posicionamos no estudo que aqui tecemos, reconhecendo que pesquisar diz de uma recusa em aceitar a vida tal como ela está dada, uma vez em que, pela investigação científica, são lançadas perguntas, questionamentos, aberturas, leituras outras da vida, do viver, das pessoas, do mundo. O ato de pesquisar diz da criação de uma fenda no mundo que não se encerra em si mesma. É através dessa fenda que se torna possível fazer ecoar as arestas da diferença, da polissemia, da singularidade, da coletividade.

Em nossa atual conjuntura brasileira, pesquisar diz respeito a uma tarefa complexa e necessária diante dos inúmeros atravessamentos neoliberais nas políticas públicas e, mais especificamente, nas políticas educacionais. Perspectivas mercadológicas não apenas encapsulam o poder criativo e insurrecional da educação e da própria pesquisa, mas corroem perspectivas de abertura ao debate público como condição para sustentação do próprio ato de pesquisar sem uma finalidade última que não seja o fôlego para seguir suspendendo e problematizando o mundo. No cenário político, encontramos-nos ante às contradições próprias de uma esquerda brasileira em retomada de poder, reacendendo um conhecido sistema de pactos e alianças que, como destaca Safatle (2022b), limitam a capacidade de transformação estrutural. Além disso, o levante autoritário e fascista que se posicionou em 2013 segue alimentando posturas conservadoras e obscuras na cena social e institucional, afunilando horizontes e aberturas também ao ato de fazer pesquisa e fazer educação. Por meio deste estudo, seguimos alimentando, portanto, o desejo de pesquisar tal como uma travessia fundamental de enfrentamento, de fôlego e de ativação do pensamento e da imaginação utópica.

Há muito para ser dito, há muito ainda para ser escutado. Há muitas palavras que se abrem em um devir a insistir em se fazer representar por todas, todos e todes que se ancoram na justiça social e na educação emancipatória como horizontes de ação, de imaginação e de transformação. Acreditamos na força, na seriedade e na alegria da juventude para descortinar um pouco mais o complexo que habita o tempo contemporâneo. É pelo olhar das juventudes que vislumbramos lançar algumas luzes sobre a realidade que temos, e aquilo que podemos ousar conjecturar. É por meio dela que buscamos ecoar as aberturas possíveis de horizontes a

se fazer por meio desta pesquisa, enlaçando os fios que tecem a história em seu passado, em seu presente e em alguma possibilidade de amanhã.

Reconhecemos na juventude a coragem de enfrentar o questionamento ético que, por vezes, se tenta desviar, negligenciar, anestesiar. Quem somos? Para onde vamos? Que sociedade queremos construir? Entendemos que as juventudes muito tem a dizer e a se fazer escutar. É também, portanto, um compromisso ético a nossa escuta. Afinal, como bem lembra Walter Benjamin (2009), a experiência da juventude de uma geração tem muito em comum com o sonho, uma vez em que sua configuração histórica é também onírica, isto é, também está voltada para o lado dos sonhos, do alvorecer, do desejo de despertar. Em que medida tem sido possível escutar e ressoar este lado dos sonhos e das utopias, hodiernamente? A experiência juvenil aqui se concretiza, assim, como um relampejo a aclarar a realidade, propondo outras leituras, metáforas e aberturas que vão fazendo luz e posicionando contrafluxos às lógicas de vida instituídas.

As linhas que aqui tecemos, atravessadas pelas juventudes, são escritas a partir desse movimento de leituras e tessituras sustentadas pela noção de inacabamento. Bem sabe Freire (2019) que onde há vida, há linguagem, cultura, comunicação e, por isso, há abertura, há possibilidade de intervir, agir, decidir, lutar. Para além da língua como código, a linguagem diz respeito à enunciação, a algo vir a dizer, narrar, acrescentar ao mundo. Interceptados pela cultura, somos, portanto, sujeitos da enunciação, e não do enunciado, do dito, do fechado. Somos sujeitos implicados na evanescência. Ao enunciarmos, não somos capazes de tudo dizer. Há sempre um buraco na fala que permite, aí, alguma possibilidade de algo mais dizer, algo mais narrar, criar. A linguagem faz do sujeito um não-todo aberto, não totalizável, e é assim que aqui, neste estudo, também me reconheço: como uma pesquisadora inconclusa, que segue pesquisando, escrevendo, propondo, intercambiando, nessa ideia mesma de gerúndio.

A travessia de nossa pesquisa compõe essas aberturas que foram e seguem me constituindo como pesquisadora, na perspectiva de autoria de um caminho que se faz com muitas mãos, na intercambialidade da relação, do fazer-se com. Seguimos tateando esse percurso, marcado pela descontinuidade da vida e pelo desejo de inscrever algumas palavras. Muitas tem sido as brechas possíveis até aqui, ao longo de um caminhar que vem inaugurando e ampliando perspectivas de ação no e com o mundo, na qual a pesquisa se atravessa pela vida, e a vida se atravessa pelo desejo de pesquisar. Estas linhas também dizem, assim, de meu lugar, lugar este que me posiciona como mulher branca, com condições e possibilidades de estudar, de concluir os estudos na educação básica e ampliá-los no ensino superior, formando-me em psicologia, tornando-me professora, pesquisadora.

Assim, estas linhas dizem de caminhos formativos e também de memórias, reminiscências que, desde minha juventude, alumiam a mim sentidos, esperanças, devires. Trago aqui algumas memórias, a começar pelas aulas de filosofia na escola e o desejo de pesquisar sobre os filósofos que faziam questionar a vida, a existência, o mundo. As aulas de antropologia na faculdade, que ao fazer ecoar a cultura como constituidora da vida em sua pluralidade, faziam-me silenciar, voltar para dentro. Trago também aqui a extensão universitária e os grupos de estudos, de pesquisa, espaços esses de intercambialidade de saberes que se fazem junto, inscrevendo em minha formação palavras abertas como juventude, educação, políticas públicas, psicanálise. Essas são palavras que enlaçam coletivos de gentes com as quais fui e vou sendo parte, me implicando como parte na construção de mundos outros, junto com mulheres, homens, população LGBTQIA+, jovens, estudantes, professoras, professores, educadoras, educadores. Essas são coletividades que foram e seguem fazendo-me apropriar de minha ignorância diante de um mundo tão amplo, diverso e plural quanto este que habitamos. Essas reminiscências também me fazem apropriar de meu lugar de privilégio em relação às tamanhas injustiças e desigualdades de raça, de gênero e de classe social que em nosso país e no mundo seguem sendo reproduzidas, há tanto tempo. Essas são reminiscências que impulsionam, hoje e mais a diante ainda, com a juventude e mais algumas e alguns tantos, a sonhos de revolução.

Vivemos, no entanto, em tempos de encruzilhada e pensar no amanhã tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexo. Como fazer irradiar sonhos de justiça social e de emancipação humana quando, no ano de 2022, retornamos para o mapa da fome (MALUF; SANTOS, 2022), isto é, quando 33 milhões de pessoas voltaram a situação de fome e de insegurança alimentar em nosso país? Como enfrentar questões complexas como essa, que fazem com que vislumbrar um amanhã, conjecturar um futuro, propor uma vida o mais alargada possível seja um privilégio, e de muito poucos? Compreendemos, assim, que conjecturar utopias a visar a construção de outros amanhãs rumo a um agir e viver ético, democrático e justo tem sido, além de complexa, uma tarefa que exige coragem de todas, todos e todes.

Trata-se de coragem uma vez que muitos são os fatores que amortecem a capacidade reflexiva e imaginativa de propor outras formas de viver, de pensar a política, a natureza, a sociedade e as formas de vida em nossa atual conjuntura. Fazemos menção aos parâmetros neoliberais de um capitalismo sustentado pela lógica do desempenho, do culto e fascínio da mercadoria, do descarte da vida e do enaltecimento de padrões heteronormativos, colonizadores e conservadores. São padrões e normas que apontam para retrocessos civilizatórios e para o retorno do fascismo, baseando-se em uma política das relações alicerçadas no ódio como afeto

central, na eliminação do outro sem qualquer tipo de interdito e na destruição da palavra e das práticas de diálogo (DIAS, 2018). É, portanto, uma política de precarização da democracia e das formas de vida, fragilizando a natureza, a saúde, a educação, a segurança social, as condições de trabalho e renda. Esse cenário tende a nos isolar da esfera pública, dos laços de solidariedade e da luta social como um direito.

No campo da educação brasileira, acompanhamos a estruturação de parte dela baseada num modelo educacional de negócio, no investimento privado, convergindo com a agenda global neoliberal que visa a padronização dos processos educativos, o controle do pensamento crítico e criativo, a deslegitimação da autonomia de órgãos públicos colegiados, das instituições educativas, das escolas, dos professores. Esse modelo de educação e de escola diz respeito a uma oferta de formação instrumental, circunstancial e precária que, com seu aparato tecnocrático de controle, visa adaptar o sujeito às escolhas do capital e a torná-lo um mero reproduzidor de suas lógicas (SAVIANI, 2008). Assim, em detrimento de uma formação o mais alargada e integral possível que ofereça aos educandos condições e possibilidades para criar sobre a realidade e, para além disso, que sejam capazes de superar a realidade a ponto de inventar outras formas de vida, o que acompanhamos é a atrofia e o enfraquecimento da educação no tocante à ações de transformação e emancipação social e política.

Estas dimensões perpassam por nosso compromisso ético enquanto sociedade para com o amanhã, bem como nosso compromisso com as gerações que estão por vir. É em meio a este compromisso que nos atentamos às juventudes, estas que estão às voltas com sua posição no mundo em meio às complexidades do tempo contemporâneo. Afinal, falar em juventude é falar de um conceito também complexo, uma vez se tratando de juventudes no plural: juventudes oriundas de diferentes contextos sociais, considerando aquelas que possuem condições e possibilidades de acesso à cultura e à bens de consumo, sendo esta uma juventude privilegiada, assim como juventudes oriundas de segmentos sociais menos privilegiados, que são excluídas do mercado de trabalho, excluídas da escola e da possibilidade de alargar o porvir pela via da formação educacional básica e superior. Isso resulta, como consequência, em aberturas para juventudes privilegiadas, e fechamentos de devires para juventudes pobres e marginalizadas.

Colocar as juventudes em cena significa então trazer à pauta uma questão que é sociológica, uma vez em que, como bem lembra Sposito (1997), o que a configura como tal diz respeito ao que é legitimamente histórico e cultural. Falar de juventude é sinônimo de reconhecer uma certa temporalidade social e histórica, que enlaça cada jovem às questões de sua época. Inclui as especificidades da vida em sociedade e dos universos os mais amplos e diversificados, derivados de diferentes classes sociais, de distintas urbanidades e ruralidades,

bem como a dimensões que atravessam o gênero, as etnias, as condições de vida, de educação, de trabalho, de futuro. Este lugar de passagem da infância à vida adulta diz respeito, assim, a um certo lugar singular e a uma certa expectativa, ou não, de porvir.

Em meio a esse complexo cenário, cabe reflexionar sobre o futuro que estamos outorgando às juventudes, diante de políticas públicas que precarizam a vida e o direito à cidadania, amortecendo a potência da juventude que é feita para voar. Como é possível reverberar seus sonhos em uma práxis que seja capaz de desmontar lógicas de vida instauradas nos sujeitos como universais e naturais? Em que medida tem sido possível à educação encarregar-se do papel de criação do amanhã? Como podem os sujeitos da educação apropriarem-se de seu lugar e fazê-la tal como potência para transformação pela via da “revolução molecular” que bem nos lembra Félix Guattari (1985)? Assim como fizeram-se escutar as juventudes secundaristas brasileiras que ocuparam o parlamento, as ruas e as escolas no ano de 2016, algo se tem a anunciar sobre nossa primavera: “essa não é a educação que a gente quer, nem a que a gente precisa”, apontando para a necessidade da construção de um outro mundo por vir. Perguntamo-nos, diante dessa justa indignação posta pelas juventudes, como seguir ressoando a utopia a fortalecer uma práxis coletiva implicada com as singularidades e pluralidades que são próprias da política, da vida, da educação, da sociedade e da civilização?

Buscamos reverberar estas problematizações por meio da utopia e da narrativa que, neste estudo, se enlaçam como um alicerce imaginativo a ativar a capacidade de metaforizar, isto é, de buscar suportes pela via da linguagem e da pluralidade da palavra para colocar em questão o mundo em que habitamos. O percurso de pesquisa é tecido por meio daquilo que Freire (2019) posiciona como a radicalidade da esperança: uma vez que nossa passagem no mundo não é determinada ou preestabelecida, há sempre algo que ainda pode ser narrado, feito, problematizado e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. Isso quer dizer que a utopia advém, aqui, pelo ato de implicarmo-nos no mundo, ou seja, pela busca da verdade histórica (GAGNEBIN, 2009) que nos convoca a escovar os fios da história a contrapelo (BENJAMIN, 1987d). Assim, à revelia dos discursos oficiais a privilegiar uma única forma de vida, de educação, de sociedade, de amanhã, há que se insistir em reposicionar a história e a narrativa pela singularidade dos acontecimentos e testemunhos que permitem a invenção do presente.

Posicionamos a utopia como essa fissura crítico-metafórica para um futuro que só advém por meio de um sonhar-para-frente a ativar a esperança atenta, atuante e pública (BLOCH, 2005). Nesses termos, a capacidade de ativação do pensamento utópico diz respeito a uma política de vida que se recusa a reiterar formas estabelecidas de futuro e a aceitar uma

figura única ao devir (SOUSA, 2007). Entendemos que uma postura enrijecida desconsidera a cambiável e dialética capacidade desejante que envolve o sonho, a metáfora, a utopia. Nessa perspectiva, nossa intenção aqui diz respeito a colocar em cena o desejo em sua dimensão de abertura a romper a noção de tempo e espaço pré-existente, a fim de inaugurar brechas para palavra e para imaginação de mundos autênticos e participativos.

A partir dessas considerações e questionamentos iniciais, o propósito deste estudo está em reflexionar a sociedade, a educação e o amanhã por meio das narrativas de jovens secundaristas de territórios escolares de periferias, de ruralidades e urbanidades, com vistas a elucidar aberturas e devires pela singularidade de suas histórias de vida. Precisamos, portanto, a questão que ancora nossa pesquisa ao longo desse percurso investigativo: *tomando como base os territórios escolares periféricos, de centro urbano e rurais de jovens da terceira série do Ensino Médio da região norte e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, quais são e de que modo se constituem suas narrativas sobre a educação, a sociedade e a construção do amanhã?*

Para chegarmos à essa questão, propomos duas outras indagações anteriores, a saber: como se constitui a sociedade na qual a juventude contemporânea se inscreve subjetiva, social e culturalmente? E, também, qual é o papel da educação emancipadora e da utopia em uma conjuntura social a legitimar políticas educacionais de cunho neoliberal? Estas são questões que tecem os enlaces iniciais da pesquisa, a desdobrarem-se nos dois primeiros capítulos de nossa tese. A partir da abertura a essas duas indagações, buscamos irradiar lampejos analíticos às narrativas juvenis apresentadas no quarto, quinta e sexto capítulos, no sentido de reverberar nossa posição no que tange à sociedade contemporânea, assim como os enlaces que configuram o que compreendemos por uma educação emancipadora, atravessada pela noção de utopia como força para vislumbrar o amanhã.

Com relação ao nosso problema de pesquisa, entendemos que o atual cenário de crescente mercantilização da educação, da vida e do amanhã fragiliza a capacidade de sonhar e compartilhar utopias tanto em relação à juventude, como em relação à sociedade, tendo em vista a padronização das formas de vida e a deslegitimação da cidadania que cerceia a abertura para imaginar outros devires. Os diferentes territórios sociais, sejam eles as periferias das cidades, os grandes e pequenos centros urbanos, bem como as ruralidades e suas singularidades são e estão atravessadas pela lógica da mercadoria, do consumo da vida e do amanhã, da segregação, do racismo, da meritocracia, do autoritarismo. Como é possível propor contrafluxos a estes modos de compreensão e representação da vida? Entendemos que a abertura para perspectivas de construção de amanhãs permeados por um posicionamento ético e democrático se enlaça, sobremaneira, a possibilidade de criar e inventar sobre a vida, isto é, pela capacidade coletiva

de sonhar e subverter o instituído. Compreender a utopia anunciada pela voz da juventude diz respeito, portanto, a uma ideia de insurreição e de transformação da realidade, em abertura para uma posição ativa, crítica e atuante no e com mundo o mundo.

Com o intuito de reverberar o problema que aqui nos ocupamos, temos como objetivo geral de nossa pesquisa compreender interpretativamente as narrativas juvenis da terceira série do Ensino Médio da região norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul sobre a educação, a sociedade e a construção do amanhã, tomando como base a construção de espaços públicos de circulação narrativa em territórios escolares periféricos, urbanos e rurais. Procuramos apreender como suas narrativas se constituem e se situam subjetivamente, social, cultural e historicamente, elucidando o papel da educação na mobilização e construção de utopias e de possibilidades de sonhar.

Como objetivos específicos, sustentamos a pesquisa em quatro movimentos, a saber: compreender a sociedade a partir das formas de subjetivação a se posicionar na contemporaneidade, com vistas a apreender seus efeitos ao tempo passado, ao presente e à construção do amanhã; elucidar a educação emancipadora como uma aposta para transformação social, caracterizando a utopia como horizonte de uma práxis educativa voltada aos sonhos; evidenciar a construção do percurso metodológico da pesquisa a partir da criação do *Ateliê da Palavra*, dispositivo biográfico desenvolvido junto aos estudantes das seis escolas participantes do estudo, desnovelando a travessia do método rumo ao enlace com os territórios e com as juventudes; e situar as narrativas das juventudes secundaristas desde os territórios periféricos, urbanos e rurais a partir das histórias de vida, da sociedade, da educação e da construção do amanhã, compreendendo as aberturas narrativas como possibilidades de sonhar e de impulsionar amanhã.

Tendo em vista tais objetivos, nossa pesquisa se ancora no método qualitativo hermenêutico-dialético quanto à natureza do problema, sustentando-se pela reflexividade dos sentidos e significados plurais que as juventudes secundaristas constituem temporal e singularmente em suas narrativas e histórias de vida. Ao tomarmos como base seus territórios escolares, buscamos ecoar os diferentes posicionamentos dos jovens em meio às tensões e contradições que emergem do movimento dialético próprio da história reconhecida como tempo vivo. Para tal, respaldamo-nos nas contribuições teóricas de Walter Benjamin, Ernst Bloch, Jacques Lacan e Paulo Freire. Como procedimentos metodológicos, por sua vez, o estudo se desnovela pelo método qualitativo da pesquisa (auto)biográfica fundamentada por Christine Delory-Momberger e Maria da Conceição Passeggi.

A narrativa, como parte do método, tem centralidade em nosso estudo. É por meio dela que buscamos evidenciar a singularidade das juventudes e de seu enlace no que se refere ao passado, ao presente e sua implicação histórica na construção do amanhã. Compreendemos que cabe à narrativa a função de mediação que reabre o passado e inventa o porvir, em uma perspectiva de criação. Ela se traduz pelo testemunho ético da continuidade histórica que se configura pelo ponto de encontro entre tempo, lugar e espaço onde toma alguma forma possível e provisória a história de uma vida, em coletividade (DELORY-MOMBERGER, 2014b). A narrativa é, dessa maneira, constituída pelo passado e, também, pelas arestas e lacunas que fazem irromper, na perspectiva benjaminiana, “centelhas de esperança” para seguir buscando novas e possíveis aberturas que sejam capazes, igualmente, de reflexionar o amanhã pela crítica ao passado (BLOCH, 2005). É nessa dimensão que buscamos elucidar também a utopia: como uma possibilidade de abertura para criação de narrativas, de metáforas, de mundos.

Trazemos à luz os enlaces que configuram os capítulos da presente tese, conjecturados a partir dos objetivos específicos propostos inicialmente. No capítulo primeiro, nossa intenção repousa na problematização da sociedade em que a juventude contemporânea está imersa. Para isso, reverberamos os fragmentos do passado que configura nossa história, marcada por uma herança colonial que segue hodiernamente perpetuando relações de poder advindas do latifúndio escravagista. Buscamos demarcar, com isso, a reprodução de inúmeras violências, violações e silenciamentos que atravessam o cotidiano de grande parte da população brasileira, impedida de alcançar a condição de sujeito em seu direito à narrativa, ao luto, ao sonho, ao amanhã. Esboçamos, também, a experiência de travessia do tempo presente, cuja perspectiva se associa a uma espécie de *continuum* temporal balizado pela lógica do instante, associada à voracidade neoliberal predatória. Nesse cenário de avanço do capitalismo em sua fase neoliberal, situamos lógicas de vida que circundam o imaginário social, baseadas na segregação e na metáfora da guerra, cuja perspectiva ergue muros imaginários e reais diante dos “indesejados”. Negligencia-se a alteridade e a solidariedade como princípios éticos que enlaçam o sujeito à vida e à possibilidade de um amanhã. Diante de um contexto de empobrecimento da palavra e da linguagem, colocamos em questão, assim, a (in)capacidade de transmitir e alargar experiências no tempo contemporâneo tanto no tocante às juventudes, quanto a todo e qualquer sujeito em laço social.

Nos enlaces que compõe o segundo capítulo, nossa intenção está em posicionar uma concepção de educação atravessada pela emancipação e pela utopia como possibilidades de construção de amanhãs a inaugurar contrafluxos às lógicas autoritárias e neoliberais da sociedade e da educação. Para isso, colocamos em questão uma perspectiva da educação que

não é aquela que se faz apenas pelos educadores na formalidade de uma sala de aula. A educação que reverberamos aqui é feita por todas e todos que se comprometem com uma práxis aberta, imbuída pelo desejo de criação de devires alargados e transformadores. É aquela que introduz o sujeito em universos outros de saberes e aberturas corajosas rumo ao ato de aprender-e-ensinar e de ensinar-e-aprender. Abrimos como interrogação uma dimensão de educação que se coloca em movimento através de quem a toma em suas mãos para ressignificá-la, transformá-la. Ecoamos, portanto, a experiência de vida de Janusz Korczak e de Simón Rodriguez, educadores insurgentes que traduzem em ato o compromisso com a vida e com a invenção. Elucidando contrafluxos, buscamos nestas linhas posicionar a utopia anunciada pela juventude que, através de seu princípio esperança (BLOCH, 2005, 2006a, 2006b), luta contra os pressupostos de uma educação autoritária e neoliberal. Para isso, trazemos à luz a força de dois acontecimentos que situam o desejo de revolução¹: o ano de 1968 em seu icônico maio francês e as ocupações secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil. Por fim, posicionamos a utopia como possibilidade para um despertar que recusa imagens pré-existentes e poderes instituídos ao abrir fendas e rasuras que alargam o amanhã.

O terceiro capítulo repousa na apresentação do percurso metodológico da pesquisa, com vistas a desdobrar os enlaces junto aos territórios escolares e a tecitura do encontro com as juventudes. Para isso, situamos os contornos que dão corpo e sustentação ao Ateliê da Palavra, incluindo os fundamentos éticos, estéticos e formativos que o posiciona como tal, vinculados ao método (auto)biográfico (PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012; PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). Além disso, elucidamos os territórios periféricos, rurais e de centro urbano a compor nosso estudo, desde o desenho a delimitar a escolha de cada uma das seis escolas participantes. A arquitetura do Ateliê da Palavra é igualmente posta à cena, sustentando-se por quatro dimensões fundamentais e por quatro tempos específicos. Neste capítulo, também especificamos as/os 26 jovens secundaristas que fazem parte de nosso estudo, a partir da configuração específica que possibilitou dar corpo e vida ao Ateliê da Palavra nestes territórios, apresentando de forma ética, estética e poética a abertura ao percurso de encontro com cada um dos coletivos secundaristas que se pôs a algo narrar em perspectiva *u-tópica* no Ateliê.

Jogando luzes às narrativas secundaristas, as linhas que tecem o quarto capítulo de nosso estudo colocam em cena as sincronias e diacronias a delimitar os contornos da primavera juvenil

¹ Fundamentamos a noção de revolução em nossa pesquisa atravessada pela concepção romântico-revolucionária de utopia em Ernst Bloch (2005, 2006a, 2006b), que se baseia nas potencialidades imanentes do ser a constituir uma força dinâmica que o projeta para futuro através da imaginação. Com vistas a “astuciar o mundo”, a realidade torna-se uma expectativa de libertação e desalienação.

rumo ao despertar para vida adulta e para construção do devir. São juventudes que estão atravessadas pelas complexas mudanças e transformações da realidade social hodierna, reconfigurando os modos de ser e viver em meio à vida pública, ao mundo do trabalho e às instituições sociais. É em meio a essa complexa travessia que as juventudes trazem à cena os impasses de crescer em meio a uma temporalidade acelerada que muito tem demandado dos jovens, destes que são “a promessa do futuro”. Além disso, crescer implica em posicionar-se diante de um modo de vida a produzir e reproduzir desigualdades, sofrimentos, cansaços solitários, injustiças e fechamentos de horizontes, sendo este um efeito do laço social contemporâneo que aqui se põem a narrar as juventudes, em meio aos seus diferentes territórios, diferentes chãos, “*topos*”, lugares.

No quinto capítulo de nossa pesquisa, evocamos as leituras que se põe a fazer os jovens estudantes sobre a sociedade em que vivemos, compreendendo suas narrativas tal como um contrafluxo à lógica do tempo imediato, posicionando as juventudes urbanas, rurais e periféricas como subversoras da demanda interminável do capital que insiste em controlar o corpo, o ócio, o tempo livre. Em um primeiro movimento, nossa intenção repousa em colocar em cena os diferentes *topos*, isto é, os diferentes chãos que atravessam cada uma e cada um dos estudantes, evocando a posição que ocupam na sociedade a partir de suas histórias de vida, incluindo suas condições de vida, de trabalho e suas referências na construção do amanhã. Em seguida, posicionamos esboços narrativos sobre a sociedade, a fim reconhecer, interrogar, abrir leituras e colocar em suspensão o que a paisagem oficial da sociedade insiste em pintar tal como “natural”, atenuando formas de vida opressoras balizados pela manutenção do *status quo* ao expressar que a vida “é mesmo assim”. Compreendemos a abertura narrativa como a capacidade que cada jovem possui de produzir a sua ação política no mundo.

O sexto capítulo de nossa pesquisa, por fim, contempla a abertura da palavra das juventudes secundaristas sobre suas experiências com a educação contemporânea e seu devir, atravessados pela escola. Afinal, é precisamente por serem estudantes e estarem imersos neste complexo universo educativo formal, que algo se fazem indagar sobre o lugar da educação nas suas vidas e também na vida contemporânea. Elucidamos, assim, a educação a partir das experiências escolares dos estudantes, tendo como base cada *topos* que os constitui em seu “ser estudante”. Em um segundo momento, posicionamos a escola como o legítimo lugar de encontro com o outro, com a alteridade, com o desconhecido e com a criação, apesar de tudo. A escola ainda segue sendo o lugar da abertura para algo ainda dizer., quando atravessada pela ética e pela experiência do comum. Aí, a escola pode ainda vir a ser o lugar de reinventar a

própria vida e a própria arte de projetar um futuro e um mundo outro, tal como vão sinalizando os secundaristas em suas narrativas e em suas criações.

É pela fé na rapaziada que abrimos e tecemos as linhas que costuram esta tese, como bem destaca o poeta e compositor Gonzaguinha em nossa epígrafe. Este percurso diz de uma construção que tem nas histórias de vida narradas pelas jovens e pelos jovens participantes das ruralidades, urbanidades e periferias uma potência de transformação. Ao longo dos capítulos, ecoamos os fragmentos narrativos pelo compromisso que assumimos de levá-las adiante, de reverberá-las e estendê-las ao porvir. Afinal, somos testemunhas de histórias que colocam em questão o mundo que habitamos a partir das diferentes realidades e leituras tecidas pelas juventudes. Assim, é pela abertura de sua palavra e de sua compreensão sobre o ontem, o hoje e o amanhã que transmitimos tal experiência, com vistas à construção de uma “manhã desejada”.

1. A CONSTRUÇÃO DO AMANHÃ COMO CRÍTICA AO PASSADO E AO PRESENTE: TRAVESSIAS ENTRE A JUVENTUDE, A MEMÓRIA, E O SONHO

Está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.
Ailton Krenak (2020a, p. 26-27)

Iniciamos este capítulo tomando como fundamento o sonho como impulso que busca rasgar a lógica temporal do presente ao recusar o instituído, rompendo com a ideia de linearidade para produzir outras metáforas e aberturas, demandando coragem para pôr-se a conhecê-las. Os sonhos são aqueles que vão propondo enlaces outros a desnovelar histórias, costurando cenas de um outro tempo pelo testemunho de quem põe-se, em algum momento do fio da história, a narrar, enunciar. Tomamos, portanto, o ato de contar histórias como a ética que sustenta a vida, como transmissão da experiência para adiar o fim, para fazer emergir um outro lugar possível para se habitar, reconhecido pelo desejo de seguir insistindo na memória e na transmissão.

Reconhecemos na juventude o fôlego a produzir narrativas capazes de se sustentar pelo horizonte ético a posicionar em questão a sociedade que queremos e o amanhã que vislumbramos, para além das imposições sociais instituídas. Pelo lugar de passagem que a situa, a juventude propõe aberturas que nos interrogam sobre o desejo de seguir, o desejo de abertura ao porvir. Tomamos como alicerce dessa tessitura as palavras referidas, de forma síncrona e espontânea, por Empatia e Pensador, jovens da Escola Escurecer² do território de periferia em que estudam, reunidos no encontro de abertura do Ateliê da Palavra realizado na Sala de Recursos³ da escola: “nós temos muito pra falar sobre o futuro”, disseram-me ela e ele, juntos. É, portanto, com esse comum desejo de seguir colocando o devir como questão que abrimos também como questão o olhar para a sociedade contemporânea, na intercambialidade temporal que circunda o passado, o presente e o amanhã, este “ainda-não” que compõe os enlaces dessa tese.

² Encontra-se descrita no Capítulo 3, item 3.2, a especificação do conjunto das seis escolas participantes da pesquisa e dos jovens que compuseram o Ateliê da Palavra, dispositivo metodológico para criação de narrativas.

³ A Sala de Recursos é um espaço que desconstrói a noção de sala de aula tal como a compreendemos, uma vez em que é pensada para inclusão educacional de pessoas com deficiência e, por isso, é organizada seguindo uma outra lógica e tempo. Naquele dia que fui à escola, a intenção era apresentar a pesquisa aos estudantes participantes. Quem sugeriu que ocupássemos esta sala foi a direção da escola. Ao entrar, ambos os estudantes olharam com certo estranhamento para a sala. Havia espelhos, tapetes, materiais artísticos, jogos, ursinhos de pelúcia. Ao final da conversa, olhando para o fundo da sala, o jovem rapaz falou, intrigado: “achei que você iria usar os ursinhos com a gente!”. Não havia me dado conta naquele momento, mas não só a proposta da sala era diferenciada, como também a da própria pesquisa, na medida em que propõe olhares a desnovelar-se pela criação e pela imaginação de mundos que remetam a abertura para outros tempos e experiências.

Iniciamos a primeira sessão do capítulo colocando como questão o passado, este tempo de outrora que se relança em devir pela memória, pela narrativa e pela transmissão historiada pelas experiências. Como situamos aqui o passado? A retomada da história pela enunciação do sujeito é uma reflexão já sustentada por Jacques Lacan (2009) em seu retorno a Freud. Para o psicanalista, a história só vai sendo historiada no tempo presente por aquele que vai narrando. Não se trata, assim, pura e simplesmente de olhar para os fatos históricos, mas, sim, diz respeito à construção narrativa que o sujeito tece ao lembrar, elaborar e reintegrar a história até os seus últimos limites sensíveis, “isto é, até uma dimensão que ultrapassa de muito os limites individuais” (LACAN, 2009, p. 22).

Transitando por estes sentidos, Benjamin (1987e, p. 233) reconhece a história como um “encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”, reconhecendo “que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido na história”. Assim, o passado não é aquele que fica para trás, em uma dimensão linear de fases da vida, mas é um tempo vivo tomado como força que impulsiona o sujeito ao devir, em um movimento reflexivo e aberto em relação à história individual e coletiva. Nessa incursão, o enlace do passado ao presente não se dá por aquilo que o passado de fato foi ou pela história contada pelos “vencedores”, por aqueles que estão em posição de dominação. Tomar posse do passado significa apropriar-se dele pela via da reminiscência, ou seja, pelos “fragmentos”, “restos” e “lampejos” de memórias imergidas à revelia das histórias oficiais. Assim, na esteira benjaminiana, o passado se faz conhecido não por uma tradição conformista e salvadora, mas, sim, pelo relampejo da reminiscência tal como ela surge em um momento de perigo, despertando “centelhas de esperança” em um devir que irrompe desse ato de criação.

É assim que posicionamos aqui o passado, como um tempo que se relança no presente, pela elaboração que se tece pela palavra, pela rememoração e, também, pelos sonhos. Compreendemos os sonhos, assim, não somente como os guardiões do sono, mas, como relembra André Costa *et al* (2020), como os criadores de figurabilidades ante pulsões, afetos, traumas e situações que vão ultrapassando as possibilidades perlaborativas da consciência. Quando sonhamos, vamos criando imagens, futuros, projeções de saídas e reencenações de desastres que têm como matéria-prima para sua (de)formação a vida cotidiana.

O sonho é, assim, um farol subterrâneo que abre uma outra lógica, a do inconsciente. Fala de uma experiência narrativa a desdobrar o entendimento de que cada sujeito é um arquivo vivo de memórias que se colocam, ao mesmo tempo, tão perto e tão longe (SOUSA, HORST; COSTA, 2021). Em uma perspectiva ameríndia, Ailton Krenak (2020) instiga a pensar o sonho como uma instituição. Um lugar a se produzir vida e mundos que se lançam para conjecturar

realidades, linguagens, metáforas. Através do sonho, abrem-se outras vias pelas quais se torna possível o reconhecimento de si e, indo mais além, o reconhecimento do entorno da qual se faz parte: a casa, a rua, o lugar em que se vive, as pessoas com quem se convive, a natureza da qual integramos, a vida e o mundo em todas as suas dimensões. Ao sonho se pressupõe o afeto no vasto sentido de seu significado: ele tem a capacidade de produzir afetações uns nos outros, que vão do mundo sensível ao amanhecer, ao despertar.

Para tanto, tomamos aqui os sonhos como enigmas que insistem em se fazer representar, enlaçando o passado ao futuro em devir. Em uma abertura imaginativa a reconhecer a história pelo sonho é que tecemos, portanto, as linhas que constituem a primeira sessão. Reflexionamos acerca dos fragmentos que compõe a sociedade que vivemos, marcada por uma herança colonial que segue, no contemporâneo, perpetuando relações advindas do latifúndio escravagista, reproduzindo inúmeras violências, opressões, violações e silenciamentos de grande parte da população, impedida de alcançar a condição de sujeito. São seres humanos que passam à margem da economia, da educação, da saúde, da cultura, da palavra, da narrativa, do luto. Que ideia de futuro se configura, aí, diante de um passado que arrasta suas marcas ainda tão presentes e não elaboradas de uma escravatura e de períodos ditatoriais que deixaram impunes seus perpetradores e torturadores? Tais rastros de violência evidenciam a falácia da linearidade histórica, uma vez em que esta segue atualizando violências e extermínios, sobretudo, contra jovens pobres e negros pertencentes a populações silenciadas pelas estratégias de dominação neoliberal.

Não seria o extermínio físico e simbólico desses jovens uma tentativa de apagar nosso passado colonial? Calar estes que insistem em fazer representar os esqueletos de nosso armário? Não estaria a matabilidade de vidas negras por agentes do Estado relacionada, também, à nossa incapacidade de reconhecer o passado e responsabilizar os opressores? Nosso intento é, nesse percurso, elucidar tais questões, na medida em que a tentativa de apagamento da memória coletiva de uma nação pela naturalização de uma herança colonial mostra seus efeitos na perpetuação de discursos racistas, de ódio, de violência e de servidão. A ausência de reflexão e de inquietação ante nossos fragmentos tem se feito cada vez mais presente na atualidade, distanciando-nos da capacidade de questionar eticamente qual é o futuro que desejamos construir, coletivamente.

À época dos avanços tecnológicos da modernidade, Benjamin (1987e) já sinalizava sobre os perigos do progresso e do desenvolvimento quando estes nos impedem de olhar para trás para recuperar os fragmentos, reflexionar e elaborar este outro tempo para além do agora. Seria, portanto, a denegação da verdade de uma nação o princípio de uma estruturação social baseada em lógicas de vida totalitárias, centradas no narcisismo e, como consequência, na

competição como forma de vida? Esse é o panorama e os problemas com os quais nos ocupamos na primeira sessão, desnovelando alguns dos fragmentos de nossa história, desse tempo de outrora que insiste em se fazer representar no presente.

Enlaçamos a segunda sessão da narrativa que aqui tecemos voltando-nos ao tempo presente, este que, como nos recorda Maria Rita Kehl (2015), é a única temporalidade em que o corpo efetivamente existe, e age. Reconhecemos este como um tempo que se constitui em tensão: entre as forças do passado e do futuro. Pode ser pensado como uma fenda que se abre em interrogação, em uma espécie de “entre” que situa diferentes temporalidades a tensionar a posição do sujeito ora para frente, ora para trás. Na obra da filósofa alemã Hannah Arendt (2019), *Entre o Passado e o Futuro*, a autora faz alusão ao presente através de uma metáfora kafkiana, sendo apenas quando o sujeito se insere no tempo, isto é, quando este se apropria de seu tempo e defende seu território é que se torna possível a cisão do contínuo temporal em forças que, centradas no corpo como direção, começam a lutar entre si e agir sobre si.

Questionamos, para tanto, de que forma esse tempo que se toma para si em ato tem se posicionado em nossa sociedade? Nos ocupamos, nessa segunda sessão, em esboçar a experiência contemporânea de vivenciar o presente, cuja perspectiva tem se associado a uma espécie de *continuum* temporal balizado pelo instante, situando um imperativo do agora desenlaçado ao segundo que lhe antecedeu. O progresso tecnológico, associado a voracidade neoliberal predatória que, em suas infinitas aberturas em demanda, cerceia a experiência da vida em uma espécie de cadeia de acontecimentos instantâneos, convoca o sujeito a ocupar o lugar da produção, do desempenho, do gozo. Diante desse panorama é que tomamos como problema a ser enfrentado nessa sessão o seguinte questionamento: como é possível retomar a ética do passado em um tempo presente a posicionar-se por meio de fascinantes imagens-mercadoria, paralisando reflexivamente as juventudes e as coletividades ante a possibilidade de abertura para vislumbrarmos outros horizontes para se habitar?

Reconhecemos que a captura do sujeito pelo poder do fascínio estabelece uma paralisia a fixa-lo hipnoticamente rumo ao caminho da servidão voluntária, tornando-o vulnerável ao desejo do Outro⁴. Há, aí, um silenciamento que impede as brechas necessárias para o acesso ao simbólico, ou seja, à criação de sentidos outros para além das imagens oferecidas. Quais têm sido, portanto, os suportes simbólicos que o tecido cultural produz no tempo presente para

⁴ Situamos o Outro a partir da teoria psicanalítica lacaniana que o compreende como o registro simbólico que inaugura a falta-a-ser do sujeito atravessado pela linguagem, essa no qual somos submetidos desde nossa entrada da cultura. Por fazer-se em falta, abre-se a possibilidade para que o sujeito advenha. No entanto, como bem lembra Kehl (2009), enquanto o Outro estiver fixado no registro imaginário, encarnado em figuras de autoridade tal como no fascínio, este não se inscreve pela falta, encarnando-se persecutoriamente no sujeito.

bordejar a travessia do jovem rumo ao devir? De que forma a sociedade se posiciona ante estes que, eticamente, reivindicam seu lugar? O imperativo do gozo instantâneo produz uma sociedade que, diante do temor de envelhecer, enaltece a juventude e reconhece o jovem como um consumidor em potencial. Esvazia-se, aí, o lugar de autoridade como referência de uma suposta proteção imaginária, dando lugar a sensação de completude ofertada pelas imagens ideais do capital, que toda falta promete preencher. Nas mãos do neoliberalismo, o imaginário é, dessa forma, povoado por um desfiladeiro de imagens a retrair a palavra, a apagar a falta, aniquilar a democracia, a coletividade, a biodiversidade e a solidariedade social.

O que tal configuração desencadeia em nossa sociedade? A terceira sessão deste capítulo está voltada à busca por reflexionar o mundo contemporâneo na perspectiva do fechamento de fronteiras. Nações cerram as portas ao estrangeiro e à diferença, circundando lógicas de vida baseadas na segregação e na metáfora da guerra, erguendo muros imaginários e reais diante dos “indesejados”. Nessa demarcação de barreiras sustentada por um binarismo autoritário que diz sim a uma minoria e não a uma maioria, encontram-se, na categoria de excluídos, uma maioria de negros, indígenas, imigrantes e migrantes, idosos, pessoas em situação de rua, em sofrimento psíquico, pessoas com deficiência, mulheres, a população LGBTQIA+ e todas as outras, outros e outres que não se enquadram na configuração ilusória falsamente delimitada pela configuração intramuros. Desnovelamos, portanto, na terceira sessão, algumas possíveis compreensões acerca da maneira com que estes imperativos autoritários, posicionados em uma lógica defensiva a engrandecer pactos narcísicos e políticas baseadas no medo e no ódio, vão produzindo abismos que delimitam a vida a partir de polos intransponíveis.

Questionamo-nos, aí, quais são os efeitos dessa estruturação social à experiência do comum, ou seja, ao reconhecimento da vida atravessada pela alteridade, por este outro que permite a abertura ao encontro e à transformação do si, do nós e do mundo? Em meio a geografias segregatórias da vida, a ideia de comunidade se altera drasticamente. O tempo presente passa a associar a ideia de comunidade, como lembra o filósofo polonês Zygmunt Bauman (2003), à busca por segurança, proteção e acolhimento diante da manutenção de políticas ancoradas pelo medo. Buscamos reflexionar, para tanto, os efeitos dessa drástica alteração, na medida em que se instaura, aí, uma sensação de vigilância permanente ante a iminência da catástrofe e do perigo que pode vir do lado “de fora”. Com isso, se restringem as possibilidades de ampliação do olhar para além dos binarismos autoritários, abreviando, também, a possibilidade de enxergar um amanhã mais alargado e desprendido de lógicas de vida instituídas como universais e naturais.

Há, portanto, um encapsulamento do futuro assentado por uma ideia de velocidade temporal a atropelar a experiência da vida como invenção, criação e significação. Como é possível conjecturar a noção de devir como abertura e utopia ante a compressão do tempo? Que aberturas são possíveis, diante de uma espécie de temporalidade aprisionada? A partir dessas problematizações é que a quarta sessão deste capítulo se situa, buscando elucidar a dimensão temporal do contemporâneo e seus efeitos sob a ideia de futuro. Tomada por engessamentos, restringe-se a capacidade de intercambiar e alargar experiências, como bem já situa Benjamin (1987b) à época da modernidade. O que a pressa e a urgência da atualidade demarcam é, portanto, um estreitamento do empobrecimento da palavra e da linguagem, uma vez que a velocidade não comprime somente a ideia de tempo como marcação e organização da vida tal como a dimensão grega do *Kronos*, mas reduz, sobretudo, a dimensão temporal de *Kairós*. Compreendemos a dimensão temporal de *Kairós* a partir da afirmativa de Jacques Alfosin ao apontar que

os gregos distinguiam, na passagem do tempo, uma dimensão quantitativa, denominada *chronos* (daí a origem da palavra cronologia), meramente sequencial, e outra qualitativa, denominada *kairós*, aquela em que, nesse transcurso, um fato, um acontecimento, por sua relevância e significação, deve ser lembrado no futuro, como marco de uma história exemplar (ALFOSIN, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, a vida tomada como um tecido a desnovelar a palavra, a história e a narrativa na continuidade descontínua do tempo em devir se esvaecem em meio às micronarrativas de uma temporalidade fragmentada pela lógica de vida neoliberal. Centrada no indivíduo, essa lógica impede a produção de uma alargamento da vida e da própria noção de futuro, ocasionando o que Sennett (2001) situa como uma “deriva no tempo”. Tal como refere Sonhador, jovem da Escola Compreender pertencente ao território de centro da pesquisa que aqui tecemos, no encontro de apresentação do Ateliê da Palavra, “parece que a gente não tem como fazer previsões hoje em dia. Eu criei uma ilusão na minha cabeça sobre 2022, achei que a gente não ia mais estar usando isso [máscara de proteção] e pra minha ruim surpresa, estamos passando por uma guerra⁵”. Abrimos como questão, portanto, os efeitos dessa temporalidade à ação política, à democracia, ao acesso a palavra, à linguagem e à simbolização, uma vez em que, em tempos de guerra, tanto no sentido metafórico quanto real, o empobrecimento da experiência põe em questão a desumanização, a barbárie e a fragilidade do “minúsculo corpo humano”, como bem lembra Benjamin (1987b) ao traduzir tal pobreza pelo advento da guerra.

⁵ O estudante refere-se, aqui, a guerra russo-ucraniana que, na madrugada do dia 24 de fevereiro de 2022, levou o presidente da Rússia, Vladimir Putin, a anunciar a ordenação da invasão de tropas do Exército russo no território ucraniano, tomando diversas regiões e instaurando uma guerra que, em mais de nove meses de conflito, ainda não cessou fogo.

Como pensar a noção de amanhã, portanto, a partir de um “para-além”, ou seja, a partir do desejo de projetar sem a pretensão de nada objetificar, de nada materializar, tendo em mãos apenas a força que impulsiona o sujeito à criação, tal como a força da juventude que se abre como metáfora para lançar-se à aventura do devir, para além das guerras, para além das violentas imagens que cercam o horror e o fascínio? Estas são as tessituras que recorreremos para atravessar a compreensão das temporalidades da existência sustentadas pela juventude, pela memória e pelo sonho como abertura nas linhas de nosso capítulo primeiro.

1.1. O desejo de verdade e de memória: efeitos sociais e subjetivos da herança escravocrata e da violência de Estado

*– Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome.
[...] Eu sei que não morrer, nem sempre é viver. Deve haver outros caminhos,
saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo
balas. Nesse momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu
aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de
sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...
Conceição Evaristo (2016, p. 108-109, grifos da autora)*

A abertura para outros caminhos que reverberem um “para-além” da realidade instituída é um ato corajoso. Faz irromper travessias capazes de desassossegar o fio da história, inscrevendo narrativas e ressonâncias outras que vão possibilitando novas costuras, novas brechas. Gostaríamos de iniciar esse primeiro momento do capítulo que aqui escrevemos fazendo ressoar um questionamento: como é possível vislumbrar sonhos e horizontes utópicos que reconhecem na juventude relampejos de força e esperança para mobilizar amanhãs alargados e enlaçados no fio da história, em meio a cegueira, ao descaso e à deslegitimação da memória que constitui uma nação? Não por acaso, o desejo de verdade (GAGNEBIN, 2009) é o principal alvo de formas de vida e de governo autoritárias, que visam, a todo custo, apropriar-se da memória de um povo para controlar, apagar e cessar a palavra.

Essas formas de vida autoritárias almejam fazer surgir uma nova história, desprovida de todo e qualquer enlace com o passado e com a vontade de lembrar, essa vontade que remete Jeanne Marie Gagnebin (2009) não como uma tentativa de adequação entre palavras e fatos históricos, mas como uma ética da ação presente em meio ao esquecimento e a denegação como condição humana. No entanto, é possível reconhecermos, na contemporaneidade, inúmeros efeitos da tentativa de apagamento da memória em uma sociedade tal como esta em que vivemos que, tão frenética e incessantemente apressada, insiste em seguir em frente sem olhar para trás.

Há que se abrir frestas para enxergar na escuridão de nossos tempos. A utopia, essa força produtora de rasuras a esburacar lógicas instituídas, vai deflagrando aberturas a reflexionar sobre os esquecimentos, obscuridades e fantasmas que nos dizem respeito, abrindo feixes de luz na escuridão. A partir das narrativas de vida de Junichirô, o psicanalista Edson Sousa (2021a, p. 123) enuncia a importância das sombras, dos espaços vazios e dos silêncios para captarmos a presença luminosa das coisas, a funcionar como “ventríloquos das ficções que podemos construir de nós mesmos”. A obscuridade recupera, assim, uma nova configuração do pensamento que auxilia a remontar àquilo que nos constitui. Diz o autor que enxergar a partir da escuridão é, portanto, reposicionar-se inversamente, em um sentido interrogativo e crítico.

Sendo assim, nossa finalidade aqui é adentrar na obscuridade dos fantasmas e escombros que abrigam nosso passado e que seguem abrigando nosso presente. A violência letal, a depreciação e a repulsa pelos lugares ocupados pela maioria negra em nosso país, sejam mulheres, indígenas, população LGBTQIA+, atestam fortemente a intenção de manter nas sombras a dor e o sofrimento de muitas, muitos e muitas. As segregações são diversas, embasadas pela etnia, pelo gênero, pelas gerações. Como bem alerta Jessé Souza (2009) em seus escritos sobre *A Ralé Brasileira*, existe também a segregação de classe. No entanto, inúmeros são os discursos que tratam a escravidão e o colonialismo como um tempo que se foi, por meio de uma narrativa linear, fixa e factual da história. Sabemos que a reprodução de tais lógicas autoritárias fortalece a hegemonia de um pensamento silenciador que tenta amordaçar o desejo de verdade de uma nação. É por esta razão que a força da utopia se faz indispensável, trazendo em suas sombras e fendas, a obscuridade necessária às luzes engeucedoras que retintam os movimentos dialéticos da história.

Quais são as arestas possíveis a serem recolhidas de nosso tempo, a fim de auxiliar na transposição dessa escuridão? Conceição Evaristo (2016), escritora brasileira, lança luzes ao tecer pela narrativa literária os fios de nossa memória, evocando detalhes que vão traçando singularmente os registros de experiência pelo ato de escrever, reescrever e recriar traços de memória. É, por assim dizer, um convite ao percurso, ao ato de caminhar e pôr-se em movimento, tal como uma travessia de um sujeito que se lança ao desconhecido, trazendo consigo, como diz Sousa (2021a, p. 124), “a esperança de um olhar para além do banal onde tudo se nivela”.

Em *Olhos d'água*, livro de contos ficcionais sobre a população afro-brasileira, a autora estende o olhar à vida de mães, jovens, filhas, filhos, avós, amantes, mulheres e homens que fazem emergir a pluralidade e a vulnerabilidade em suas narrativas, tendo como pano de fundo uma sociedade de segregações. A ficção da autora vai costurando e fazendo evocar, contínua e perenemente, as contradições de uma realidade que rememora a conjuntura brasileira,

atravessada pelo racismo, pela injustiça, pela desigualdade. Ao serem narradas, as vivências ficcionais das personagens fazem ecoar o desejo de verdade, tecendo com “fios de ferro” o viver da população negra. Como enunciado na epígrafe desta sessão, o que se irrompe, aí, é a fome de descortinar vidas que pulsam, que sangram, que resistem e que, ao serem escritas em sua singularidade, insistem em não morrer.

A herança de uma sociedade colonial e escravocrata que carrega em sua estrutura um modo racista de constituir relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares imprime marcas indelévels não apenas na população negra, mas em todas as formas de vida esboçadas pela cultura. Como diz Diogo Aquino (2019), constitui-se uma visão distanciada sobre homens e mulheres de pele negra, que os liga de maneira negativa à vivência sociocultural. Isso se deve, sobretudo, a uma história de comercialização do trabalho escravo sustentada por uma narrativa desumanizadora em relação ao sujeito afrodescendente que, segundo o autor, diz respeito a uma espécie de animalização do cidadão africano. Inúmeras são as violências constantemente invisibilizadas construídas e perpetuadas pelos países colonizadores, que seguem reproduzindo, ao longo dos séculos, suas marcas discriminatórias e racistas.

São marcas que se encontram vinculadas à produção de identidade e da diferença, estabelecendo uma fronteira entre o “eu” e o “outro”. A noção de identidade, aí, equivale a uma ideia de superioridade, sobrepondo-se à diferença, “sendo a relação de poder e suas tendências as criadoras das fronteiras que imaginam o sujeito negro como inferior ao branco” (AQUINO, 2019, p. 170). São forças hegemônicas que demarcam uma construção discursiva da relação colonizador-colonizado, atribuindo-se ao colonizador a depreciação do colonizado. As fronteiras que delimitam o espaço do negro na sociedade são, portanto, ideológicas, ou seja, dizem respeito a um conjunto de representações depreciativas que limitam e delimitam o negro a um “estrangeirismo racial”. O negro é reconhecido como um refugiado quando ascende socialmente ou quando conquista “coisas que não são de negros”, tal como refere o autor.

Assim como ressalta o escritor martinicano Frantz Fanon (1968) em relação à escravatura, as estratégias psicológicas discriminatórias e preconceituosas que a elite escravocrata recorreu para a manutenção do negro como inferior buscaram destruir progressivamente sua humanidade e negar-lhe o direito ao reconhecimento, à cidadania, à memória. Tal como revela o autor, “o colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado de natureza” (FANON, 1968, p. 46). Diante dessa violência que tem no aniquilamento da vida uma busca pela dominação e pelo poder, muitas foram as formas de resistência e revolta encontradas à escravização e à luta por liberdade pelos negros, ameaçando a própria estabilidade do sistema escravista.

João José Reis (1983, p. 108) destaca que nas comunidades de fugitivos africanos de diferentes grupos étnicos, tal como os quilombos e mocambos no Brasil, “forjaram novos laços de solidariedade social, cultural e religiosa”. As rebeliões escravas constituíram a mais direta e inequívoca forma de resistência coletiva, que tiveram na dança, no canto e na criação de instituições e de relações religiosas seculares uma força para lutar, resistir e se fazer representar em sua existência. Os africanos da diáspora mostraram, como diz o autor, que viver dignamente é muito mais do que ter apenas o que comer, o que vestir e onde morar. Viver dignamente é também brincar, folgar e cantar, sendo essas formas de vida armas potentes da luta negra ao longo de nossa história. São atos que encontram na arte um fôlego de vida para manter viva sua condição de revolta e subversão a lógica desumanizadora do poder instituído. Não à toa, a herança deixada pelo medo dos escravistas de uma possível “rebelião negra” contra a perpetuação da exploração é hoje transformada e atualizada pela guerra às periferias que define o negro, nas palavras de Souza (2019), como o “inimigo da ordem”. Assim, o uso sistemático da polícia como forma de intimidação, repressão e humilhação dos mais pobres tornam as vidas pretas e pobres matáveis.

Bruno Paes Manso (2020) revela o aumento da militarização das periferias urbanas através do uso da punição, de castigos, chacinas e pelo ocultamento de práticas ilegais tal como a formação de milícias. Essas são configurações altamente violentas de gestão dos territórios periféricos que, por meio de ligações entre policiais, tráfico de drogas, jogo do bicho e do poder público, abrem um confronto permanente pela criminalização dos pobres, de negros, de jovens e de moradores das periferias, estabelecendo uma guerra civil não declarada, mas demasiadamente letal. A guerra se sustenta, também, pela tentativa de apagamento das inúmeras formas de expressão da existência negra, como em ações desmoralizantes da arte, seja pela literatura, pela dança, pela música expressa no samba, no rap, no funk, no hip-hop. A arte resiste, portanto, como força que se inscreve em meio ao horror da guerra, subvertendo a lógica instituída como vida que insiste em viver.

Quanto ao temor de uma possível rebelião negra nas últimas décadas do período escravagista no Brasil do século XIX, a antropóloga e historiadora brasileira Lilia Schwarcz (1993) refere que a então elite nacional movimentou-se em um forte investimento com relação às estratégias de rebaixamento e inferiorização do povo negro. A importação e adaptação de teorias racistas elaboradas originalmente na Europa a partir do século XIX foi disseminada pela Literatura colonial. Juntamente com o incentivo à imigração de brancos europeus, assim, estabeleceram-se estratégias de alicerçamento do racismo no Brasil (SCHWARCZ, 1993). Em narrativas embranquecidas que fixam e classificam uma forma única de contar a história

escravocrata a constituir nossa nação, portanto, o discurso oficial segue sendo o do europeu colonizador como protagonista branco. Ao chegar às colônias, este começa a “descrevê-las”, mostrando à metrópole o “novo mundo”. Visto como herói, este protagonista é aquele que conquista horizontes e busca a salvação do negro que, culturalmente, não está dentro da normatização europeia (AQUINO, 2019).

Assim, dentro desse cenário normatizador e sob novas máscaras, a escravatura, o colonialismo e o racismo têm sua continuidade até hoje. Jessé Souza (2019) ressalta que a exploração econômica e a humilhação moral da maior parte da população auxiliam a compreender a sociedade brasileira desde a modernidade. Seguindo a reconstrução empírica de Florestan Fernandes do período de 1880 a 1930, Souza (2019) refere que a existência de uma classe contemporaneamente abandonada pelo Estado é fruto, ainda que não unicamente, do abandono dos ex-escravos à sua própria sorte após o período da escravatura.

Na visão do autor, os ex-escravos foram jogados dentro de uma ordem social competitiva que não conheciam e para a qual não haviam sido preparados. Assim, de forma natural e inquestionável, aos imigrantes e segmentos mais cultos ou semi-instruídos de origem nacional eram reservadas as ocupações de posições sociais ascendentes. Para tanto, a submersão na lavoura de subsistência ou a formação das favelas nas grandes cidades passaram a ser o lugar “naturalmente” reservado aos negros recém libertos. Como salienta o sociólogo brasileiro, inaugura-se aí uma configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual do Brasil, a começar daí até os dias atuais (SOUZA, 2019).

As estratégias de invisibilizar esta classe a favor da perpetuação do racismo, da dominação e dos novos níveis de superexploração econômica partem, em nossos tempos, da manipulação social engendrada e sustentada pelo projeto político do capitalismo financeiro neoliberal. Ao utilizar-se de um suposto discurso emancipador da população oprimida, Souza (2021) salienta que o neoliberalismo torna a opressão ainda mais invisível em nossa sociedade, uma vez em que explora, expropria e deixa a população pobre negra na miséria. Muitas são as campanhas publicitárias que hodiernamente levantam a pauta racial como uma de suas principais bandeiras no mercado consumidor. Estas colocam em cena dimensões como a representatividade, diversidade, emancipação, lutas tão caras à população negra em meio à opressão e silenciamento que segue marcando e estruturando os modos de ser coloniais das sociedades contemporâneas. Contudo, o autor aponta que a estratégia neoliberal perversa nada mais faz do que capturar esse discurso como forma de perpetuação do silenciamento e apagamento das reais necessidades e das políticas de enfrentamento que efetivamente garantiriam sua cidadania e sua emancipação.

Assim, mascaradas por um discurso que aparentemente busca dar voz à essa população por uma suposta pauta progressista capitaneada por grandes empresas e corporações, o que o neoliberalismo faz é passar a imagem de que o problema do racismo, das desigualdades e da injustiça social foi resolvido e que, portanto, as demandas populares estão sendo atendidas. Nesse interim, falar de representatividade negra tem se relacionado a uma suposta inclusão que se dá unicamente pela via dos 1% mais talentosos e privilegiados. O que complexifica tal questão, segundo Souza (2021), é que a demanda por emancipação social como arma de defesa dos oprimidos em sua luta contra a opressão vai se reconstruindo pela lógica neoliberal. Aí, ocultam-se não só as reivindicações e os gritos de indignação e de revolta de mulheres, homens, população LGBTQIA+ negra, assim como de jovens e crianças negras. Ocultam-se, também, as narrativas singulares de vida e de enlace social que costumam as formas de existência circunscritas pela fome de escrever, de brincar, de cantar, de folgar e de reverberar outros caminhos perpassados pela legitimidade cultural e existencial do povo negro.

Além disso, quando uma minoria negra é escolhida para falar em nome de todos, representando supostamente um lugar de fala legitimado pela maioria, configura-se um outro problema que, como aponta o sociólogo brasileiro, “significa selecionar aspectos arbitrários de uma realidade social e supor que façam parte da vida real e prática de muitos indivíduos” (SOUZA, 2021, p. 24). Como bem sabemos, através de um passado autoritário e totalitário que caracteriza a história do Brasil, a autorização de um falar pelos outros diz respeito, também, a uma tradição autoritária da teoria e da prática política, na medida em que se supõe que existam interesses padronizados para toda uma classe, ocultando a singularidade das experiências vividas por cada sujeito, em cada território de pertencimento que lhe diz respeito.

Nesse sentido, o interesse por trás dessas iniciativas não está em garantir, de fato, as condições familiares, escolares, sociais, culturais, econômicas etc., para a maior igualdade possível entre os sujeitos, visando a garantia da cidadania e da justiça social aos que sofrem silenciosamente. Pelo contrário, diz o autor que aquilo que sustenta o projeto político neoliberal baseia-se na ideia de inclusão dos excluídos que se dá através da lógica meritocrática, de modo individual e liberal, ou seja: apenas os mais aptos de cada uma dessas minorias terão a efetiva oportunidade de ascensão social, favorecendo unicamente a manutenção da engrenagem que faz perpetuar as desigualdades.

Para tanto, o efeito produzido pela narrativa da grande mídia não busca evidenciar o sofrimento social experienciado cotidianamente e singularmente pela população oprimida, na medida em que sua maioria permanece convenientemente silenciada, seja pela violência simbólica, seja pela violência letal do incentivo à guerra às periferias e a morte de uma

população sem direito ao luto. Levantamos aqui uma questão que atravessa nossa intenção de pesquisa: como se enlaça esse cenário de violências a uma jovem negra e um jovem negro, oriundos das periferias ou favelas de suas cidades, ou mesmo dos grandes e pequenos centros urbanos, assim como do campo e das zonas rurais, com relação a construção de seu futuro? Como pensar o amanhã para além do dia seguinte? Até onde podem, elas e eles, sonhar? Ousamos ainda perguntar: é possível sonhar?

Colocar em pauta o crescente e contínuo extermínio da população jovem, sobretudo negra (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021), ou a esmagadora maioria de negros e jovens negros encarcerados no Brasil (BUENO; LIMA, 2022) significa, também, reflexionar qual o amanhã que estamos construindo para sociedade brasileira e quem dele fará parte. Que futuro anuncia uma sociedade que tem como marca estrutural a deslegitimação do povo negro em sua história, cultura e formas de enlace social? Em que medida a emancipação, esta que busca reverberar o desejo de verdade e de uma ética da ação presente está de fato sendo colocada em pauta na agenda política, educacional e cultural com vistas ao fortalecimento e legitimação da resistência popular, da resistência negra e da reinvenção das formas de existência social e coletiva?

O extermínio de jovens negros sem o legítimo reconhecimento de seus direitos humanos, de sua dignidade e cidadania diz respeito a um reflexo do atravessamento dos três séculos de escravidão. Igualmente, esse extermínio coloca em cena a ferida ainda aberta de duas ditaduras militares que parecem ter ficado para trás na base do que a psicanalista Maria Rita Kehl (2011) nomeia como o jeitinho brasileiro: “não vamos mais pensar nisso”. Nessas circunstâncias, a naturalização da violência em relação às juventudes oprimidas pode ser compreendida, como situa a psicanalista, como um efeito de trauma em nossa sociedade, que conduz à repetição.

Pelo lugar que ocupa socialmente, a juventude encena os esqueletos no armário de seu tempo (GURSKI, 2012), relançando questões éticas que dizem respeito ao desejo de reverberar os traumas e alumiar centelhas de esperança no que tange ao devir. Questionamos aqui, portanto, quais são os esqueletos que fazemos questão de ocultar no armário de nosso tempo? E o que ressitua os jovens, convocando-nos a revisitar nossa história? Os efeitos e os rastros da colonização e da escravidão seguem atualizando inúmeras formas de violência que tentam deslegitimar os esqueletos e escombros que compõe a memória brasileira.

A violência juvenil se situa também nesse cenário, onde atos violentos não apenas da população pobre, mas também da juventude de classe média se tornam cada vez mais presentes em noticiários e narrativas midiáticas. Dentre outros fatores, a psicanalista Rose Gurski (2012) aponta o vazio de referências e as dificuldades em se fazerem representar em suas marcas pessoais

algumas das questões complexas que a juventude encontra ao se inscrever tanto no espaço psíquico, como no espaço público da qual pertence, enunciando violências. Tal problemática representa, ainda, uma sociedade que encontra na violência uma forma de enlace social, ecoando os efeitos das práticas e transmissões legadas pela sociedade e pelo mundo adulto à juventude.

1.1.1 *A morte da morte⁶: o viés racial em cena*

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
Elza Soares*

A violência simbólica e letal direcionada a parcela pobre e negra da população brasileira atravessa o enlace social e coloca em cena uma lógica de guerra que, no entanto, não nos é declarada. Essa mesma guerra acaba por provocar a morte violenta de jovens, homens e mulheres negras e negros que, contudo, não é novidade, tampouco um fenômeno recente (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021). As incontáveis chacinas e guerras às periferias das cidades e metrópoles brasileiras são aquelas que não geram comoção ou indignação da sociedade. Não entristecem, não revoltam, não mobilizam. Assim como lembra Souza (2021), é possível oprimir, explorar, humilhar e matar, sem que ninguém realmente se impressione ou se sensibilize. São vidas que, mesmo quando mortas, são visibilizadas apenas por contagens numéricas. Estes passam a se tornar corpos que não precisam ser velados, reconhecidos, que não requerem narrativa a fazer tomar lugar o sofrimento, a dor e o dever de memória (SAFATLE, 2022a).

Esse aval para matar tem seus fundamentos no que o filósofo Giorgio Agamben (2002) situa como uma lógica de exceção do Estado de Direito, onde vidas são consideradas matáveis, apartando-se da jurisdição Constitucional. São vidas que têm seu lugar de cidadania suspenso em relação à soberania do Estado, que exerce o poder de vida e morte sobre todos os indivíduos. À vida do chamado *homo sacer*, desse que tem a vida insacrificável e, todavia, matável, o autor nomeia como “vida nua”, ou “vida indigna de ser vivida”. É uma vida considerada apenas em sua dimensão biológica, com um caráter apolítico e, portanto, destituída de todos os seus direitos e, também, da proteção jurídica.

⁶ Fazemos referência a essa expressão à luz de Safatle (2022, s/p). O autor coloca em questão a concepção lacaniana da morte simbólica, da desumanização dos mortos. Isto quer dizer que a morte da morte é aquela impedida de ocorrer “com seu luto, com seu acolhimento simbólico, com seu dolo, com seu dever de memória”.

Tal dimensão biológica da vida não está relacionada ao reconhecimento ético que enlaça o sujeito ao seu lugar social e aos seus legítimos desejos. Trata-se, pois, de uma dimensão política associada à perspectiva da biopolítica moderna⁷, que se coloca na intersecção entre a decisão soberana sobre a vida matável e a tarefa assumida de zelar pelo corpo biológico da nação, convertendo-se, segundo o filósofo italiano, em tanato-política. Esta foi a política adotada nos campos de concentração da Alemanha nazista, no qual materializou-se o estado de exceção e autorizou-se a eliminação de “vidas indignas de serem vividas”. Foi, portanto, o projeto levado a cabo pelo Reich nacional-socialista durante a Segunda Guerra Mundial.

Vale lembrar aqui, para tanto, que o reconhecimento de um corpo em sua dimensão política, ética e cidadã se enlaça à constituição do sujeito atravessado pela linguagem⁸, pela narrativa e pelo desejo. Propomos pensar, nesse sentido, quais são os efeitos da destruição da capacidade política do agir humano no mundo, quando a palavra, ou seja, aquela que possibilita advir o sujeito em sua potência criadora de vida e de devires é deslegitimada? A desumanização e a destituição da palavra como força a irromper o novo provém de atos de violência extrema que dizimam corpos silenciados. Maria Rita Kehl (2011) refere que a irrupção do real⁹, ou seja, da forma de gozo não barrado pela lei – pelo interdito da linguagem e da palavra – não cessa de não se inscrever. Por não se inscrever simbolicamente na cultura, o real toma o sujeito que experimenta o gozo de destruir o outro, sofrendo um efeito destrutivo, fora da lei. Se não tiver algum amparo, o sujeito irá repetir o trauma do indizível. Assim, tal como posiciona a autora, “é preciso refletir sobre os efeitos dos restos deixados por essa forma de gozo, de um lado, e do tormento a ele correspondente, por outro” (KEHL, 2011, p. 52), uma vez em que tanto as vítimas da violência, quanto seus algozes não julgados pelo aval da morte matável, são condenados a permanecer como dejetos do simbólico, excluídos do discurso e da lei.

Nesse percurso, reconhecer os corpos dizimados da juventude negra brasileira significa, portanto, recolher os restos de nossa cultura, a serem legitimados, narrados e simbolizados. O extermínio dessa população diz respeito a uma prática de gestão da miséria e da pobreza a se

⁷ Em uma perspectiva foucaultiana, Agamben (2002) refere que a estrutura biopolítica fundamental da modernidade articula a decisão sobre o valor (desvalor) da vida como tal à dimensão jurídica, em que vidas humanas passam a perder a tal ponto a qualidade de bem jurídico. Na integração entre a medicina e a política, a decisão soberana sobre a vida se desloca de motivações e âmbitos políticos, para um terreno ambíguo, no qual o médico e o soberano parecem trocar seus papéis e o médico ganha uma incumbência primordial em relação à decisão sobre a vida, e sobre a morte.

⁸ Lacan (1985) relaciona o Outro (grande Outro) à instância simbólica da linguagem que atravessa o sujeito sendo anterior e exterior a ele. No Outro há o lugar da palavra, é o lugar do “tesouro dos significantes”.

⁹ Para Lacan (1988), o real é o registro psíquico que representa tudo o que é impossível de ser simbolizado pela palavra, pela linguagem, é o indizível que não cessa de não se inscrever. É aquele que não encontra representação e está mais próximo ao campo das pulsões. A violência, nesse sentido, pode ser compreendida, aqui, como o que fica fora da simbolização, como um real que precisa ser narrado, elaborado.

repetir ao longo dos escombros da história colonial e escravagista com os quais nos constituímos, com as quais ainda não elaboramos. A produção de inimigos a serem eliminados pela lógica meritocrática e racista não cessa de não se inscrever¹⁰. Cabe aqui questionar, para tanto, em que medida a tentativa de calar a juventude torna-se uma tentativa, também, de calar não apenas o futuro e a construção do amanhã, mas também os escombros, os fragmentos e os restos de nossa cultura, de nossa sociedade? Uma vez em que a juventude encena os conflitos inconscientes de sua época, não estaria ela, igualmente, reconstruindo os traumas, insistindo em buscar uma significação?

Rose Gurski (2012) evidencia a proliferação de notícias nas últimas décadas que passaram a veicular adolescentes e jovens como protagonistas de cenários violentos. São notícias que não cessam de se inscrever em telejornais, noticiários, meios de comunicação. O que significa a presença de narrativas juvenis violentas, oriundas tanto de jovens da periferia, como da classe média? A autora tece, por meio da perspectiva artística cinematográfica, experiências juvenis a revelar as mutações em questão em nosso laço social. Atentando-se às marcas e inscrições juvenis atravessadas pela agressividade, o que está em questão, aí, é a necessidade do sujeito de estabelecer seu território, mesmo que, para isso, se utilize de atos violentos, cruéis e de desprezo pelo outro. Estamos, portanto, diante de um espelho que revela algo de nós, que produzimos sem reconhecer (GURSKI, 2012). Esse cenário permite sinalizar o que a autora compreende como a ausência de dispositivos simbolizadores que possam dar condições de suporte simbólico para o peso do real, sempre incapaz de se inscrever.

À vista disso, a possibilidade de elaboração de um sintoma social consiste no ato de tornar públicas as experiências que na história se repetem, se esquecem ou se retintam sob outras roupagens, outras máscaras. Contudo, a sociedade assiste a um apagamento da memória que produz a repetição sintomática da violência institucional, que se recoloca a partir não somente pela metáfora da guerra mortífera contra uma maioria silenciada, mas pela naturalização de discursos que sustentam o racismo, o ódio e a indiferença ao outro como formas de enlace social. Acrescentamos aqui a ausência de questionamento e indignação diante da reprodução automática de tais discursos que, atualmente, vem legitimando tal reprodutividade sob o manto da chamada “liberdade de expressão” e da propagação de notícias falsas. Esse cenário evidencia a dura marca da repetição a colocar em evidência uma sociedade estática e apática quanto ao desejo de recolha dos restos e fragmentos de sua história.

¹⁰ Fazemos alusão ao conceito de Real para Lacan (1988): este que não cessa de não se inscrever, isto é, que retorna em ato no laço social, sem o recobrimento da simbolização, da palavra.

1.1.2 A (in)capacidade de reconhecimento das ruínas da história: fantasmas em ascensão

Em seus escritos sobre o conceito de história, Walter Benjamin faz menção a obra de Paul Klee, *Angelus Novus*, evocando um anjo que parece querer se afastar de algo que encara fixamente:

Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987, p. 226).

O progresso, esse que faz virar as costas para o passado e avançar ligeiramente em princípios tecnocráticos, demarcando um tempo apressado e ausente de interrogações é o mesmo que faz retroceder a sociedade. Este impede a memória e insiste em manter ocultas as ruínas da história. Quando não escutadas, reconhecidas e legitimadas, estas seguem reverberando seus ecos no tempo presente e, também, no futuro. Em meio a isso, Edson Sousa (2021) salienta que o futuro como abertura à criação só se torna possível quando não viramos as costas para a verdade de nossa história. Olhar para nossos escombros, tal como almeja fazer o anjo da história elucidada por Benjamin (1987b), poderia significar, então, encarar a deturpação da verdade. Não à toa, a ascensão de grupos neonazistas e fascistas pelo mundo todo tem, veementemente, denegado a verdade de um passado marcado pela violência, pelo extermínio e pela desumanização.

Em meio a esse cenário de recusa em reconhecer o desejo de verdade como ética da ação presente (GAGNEBIN, 2009), quais são os fatores que tem auxiliado a conduzir a sociedade à cegueira destrutiva dos sentidos e da reflexividade tal como nos deparamos nos tempos hodiernos, imobilizando a capacidade de imaginação de outras formas de vida? Como lembra Norton da Rosa Jr. (2021) pela perspectiva freudiana, a covardia moral dos neuróticos coloca em cena a tendência a escolher caminhos que sejam supostamente mais seguros, evitando o contato com riscos, contradições, incertezas, confrontos. Dessa forma, o fascínio pela busca de soluções a encerrar a dúvida e proporcionar segurança diante das catástrofes que

venham a ameaçar a individualidade do Eu¹¹ encontram abrigo na estrutura neurótica. No entanto, essa covardia moral relacionada a identidade do Eu é posta em questão pela psicanálise. Com base nela, Safatle (2020) indica que o Eu, essa instância que nos aparece como o lugar natural de nossa individualidade e o cerne de individuações baseadas no uso da primeira pessoa do singular, nada mais é do que o fundamento de nossa alienação.

Sustentada por uma relação imaginária¹², a identidade se configura por uma estrutura paranoica e agressiva, afirmando-se por meio de uma violência reiterada contra todo outro, contra toda alteridade que pode vir a destruir a unidade tão precariamente constituída por uma trama identificação fusional com o outro (semelhante). A tendência cega à destruição, à fuga do sentido e à recusa do Outro como alteridade nos é, para tanto, muito mais familiar do que de fato gostaríamos de admitir, na medida em que se encontra no cerne da constituição psíquica. Além disso, como situa Safatle (2020), a individualidade se realiza na modernidade justamente pela generalização do narcisismo que emerge como resposta patológica à fragilidade constitutiva do Eu. É aí onde também se realizará, contudo, o modelo de personalidade autoritária e contrária a toda e qualquer alteridade que seria o fundamento da ascensão do fascismo, fenômeno histórico em marcha desde os anos de 1930.

Assim, considerar a busca por uma solução ideal que encerre os conflitos e impasses da sociedade e da identidade neurótica em uma democracia não passa de uma ilusão, visto que a constituição do sujeito e da própria democracia perpassa pela presença ativa dos afetos e da subjetividade desejante como uma forma legítima de enlace social e político (DIAS, 2020). Isso quer dizer que, diferente de regimes totalitários, onde a circulação da palavra se encerra, a democracia integra em si a circulação de afetos, de conflitos e de tensões, próprias da vida e da existência como tal. Dessa forma, como posiciona o psicanalista Mauro Mendes Dias (2020), é precisamente a procura por soluções mágicas e ensurdecedoras de afetos e conflitos nas formas democráticas de vida o lugar onde se reascende o discurso da estupidez. Para o autor, o discurso da estupidez é aquele que metamorfoseia a verdade em certeza, aliando a dimensão da crença não apenas como sinônimo de fé cega a um outro que tudo sabe e tudo fala pelo sujeito, mas,

¹¹ Elucidamos o Eu (ego), pela perspectiva lacaniana de que este é o “sintoma humano por excelência” (LACAN, 2009, p. 27). É, portanto, rígido como uma fortaleza, preso “a uma imagem que parece estar a todo momento a ponto de ser invadida pelo outro” (SAFATLE, 2020, p. 35).

¹² O imaginário é o registro psíquico que, segundo a teoria lacaniana, dá consistência à experiência, dá corpo à experiência. Maria Rita Kehl (2009, p. 94-95) refere que a fundação do imaginário se origina com a imagem do corpo próprio, “é quando a criança se identifica com a imagem de seu corpo que começa a se constituir o *eu*”. A imagem do corpo proporciona, assim, uma precária unidade a este sujeito ainda fragmentado, produzindo a ilusão de uma identidade, de uma forma unificada e “perfeita”, ao olhar o corpo no espelho (tomando o espelho como metáfora do olhar do Outro). Mas a imagem do corpo no espelho não sou “eu”. Por isso, a identificação com a imagem é uma forma de alienação, em que a consistência da experiência subjetiva se ancora na imagem do que se é *para o olhar o outro*, frisa a autora.

também, como “um ato de paixão que incendei qualquer impedimento de sustentar uma ilusão. A crença, tal como a estupidez, prescinde das condições de teste, verificação e fundamento de suas afirmações” (DIAS, 2020, p. 76).

Não por acaso a atualidade se coloca como um tempo de amortecimento estarrecedor da capacidade reflexiva, aliada a uma certa forma total de fascismo, onde, nas palavras do escritor italiano Pier Paolo Pasolini referidas por Dias (2020, p. 57), “nenhum homem jamais foi obrigado a ser tão normal e conformista, mantendo uma decisão de preordenar tudo com uma crueldade sem precedentes”. A exclusão do desejo, este mesmo que constitui o laço social e político, tem, à vista disso, um alto custo. O que tal exclusão coloca em questão é um convite à autodestruição e à barbárie, na medida em que os conflitos não reconhecidos retornam revestidos com o selo de novidade. Lembra o autor que o estúpido, nesses termos, se torna aquele suscetível a paixões cegas, mantendo-se em uma condição de assujeitamento. Trata-se, portanto, de uma posição cega a permitir que o ódio respire e dê vida, sem contestação, à líderes estúpidos.

Perguntamo-nos aqui quais são as experiências a serem transmitidas para juventude diante de uma perspectiva de amortização social a ver-se incapaz de subverter discursos autoritários tal como o da estupidez? Quais são as perspectivas de futuro que salvaguardamos à juventude diante de tais discursos, que retornam com tamanha força e impulso? Compreendemos que a denegação da verdade, aliada também à recusa em elaborar a história traumática de uma nação abre as portas para o fascismo não como regime político, mas como categoria analítica e como forma totalitária de vida, trazendo efeitos ao laço social e à transmissão de experiências à juventude e à perspectiva de construção de amanhã.

1.1.3 Os escombros ditatoriais e sua relação com a construção do amanhã

A história do fascismo totalitário no Brasil nunca foi, de fato, defrontada. Assim como posiciona Safatle (2020), as atrocidades de duas ditaduras cívico-militares seguem ecoando por meio de seus porões lacrados a interditar a verdade e permitir que atos de violência, de barbárie, de intolerância e de estupidez sejam legitimados socialmente, deixando feridas ainda abertas na sociedade brasileira. Resgatamos os ainda abundantes respaldos institucionais que mantém acesos os rescaldos da ditadura, conferindo legalmente aos policiais e agentes de Estado o direito de matar em suposta legítima defesa quando em confronto armado, por exemplo. A execução sumária da população pobre e da juventude negra ecoam por meio de prerrogativas como esta. Em pesquisas que analisam o arquivamento dos casos onde a apuração dos crimes

do chamado “auto de resistência” é dispensada, revela-se um quadro aterrador de violência estatal em relação às populações periféricas (MISSE, 2011; MISSE; GRILLO; NERI, 2015).

Além disso, outras iniciativas, tais como o Projeto de Lei 882/19 enviado pelo presidente brasileiro Jair Bolsonaro ao Congresso Nacional no ano de 2019 amplia o chamado “excludente de ilicitude”, que exclui a culpabilidade de militares e agentes de segurança em ações como matar, em apoio a operações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO). A violência policial assume, portanto, o caráter de uma deliberada política de governo, tornando-se evidente a “defesa aberta do extermínio por parte de representantes eleitos ou em projetos de lei” (GODOI *et al.*, 2020, p. 59). Tais instrumentos jurídicos colocam-se como heranças das ainda não elaboradas experiências de nosso passado recente, legitimando a execução de uma maioria desumanizada e silenciada injustamente.

A Lei da Anistia no Brasil resolveu de forma salomônica o problema da penalização dos militares em relação aos crimes de tortura e morte à época ditatorial, perdendo-os em seus abusos e chacinas, sem exigir de parte dos governantes e da polícia nem ao menos o reconhecimento dos crimes cometidos. Isso quer dizer a inscrição de palavra para buscar elaborar coletivamente o rastro traumático deixado pelas atrocidades cometidas na ditadura passaram ao largo de nossa história. Assim como menciona Maria Rita Kehl (2011, p. 50), “as condições de nossa anistia não incluíram nem a exigência de um pedido de perdão por parte dos criminosos do Estado e muito menos a punição por esses crimes”. Mesmo quando, em 2008, o Ministro da Justiça Tarso Genro e o Secretário Nacional dos Direitos Humanos, Paulo Vannucchi, solicitaram a revisão da Lei da Anistia de 1979, esta lhes foi negada.

Assim, o Brasil foi o único país da América Latina que “perdoou” seus torturadores. O que esperar de um país que não reconhece como crime a tortura, a morte, a barbárie? Vale destacar que a realidade brasileira é muito diferente de países como a Argentina, Chile e Uruguai, que levaram os militares a confessarem seus crimes. Como salienta Edson Sousa (2021, p. 91): “o que sabemos por vários estudos é que, onde houve punição, foi significativa a diminuição da tortura nos crimes comuns”. Assim, sob o olhar psicanalítico, Kehl (2009) aponta que, se não há, no consenso na sociedade, nenhum limite para a violência, se não há nenhum discurso forte que a circunscreva como intolerável, tornar públicas fantasias imaginárias de incitação ao ódio e à violência, significa, também, um incentivo à sua realização como ato. A reiterada aparição de discursos de ódio e de indiferença nas mídias ao redor do mundo, seja em telejornais ou redes sociais, legítima, portanto, o ódio, a destruição ao outro e a barbárie como formas predominantes de liame social.

Quando nos faltam consensos de que a punição a torturadores é imprescindível para fazer barrar a violência e, também, para fazer cumprir o dever de memória às vítimas da ditadura, abrem-se as portas para o retorno do fascismo com força expressiva e sintomática, tal como acompanhamos na atualidade. Pergunta Edson Sousa (2021, p. 90) “Progresso e Ordem/Ordem e Progresso [...] não podemos ler na faixa branca de nossa bandeira uma interdição à verdade?”. Não estariam, a salvaguarda à Ordem e o incentivo a um Progresso que insiste em seguir em frente sem olhar para trás, contribuindo para manter lacrados os arquivos de nossa história? Assim como revela Gagnebin (2009), trazer à tona a responsabilidade ética da história e o desejo de verdade em uma retomada ética do passado pode alumiar-nos a enlaçar os fios que tecem as narrativas silenciadas de uma nação. Como testemunhas do fantasma do fascismo que ressurge no contemporâneo com tamanha potência, não caberia a nós a escuta e recolha dos fragmentos de nossa época, reposicionando o acesso ao simbólico da palavra?

Como posiciona a personagem de Conceição Evaristo (2016) em *Olhos d'água* na epígrafe desta sessão, escrever é também uma maneira de sangrar. Talvez tenhamos que relançar as palavras, escrevê-las, e ainda muito sangrar, para, assim, ousar esboçar histórias outras capazes de produzir o novo. Esboçar utopias que façam irromper rasgos criativos no futuro. Afinal, manter viva a utopia é um ato de coragem, como lembra Edson Sousa (2011). Recuperando as palavras de Paulo Freire (2021) em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, há que se ter coragem para despertar a responsabilidade de intervir na realidade e manter a esperança.

Sabemos, porém, que discursos autoritários e totalizadores, tais como a perspectiva propagada pelo capitalismo em sua fase neoliberal, sequestram e aprisionam a linguagem, conferindo-lhe roupagens a encobrir o desejo de sonhar, de conjecturar amanhã abertos a partir da potência da juventude que se vincula aos sonhos, ao desejo de criação, à pluralidade da palavra. Na próxima sessão deste capítulo, buscamos lançar luz à problemática do tempo presente, este que produz, na perspectiva benjaminiana, uma força a empurrar tudo e todos para frente, sem pretensão alguma de olhar para trás, de reconhecer o passado e de elaborá-lo pela via da reminiscência e da narrativa.

Procuramos tecer costuras a enlaçar algumas das contradições de uma época que reproduz, de maneira irrefreada, lógicas que fecham horizontes através de imperativos colonizadores centralizados no encapsulamento do indivíduo e no fortalecimento do Eu, reproduzindo personalidades autoritárias e defensivas. Na visão de Dias (2020), esse é um cenário que as sociedades democráticas pós-nazismo não pensariam se deparar: um tipo de assujeitamento agora muito mais virulento, já que não precisou da guerra para se impor. Somos consumidores consumidos pelas mercadorias, hedonistas, conformistas e individualizados.

Não à toa, a centralidade no Eu em um sentido paranoico de identidade a ser sustentada pelo neoliberalismo demarca, tanto em sua narrativa como nos modos de vida contemporâneos, um amortecimento da reflexividade coletiva, dos laços de solidariedade e, igualmente, da busca por perguntas utópicas, que abrem horizontes ao invés de fechá-los. Nesse sentido, nosso fôlego visa explicitar alguns dos aspectos que compõe o complexo cenário mundial capitaneado pela lógica neoliberalista que faz com que os jovens de hoje cresçam em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com seu passado.

1.2 A perspectiva neoliberal em suas múltiplas faces: desdobramentos ao contemporâneo

Recentemente, forças reacionárias lograram sucesso em proclamar o desaparecimento das ideologias e o surgimento de uma nova história, desprovida de classes sociais e, portanto, sem interesses antagônicos nem luta de classes. Ao mesmo tempo, preconizam que não há necessidade de se continuar falando em sonhos, utopia ou justiça social. Contudo, para mim, é impossível existir sem sonhos. Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos?
Paulo Freire (2021, p. 49-50)

A posição de passagem que implica adolescentes e jovens rumo a vida adulta encontra nos suportes simbólicos do tecido cultural um fundamento para a vivência dessa travessia, a fim de produzir bordas capazes de criar outras metáforas e contornos imaginários a transformar o traumático do real e, assim, abrir possibilidades para o devir. É, portanto, pela construção de narrativas que sustentam o sujeito no enlace da palavra e da imagem como via de suporte para o laço social que vai se dando lugar a um novo estatuto relacionado ao desejo de seguir, de sonhar e da abertura para criar o inexistente.

Propomos algumas problematizações iniciais a mobilizar a escrita desta segunda sessão: como pensar possíveis travessias rumo ao amanhã na temporalidade neoliberal? Quais são os suportes imaginários e simbólicos que as juventudes encontram na cultura atual para realizar essa passagem? Quais são as aberturas possíveis para vislumbrar futuros em meio a realidade social atual? Acompanhamos, no contemporâneo, um estreitamento das possibilidades de abertura para pensar o amanhã, quando este já vem pronto e pré-fabricado em forma de mercadoria, transformada em fetiche. São ideias de um futuro privatizado por lógicas que, tal como situa Krenak (2020), colonizam todas as formas de vida.

Segundo o autor, a colonização neoliberal coloca o futuro à serviço de grandes corporações, que seguem produzindo ambientes artificiais vendidos como lugares supostamente seguros para se habitar, ameaçando, em contrapartida, todas as outras formas de vida do planeta. A realidade da qual vivemos fundamenta-se por um mundo feito de consumidores que seguem

uma lógica de colonização da vida, da natureza e do amanhã. Ao acreditarem que tudo é mercadoria, assim, as pessoas projetam nela tudo o que se é capaz de experimentar, colonizando, também, a própria noção de experiência pelo consumo e pelo descarte .

Há, nesse sentido, um impulso ao gozo instantâneo e irrefletido que banaliza e coloniza, também, os sonhos, estes que, para muito além dos guardiões do sono, são os criadores de possíveis figurabilidades ante as pulsões, os afetos, os traumas e tudo aquilo que ultrapassa as possibilidades perlaborativas da consciência (COSTA *et al.*, 2020). O sonho pode ser metaforizado como um farol subterrâneo a abrir uma outra lógica, a lógica do inconsciente. Ele fala, portanto, de uma experiência narrativa a desdobrar o entendimento de que cada sujeito é um arquivo vivo de memórias que se colocam, ao mesmo tempo, tão perto e tão longe de nós (SOUSA; HORST; COSTA, 2021). Quando há uma captura e instrumentalização do sonho como um desejo de autorrealização narcisista, transmuta-se a experiência transcendente do sonho em um objeto coisificado com prazo curto de validade.

Quais são, diante disso, as imagens e representações que a sociedade contemporânea tem conferido à juventude para fazer borda à sua travessia rumo a um para-almém do tempo presente? Gurski (2012) revela que as representações que sustentam a sociedade têm fortalecido a difusão de pactos atravessados pelo viés narcísico em detrimento de iniciativas de construção solidárias do futuro, capazes de enlaçar sujeitos pela ação política, ou, mesmo, pelo desejo de mudar o mundo. Para além desse fator, há, igualmente, uma inflação do imaginário social sobre os jovens e a eternização da posição da juventude como um ideal, associada a uma demanda clara do adulto de não envelhecer (CALLIGARIS, 2000). Sob a lógica de “teenagização”¹³ da cultura ocidental, Kehl (1998) trabalha essa questão considerando o contemporâneo como um tempo de marginalização dos velhos e enaltecimento dos jovens. Projeta-se nos jovens potenciais consumidores que, livres de freios morais e religiosos, são convocados a consumir mercadorias supostamente essenciais para felicidade. A autora evidencia o mal-estar do adulto diante de seus filhos, ao espelhar-se em ideais *teen*, apontando para um desconforto

ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes. Isso significa que a vaga de "adulto", na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar "do lado de lá", o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou (KEHL, 1998, s/p, grifos da autora).

¹³ Elucidamos esse termo a partir da compreensão de Kehl (1998), que o utiliza com o intuito de evidenciar um processo de “adulescência” da cultura, isto é, um fenômeno em curso em nossa época a colocar em evidência a busca por ser jovem como uma das maiores questões provenientes do enlace social.

Dissipando o conflito de gerações, se esvazia o lugar da autoridade. Isso quer dizer que o lugar ocupado pelo adulto pressupõe uma posição de autoridade. O adulto é aquele que, sem necessariamente saber como enfrentar ou lidar com a vida, supõe que ali deva ser seu lugar e passa a supor ali também um saber. Tal ato posiciona um horizonte, isto é, um código de referência que, mesmo não sendo de fato seguido pelos jovens, pressupõe uma borda, uma continência e um suporte mínimos para sustentação do enlace que permite ao jovem tomar para si seu lugar como sujeito. No entanto, quando essa rede de proteção imaginária se desfaz, como lembra a psicanalista, a própria existência perde significação. O esvaziamento desse lugar abre então espaço para que alguém ou algo se ocupe dele e tampona a falta, nem que seja esse o Estado, o Banco Mundial ou, também, as mercadorias e suas promessas vazias de futuro.

O tamponamento do lugar da autoridade produz efeitos ao laço social. À vista dessa obstrução, qual o lugar destinado a falta, ao mal-estar e ao sofrimento na sociedade? Uma das vias de circulação do mal-estar pode ser a passagem ao ato de uma juventude que encontra em atos violentos contra si ou a outrem, por exemplo, uma forma de expressão do desamparo. Assim, no que tange os paradoxos da temporalidade em que vivemos, afirma Gurski (2012) que esta parece apresentar um desfiladeiro de imagens e de representações a serem ofertadas que funcionam como suplências da falta. Essas imagens se situam como “um ‘mercado de representações’ que carrega um excesso de possibilidades do ponto de vista imaginário” (GURSKI, 2012, p. 32, grifos da autora). Infla-se, portanto, o imaginário e esvazia-se o simbólico, isto é, a dimensão que possibilita a abertura para o reconhecimento da falta como potência para criação de horizontes plurais para além das representações ideais, fechadas em um sentido único.

Fazendo alusão às alterações provocadas na sociedade desde a década de 1920 com o incremento da publicidade, o historiador Russell Jacoby (2007, p. 18) refere que “uma cortina de imagens nos circunda da manhã até a noite, da infância à velhice”. A disseminação em massa de anúncios publicitários, aliada às mudanças relacionadas aos métodos de comunicação, coloca em questão o fascínio e a sedução por imagens prontas, suspendendo a reflexão, a interrogação. Ressalta o autor que essa modificação nos modos de vida e de consumo leva a um consequente retraimento da palavra, isto é, da polissemia do simbólico, marca do capitalismo atual.

Nos interrogamos, portanto, acerca da função da imagem no que tange ao encobrimento da falta e, também, da posição do adulto e do jovem em uma sociedade que tem na força do imaginário sua sustentação de enlace. Quais são as brechas possíveis para fazer advir o sujeito? Afinal, é no espaço-entre que o sujeito pode ter a possibilidade de algo enunciar e fazer tomar alguma forma possível sua condição de sujeito. Para tanto, tal como lembra Kehl (2015), a espetacularização de imagens prontas do contemporâneo parece conduzir a juventude a crescer

em uma espécie de presente contínuo, produzindo sujeitos esvaziados do que lhes é próprio e, portanto, disponíveis para responder aos objetos e imagens que os convocam, ligados a uma temporalidade encurtada regida pela ideia do “aqui e agora”.

Em um ensaio nomeado *Televisão e violência do imaginário*, Kehl (2009) pontua sobre a produção das novas formas de sociabilidade e dos efeitos sobre a subjetividade que a televisão estimulou em grande parte da população mundial, desde a sua criação. Para a autora, o imaginário funciona segundo a lógica da realização dos desejos, e, quando em frente a uma tela repleta de imagens, “cada imagem apresentada proporciona ao espectador um microfragmento de gozo - e a cada fragmento de gozo, o pensamento cessa” (KEHL, 2009, p. 90). Pensar é, dessa forma, um trabalho, ou seja, uma falta que convoca o sujeito a operar quando falha a realização de desejos, quando se suspende o gozo. Nesse sentido, o fluxo contínuo de imagens a oferecer o puro gozo desconvoça o pensamento e a reflexão.

O que acontece nas sociedades de massa – ou poderíamos também dizer, na sociedade neoliberal – é que o Outro, registro simbólico que permite a falta-a-ser do sujeito atravessado pela linguagem, se encarna na produção imaginária. Nesse cenário, o Outro encarnado passa a ter não apenas na televisão, tal como situa à época a autora, mas nos *smarthphones*, nos computadores e nas inúmeras telas advindas do expansivo mercado da tecnologia digital mundial, seus principais veículos de produção imaginária. Assim, uma vez sendo onipresentes e oniscientes, isto é, estando tais veículos em todos os lugares, em todos os momentos, eles passam a funcionar como emissores de fragmentos de um grande saber. Segundo as palavras da psicanalista, à época da televisão,

ela funciona um pouco como a ficção do Grande Irmão do George Orwell, só que não está apenas nos olhando. Também está nos propondo. Não somos nós que estamos sendo vistos por esse Outro, mas ele está nos oferecendo uma produção de visibilidade e de imagens contínua, que funciona para o sujeito como oferta incessante de objetos para o desejo - e, portanto, como suposição de um saber sobre o nosso desejo. É este exatamente o funcionamento da mãe para o bebê, necessário para a sobrevivência do bebê. A mãe oferece objetos de satisfação ao filho, ela supõe saber o que ele quer. Mas também é necessário que tal funcionamento cesse, a determinada altura, para advir daí o tal sujeito do desejo (KEHL, 2009, p. 97).

Seguindo a perspectiva da autora, perguntamo-nos: o que decorre quando esse funcionamento regido pela identificação fusional com o outro não cessa? Na contemporaneidade e na chamada “era digital”, esse *modus operandi* não apenas não cessa, como produz a proliferação de imagens que seguem transformando a dimensão subjetiva dos prazeres, das pulsões e dos afetos em força de trabalho, onde “gozar é a forma mais eficaz de trabalhar para o Outro” (KEHL, 2015, p. 96). Além disso, as redes sociais, estas que limitam e cerceiam os modos de ser e viver a partir

da padronização e normatização da vida em um único saber, exacerbam a banalidade do mal¹⁴. Nesse sentido, o laço social, mediado por imagens em “forma mercadoria” congelam e paralisam a capacidade reflexiva por meio de discursos pré-estabelecidos, concebendo uma forma de vida que, por seu caráter único, pode ser considerada totalitária.

Fazendo alusão ao pensamento de Jacoby (2007) acerca da “era de visualização extrema”, como pontua o autor à época da modernidade, questionamos aqui se a chamada “era digital” não seria, então, seu estreitamento. Não estaria essa outra era empobrecendo não apenas a palavra e a capacidade de pensar, mas, também, a própria travessia de acesso à metáfora e à imaginação, estas que nutrem a utopia e a possibilidade de criar outros saberes e formas de vida, de existência? Se, assim como refere Edson Sousa (2021a, p. 124), “a densidade de uma imagem depende do esforço da palavra e o amparo do testemunho que reconheça e legitime a experiência”, quais têm sido as forças atuais a impedir a palavra de reverberar a experiência pela via do testemunho, isto é, pela via de uma narrativa que põe em questão a transmissão da falta? Assim como bem rememora Paulo Freire (2021), o discurso neoliberal é um destes mecanismos a estabelecer, na atualidade, uma ideia de verdade capaz de emudecer a pluralidade da vida ao reconhecer-se como alternativa única. Lembra o educador que tal conjuntura empuxa-nos a uma espécie de temporalidade “a-histórica”. Assim, desenlaçados de nossa história, não estaríamos nós desenlaçados, também, da capacidade coletiva de sonhar? Buscamos seguir nas próximas linhas ressoando tal questionamento.

1.2.1 O discurso neoliberal como encapsulamento do sujeito e das coletividades

Para muito além de um discurso econômico, o neoliberalismo pode ser considerado como um modo de vida a criar uma nova forma de subjetivação, um neossujeito¹⁵. Isso nos leva aqui a buscar compreendê-lo tal como os autores franceses Dardot e Laval (2016) o situam: como a nova razão do mundo. Trata-se, portanto, de uma nova racionalidade a reger as sociedades contemporâneas, estendendo a lógica do capital e da empresa a todas as

¹⁴ Enunciamos aqui o conceito de banalidade do mal da filósofa Hannah Arendt (1999) como resultado da massificação de uma sociedade que se torna incapaz de fazer julgamentos morais, aceitando e cumprindo ordens sem questionamentos. Adolf Eichmann, responsável por gerir as deportações em massa dos judeus para campos de extermínio na Alemanha nazista não é reconhecido pela autora como um monstro diante dos atos brutais cometidos. Ele é, afirma a autora, um funcionário zeloso incapaz de resistir às ordens. Sua questão está, portanto, na incapacidade de pensar. O mal torna-se, assim, banal.

¹⁵ Neossujeito é a nomenclatura adotada por Dardot e Laval (2016) para delimitar o sistema normativo neoliberal. Este implica o indivíduo na encarnação do “empresariamento de si”, levando-o a se reconhecer como a própria “empresa de si”. Nessa configuração, o indivíduo trabalha para a empresa como se trabalhasse para si mesmo. No entanto, essa dimensão não atravessa apenas o trabalho, mas todos os modos de vida.

relações sociais e instituições, sem distinção. Nesse panorama, não há qualquer reconhecimento da democracia como forma de vida, uma vez em que seus preceitos se sustentam pela lógica da concorrência predatória e da performance como condição primordial de existência do indivíduo contemporâneo.

Nessa perspectiva, a democracia torna-se o alvo direto do neoliberalismo, sendo ameaçada pelo direito privado que, nesse cenário, deveria ser isentado de qualquer deliberação e controle. Ao cercar a coletividade e a solidariedade, portanto, a subjetivação neoliberal engendra sistematicamente uma pane na imaginação e na capacidade inventiva, forças estas que teriam potencial, quiçá, para fazer retomar o fôlego a imergir uma possível revolta antineoliberal. Contudo, no modo de subjetivação neoliberal, a condição de dar limite ao gozo, isto é, de barrar a ideia imaginária e impossível de plenitude e de “tudo poder” se instaura pela reivindicação de uma decisão individual (DARDOT; LAVAL, 2016). Isso quer dizer que a ideia de perda de gozo não é reconhecida e legitimada como perda, haja vista que sua decisão de limitação cabe ao próprio sujeito. Isso equivale dizer que, portanto, a posição que sustenta o indivíduo nesse modo de subjetivação não se trata de um interdito a ser capaz de delimitar uma fronteira à noção de tudo poder pertencente ao gozo. Dessa forma, o liame social por onde atravessa o neoliberalismo não há reconhecimento de perda, pois é imediatamente “para si” que o indivíduo trabalha e atua, denegando-a.

A posição ocupada pelo neossujeito no neoliberalismo se difere da posição do sujeito no capitalismo clássico, onde a perda é interpretada como um custo tendo em vista um benefício, tanto para a classe proletária, como para a burguesia. Dardot e Laval (2016, p. 373) pontuam que na fase neoliberal do capitalismo, se a perda é denegada, “a ilimitação do gozo pode ser mobilizada no plano imaginário a serviço da empresa, pega ela mesma em lógicas imaginárias de expansão infinita, de valorização sem limites na bolsa”. Há, nesse panorama irrefreável associado a lógica de funcionamento do mercado, uma ilimitação do gozo no “além de si”. Tal incondicionalismo do indivíduo está, portanto, diretamente associado ao infundável nexa da acumulação mercantil: não há limites visíveis que barrem os imperativos da compra, do gozo e da posse.

Quando, portanto, a imagem uníssona da expansão infinita ocupa o lugar do ser – lugar vazio do ponto de vista da constituição subjetiva –, produz-se uma ilusão de identidade a partir do momento que o indivíduo encontra a imagem perfeita proveniente da própria lógica empresarial, ou seja, da própria narrativa neoliberal. A luz da psicanálise, portanto, o sujeito se encapsula, ancorando-se na fortaleza narcísica da imagem do corpo: sua única imagem consistente, haja vista que a dimensão simbólica e plural da linguagem se enfraquece. Assim, a

tendência a defesa violenta de si passa a se tornar uma de suas únicas garantias de existência, diante da incapacidade de deparar-se com a falta constitutiva (KEHL, 2009). Na perspectiva do neossujeito, pela noção de perda ser considerada intolerável e insuportável, esta tende a se associar ao fracasso, a incapacidade, a falha.

Safatle (2021) aborda a dimensão de cercamento que é feita pelo neossujeito para evitar a frustração e o insucesso, buscando se sustentar por um aparato de ferramentas que almejam, a todo custo, racionalizar do desejo. Tal como refere o filósofo brasileiro, essas ferramentas demandam dele controle e vigilância, embasadas em estratégias de autoavaliação constante e periódica de si sobre si mesmo, por meio de critérios advindos do mundo da administração de empresas. Essa internalização do ideal empresarial reforça, portanto, um aparato defensivo e centralizado no Eu, determinando uma noção de normalidade psicológica onde todo contraditório expressa, necessariamente, uma patologia. Tem-se, aí, a robotização da vida, o soterramento do desejo e o engrandecimento do Eu.

Na competição empresarial, a intensificação do Eu como protagonista da cena estabelece o medo como o afeto central, sendo o outro semelhante reconhecido como um potencial invasor, intensificando as defesas e favorecendo, igualmente, a ascensão de figuras autoritárias. No entanto, Safatle (2021) ressalta que a competição neoliberal é uma mera ilusão, na medida em que nada garante a sobrevivência de quem dela participa, apesar de dimensões como o esforço, a capacidade e a vontade entrarem também em cena. Segundo o autor, a competição neoliberal diz respeito a uma disputa injusta, embasando-se na flexibilização contínua de normas, de subornos, de corrupção e de práticas de cartel.

Contudo, o neoliberalismo assume para si o discurso que atribui à concorrência uma necessidade vital. Segundo Dardot e Laval (2016), a dimensão da concorrência no neoliberalismo se fundamenta pelas raízes liberais de um naturalismo extremo, onde a evolução econômica seria apenas uma variedade da “luta pela vida”, tal como a teoria darwiniana da evolução das espécies. Ao retomarem tal proposição, os autores franceses sinalizam o problema existente em atribuir uma interpretação biológica à luta de raça e classes, onde a competição seria considerada, à espécie humana, o princípio do progresso da humanidade e, por isso, não poderia ser interrompida.

Reconfigurado no neoliberalismo, esse modelo biologicista explica as lutas “ferozes” entre empresas e economias nacionais, uma vez em que a lógica deixa de ser complementar ao sistema e a ideia da eliminação torna-se uma condição para sua permanência e manutenção. Assim, os vencedores serão sempre aqueles mais adaptados à luta mercantil. Da mesma forma, os menos aptos e mais fracos, no que tange às regras do mercado, serão automaticamente

eliminados (DARDOT; LAVAL, 2016). Em vista disso, o amparo às empresas, indivíduos ou mesmo o possível auxílio à países mais fracos deve ser encarado como um obstáculo à marcha contínua da vida, isto é, ao progresso. Não é possível parar e auxiliar quem fica para trás. Trata-se de um processo de eliminação seletiva que tem na concorrência a lei da vida, corroborando e legitimando a violência e a exploração colonial em massa dos desfavorecidos, da natureza e de toda a biodiversidade do planeta. Em outras palavras: para que o neoliberalismo se efetive, de fato, há que se produzir e legitimar desigualdades de todas as ordens, bem como a exploração.

O que ocorre ao generalizarmos essa “forma-empresa” para toda e qualquer organização social? Tem-se posicionada a hegemonia da violência não apenas para com o sujeito, mas para com as instituições, as coletividades, a solidariedade humana, a biodiversidade, o mundo. Na perspectiva neoliberal, a destruição de todas as formas de vida parte de um entendimento que, como assinala Ailton Krenak (2020b) pretende-se oferecer o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível for, a mesma língua para todo mundo. Temos instalada a supressão da diversidade e a colonização de todo e qualquer hábito e costumes que compõe a multiplicidade da cultura em suas complexas e vastas expressões. Refere o ambientalista indígena que a ideia de competir, consumir e explorar dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentidos, de enriquecimento da subjetividade e da ampliação do horizonte existencial.

Sendo assim, o que visivelmente não abarca o cardápio do neoliberalismo é a denúncia e a revolta social como parte de sua estrutura de funcionamento. Uma vez em que seus esforços são voltados à dimensão da servidão voluntária, colonizando todo e qualquer modo de vida, a implantação de técnicas a produzir formas cada vez mais eficazes de sujeição corroem direitos e geram paulatinamente mais insegurança diante das novas formas de emprego. Ao enfraquecer a dimensão institucional e fortalecer a lógica organizacional, os vínculos passam a se estabelecer por meio da precariedade e da provisoriedade, sendo estes os parâmetros normativos regulatórios. Não por acaso, quando tudo passa a ser estabelecido pelo viés instável da dinâmica empresarial, a demissão se torna uma prática comum, aumentando o “grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

É, dessa forma, através da manutenção do medo e do risco iminente que a dependência se consolida, reforçando a competição entre os próprios trabalhadores e, também, a sujeição a trabalhos altamente precarizados e sem garantias trabalhistas. No contexto brasileiro, as discrepâncias e contradições entre os modos de vida dos mais ricos em relação aos mais pobres é explícita e estrutural. A condição de pobreza segue perpetuando-se em gerações e a grande maioria da população pobre é obrigada a viver em uma situação de isolamento, de humilhação e de inúmeras privações. O fenômeno da precarização do trabalho passa a ser uma realidade

cada vez mais presente, tornando a informalidade, a ausência de amparo legal, a flexibilização e o trabalho por demanda como parte do contexto de vida de uma grande parcela da população.

Questionamo-nos, para tanto, como é possível pensar o amanhã para as gerações que estão por vir, diante de um sistema socioeconômico e um modo de vida que tem como regra geral a manutenção dos privilégios de classe, o descaso para com as injustiças sociais e a privatização de todas as formas de vida? Quais são as perspectivas de sonho para jovens periféricos, quando àquilo que se oferece como travessia ao amanhã evidencia a devastação ambiental e a não garantia de emprego, de trabalho, de moradia e de ascensão social?

O amortecimento da capacidade reflexiva contribui para a decomposição e encapsulamento dos sonhos como abertura para construção de formas de vida emancipadas. A força neoliberal, através de seu imaginário empobrecido de experiência, esvazia o lugar da interrogação e dos sentidos diversos que problematizam o tempo de outrora, lançando questões ao tempo atual. Em uma sociedade concorrencial, a educação é considerada um investimento para que crianças e jovens aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. O que encontramos, aí, é uma massa de indivíduos que, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, são treinados para se constituírem “investimentos bem-sucedidos”, interiorizando a culpa quando fracassam em se tornar, de fato, os próprios “empresários de si mesmos”.

1.2.2 Da dialética em negativo ao encantamento de olhos cansados: a lógica de manutenção do neoliberalismo

A base do discurso neoliberal, desde suas raízes, está ancorada em uma moral e uma ética sustentada pela ideia de liberdade como uma definição de propriedade de si. Ser livre, na perspectiva neoliberal, é ser proprietário de si mesmo, alguém que faz as próprias regras e prevê os próprios riscos (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa dimensão traz efeitos significativos nos modos de agir e viver em sociedade, uma vez em que tal estrutura de pensamento e de agenciamento das relações sociais e afetivas impede qualquer tipo de solidariedade em seu liame. Para Safatle (2021), essa forma de vida degrada a intimidade e a experiência de sofrimento, posto que as estruturas defensivas do sujeito são fortalecidas pela lógica concorrencial. Procura-se, a todo custo, destruir o outro e tudo o que parecer ameaçador à frágil imagem construída de si mesmo, em uma sociedade onde o vazio de referências revela, igualmente, uma exaltação da imagem seguida pela conseqüente fragilidade de simbolização como abertura para produção do novo.

A anestesia do pensamento e a condição de alienação está na base do funcionamento neoliberal, que visa apresentar soluções impositivas como as únicas possíveis. A icônica frase pronunciada por Margaret Thatcher, “*there is no alternative*”¹⁶, quando do avanço do capitalismo neoliberal para dentro das políticas de Estado no Reino Unido ilustra um marco na sustentação da supremacia neoliberal como uma “única condição possível” às economias mundiais, proliferando esse *slogan* tal como se multiplica um sedutor apelo publicitário. Nas democracias representativas, Chomsky (2013) ressalta o papel fundamental das mídias e da propaganda para desviar a atenção das massas, a fim de que a “classe especializada” de “homens responsáveis” que trabalham a serviço dos senhores, os donos da sociedade, se apropriem do que é do interesse comum e deixem à margem do processo o “resto do rebanho desorientado”.

Criam-se, assim, *slogans* com o interesse implícito de apoio à política de governo, onde ninguém discorda e todo mundo apoia. Segundo o autor, os indivíduos pertencentes ao rebanho desorientado devem ficar

sentados sozinhos em frente à TV absorvendo a mensagem que diz que o único valor na vida é possuir mais bens de consumo ou viver como aquela família de classe média alta a que eles estão assistindo, e cultivar valores apropriados, como harmonia e americanismo. A vida se resume a isso. Você pode pensar, bem lá no fundo, que a vida não pode ser só isso, porém, já que está ali sozinho diante da telinha, você admite: ‘Devo estar ficando louco’, porque é só aquilo que passam na TV. E como não é permitido nenhum tipo de organização – e isso é absolutamente decisivo –, você nunca tem como descobrir se está louco ou não, e simplesmente aceita aquilo, porque parece natural aceitar (CHOMSKY, 2013, p. 27-28).

De maneira rápida e insistente, assim, a ambiguidade da palavra que remete ao simbólico é substituída por imagens tentadoras. Tem-se, aí, o fascínio da lógica da obediência fortalecido por um Outro encarnado que tudo sabe e que não se ousa questionar. Como um fenômeno de nossa época, Edson Sousa (2010) refere que a propaganda visa, através de inúmeras estratégias, organizar o tempo e o espaço, funcionando como uma espécie de eclipse do pensamento a encantar e distrair olhos cansados, tais como esses referidos por Chomsky, no fragmento acima. A partir de uma análise do historiador francês Jacques Ellul, Sousa (2010) ressalta que, já em Machiavel, a função da propaganda seria a de recortar da realidade apenas no que há de interesse em ser revelado, fazendo parecer ao outro algo que não é. É, pois, uma máquina de convencimento, persuasão e consentimento que insiste em parecer ser, mesmo não o sendo.

¹⁶ “Não há outra alternativa”, em inglês. Esse é o slogan político que situa a perspectiva da primeira ministra britânica, ao referir-se que não há alternativa às leis do mercado, ao neoliberalismo e à globalização. A primeira ministra defendeu de forma intransigente as medidas adotadas para sustentar seu governo ao longo de onze anos, sendo responsável por implementar o neoliberalismo no Reino Unido.

Na lógica da propaganda, as formas apresentadas não almejam evidenciar falhas, equívocos, enganos, arestas, inacabamentos. Pelo contrário, são formas definidas, ideais, suposta e intencionalmente perfeitas. Neste âmago, abre-se “um terreno propício para que possamos aderir a tais objetos como uma espécie de caricatura das relações passionais”¹⁷ (SOUSA, 2010, p. 21), constituindo uma trama identificatória fusional entre sujeito e objeto. Assim, a violência da propaganda está, portanto, em mostrar para o sujeito um objeto ideal ao que ele se identifica, impedindo que possa experimentar uma possível decepção ou perda do ideal. À vista disso, o sujeito se submete ao objeto, produzindo um certo efeito traumático, na medida em que a imagem supostamente perfeita tenta fixar o sujeito a uma posição estática e alienante. Em consonância com a perspectiva abordada pelo autor, a função da propaganda está, então, em eclipsar o sujeito, congelando-o à sombra do objeto.

Como uma estratégia de poder, nesse sentido, a propaganda se assegura na força da servidão voluntária e no excesso de visibilidade que imprime no objeto a ilusão de estar sempre vivo, sempre brilhante e sempre atrativo como objeto de consumo. Como evoca Sousa (2010) a partir de Frédéric Neyrat, quando o capital se acumula sob a forma de imagens, a imagem fora da imagem – ou seja, tudo o que não cabe na imagem, que corresponde a um ainda impronunciável, a um não-lugar com potencial para criação – se reabsorve, e a política corre o risco de se reduzir a um consumo vazio de virtualidades, eclipsando a visão e o pensamento em relação às estratégias de dominação e alienação. Para tanto, a dimensão impetuosamente positiva do objeto impede, assim, a não-imagem, ou seja, a negatividade necessária para que se possa advir o contraditório, a dúvida, a pergunta ou, também, o que pode surgir para além da trama identificatória estabelecida.

Não à toa, as experiências em negativo, tal como a fotografia e seu tempo de travessia até a revelação da imagem, perderam força de inscrição no contemporâneo pelo advento do registro digital da imagem. As máquinas fotográficas analógicas poderiam, inclusive, ser consideradas raridades, relíquias diante da proliferação de *smarthphones* que captam a realidade de forma instantânea, sem pausa, sem espera. No trabalho das *Passagens*, conjunto de textos de Benjamin (2009) sobre os paradoxos presentes na Paris do século XIX em meio ao advento das metrópoles modernas e suas imagens fascinantes, o autor discorre sobre a perspectiva em negativo. Diz ele que o espaçamento temporal necessário entre o ato de fotografar e a visualização da imagem captada pela revelação do negativo demanda, em si, uma travessia temporal, isto é, uma passagem de um lugar, a outro. Ele descreve o ato de revelar

¹⁷ Do original: « Ainsi, on serait en présence d'un terrain propice à l'adhésion de tels objets comme une sorte de caricature des relations passionnelles ».

como sendo um saltar de uma imagem que vai do encontro do agora com o tempo de outrora, traduzindo uma dialética, um contraste, uma tensão de opostos temporais. A relação do ocorrido com o agora, não é, portanto, uma progressão linear, mas uma dialética, uma imagem que salta, que produz algo do inesperado.

O que a passagem da fotografia analógica para a fotografia digital estabelece é, portanto, o imperativo da positividade. As imagens diretamente positivadas comprimem a temporalidade no instante do aqui e agora, do gozo instantâneo e fugaz. Contrariam, assim, a narrativa que se estende na temporalidade e na dialética passado/presente, já que extingue a tensão entre o não-saber e o desejo de saber. O testemunho da positividade diz respeito, para tanto, ao traumático do agora, que carece de simbolização, da lacuna necessária para fazer advir a imaginação, a linguagem, a alteridade. Nesse sentido, poderíamos dizer que a força da positividade vai empurrando tudo para frente, impossibilitando um olhar dialético para o presente, para o passado e para o futuro, que demarca a própria condição de transmissão da experiência.

A dimensão da pobreza de negatividade é situada pelo sociólogo sul-coreano Byung-Chul Han (2017) que, em sua obra *Sociedade do Cansaço*, discorre sobre o desaparecimento da alteridade e da negatividade como constitutivas da existência. Diferentemente da sociedade disciplinar, determinada pela negatividade da proibição, da coerção e de não-ter-o-direito, o autor refere que a sociedade do século XXI, a chamada sociedade do desempenho, vai se desvinculando da negatividade quando estabelece como verbo modal positivo o poder ilimitado: poder, produzir, gozar. Assim, não há qualquer ruptura ou movimento que implique uma descontinuidade, um questionamento, uma interdição no lugar de autoridade que faça irromper, assim, um outro caminho, uma outra direção. A sociedade atual, estruturada pela lógica total do neoliberalismo é, portanto, demarcada pela noção irrestrita de continuidade infinita: sem limites, sem fronteiras, sem barreiras para aquilo que diz respeito ao poder imaginário do indivíduo.

Há, aí, um afastamento da proibição e da lei em favor da perspectiva da iniciativa, da motivação, da produção e da performance como imperativos sociais altamente vislumbrados (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, tal como lembra Han (2017), no lugar do indivíduo obediente da sociedade disciplinar, entra em cena um indivíduo mais rápido, mais produtivo e mais eficiente, onde a norma relaciona-se diretamente à iniciativa pessoal: cada qual se compromete a se esforçar para se tornar um si mesmo. O imperativo está, portanto, em obedecer apenas a si mesmo, desde que o desempenho esteja sempre implícito em qualquer conduta. Quando, no entanto, o sujeito do desempenho cansa de fazer, de tentar e de poder, ele se torna inválido na guerra internalizada de não-mais-poder-poder, levando-o

à autoacusação destrutiva e à autoagressão. Nas palavras do autor, “a lamúria do indivíduo depressivo de que *nada é possível* só se torna possível numa sociedade que crê que *nada é impossível*” (HAN, 2017, p. 29, grifos do autor).

Em sua obra *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*, Kehl (2015) problematiza a lógica paradigmática da sociedade contemporânea ao questionar-se sobre como é possível uma sociedade tão pautada pelo estímulo à felicidade e ao gozo irrestrito ser capaz de produzir indivíduos depressivos. No que diz respeito a uma suposição de linearidade causa-efeito, há uma explícita contradição na questão proposta pela autora. Ou seja: em uma sociedade que deliberadamente focaliza a atenção na felicidade, estabelece-se uma recusa a esse imperativo. Como bem posiciona a autora, essa não é qualquer recusa: trata-se da manifestação da angústia e do mal-estar de sujeitos que, inconscientemente, se recusam a fazer parte da lógica de funcionamento social. Assim, dentro de um nexo em que o movimento errático do desejo¹⁸ cede lugar “ao gozo promovido pelo encontro com a imagem que encobre a falta de objeto” (KEHL, 2015, p. 93), são os depressivos aqueles que se retiram da festa para a qual são insistentemente convidados.

A obstinação neoliberal no imperativo do consumo, incentivado pela propaganda e pelos veículos de comunicação, empurra o sujeito em direção ao gozo como promessa permanente de fazer sumir a falta, a castração – condição do sujeito do desejo. Para Kehl (2015), essa deriva perigosa da colonização do inconsciente pela ação combinada entre indústria do espetáculo e interesses econômicos produz uma descrença generalizada na potência do sujeito como agente de transformação política, que remete, igualmente, ao abatimento social associado aos depressivos. O sujeito que sofre de depressão é aquele, portanto, que de alguma ou de outra forma, escancara a falha da crença supostamente infalível atribuída ao par espetáculo-capital. É aquele que cai do – suposto – lugar de onde se pretendia atender a demanda do Outro.

Dentro desse cenário de apatia evocado pelo depressivo, coloca-se também em pauta o par inclusão-exclusão. Assim, diante da ausência de um “comum sentir” coletivo, abre-se caminho para uma forma de vida defensiva que coloca para fora de si àquilo com as quais luta contra dentro de si. Manifestações de ressentimento e de ódio em direção a toda e qualquer vida que, de alguma forma, produz algum tipo de ameaça às frágeis defesas do Eu são aí evidenciadas. Não obstante, muitas são as expressões de ódio e repúdio dirigidas paulatinamente contra negros,

¹⁸ O desejo é aqui concebido pela noção psicanalítica que compreende o sujeito atravessado pela linguagem, ou seja, um sujeito barrado, faltoso, castrado que, para Lacan (2016), se constitui pela singularidade da cadeia de significantes que o coloca em busca do reencontro impossível com um objeto perdido (objeto *a*). Assim, nenhum objeto satisfaz o sujeito definitivamente (*causa de desejo*) antes da morte, único objeto total ao alcance do humano (*mais-de-gozar*) (KEHL, 2015).

indígenas, imigrantes e migrantes, contra a população idosa, pessoas em situação de rua, pessoas em sofrimento psíquico, contra mulheres, contra população LGBTQIA+.

No que tange à ideia de democracia como forma de vida e à emancipação como horizonte, sublinhamos aqui, para tanto, uma das principais destruições que o neoliberalismo produz e sustenta: a noção de si como parte de uma classe social, como parte do mundo da vida, em um sentido comum. Estruturam-se fortes de defesa e verdadeiras fortalezas contra toda e qualquer ameaça ao instituído, permitindo que a violência ganhe força e seja reconhecida como uma prática legítima a favor da proteção individual e de um determinado grupo em situação de privilégio. À vista disso, quais são as condições e possibilidades existentes às juventudes para imaginar futuros a produzir laços de reconhecimento e emancipação social em meio aos abismos sociais estruturais que excluem e dizimam, sem grandes alarmes, grande parcela da população? Quais são as possibilidades para a criação e circulação de outras narrativas que perpassem pela dimensão ética do respeito a todas as formas de vida? Enunciamos, na terceira sessão deste capítulo, algumas aberturas ante tais questionamentos.

1.3 Entre abismos, fronteiras e litorais: até onde é (im)possível olhar?

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2002, p. 12)

Podemos considerar a juventude como aquela que caminha numa espécie de “entre-lugares”: entre a alegria e a seriedade, entre a espontaneidade e a sensatez. De um lado, tem a vivacidade como abertura para olhar o mundo, e, de outro lado, tem a retidão que a faz encarar as coisas da vida de “peito aberto”. Mesmo contraditórios, estes são polos que não se autoexcluem, pois são compreendidos de tal maneira que, assim como lembram Davi Pessoa e Manoel Ricardo de Lima (2021), a vida se delineia sem imperativos binários e autoritários. Ou seja, são polos que fazem parte de uma existência diversa, plural, jamais fossilizada. A força da juventude e a alegria como abertura corajosa à surpresa e ao inesperado, enlaçam, assim, sua inscrição na esfera social, e em seu horizonte de ação. Edson Sousa (2021b, p. 53) compreende que estas duas palavras, a juventude e a alegria, logram ser consideradas “como pequenas lâminas afiadas, que podemos

ainda tirar do bolso e abrir rasgos nas superfícies totais, excessivas, absolutas, monocromáticas onde já se respira com dificuldade, ou mesmo já não se respira mais”.

Compreendemos o lugar da juventude, portanto, como esse balizador da potência criativa a esburacar a lógica instituída, abrindo espaços para fazer circular outras imagens, outras narrativas e olhares. Nessa sessão, evidenciamos a lógica de funcionamento dos imperativos autoritários a circular na sociedade, que vão produzindo abismos e barreiras culturais, educacionais, econômicos, religiosas, raciais, etc., contribuindo para demarcar, determinar e estabelecer polos ditos intransponíveis e inexoráveis às lógicas de vida. Nessa dimensão, tais polos circunscrevem modos cristalizados de ser no mundo, imobilizando a ação política. Reconhecemos, no entanto, que a ação política¹⁹, isto é, aquela que inscreve a palavra por meio do espaço público que faz circular a pluralidade e a singularidade humana, tem no corpo o lugar legítimo de encontro com o outro e com a alteridade, sendo, portanto, no espaço-entre do corpo que advém a criação, e não nos binarismos.

O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 17) salienta que o corpo desmonta qualquer tentativa de dicotomia e qualquer tipo de oposição binária, uma vez em que o real do corpo “foge por todos os buracos da malha, sempre demasiadamente larga, das redes binárias da razão”. O corpo não reconhece demarcações territoriais, não distingue instâncias de dentro e fora, problematizando tudo o que se encontra previamente definido. É, portanto, no tensionamento do espaço-entre que se localiza a potência para o encontro com o outro, que não demarca uma separação/oposição, mas, sim, àquilo que se faz encontrar diante do inesperado.

Na perspectiva litorânea proposta por Lacan (1998) encontramos uma demarcação para além dos binarismos, revelando uma noção que aponta para o que o autor vai chamar de “extimidade”, ou seja, uma torsão na concepção corriqueira do dentro e fora. Um litoral é aquele que comporta zonas de indeterminação, pontos de interpenetração a demarcar uma fronteira sempre móvel, sempre penetrável, nunca estática. É a partir de um reposicionar-se, então, que a abertura para outros espaços e outras noções rumo a imprecisão se torna possível. Assim como lembra Edson Sousa (2021b, p. 59, grifo do autor),

fixamos, por vezes, o horizonte, e na névoa temos a sensação de não distinguir bem os limites: onde começa o céu, onde termina o mar; onde é noite, onde é dia; de que lado vemos a vida e onde começa a morte; qual a fronteira entre a cidade do sonho e do inferno. O que está do lado de dentro e o que é rua/fora: até onde o desespero e onde começa a esperança. Se forcarmos um pouco mais os olhos, buscando um foco,

¹⁹ Compreendemos a ação política a partir da filósofa Hannah Arendt (2007), situando-a como uma forma de liberdade sem instrumentalização. Assim, a criação do novo, do inesperado é uma ação plural e coletiva que resulta do amor ao mundo, e não como violência. Apresenta-se, portanto, como uma forma de política inerente à condição humana.

podemos ver nesta névoa um esboço de inscrição que aterroriza, algo como ‘imagem não disponível’.

São, para tanto, nesses esboços de imagens ainda não disponíveis situadas pelo autor que é possível imergir em uma força de transposição a fazer furos na opacidade do tempo atual, a se inscrever, através de narrativas outras, testemunhos de uma pluralidade singular. Encontra-se no corpo, assim, uma marca de inscrição social e de ação política no mundo. Assim como remete a jornalista e escritora Eliane Brum (2006, p. 192) em sua série de reportagens sobre acontecimentos que não viram notícia e de pessoas que não são celebridades, “olhar dá medo porque é risco. Se estivermos realmente decididos a enxergar não sabemos o que vamos ver”. Ver na névoa, ver na lacuna, ver na sinuosidade de palavras tão legítimas tais que, como profere a escritora, só existem de fato quando dizem respeito à extensão, em letras, da alma de quem a diz, da soma das palavras e da tragédia que as contém.

É assim que a autora enuncia a narrativa de Antonio Antunes, o descascador de eucaliptos a viver o sepultamento do filho, morto ainda no ventre da mãe. Não fosse a pobreza, dificilmente o filho morreria: em um caixão doado, em uma cova emprestada, no único cemitério que acolhe pobres na capital do estado do Rio Grande do Sul. A partir da narrativa tecida por Antonio, a autora vai desnovelando os sentidos da vida e da morte que aí entram em cena. Ao enterrar o filho, Antônio descobriu que aquele seria o destino não só dele, mas dos filhos que sobreviveriam e dos netos que ainda estão por vir. Escutar Antonio é compreender, portanto, que a morte de pobre, como diz a jornalista, é mais triste do que a do rico não pela solidão de um, e a multidão do outro, não pela ausência de flores de um e o fausto do outro, não pela ligeireza de um e a lerdeza do outro, mas, sim, porque “o enterro de pobre é triste menos na morte e mais pela vida” (BRUM, 2006, p. 39).

Diante de limiares tais como a história narrada por Antonio Antunes, esta que ainda em vida aniquila as perspectivas de devires e as possibilidades de sonhar de toda uma geração e, também, das gerações ainda não nascidas, perguntamo-nos, aqui, como dismantelar as barreiras segregatórias (in)visíveis de uma sociedade, que nos faz ver o mundo dividido entre um “dentro/fora”? Entre um “incluído/excluído”? Como subverter tal lógica, a conceber como natural a suposta necessidade de proteção e demarcação de nossas fronteiras por muros, desprezando o reconhecimento do outro, da alteridade e da dor da existência? Como bem sabemos, não é de hoje que os seres humanos buscam segurança diante da iminência de possíveis riscos ou perigos, estabelecendo fortes de defesa contra inimigos em potencial, seja para uma nação, seja para si mesmos.

A guerra explícita, esta que, com armamentos e bombas luta pela destruição do outro e de toda alteridade em prol de soberania, independência e segurança é, certamente, uma dessas vias a incitar o que a psicanálise nomeou como pulsão de morte²⁰. Pelo estímulo à pulsão de morte, são deixados rastros de devastação a se satisfazerem nas guerras e, em tempos contemporâneos, nas políticas de ódio e de incitação ao medo como estratégias de perpetuação da segregação e de determinado *status quo*. Além disso, tais políticas favorecem, também, a perpetuação da pulsão de morte ao criarem geografias segregatórias tanto reais como imaginárias, estabelecendo lógicas de vida que seguem como parâmetro o par inclusão/exclusão, desconsiderando a vida que há para além da violenta lógica binária.

Nessa dimensão, a perspectiva do pertencimento se anula, e é anulada. Como concebê-la como possível, em uma lógica que contemple o ato de compartilhar um devir comum e um cuidado mútuo de uns para com os outros e dos outros para com o mundo? Como considerar a vida em uma dimensão integral atravessada pelo ser humano, pela natureza, pelos seres animados, e inanimados? Afinal, como bem adverte Krenak (2020b, p. 69), “deveríamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo”. Pensar a lógica do pertencimento exige, nesses termos, um reposicionamento, perpassando, sobretudo, pela noção de decolonialidade.

A perspectiva dos povos originários e afrodescendentes da África e América Latina, por exemplo, evidencia um giro de posição diante da relação de pertencimento à terra, e à Terra, na medida em que estes povos são aqueles que “insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta” (KRENAK, 2020b, p. 70). A filosofia do Bem Viver²¹, oriunda da perspectiva latino-americana, abre-se a essa redimensionalidade da vida, anunciando uma outra epistemologia a emergir de forças, de lutas e de resistências a fazer frente a noções como o capitalismo e o ultraconservadorismo. É uma filosofia de vida que tem, na perspectiva do comum, um redimensionamento da posição ocupada por cada ser humano em relação a si enquanto comunidade, e da comunidade como pertencente ao mundo. No entanto, tal perspectiva parece ser impraticável na atualidade, diante de lógicas binárias que aniquilam a

²⁰ Em 1920, Freud (1996) introduz o conceito da pulsão de morte em *Mais além do Princípio do Prazer*. Com base na segunda tópica, o sujeito psíquico é constituído pelo princípio da dualidade pulsional, onde a pulsão de vida e a pulsão de morte compõe elementos em conflito e a vida psíquica diz respeito a vivência de união e desunião dessas pulsões. O conflito entre essas duas pulsões se configura pela busca de metas diferentes de cada uma delas. Pelo silêncio avassalador da pulsão de morte, a meta é retornar ao inanimado, enquanto a pulsão de vida busca, por sua vez, unificar o sujeito dividido, desejante.

²¹ A perspectiva do Bem Viver é reconhecida aqui como uma força utópica ao possibilitar aberturas para outras lógicas de compreensão da vida e do mundo, uma vez em que são sabedorias alternativas para as crises ecológicas, sociais e políticas que atingem todo o mundo.

capacidade de visualizar um futuro comum, isto é, atravessado pelo reconhecimento e pelo respeito a tudo e a toda diferença.

1.3.1 Comunidade: do “aqui dentro” e “ali fora” às brechas a advir o encontro com o outro

Pensar a perspectiva do comunitário, no contemporâneo, atravessa o que Bauman (2003) compreende pela ideia de busca por proteção individual diante da sensação de insegurança e instabilidade que parece tomar o viver. Ideais como o aconchego e a ausência de conflitos diante de um mundo onde uma espécie de caos se apresenta, associado à dimensão de desregulamentação, de competição, de flexibilidade e de incertezas nos convocam a buscar uma salvação individual para problemas que são compartilhados e, nas palavras do autor, nos coloca a buscar “soluções biográficas para contradições sistêmicas” (BAUMAN, 2003, p. 129).

Podemos pensar aqui na ideia de comunidade atravessada por um olhar persecutório, isto é, como uma ilusão de retorno a uma forma de vida ausente de qualquer risco, de qualquer ameaça ou desconforto: uma comunidade ilusória da qual insistimos em nos abrigar. No entanto, a comunidade realmente existente, ou seja, esta que estimula a realização de sonhos de uma vida segura, não é aquela que nos aproxima, de forma alguma, de sua realização. Pelo contrário, tal como rememora o autor, essa ideia de comunidade defensiva exige obediência rigorosa em troca dos serviços que presta:

Você quer segurança? Abra mão de sua liberdade, ou pelo menos de boa parte dela. Você quer poder confiar? Não confie em ninguém de fora da comunidade. Você quer entendimento mútuo? Não fale com estranhos, nem fale línguas estrangeiras. Você quer essa sensação aconchegante de lar? Ponha alarmes em sua porta e câmeras de tevê no acesso. Você quer proteção? Não acolha estranhos e abstenha-se de agir de modo esquisito ou de ter pensamentos bizarros. Você quer aconchego? Não chegue perto da janela, e jamais a abra (BAUMAN, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva, assim, o preço que todos pagamos pela sensação de insegurança e pelo medo como afeto central na vida social e política é ter, no cerne desse circuito, um fundamento excludente que fortalece defesas paranoicas regidas pelo narcisismo como imperativo. O que esse alicerce faz é nos manter cada vez mais afastados do encontro legítimo com o outro, com o diferente, com a experiência da alteridade. Afinal, tal como Carlos Rodrigues Brandão (2019, p. 34) propõe pensar, o verdadeiro encontro com o outro se dá pela via do enigma “que chega a Mim desde um encontro-com-um-Outro, em direção a um reencontro-comigo-mesmo”. Encontrar o outro significa, para tanto, um reencontro alargado com o si mesmo, pressupondo uma transformação em detrimento de uma identificação.

Na perspectiva de Safatle (2019), o encontro com o outro pressupõe uma quebra, uma decomposição, um desamparo e despossessão do corpo para que, neste encontro de impossíveis²², este se recomponha de maneira inesperada. Muitas são, no entanto, as estratégias de segregação que nos apartam de uma perspectiva comunitária emancipada. A temporalidade contemporânea nos afasta daquilo que pontua Brandão (2019) como os três eixos de transformação que envolvem a vida: a transformação de si mesmo; a transformação das relações empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; e a transformação das estruturas da vida social. Por meio de uma estrutura social destrutivamente competitiva apoiada em metáforas de guerra, portanto, o que percebemos é o fracasso da linguagem e a pobreza da palavra, enfraquecendo, igualmente, a solidariedade como afeto possível.

Ao problematizar diferentes narrativas de uma edição de domingo do jornal impresso *A Folha de São Paulo*, Brandão (2005) refere-se às duas das quatro páginas do caderno de abertura que, destinadas a um caro anúncio imobiliário, comunicam algo através de suas imagens sedutoras e contrastantes com as quais o autor coloca em questão: um prédio de apartamentos que oferecerá aos seus raros e felizes futuros compradores “um apartamento por andar”, incluindo vasta área privativa e demais confortos, que, em uma cidade violenta tal como São Paulo,

o perigo fica “lá fora” e o imóvel é absolutamente protegido e seguro. A quem possa adquiri-lo, ele será mais um destes pequenos paraísos isolados por muros e policiais solícitos, homens de rádios e revólveres e que haverão de saber separar o lar e a vida de quem pode pagar caro pela “qualidade”, das maldades do “mundo” e de suas pessoas “desqualificadas”. O anúncio não estampa o preço dessa rara imagem de custosa felicidade, por certo vendida mesmo aos ricos ao custo de várias prestações (BRANDÃO, 2005, p. 29).

Dentro dessa perspectiva, quem está para fora dos muros do “paraíso isolado” descrito pelo autor são os considerados perigosos. Nessa lógica murada, se faz necessário estabelecer fronteiras bem definidas a fim de apartar possíveis invasões indesejadas que venham a tomar o corpo como posse, ou seja, o corpo possuído por um sistema individualizado de identidades e diferenças. Brandão (2005, p. 29) segue sua narrativa descrevendo a página seguinte do jornal, que estampa o rosto dos que estão do lado de fora do muro: “o rosto escuro e, aos olhos da Europa, por certo horrendos e ameaçadores demais, de oito africanos. Oito fugitivos imigrantes clandestinos detidos pela polícia antes de chegarem a Fuerteventura, na Espanha”. Para estes

²² Recuperamos a noção psicanalítica do impossível em Safatle (2019, p. 35-36), que o situa como o regime da existência de tudo aquilo que não poderia se apresentar no interior da situação em que estamos, muito embora não deixe de produzir efeitos, como qualquer coisa existente. São dos efeitos do impossível que pode se produzir algo novo, um para-além. Nas palavras do autor “o impossível é o lugar para onde não cansamos de andar, mais de uma vez, quando queremos mudar de situação. Tudo o que realmente amamos foi um dia impossível”.

oito africanos imigrantes se fecham as portas. Fecham-se as fronteiras aos estrangeiros ditos sem qualificação. Aumenta-se a vigilância. Estes são os – quase todos – colonialistas do passado, ou mesmo do presente.

Os que estão fora da “Comunidade Europeia”, sobretudo os negros, pobres, mestiços e desesperados de fome que o mundo do capital prefere que sejam reconhecidos como apenas os desiguais à margem da economia, da qualidade *de* vida e da felicidade, são aqueles deportados. São aqueles para quem lhes é negado o direito de migrar. Lhes é negado o direito de “uma solidária qualidade *da* Vida” (BRANDÃO, 2005, p. 31, grifo do autor). O autor corajosamente questiona, assim, o que seria viver uma “*vida de qualidade*” buscando, como horizonte, a “*qualidade da Vida*”, para além do olhar econômico regido por leis financeiras de produção situadas pela lógica perversa do bem-estar e da “qualidade *de* vida”.

A proliferação de configurações da vida baseadas na lógica de vida “entre muros”, especialmente situada pelo atropelamento mercantil do neoliberalismo, segue colocando em cena a busca por uma ideia de comunidade aliada a dimensões como a segurança e a estabilidade. O psicanalista Christian Dunker (2015) posiciona a configuração da vida “entre muros” que o Brasil passou a constituir desde a década de 1970, reconhecendo-a não como uma forma de morar baseada no par binário inclusão/exclusão. Pelo contrário, ele a reconhece como uma forma de vida a demarcar um sintoma social de nossa época.

Não à toa, a construção dos primeiros condomínios brasileiros, em 1973, deu-se no momento mais agudo da ditadura militar no Brasil. Momento onde o país, em meio a um regime totalitário, exclui a palavra e configura um único discurso como horizonte, apontando para iniciativas de isolamento da sociedade em micro sociedades, tal como a lógica dos condomínios. Além de tal configuração histórica, o autor pontua que movimentos migratórios das regiões Norte e Nordeste rumo à região Centro-Sul inauguraram, à época, uma série de movimentos segregatórios a deixar para fora dos muros reais e imaginários os estranhos, os estrangeiros, os indesejados.

Vale lembrar que tais movimentos autosegregatórios obtiveram fôlego de implementação em uma época ditatorial e, portanto, antidemocrática. Assim, seguindo a perspectiva proposta por Bauman (2003) e Safatle (2019), reconhecendo o medo como afeto principal a circular no interior de uma sociedade, poderíamos dizer que o fascínio da população pelo ideal de segurança, de proteção e de amparo tem como sustentação um regime total que se estrutura pelo medo, pelo desamparo e pela violência brutal. Dessa forma, os anúncios imobiliários fascinantes mantem a sustentação de uma ilusão imaginária de garantia de uma suposta seguridade, anunciando a salvaguarda do que Dunker (2015) ressalta como uma “vida

bem realizada”, composta pela ordem e pela segurança como prerrogativas que seguem preservando os ideais totalitários.

Pela perspectiva “entre muros”, assim, se estrutura um modo de vida segregado, onde a suposta felicidade seria ali encontrada e assegurada. No entanto, a lógica do muro se configura como uma estratégia bélica de defesa militar. Seu principal objetivo é impedir a entrada do inimigo, ocultar a presença de recursos estratégicos e facilitar a observação de quem está à espreita (DUNKER, 2015). Delimita-se aí, portanto, um modelo militar de exclusão com as quais, segundo o autor, a humanidade poderia, “ali dentro”, voltar a aflorar sem precisar se confrontar com o medo do caos social que fica “lá fora”. Nessa perspectiva, o muro como lógica de afirmação da vida diz respeito a uma estrutura analítica que diz “sim” para quem está dentro e “não” para quem está fora de tal lógica de pertencimento.

A vida em forma de condomínio é, portanto, uma estratégia segregatória a produzir e reproduzir, historicamente, sintomas e patologias sociais, centralizando e caracterizando uma unidade contemporânea de inserção do mal-estar no capitalismo à brasileira, lembra o autor. No entanto, produções sociais que acenam como regiões de extraterritorialidade protegida, abrigando um espaço onde se concentraria a realização do prazer retinto de liberdade, são estruturas suspeitas para psicanálise. Tal como os conteúdos recalcados que parecem permanecer supostamente “fora” da dimensão da palavra, há sempre alguma brecha para seu retorno, para se fazerem aparecer e desmascarar a montagem erguida para proteção do sujeito, pois eles nunca deixam de ali estar. Assim, ao se erguer muros na lógica segregatória, demarca-se com clareza o lugar de dentro, isto é, o território conhecido e habitável, mas, também, o lugar de fora, ou seja, aquele que permanece em anomia, sem palavra, sem inscrição no campo do simbólico.

Não há, portanto, como manter em anomia o que fica para fora dos muros e conviver pacificamente com a exclusão: há sempre alguma forma de retorno, alguma forma de mal-estar que, embora não advenha pela palavra, insiste em se posicionar. Com a elevação de muros, as geografias segregatórias de nossa sociedade edificam, assim, patologias sociais, isto é, formas de retorno do mal-estar. Dunker (2015) sinaliza quatro destas figuras, sendo elas o ressentimento, o cinismo, a degradação do sentimento de respeito, e o sentimento de exílio e isolamento, instaurando a inadequação generalizada a qualquer espaço de pertencimento. Isso quer dizer que, nessa forma de vida, a lógica de organização intramuros se compactua com uma expectativa tal que mesmo alcançada, pontua Bauman (2003, p. 19), ela permanecerá sempre “frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço, defesa” a fim de que o mal-estar indesejado não advenha.

Nessa forma de vida, o desejo é cerceado e as portas se abrem para hostilização do outro e o descaso para com a solidariedade como horizonte comum. Acentuam-se os abismos entre a preservação da riqueza de uns e, ao mesmo tempo, a perpetuação da pobreza e da miséria de tantos outros. Questionamo-nos aqui, desta forma, a quem pertence e a quem se destina a possibilidade de circulação no interior de condomínios instalados nas regiões centrais e bairros abastados de grandes centros urbanos, ou mesmo em médias e pequenas cidades? Estes são espaços que se encontram claramente retintos por uma ilusória sensação de segurança e bem-estar e quem a eles pertence corresponde a uma população que é, em sua maioria, branca, de classe média, e alta. Assim, bairros marginalizados, habitações populares, ocupações urbanas e favelas são os lugares predestinados àqueles que vivem, como lembra Brandão (2005), à margem da economia e da qualidade *de* vida. A eles cabe a anomia, cabe o não-lugar.

Em que medida é possível, a vista disso, vislumbrar a construção de futuros para além da lógica binária e de estruturas edificadas pela via do medo e da insegurança? De que forma fazer ecoar as brechas que posicionam o lugar daqueles e daquelas que existem, resistem e pertencem ao mundo? Evocamos aqui os movimentos sociais, estes que se posicionam no espaço-entre da lógica binária ao resistirem à essa forma de compreensão da vida e posicionarem seu lugar no mundo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) situa a luta pela terra como seu lugar de pertença no mundo. Por meio da agricultura familiar, camponeses e camponesas, homens, mulheres e a juventude do campo lutam por mudanças sociais e pela reforma agrária. Em uma outra lógica de relação com a vida e com a terra, elas e eles lutam pela distribuição justa de terra diante de uma estrutura latifundiária enraizada por um regime colonialista e escravocrata tal como este em que vivemos.

Não à toa, o MST é considerado uma ameaça diante daquilo que, para a lógica do capital, é o que existe de mais sagrado para sua sustentação e para manutenção do *status quo* social: a propriedade, o direito privado. Os movimentos sociais representam, portanto, o retorno daquilo que se tenta recalcar socialmente: os restos e rastros que insistem em se fazer ver, e viver. Tal como pontua Marcon (2016) acerca dos movimentos sociais, não faltam pessoas e instituições interessadas em silenciar o passado, especialmente experiências construídas por grupos sociais excluídos, criminalizando e deslegitimando movimentos de resistência.

Buscando fazer ver e viver as contribuições políticas e pedagógicas dos movimentos sociais, Marcon (2016) situa a experiência do Acampamento Natalino, movimento de agricultores sem-terra da Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul. Tal experiência inscreve sua história de luta pela reforma agrária, por políticas agrícolas sustentáveis e pela luta por uma democracia ameaçada por lógicas instituídas e por discursos lineares sustentados pela

ideia de progresso e desenvolvimento. Como movimento social, assim, os sem-terra entram para história por sua capacidade de resistir a um sistema que oprime e criminaliza a luta, criminaliza o direito de pertencer e cultivar a terra, o mundo, os horizontes comuns.

Eliane Brum (2006), ao também insistir em fazer enxergar a vida que pulsa para além do instituído, vai tecendo no fio da história a narrativa de Adail José da Silva. Assim como conta a jornalista, Adail é migrante da serra gaúcha que, com as mãos manchadas de sangue dos pinheirais, chegou às portas do Aeroporto Salgado Filho em um ônibus de molas cansadas, em 1963. Muito embora tenha visto o mundo passar em um vaivém assustador, sua jornada de vida nunca foi sair do chão. Envelheceu carregando malas de presidentes, celebridades, gentes do mundo todo. Desejou ser a bagagem que empanturra o avião. No entanto, assim como descreve a escritora, a menos de uma centena de passos das asas do tal “estardalhaço”, Adail jamais conseguiu alcançá-las.

Nem o mundo nem Adail mudaram o suficiente para encolher a distância entre o carregador e o avião. [...] Adail segue sendo o que o doutor grita lá da porta do desembarque: “Ô negão”. E o mundo segue sendo do doutor. Mas Adail, ah Adail, Adail não desistiu de voar (BRUM, 2006, p. 29, gritos da autora).

Adail não desistiu de voar. Adail posiciona o desejo, este que, para psicanálise, coloca em questão o espaço-entre para fazer advir o novo, para situar a criação, a imaginação. A partir disso, propomos aqui abrir a narrativa de Adail em questionamento: o que é que ressoa o seu desejo por voar, quando este desejo insiste em se apresentar, em se fazer viver? Como reverberar a narrativa de Adail e de seu estar no mundo, como brecha a rasgar a lógica das fronteiras instituídas e dos binarismos autoritários?

Deparamo-nos, nessa narrativa, com o sonho como resistência à crueldade do mundo, à indiferença, às leis tirânicas do mercado que, como salienta Edson Sousa (2021b, p. 62-63) “criam a linha divisória entre os que têm direito à vida e os que naturalmente devem ser excluídos”. O sonho, para o autor, é uma espécie de reserva de juventude que temos armazenada dentro de nós, que nos transporta para outros lugares, viagens, voos, lógicas, mundos. Nos transporta para além das trincheiras edificadas pelo próprio sujeito e, também, para além das lógicas instituídas.

A juventude posiciona, assim, o desejo. E esse resiste. Aschraf Sabir, jovem imigrante de 16 anos, ficou conhecido por deixar o Marrocos a nado enrolado em garrafas plásticas para tentar chegar na Espanha em 19 de maio de 2021. Sua luta representa a luta de milhares de pessoas que tentaram entrar em Ceuta, no norte da África, pelo mar, para buscar ressoar o direito de construir uma comum “qualidade *da* Vida” (BRANDÃO, 2005a). O jovem, a nado, rasga então a fenda

que delimita a lógica binária. Sabir posiciona a força radical e a revolta como gestos legítimos. Com suas garrafas a atravessar o espaço-entre, coloca-se em travessia ante as fronteiras de um mundo que segue sendo tão excludente, violento e desumanizado como esse que habitamos.

Assim como pontua Sousa (2021b), a revolta de Sabir pode ser compreendida como a nossa condição de desejar, de reinventar, de obstruir o espaço monolítico da reflexão, apontando forças a irromper outras imagens, outros horizontes. Tal como evidenciaram os jornais ao redor do mundo, o jovem Sabir foi abortado violentamente pela polícia ao chegar no litoral espanhol, sendo reenviado ao Marrocos. No entanto, assim como o litoral, este que, contrariando a demarcação de fronteiras, insiste em reinventar lugares, ludibriando a fixidez do mundo e produzindo contornos móveis, assim também fez Sabir, ao dizer corajosamente que irá tentar atravessar uma outra vez. É, portanto, por meio de polos complementares que revelam a mesma face de uma única estrutura, que a abertura para outros enlaces e continuidades se fazem possíveis, para além de binarismos reducionistas e empobrecedores da palavra e da imaginação.

Diante disso, introduzimos aqui uma questão a mobilizar nossa sequência narrativa, a enlaçar a quarta sessão deste capítulo: como conceber espaços-entre capazes de fazer advir a potência imaginativa diante de uma noção de tempo, na atualidade, a encontrar ressonância na velocidade e no encapsulamento da experiência? Em que medida é possível aos jovens mobilizarem-se para reflexionar mundos outros, travessias outras, diante de uma temporalidade instantânea, a curto prazo, que coloca em questão apenas o instante subsequente ao que foi vivido? O efeito da produção de um único caminho linear que tem no presente para o futuro a referência de sustentação do amanhã significa a paralisia do agir. Recobre-se a palavra, a narrativa e o sofrimento como forças de inscrição no laço social. Reduzir a experiência a narrativas únicas que comprimem a potência de criação significa, nesse sentido, capturar a possibilidade de reconhecimento da radical alteridade que nos coloca no encontro com o desconhecido para, a partir aí, fazer advir o inédito.

Como lembra Brandão (2019), a possibilidade do encontro pressupõe um enigma que “nos mantém acesos”. Logo, é no “espaço-entre” que se faz advir o encontro: o movimento do outro, a voz da alteridade. Estar aceso ou estar atento é estar, assim, “en vela”, velando. Velar o outro, velar o tempo do enigma que sustenta o enlace. De que forma tem sido possível velar o enigma da radical alteridade, em meio a um outro reduzido a objeto econômico descartável e calculadamente atemporal? Há uma travessia necessária para o encontro com o outro. Porém, o que encontramos continuamente na veloz temporalidade contemporânea é a reprodução de um atropelar da alteridade e de aberturas a dar corpo à experiência do enigma. Com isso buscamos, na sessão final do capítulo que aqui estamos a tecer, evidenciar alguns

desses enlaces que demarcam a temporalidade atual e seus efeitos na construção de narrativas ético-políticas sobre o agir no mundo.

1.4 A (im)possibilidade de tecer narrativas: labirintos da temporalidade atual à construção do amanhã

*O capitalismo é o senhor do tempo.
Mas tempo não é dinheiro.
Isso é uma monstruosidade.
O tempo é o tecido de nossa vida.
Antonio Candido*

Exercícios de imaginação requerem atravessar o tempo, costurando o passado no presente para, assim, abrir as portas para criatividade, ousando sonhar com novos caminhos. É através do tempo, portanto, que possíveis aberturas vão se desnovelando, a explicitar o que ainda está por vir, em um espaço intervalar com potência para produzir outros modos de organização do pensamento. Lacan (1998) pontua que a posição do sujeito evolui a perda de uma condição de gozo, sendo necessária a renúncia da certeza de apropriação, para colocar algo de novo no espaço não-todo que diz respeito ao campo do desejo. A partir dessa perda, faz-se advir a palavra, o ato, a criação. É, dessa maneira, em um intervalo de tempo, por assim dizer, que advém a singularidade, na inscrição em um espaço-tempo de uma descontinuidade, o tempo acontecente, e seu passado. Assim como ressalta André Costa (2014, p. 500), “ao contrário do que geralmente se costuma pensar, trata-se de um rompimento como condição de continuidade do tempo passado para que o ontem se reinscreva em um projeto de realização de um tempo futuro”.

Como categoria abstrata do pensamento, o tempo pode ser considerado este que, imbuído de marcações puramente simbólicas, vai atribuindo uma certa organização temporal ao longo da história. Podemos pensar na dimensão temporal a partir dos séculos, décadas, anos, meses, semanas, dias, horas, minutos, segundos: como lembra Maria Rita Kehl (2015), esse é um tempo extenso e linear, destituído de significação. Não há como significar um tempo relacionado a percepção mitológica de *Kronos*, esse que é o tempo do relógio, do horário ou do calendário que conduz as coisas a um início, a um meio e, também, a um fim. É somente na ideia grega de *Kairós*, ou seja, do tempo oportuno do acontecimento da experiência subjetiva que as significações e as criações singulares são possíveis. Há sempre um instante necessário e constitutivo que caracteriza o momento de compreender, de assimilar, de reflexionar. E, como lembra Kehl (2015), não existe medida razoável para a duração desse instante intermediário, do tempo criativo. A duração da temporalidade que faz o sujeito se desprender das identificações

e fixações imaginárias e se apropriar, por sua conta e risco, do saber inconsciente de sua própria historização não é – e nem pode ser – referida à demanda apressada do Outro.

Para tanto, é no fio singular daquilo que Antônio Candido nomeia como o “tecido de nossa vida” que é possível narrar e desnovelar uma história, enlaçando na temporalidade da vida uma sensação de continuidade descontinuada, em meio aos instantes intermediários que a compõe. A narrativa assume função, assim, de atualizar o passado no presente, nessa única temporalidade em que o corpo efetivamente existe, e age (KEHL, 2015). Em suas considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Benjamin (1987c) compreende o ato de narrar como um “ofício manual”, como uma dimensão artesanal de comunicação, que diz respeito não somente aos vestígios de quem viveu as coisas narradas, mas também de quem as relata e de quem as recupera para transmiti-las.

Olhar através das lentes do ofício manual de tecer e costurar narrativas no fio do tempo significa, portanto, acender uma esperança que exige liberdade mínima para um fazer crítico, irreverente, e, sobretudo, aberto e singular, colocando em cena novas metáforas, para além do narrador, para além daquilo que se enuncia. Como diz Edson Sousa (2007), o ato criativo adquire potência crítica e de desequilíbrio dos poderes vigentes, uma vez em que é pela implicação do sujeito em seu desejo, em sua criação, em sua palavra, que se promove um exercício analítico de confronto às lógicas instituídas como universais e naturais.

Assim, à arte de narrar, pela perspectiva benjaminiana, não interessa transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação, um relatório. Ela não está desenlaçada do sujeito: é parte inerente de seus vestígios, registros, de suas significações, de seus sentidos. A narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Nesse sentido, a narrativa é o que permite o sujeito dizer de si, fazer o seu registro e o seu enlace em um tempo que não acompanha a consciência ou o raciocínio. É aí que se encontra o saber do inconsciente, da temporalidade e da verdade própria de cada sujeito.

1.4.1 Rompimentos temporais da modernidade: quando se perde a capacidade de intercambiar experiências

Atravessada pela cultura e pela transmissão, a noção de temporalidade se altera em meio a diferentes épocas, transformando as maneiras de vivenciar a passagem e a duração do tempo. No contemporâneo, experimentamos o tempo da pressa e da urgência, uma temporalidade tecida por uma “sequência de instantes que comandam sucessivos impulsos à ação, não sustentados pelo

saber que advém de uma prévia experiência de duração” (KEHL, 2015, p. 116). O instante se desfaz com a mesma intensidade que inicia, sem constância, permanência ou continuidade que permita, a partir do ato, tecer uma narrativa, ou seja, um enlace possível no tempo. A noção de temporalidade atual constitui, por assim dizer, um vazio de significação incapaz de conferir valor ao vivido para produção de movimentos de criação, uma vez em que comprime a capacidade de narrar e de, assim, atribuir sentidos à passagem singular do tempo do sujeito.

Benjamin (1987a), já a época da modernidade, no período entre o fim do século XIX e o início da Primeira Guerra Mundial, analisa o impacto das inovações tecnológicas na relação entre os homens, o tempo e a natureza. Em seu ensaio sobre a reprodutibilidade técnica da obra de arte, o autor trata desta como o processo que ocorre sem a necessária participação do artista, sendo puramente fabril, alienado e impessoal. Sai da mão do artista a tela pintada a óleo, se deslocando para produção em série das fotografias, dos discos e dos filmes. Relacionando à dimensão da História, essa ideia de progresso elucida um modo de produção da memória social que passa longe da mão e da cabeça do historiador, diz o autor.

Nessa perspectiva, o relato histórico se converte em passatempo da plateia, apartado do pensamento. Em sua análise sobre as tecnologias de morte e de destruição da vida em razão do incremento bélico que demarcou a Primeira Guerra Mundial, o autor realça a mudez dos combatentes de guerra diante do choque produzido pelos inesperados bombardeios aéreos até então nunca vistos, que demarcam uma acentuação da imprevisibilidade do instante do acontecido, que coloca em questão a capacidade consciente de elaborar narrativas e conferir sentidos possíveis ao tempo vivido somente pela via do imediato, do agora, do indizível do real.

Segundo Kehl (2015), no instante imediato, a duração inconsciente se reduz ao trabalho da atenção consciente, empobrecendo a memória e, também, a transmissão da experiência. Para tanto, segundo Benjamin (1987a, p. 198) na guerra “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Nesse sentido, há uma natureza desmoralizante e traumática na guerra que, a partir dela, demarca-se, na modernidade, a perda da capacidade de transmissão como fio que enlaça a experiência de passagem do tempo, revelando a fragilidade do minúsculo corpo humano exposto ao monstruoso desenvolvimento da técnica.

Uma vez desvinculado da experiência, a condição vulnerável do sujeito o impele à abertura para aceitar, sem questionamentos, qualquer coisa que seja apresentada sob a forma de novidade. Através do progresso, assim, o patrimônio cultural perde seu valor, instaurando uma nova barbárie para muito além da guerra: o progresso impele o ser humano a contentar-se com pouco, construir com pouco. Segundo o autor, o ajuste da mente à técnica e aos seus

reducionismos cria espaços sem rastros, sem vestígios, sem memória. Dá-se, aí, o pontapé a uma *cultura de vidro* que reproduz a noção de que nada se fixa e tudo se pode ver: “as coisas de vidro não tem nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1987, p. 117).

Hannah Arendt (2019), em sua obra *Entre o Passado e o Futuro*, originalmente publicada em 1961, evidencia tal ruptura da modernidade com a tradição e aprofunda os efeitos dessa descontinuidade histórica, desencadeando uma crise profunda na cultura, particularmente devido a irrupção da Segunda Guerra Mundial e o surto totalitário pela ascensão do fascismo. Segundo a autora, o fenômeno totalitário criou novas formas de governo e de dominação baseadas no terror, na ideologia e na organização burocrática de massas. Desnovelaram-se crises relacionadas à dimensão de autoridade e da ação política como mobilização da vida pública. Assim, diante das fraturas engendradas pelo processo de alienação frente ao mundo, acompanhamos, portanto, uma certa perda do enlace do tempo presente ao passado e às possibilidades de um futuro aberto, em construção, diante de uma sensação de caminhar para frente sem reconhecer os restos da história que nos constitui.

1.4.2 *Narrativas a curto prazo: quando o tempo é aprisionado*

Com a consolidação do novo capitalismo, junto da flexibilização e da mutabilidade advindas pelas transformações do campo do trabalho, a crise da modernidade se potencializa. Com isso, altera-se significativamente a própria dimensão da temporalidade e a percepção da passagem do tempo na construção de narrativas de vida capazes de dar sustento às impressões que o sujeito atribui a si mesmo no decorrer da vida. Vale lembrar, assim, que as transformações advindas pelo novo capitalismo incidem, de forma direta ou indireta, na noção da passagem do tempo e nos modos de vida e de trabalho da sociedade.

Em *A corrosão do caráter*, Richard Sennett (2001), sociólogo norte americano, enfatiza as transformações advindas por aquilo que ele nomeou como “capitalismo flexível” a partir dos anos de 1970. O autor propõe pensar no fenômeno da flexibilização do trabalho como uma nova configuração social, a impor uma outra forma de se relacionar não apenas com o trabalho, mas com a vida, com o mundo, com o tempo, e com a própria noção de futuro.

Uma vez em que as relações laborais se configuram pela efemeridade contratual e pela mutabilidade como prerrogativas, se instala, aí, uma noção de encurtamento do campo de visão do sujeito em relação a seu devir. A ideia de que “não há longo prazo”, ou seja, de que não há garantias de sustentação da noção de trabalho alongado estabelece um conflito entre o lugar

simbólico que o devir adquire socialmente, na medida em que o imprevisível entra em cena e, com ele, a indeterminação em relação a possíveis riscos e caminhos a seguir.

Nessa nova configuração, o tempo presente passa a bordejar o imperativo da mudança, afrouxando os laços sociais uma vez em que as redes institucionais se tornam passageiras, convocando o sujeito à adaptabilidade dos projetos a curto prazo, que envolvem mudanças não só de trabalho, mas de cidade, de configurações familiares, de percepções em relação a si mesmo. Sennett (2001) ressalta como as noções de compromisso mútuo, lealdade e confiança vão perdendo sua legitimidade enquanto dimensões valorativas da construção do caráter, já que os parâmetros para construção e manutenção de vínculos duradouros que conferem consistência às experiências e às narrativas de vida se esvaem com o advento da fragmentação temporal.

Assim, as condições da nova economia situada pelo capitalismo flexível alimentam uma experiência de deriva no tempo: de lugar em lugar, de emprego em emprego. Corroem, sobretudo, as qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros e que conferem certa ideia de sustentação de um si no tempo e no espaço. No decorrer do ensaio-discussão que Sennett (2001) posiciona em sua obra, ele inscreve narrativas de histórias de vida de trabalhadores norte-americanos, refletindo acerca dos efeitos desorientadores do novo capitalismo.

Nesse complexo panorama, o autor elucidava a experiência de Enrico, faxineiro que passara vinte anos limpando banheiros e lavando chãos em um prédio comercial, a fim de servir à família e conquistar a honra social de mobilidade ascendente para os filhos. Após vinte anos desde o primeiro encontro com Enrico, Sennett reencontra Rico, filho de Enrico, engenheiro elétrico que, no tempo de seu encontro, abrira uma pequena empresa de consultoria. Advindos de duas gerações notavelmente diferentes, o autor chama atenção para os efeitos da temporalidade nas experiências de trabalho e nas histórias de vida do pai e do filho, retratando o acentuado contraste entre dois mundos de trabalho marcadamente distintos.

Na geração de Enrico, a impressão do tempo era previsível. Trabalhava-se em empregos fixos que raras vezes variavam abruptamente. As experiências de Enrico se acumulavam material e fisicamente. Sua vida fazia sentido para ele, em uma narrativa linear. As organizações hierárquicas eram rígidas e havia um senso de caráter pessoal. Já no novo mundo da reengenharia das corporações de Rico, seu filho, a experiência temporal a longo prazo se tornou disfuncional. Rico amadureceu em um mundo marcado pela ideia do risco, do *marketing* de rede e de equipes que trabalham juntas durante um curto espaço de tempo que veem na capacidade de reinvenção contínua e permanente um horizonte de ação.

Nas palavras de Sennett (2001), Rico vivenciou frequentes mudanças e trocas de emprego, chegando a mudar-se quatro vezes em quatorze anos. Dentre as sensações vividas

por Rico e por sua geração, o receio da perda de controle do tempo, a perda de laços de amizades em meio a mudanças de emprego e de moradia e a sobrevivência em alta pressão são comumente experienciadas ao longo da história de vida. Além disso, Rico ressalta, segundo o autor, que a sensação de não oferecer aos filhos a sustentação de sua vida de trabalho como exemplo ético o preocupa. Há, por assim dizer, um fosso que separa as gerações de Enrico e Rico. A dimensão do tempo passa a ser o que mais afeta a vida fora do local de trabalho, já que a ideia de viver em prazo curto significa não se comprometer, não se sacrificar, culpabilizando o sujeito por sua condição.

Junto às alterações da sociedade ocidental temos, portanto, modificações profundas no que tange as formas de vida e de enlace social. A autora francesa Christine Delory-Momberger (2014) ressalta que as sociedades ocidentais do século XIX e da primeira metade do século XX foram construídas com base nos Estados-nações. Tal ordenamento social previa fronteiras mais definidas quanto à sensação de permanência no trabalho. Isso se deve a presença de instituições de forte coeficiente integrador, entre elas a família, a escola, os partidos políticos, as garantias de um estado assistencialista, de sindicatos fortes e de empresas capazes de produzir uma relativa estabilidade social após a Segunda Guerra Mundial.

O que começa a acontecer no final do século XX, no entanto, é a fragmentação dessa configuração social, desagregando-se progressivamente até o tempo contemporâneo. O que encontramos na atualidade são concentrações empresariais que impõe um modelo de estrutura reduzida e deslocalizada, móvel, adaptável. As formas contratuais ou episódicas que envolvem a organização do trabalho a curto prazo passam a traduzir micronarrativas que vão restringindo uma visão mais ampla de futuro. Assim como pontua Sennett (SENNETT, 2001, p. 22) sobre a experiência juvenil de trabalho, “um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso de trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho”. Assim, o que antes era compreendido a partir da ideia de “carreira”, hoje se configura pela ideia de emprego (*job*, serviço, em inglês). Para tanto, os fragmentos de trabalho ao longo de uma vida passam a imperar no currículo das juventudes, configurando uma ideia de constante profissionalização, produzindo, ao mesmo tempo, uma sensação de deriva, de desapropriação do tempo e de destruição criativa.

Quando a ideia de comportamento flexível passa a ser concebida como uma exigência, uma norma e uma condição para existência, rompe-se com práticas antigas, estabelecendo uma oposição com o passado. O horizonte do novo capitalismo é, portanto, a reinvenção das instituições com vistas a descontinuar o tempo presente a tudo o que lhe antecede. Em tal

ordenação, a temporalidade passa a contornar a lógica do mercado e das irrefreáveis demandas de consumo. Há um “capital impaciente” que, com seu desejo rápido e imperativo de retorno, exige que as mudanças institucionais sejam tão rápidas quanto o próprio mercado.

Nesse sentido, o que a ênfase em trabalhos a curto prazo também revela é a determinação do tempo pelo primado da mediação tecnológica acima da alteridade. Não por acaso os relógios, cada vez mais precisos na medição do tempo *Kronos*, insistem em tentar determinar numericamente o tempo do trabalho, do ócio, do lúdico, da festa, do corpo (KEHL, 2015). Rememoramos aqui a narrativa de Alguém Que Pensa Demais, estudante do gênero masculino que participou do Ateliê da Palavra da Escola Compreender de nossa pesquisa. No último encontro do Ateliê, ao falarmos sobre a experiência de pensar no futuro, ele refere: “como nós vamos pensar no futuro se a gente tá cheio de trabalhos, provas, coisas pra fazer pra amanhã, e pra próxima semana, e na outra semana também?”. Assim, a sensação de engessamento do tempo parece inviabilizar as possibilidades de vislumbrar um tempo para além das tarefas atribuídas ao agora, e ao daqui a pouco.

O que nos faz pensar, e diria também preocupar, é que tal sensação de aprisionamento associada ao tempo presente penetra toda e qualquer lógica institucional, seja ela a escola, seja ela o próprio sujeito, o próprio jovem. Em que medida a educação pode ser aquela a abrir brechas a instaurar contrafluxos diante dessa lógica temporal encurtada e encurtadora da experiência? E que medida pode o jovem subverter essa demanda de controle do tempo, do corpo, do ócio, do tempo livre? A ideia de curto prazo coloca em questão, portanto, não apenas o encurtamento da possibilidade de desdobrar e alargar narrativas, mas, a partir daí, a possibilidade de criar sobre a vida, de estender a temporalidade.

1.4.3 Entre imperativos biográficos e projeções de futuro: o tempo está a serviço de quem?

O que se perde diante da percepção do tempo atribuída a noção cronológica dos instrumentos científicos, onde o que impera e o que importa é a contagem por milésimos de segundos? Para Kehl (2015), o que se perde é o tempo de compreender, isto é, o tempo singular que diz respeito a cada sujeito. Toma lugar, no contemporâneo, um tempo que está cada vez mais “a serviço de um Mestre que reina sobre quase todo o planeta na forma dos caprichos, sempre misteriosos aos olhos do homem comum, do capital financeiro globalizado” (KEHL, 2015, p. 124).

Em suma, se as urgências das demandas do Outro não forem atendidas e se mesmo o tempo de lazer não for bem “aproveitado”, o tempo se esvazia e a angústia da fragmentação da vida toma lugar. Assim, quando a temporalidade se sustenta nos imperativos de um presente

carregado por demandas individuais centradas no próximo segundo a ser cronometrado, o que temos é o encapsulamento da invenção, da imaginação e da experiência para além do agora, para além do instante. Além disso, a ação política, na sociedade individualizada, também se altera, sendo determinada por meio de atividades e papéis sociais assumidos ao longo da vida.

Tal como rememora Delory-Momberger (2014, p. 74), os papéis sociais são regidos por relações temporárias reversíveis, passíveis de serem incluídas em subsistemas aos quais o indivíduo tem acesso, incorporando modelos de ação diferentes e, eventualmente, contraditórios: “ele é trabalhador, consumidor, casado, contribuinte, segurado, pai de aluno, membro de associação esportiva, eleitor etc.”. O que define o percurso biográfico é, portanto, o movimento que o indivíduo encadeia e vai vinculando nos diferentes perfis de inserção, em diferentes e múltiplos espaços sociais.

Entre as consequências de tal modo de subjetivação está a incerteza provocada pelo imperativo de “ser alguém” e pela consequente dificuldade em escolher “quem se deve ser” diante de lógicas tão plurais, abertas e diversas situadas socialmente. Essa problemática revela uma constante busca identitária feita pelo indivíduo como tentativa de congregar, de alguma forma, os valores e normas de conduta integradores que a existência contemporânea deixou de oferecer (DELORY-MOMBERGER, 2014b).

Assim como pontua a autora, esse movimento leva o indivíduo a procurar, tanto em pertencimentos comunitários – sejam em etnias ou grupos territoriais –, assim como em fidelidades espirituais – religiões, seitas e espiritualidades –, a vaga ideia de integridade apagada pela sociedade individualizada. Com isso, a noção de “biografia” vai se alterando drasticamente, na medida em que a responsabilidade do percurso recai sobre o indivíduo, que precisa empreender sob sua própria vida. A partir de então, ressalta a autora que

a “biografia” não é mais [...] unicamente o feito de indivíduos que circunstâncias excepcionais ou talentos particulares situam acima do desígnio comum, subtraindo-se do percurso coletivo: ela se impõe a todos como uma obrigação de individualidade e singularidade. A injunção da “vida própria” tem sua contrapartida imediata num *imperativo biográfico* que nos intima a sermos “donos e possuidores” da história da nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 76, grifos da autora).

Nesse mesmo sentido de um imperativo biográfico de “ser alguém”, ter um trabalho, possuir uma história de vida, a autora enfatiza que a subjetivação da atividade profissional por *competências* advinda pelo mundo empresarial impulsiona a redefinição das relações de trabalho e a injunção a ser um *si mesmo*. Demandar ao indivíduo configurar a vida profissional por meio de um conjunto de qualificações profissionais, qualidades pessoais e desenvolvimento

de aptidões ao longo do percurso de vida produz a necessidade de construir uma compreensão sobre si mesmo que seja capaz de traduzir o capital de saberes e de saber fazer acumulado ao longo do percurso vivido e dos papéis assumidos.

A necessidade de reconhecimento da trajetória biográfica impele a realização de um trabalho reflexivo de avaliação por competências, inscrevendo a formação do indivíduo num projeto pessoal e profissional que ateste sua formabilidade e, também, sua empregabilidade. Nessa perspectiva, a realização profissional e a realização de si tendem a se sobrepor em meio às representações individuais, a partir do discurso da sociedade gestora e suas prescrições para ser “o artesão de si mesmo” e o “autor de sua carreira”. O que, no entanto, tal discurso intencional oculta é a isenção de responsabilidade das empresas e da noção de coletividade, de ação política e de cidadania, particularmente no que diz respeito aos trabalhadores menos favorecidos (DELORY-MOMBERGER, 2014b).

A partir de estudo de Michèle Grosjean e Philippe Sarnin (2002) com operários franceses, os autores pontuam que a entrega do percurso ao próprio indivíduo pode parecer um progresso para quem é capaz de escolher o seu percurso. No entanto, de outro modo, torna-se uma regressão social e uma provação psicológica para aquelas e aqueles que são trabalhadores precarizados, uma vez em que se encontram em uma situação paradoxal de considerar que seu percurso depende exclusivamente deles, enquanto que o que eles vivem é um percurso imposto.

Assim, o imperativo social de uma vida pensada a partir da “projeção” e da construção de um “projeto de si” como uma meta de vida revela é o apagamento das fronteiras do público e do privado, do trabalho e do não trabalho, substituindo-as pela noção englobante e totalizante de *atividade*: há que se ter um projeto, uma ideia, algo em preparação, uma vontade preexistente de fazer e propor alguma coisa, ou seja, não se pode ficar parado no tempo. Tal movimento ininterrupto conduz a um distanciamento da capacidade reflexiva do sujeito em relação à sua atividade, a si mesmo e à alteridade, ao mundo.

O que percebemos, contudo, é que a ideia de projeção de um si como necessidade social primordial se impregna de maneira tal na construção do ser que, desde a tenra infância, marcas discursivas de um “vir-a-ser” ideal vão estreitando o campo de projeções de futuro, fechando possibilidades de construir realidades outras através de ações criativas. Assim como pontuam as autoras Passeggi, Abraão e Delory-Momberger (2012) narrativas como “o que você quer ser quando crescer?”, ou “esse menino não tem futuro, ele não quer nada na vida” evidenciam a corrosão de percursos de vida que possam se constituir em abertura a um “estar sendo” singular e inacabado.

Assim como situa Nadja Hermann (2014), a educação e a instituição escola, profundamente influenciadas pelos dualismos presentes na herança metafísica, tendem a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações, trazendo para o cotidiano o peso interpretativo de oposições como ser ou não ser alguém, ter ou não um futuro, ser um bom, ou um mal educando. Através desse olhar totalizante, vai se delimitando, assim, no interior das instituições e das relações de convívio social, quem são os desviados e os de “rumo certo”, os desadaptados e os adaptados, os desobedientes e os obedientes, os hiperativos e os “normais”, aqueles que são “dignos” de um futuro, e os que ficarão pelo caminho.

Seguindo essa perspectiva, Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) enfatizam que a pressão social e, mais especificamente, o cerceamento produzido pela instituição escola e pela educação diante de uma cultura normativa que se utiliza de um imperativo projetista como ideal de ação imprime marcas sócio-históricas indeléveis nos sujeitos, reverberando, neles, a introjeção de uma responsabilidade solitária de iniciativa e motivação. Além disso, quando o discurso herdado do projeto de si, tal como a exigência de “ser alguém na vida” ou de ser possuidor de uma identidade é legitimado como alicerce simbólico do enlace do sujeito com a cultura, há um descompasso e um desajustamento quando este se vê desprovido de um “projeto de vida” aos moldes idealizados.

Não por acaso, Lacan (1992) no Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, propõe o discurso do universitário como um modo de liame social entre os anos de 1969/70, em uma França embebida por protestos e revoltas de jovens estudantes universitários que, a partir do Maio de 1968, desencadearam uma torrente de mobilizações sociais mundiais. Tais movimentos, que tiveram como ponto de partida a juventude, buscavam, pela palavra e pela arte como manifestação contra hegemônica, fazer frente às formas autoritárias da educação e suas instituições, que não os escutavam em relação a um “para-além” do instituído, a um para além das formas pré-existentes de vida e de sociedade que impunham um projeto incondizente com o vislumbrado pelos estudantes.

Assim, a juventude estudantil abriu profundas fendas nas estruturas vigentes, fazendo frente não só à educação impositiva, mas ao Estado e aos autoritarismos que impregnavam a vida em todas as suas dimensões. O discurso do universitário coloca em evidência, portanto, a maneira hegemônica com que o saber científico se situa em relação ao sujeito. Promete um “saber-todo” a objetificar o sujeito a ponto de determiná-lo como receptáculo do saber do agente, ou seja, como receptáculo do saber do professor, da escola, do adulto, da universidade, da ciência, etc.

Perguntamos, dessa forma, como é possível sustentar a construção de projetos que viabilizem aberturas a um “para-além” da instrumentalização da vida e do amanhã? Ao pressupormos a construção de projetos de vida aos moldes de uma cultura ocidental contemporânea que insiste em referendar um ideal de sujeito sabedor de si, pressupõe-se, também, a existência de um outro alguém que sabe como se deve ser e o que se deve fazer para adquirir a imagem perfeita, o projeto perfeito, estabelecendo aí um par identificatório imobilizador. Ao se fixar na busca por uma suposta imagem ideal, impede-se, portanto, rasuras a situar o desejo de seguir desejando, imaginando, criando, abrindo caminhos.

O ato de desprender-se das imagens ideais exige, portanto, um outro movimento. Assim como evidencia Edson Sousa (2015), parar a máquina da vida para deixar entrar o sonho exige um ato criativo que faça posicionar uma política de vida que recuse reiterar as formas estabelecidas, isto é, que se posicione de maneira tal que mobilize uma interdição do presente. É preciso, como fala o autor, abrir espaços para ficções que lancem o sujeito na responsabilidade de inventar outras formas de vida, sem a garantia de qual seria a imagem perfeita, ou seja, sem qualquer garantia prévia, a não ser o desejo de abertura, o desejo de projetar o projeto. Projetar significa aqui, então, a abertura para invenções que coloquem em cena o direito de sonhar, que apostem nas utopias como fundamentais à vida.

Assim fizeram ver os jovens no Maio de 68 quando se propuseram a barrar lógicas autoritárias que implicavam em um engessamento da vida. A juventude posiciona, assim, um movimento de avesso, de revolta e de reinvenção de lugares instituídos. Representam a força, o fôlego e a pausa fundamental, em meio a um tempo contemporâneo apressado e ininterrupto, propondo rasurar e reescrever as paisagens monocromáticas das cidades, de seus territórios, de suas subjetividades.

2 A EDUCAÇÃO COMO APOSTA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: CRIAR SOBRE A VIDA, INVENTAR O AMANHÃ

*Se as coisas são inatingíveis, ora!
Não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas*
Mário Quintana

Quais são as razões pelas quais a educação passa a se tornar um elemento central a vislumbrar horizontes de transformação da sociedade e do mundo? Porque a defesa da educação, esteja ela atravessada no discurso social, como em seu imaginário, se coloca como uma pauta fundamental à garantia de um futuro tanto em termos individuais, como coletivos? Não é de hoje que a valorização da educação para a mudança do mundo é colocada em foco diante de complexos cenários de degradação da vida, da natureza, da ameaça da barbárie e da concretização de guerras e da fome. Este apelo à educação traz à tona sua dimensão ético-política, que parece em muito extrapolar os muros da escola, as paredes das salas de aula, os currículos escolares. Ela parece demandar um outro lugar, uma outra posição, uma outra pedagogia.

Lembramos aqui de Paulo Freire que, em sua Terceira Carta Pedagógica, alerta sobre a urgência de assumirmos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais que enlaçam o cuidado com a vida, com a natureza, com o mundo, e pontua: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2021a, p. 77). Freire abre aí uma outra perspectiva de educação, que transpõe a lógica de seu sentido formal. Afinal, experiências educativas, como lembra Brandão (2008; 2019) fazem parte de todos os círculos da vida cotidiana, compondo antropologicamente nossa existência, sendo elas “frutos do saber e do lento e árduo trabalho humano” (BRANDÃO, 2021a, s/p).

Neste capítulo, assim, colocamos em questão uma perspectiva da educação que não é tão somente aquela que nos introduz em universos outros de saberes e de aberturas corajosas rumo ao ato de aprender-e-ensinar e de ensinar-e-aprender. Abrimos como interrogação uma dimensão de educação que, por meio de tais experiências educativas, se coloca em movimento pela potência do sonho, da juventude e do desejo de criação e de invenção da vida através daquelas e daqueles que a tomam em suas mãos para ressignificá-la, transformá-la: eis aí uma utopia a reforçar a esperança corajosa de outros amanhãs.

Tecemos as linhas que seguem a partir de três enlaces. O primeiro enlace do capítulo tem o intuito de utopizar a educação, isto é, busca colocar em cena a noção de educação situada como um devir, como àquilo que almejamos e vislumbramos reflexionar como horizonte educativo ao falar em educação, em escola. De que educação estamos falando, então? De qual

perspectiva partimos para pensar a educação? Nesse momento do percurso, buscamos explorar o universo da educação e da escola como aquele que se faz em potência para emergir outras leituras de mundo e transformações. Posicionamos a escola como aquela que suspende as certezas, que subverte a burocratização a engessar o ato de ensinar, e de aprender. A educação como transformação é aquela, portanto, que vai na contramão de saberes dominantes a alienar e atrofiar a capacidade crítica de reconhecer a si, o outro, o mundo. Assim, para tecer esse caminho que reconhece na educação uma utopia de vida, um devir em construção, nos ancoramos em autores como Masschelein e Simons (2021), Gert Biesta (2017), Paulo Freire (2019b), Carlos Rodrigues Brandão (2021b) e a contribuição psicanalítica de Jacques Lacan (2016).

Neste primeiro enlace do capítulo, centramo-nos em elucidar uma perspectiva educativa centrada na emancipação, na invenção, na incerteza e na palavra aberta. Posicionamos o ato de educar, seja em espaços formais como não formais, como uma aposta, uma abertura inacabada a desnovelar percursos que são descobertos pelo ato mesmo da travessia. Nesses termos, vinculada à noção de educação, situamos a dimensão de formação, isto é, aquela que atravessa o sujeito em todas as direções possíveis, possibilitando-o desenvolver suas capacidades da forma mais alargada possível. Formar-se diz respeito, portanto, a um sair de si. Se trata de uma crise e uma ruptura, inaugurando saberes, ressignificando o mundo que até então era conhecido. É a partir dessa perspectiva libertadora, assim, que colocamos em cena a educação com as quais defendemos nesta tese. Lembramos, também, que a educação aqui não se trata de uma estrutura de controle, seja do Estado, seja do mercado, como já foi e ainda segue sendo e se ampliando hodiernamente.

É precisamente por buscar fazer frente a concepções de educação autoritária que elucidamos, ainda nessa primeira sessão do capítulo, as experiências de educadores insurgentes que, como aqui nomeamos, buscam andarilhar²³ pela vida com os pés descalços pisando no chão. Por meio da coragem destes educadores do “contrafluxo”, isto é, que tomam nas mãos a educação pelas ruínas da sociedade, conjuramos a educação como aquela que reverbera uma prática de libertação, de democracia e de invenção de amanhã abertos e revolucionários. À luz de Paulo Freire (2021b), Carlos Rodrigues Brandão (2021b) e Walter Benjamin (1987a), evocamos reminiscências das travessias de Janusz Korczak e de Simón Rodríguez, traduzindo o compromisso dos educadores com as situações concretas de vida e com a educação popular.

²³ Atribuimos a noção de “andarilhar” à perspectiva que Carlos Rodrigues Brandão (2018, p. 80) pontua sobre a errância, vinculada a trajetória de vida de Paulo Freire. O ato de andarilhar coloca em questão a dimensão do deslocamento como um dever e um compromisso com o mundo, “onde o sujeito é o povo e a razão de ser do movimento é o popular”. Andarilhar, em nossa pesquisa é, portanto, um ato de abertura de horizontes éticos e comprometidos com o mundo.

Entendemos a educação popular como um direito humano, onde o “para todos” contempla a singularidade e a pluralidade dos povos, das culturas, das diferenças.

A segunda sessão deste capítulo traz à tona a potência da juventude como força para advir o novo. Reconhecemos a juventude como aquela que, pelo seu lugar de travessia, coloca em cena questionamentos éticos tais como quem somos, onde estamos e para onde vamos. Enlaçamos assim, nestas linhas, duas experiências que colocaram a educação em cena, e em ato pelo anúncio da juventude. Reverberamos tais experiências ao que Ernst Bloch identifica como um desejo legítimo de abertura à práxis: “uma pessoa jovem que sente que há algo dentro de si sabe o que isso significa: o alvorecer, o esperado, a voz do amanhã. Ela se sente com vocação para algo que se agita por dentro” (BLOCH, 2005, p. 117).

À luz do desejo pelo alvorecer colocado em cena pela juventude, assim, trazemos no primeiro momento de nossa segunda sessão uma experiência que virou o mundo de ponta cabeça em termos de potência para mobilização da utopia e da revolução: o ano de 1968 e, mais especificamente, o maio francês. Através da experiência de jovens insurrecionais, colocamos em evidência a força da palavra por meio da práxis protagonizada pela juventude estudantil. Subvertendo as expectativas de um projeto claro e conciso, essa juventude abriu brechas no poder constituído, um rasgo a irromper horizontes enxarcados de imaginação política, por meio de aspirações e sonhos de liberdade, autonomia e de comunidade. Buscando um outro amanhã para educação e para sociedade, assim, esses jovens foram na contramão de qualquer delimitação ou regramento que pudesse deslegitima-los em sua ação. Não ousaram apresentar nenhuma imagem e/ou contorno desse movimento insurrecional: uma utopia a esburacar as lógicas instituídas.

Em um segundo momento da sessão, por sua vez, elucidamos a experiência da juventude brasileira em 2015-2016. De forma mais recente em nossa história, essa juventude inaugura movimentos ligados a um setor da área educacional que até então não havia sido diretamente protagonista no Brasil: os secundaristas. Com uma configuração diferente na forma de protestar, os estudantes do Ensino Médio utilizaram a tática das ocupações escolares e de manifestações na rua com performances específicas. Assim, entre os anos de 2015 e 2016, todas as regiões do país tiveram escolas ocupadas, sendo este um movimento que fez evocar, pela voz dos secundaristas, “uma educação que nos ensine a pensar, e não a obedecer”, como ressoavam os cartazes e protestos do movimento. Pela apropriação da escola como um legítimo direito, estudantes defenderam uma escola pública, gratuita e de qualidade, indo de encontro às políticas educacionais em andamento no Congresso brasileiro. Sustentadas, assim, pela resistência diante da repressão e das violências governamentais, as pautas

estudantis extrapolaram os limites das ocupações, buscando a construção de uma nova sociedade: um princípio esperança (BLOCH, 2005).

O que tais experiências encharcadas de potência da juventude foram e são capazes de transmitir? A educação, pela alegria da juventude, não é aquela que se faz apenas pelos educadores na formalidade de uma sala de aula. Pelo contrário, a educação se trata daquela feita por todas, todos e todes que se comprometem com uma práxis aberta, imbuída pelo desejo de criação de devires alargados e transformadores. Assim, trazer à tona a perspectiva juvenil é trazer à tona um contrafluxo a convocar a memória em ruína, que, na perspectiva benjaminiana, escova a história a contrapelo. Isso quer dizer que, mesmo através dos fragmentos negligenciados pelos poderes constituídos que atacam a educação como um direito, ainda restarão arestas para fazer irromper espaços vazios a reinventar a vida e o desejo em uma dimensão fundamentalmente pública.

Na contramão de uma educação emancipadora que tensiona o desejo rumo a construção do amanhã, evidenciamos, no terceiro momento dessa mesma sessão, o avanço neoliberal nas políticas educacionais mundiais e brasileiras, por meio da mercantilização da educação. Buscamos problematizar a atrofia da imaginação utópica advinda pela lógica de colonização que o neoliberalismo coloca como questão. No Brasil, mesmo em meio às ocupações e protestos dos secundaristas e universitários, alavancou-se, em caráter de Medida Provisória, a aprovação da Reforma do Ensino Médio e da PEC 142/55 do “teto dos gastos”, sem a devida escuta daqueles e daquelas que fazem da educação a sua utopia, o seu devir. Assim, reivindicar o público diz respeito a um ato de resistência corajosa diante de um projeto político mundial em marcha que visa mercantilizar não apenas a educação, mas a vida.

Em meio a perspectivas políticas e educacionais que insistem em atrofiar o devir e delimitar qual é a função da educação e o que a ela lhe cabe, vislumbramos, na terceira sessão deste capítulo, jogar luzes à utopia. A compreendemos aqui como um abrir de brechas para subverter o “dever ser”, na medida em que, pela via da utopia, nada se estabelece *a priori*, a não ser a dimensão do desejo como motor da própria ação. A utopia é, nesse sentido, uma força a fazer irromper outros horizontes possíveis, seja para educação, seja para sociedade, seja para o mundo. É por meio dessa via que a travessia de nosso último enlace se sustenta: em perspectivas que reposicionam o desejo de utopia a despertar para os sonhos, para a capacidade de sonhar, uma vez em que trazem à tona perspectivas abertas e polissêmicas.

Buscamos, através de Ernst Bloch (2005, 2006a, 2006b), Russel Jacoby (2007), Fredric Jameson (2021), Antonio Negri (2015), e do enlace entre utopia e psicanálise, elucidado por Edson Luiz André de Sousa (2007), tecer uma perspectiva utópica aberta e iconoclasta, ou seja,

que não atribui qualquer imagem prévia de um futuro, a não ser o desejo de vislumbrar outros amanhã. Tais amanhã se posicionam como uma força a colocar em cena um princípio democrático que reconhece o sonho como um direito. Portanto, por meio dessas linhas e enlaces é que buscamos ressoar a noção de abertura para um devir educativo que seja tão aberto e polissêmico quanto o próprio ato que inaugura sua criação.

2.1 Travessias educativas e educadoras: utopizando a educação

*Tão grande quanto tudo o que é humano é a educação.
E mais ainda quando ela toma o amor entre nós, e entre Nós e a Vida
como o chão de seu saber e o horizonte de sua incerta e certa trilha.
E também tão forte e frágil, tão estranha, tão generosa,
tão aberta ao sentir do coração de uma criança de seis anos.
E ainda tão fácil de ser entregue ao mal da ganância e do domínio do poder.
Depois de tantos milênios de aprender a existir entre tantos povos,
a face múltipla da educação está viva como os seres humanos
entre as suas sinuosas travessias
e entre eras das histórias e os territórios das culturas.
Carlos Rodrigues Brandão (2021a)*

Qual é a tarefa da educação em uma sociedade? Podemos ousar dizer que à educação cabe uma tarefa complexa e, como anuncia Brandão nesta epígrafe, “tão grande quanto tudo o que é humano”. Cabe a ela uma função interminável, que envolve não apenas apresentar e transmitir o mundo da vida, mas, também, a função de comprometer-se com suas gentes para tarefa de emancipar e transformar o mundo dos humanos, dos animais, das plantas, da natureza. Em uma perspectiva ampla e aberta, assim, a educação não é aquela das certezas e das convicções, mas da aposta, do risco, da aventura e do compromisso com a vida em todas as suas dimensões, territórios e culturas.

Educar, nesses termos, se torna um ato de esperança, ou seja, um ainda-não, um vir-a-ser imbuído do desejo que toma aquelas e aqueles que deste ato fazem parte. A educação está enlaçada, assim, ao movimento próprio da vida humana, desta que envolve uma comunidade de seres aprendentes e ensinantes, tal como lembra Carlos Brandão (2019; 2021b). Ela se propõe a alargar o olhar, a enxergar mais, e mais longe, a trazer à vida, continuamente, ao que antes estava adormecido na memória e na história coletiva.

Fazer viver a educação através de experiências educativas que se esboçam como atos de esperança no mundo são vias para fazer emergir aberturas e caminhos a ampliar possibilidades de ação política e crítica sobre o mundo, sobre o porvir. A escola, este que é o lugar próprio da educação, é o lugar por onde se circula, se produzem e se criam diferentes saberes, diferentes olhares, escutas, afetos, desejos. A escola, atravessada pela emancipação, é onde a potência

inventiva e criativa possibilita o inesperado, a renovação, a transformação. Como lembra Brandão (2008, p. 117), a escola é “a mais importante e indispensável comunidade de práticas da educação e de suas inúmeras experiências do aprender-ensinar-aprender”.

Qualquer espaço, na escola, pode se tornar um caminho, uma travessia e um percurso para a transformação da realidade, para fazer acender o mistério do saber, do desejo: as salas de aula, as suas paredes, seus muros, o chão, o pátio, a sala dos professores, o ginásio, a sala de artes, os laboratórios e seus tantos outros lugares infinitos que fazem parte daquilo que pode se tornar palavra e narrativa a tecer uma história, a rememorar uma experiência, a se enredar na temporalidade de um determinado espaço do acontecente e do encontro com o outro. Os diferentes universos em que se fazem habitar o ato de educar são enxarcados pela esperança a desnovelar no tempo experiências, sentidos e aberturas de uns com os outros da educação.

Os autores Masschelein e Simons (2021), no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, auxiliam a ampliar o olhar em relação à tarefa dada à escola na sociedade. A partir da compreensão dos autores, a função da escola estaria repousando no ato de suspensão, ou seja, colocar entre parênteses os saberes do mundo, colocando em cena a noção de *tempo livre*. Nesta concepção, a escola é o lugar do tempo sem tempo, isto é, de uma outra temporalidade que não diz respeito ao tempo do relógio. Ali, naquele espaço, se suspendem as certezas e se coloca o saber associado à dúvida, à pergunta, à crise e à abertura. Seguindo a perspectiva dos autores, o pedagogo Gert Biesta (2017) salienta que a responsabilidade do educador reside, nesses termos, em propor questões que intimam a reagir de modo responsivo e responsável à outridade e à diferença, de acordo com nossa própria maneira singular.

Desse modo, a educação não diz respeito a um espaço de produção de aprendizagens individuais e úteis, em um mundo concebido como o lugar da aplicabilidade, da usabilidade, da relevância, da concretude, da competência e do rendimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021). Pelo contrário, ela se refere ao entendimento do ser humano radicalmente aberto, compreendendo que questões sobre quem somos e quem desejamos nos tornar por meio da educação, embora sejam de importância significativa para nós mesmos como seres singulares, não dizem respeito a uma preferência individual, mas, sobretudo, a uma dimensão fundamentalmente política. Assim como ressalta o autor holandês, essas são indagações “sobre nossas relações com os outros e sobre o nosso lugar no tecido social” (BIESTA, 2017, p. 42).

No que diz respeito à teoria e à prática da educação nas últimas duas décadas, todavia, o autor holandês refere que houve uma ascensão substancial do conceito de aprendizagem em contrapartida ao declínio do conceito de educação. A educação, nessa nova linguagem, é compreendida como aquela responsável por propiciar oportunidades ou experiências de

aprendizagem, limitando o vasto campo da educação a somente um elemento. Nesses termos, há, portanto, a adoção de uma nova linguagem que tem causado impactos sobre o discurso e a prática educativa, sendo a aprendizagem comumente teorizada por uma compreensão que implica o fortalecimento ou a ampliação do Eu já existente. Segundo Biesta (2017, p. 46, grifos do autor), emprega-se a linguagem da aprendizagem no sentido de “aquisição de algo “externo”, ou seja, algo que existia antes do ato de aprender e que, como resultado da aprendizagem, torna-se posse do aprendente”.

Nesse ponto de vista, a aprendizagem se trata de uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo. Isso quer dizer que o ato de aprender consiste em estender o eu e acrescentar algo ao seu mundo, incrementando-o. Essa perspectiva se configura, no entanto, em um sentido de introversão, ou seja, de desenvolvimento da identidade individual, como, por exemplo, na acumulação de competências ou na expansão da base de conhecimentos do indivíduo, tal como reforçam os autores Masschelein e Simons (2021). Assim, a problemática em torno da noção de educação compreendida a partir da lógica da aprendizagem como posse, domínio e internalização diz respeito, como bem lembra Biesta (2017), a uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica. Nesses termos, o aprendente se torna um potencial consumidor que supostamente sabe o que deseja, dentro de suas supostas necessidades. Já o professor, o educador ou a instituição educacional tornam-se, aí, os provedores a satisfazer as necessidades oriundas do aprendente, numa relação de antemão já concebida, pré-fabricada. Ambos sabem o que fazer, e sabem como conduzir um processo, na medida em que este é dado *à priori*, isto é: há um saber que se sabe pronto.

Questionamo-nos, para tanto, o que tal mudança de linguagem e posição sobre a educação advém para uma noção de educação que se pensa emancipadora? Tal concepção, baseada em uma lógica de mercado engendrada pelo par “cliente-mercadoria”, representa uma ameaça ao profissionalismo educacional em seu sentido ético, uma vez em que encobre a reflexão e o debate democrático a respeito do basilar questionamento sobre para que de fato serve a educação, o que se faz dela e quais são seus objetivos. Biesta (2017) já destaca que, dentro desse debate restrito e atrofiado sobre a educação em termos de aprendizagem e acúmulo de conteúdos, as questões propostas se limitam à técnica, sendo negligenciada a dimensão da educação como emancipação e transformação social.

Paulo Freire (2019b) escreveu *Pedagogia do Oprimido* no Chile em seus anos de exílio, sendo lançada no Brasil em 1968 no contexto do Golpe Militar. Em meio a um Estado de exceção, de ausência da palavra, Freire coloca em cena uma de suas obras fundamentais. Nesta obra, o educador brasileiro busca evidenciar um tipo de educação que ele nomeou como “bancária”,

compreendendo-a como o instrumento de opressão vinculado às pedagogias dominantes. Nessa perspectiva educativa, ao educador cabe apenas uma única tarefa indeclinável: “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. A narração, aqui, é aquela vinculada exclusivamente aos conteúdos, implicando um sujeito narrador e um objeto paciente e ouvinte, que são os educandos. A palavra, portanto, perde seu valor de significação e de força transformadora para reverter-se no que o autor compreende como uma espécie de verbosidade alienada e alienante.

Na concepção de educação bancária, há, assim, o esvaziamento da palavra, transformada em “palavra oca”, como bem lembra o autor. Os conteúdos narrados devem ser memorizados mecanicamente pelos educandos, que se transformam, eles mesmos, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Assim, quanto mais enche os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será e, como diz Freire (2019b, p. 80), “quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”. Neste processo, a educação se torna um ato de depositar, sendo os educandos, os depositários e o educador, o depositante. O que Freire (2019b) assinala é que, nesta posição, para além de arquivarem narrativas memorizadas de conteúdos, não só os educandos, como também os educadores arquivam-se a si próprios como sujeitos de um percurso que os coloca fora da cena educativa, fora da relação e da experiência do encontro.

Podemos dizer que, quando desapropriados dos fundamentos que embasam a educação, ambos, educando e educador, estão fora da linguagem criativa e inventiva que diz respeito à falta-a-ser²⁴. Estão, como lembra Freire (2019b), fora da busca, fora da práxis que os possibilitaria, em alguma medida, ser, ir sendo, ir se fazendo sujeito. O arquivamento do sujeito situa, portanto, uma distorção educativa que implica a ausência de criatividade, de transformação e de saber, uma vez em que o saber só é saber na invenção e reinvenção da vida e dos sentidos. O saber está relacionado, diz o autor, a uma busca inquieta, impaciente, permanente e, também, esperançosa. Nessa dimensão de abertura, nada se sabe *à priori* sobre o saber, a não ser o que Carlos Rodrigues Brandão (2021) em seu poema-canto-pedagógico define como sendo o desejo daqueles e daquelas que se reúnem em diálogo para manter “o fogo aceso do mistério do saber”.

Seguindo a perspectiva freiriana de educação como abertura e aposta, Gert Biesta (2017) reposiciona a ideia de aprendizagem ao conferir-lhe um outro fundamento, um estatuto para além da posse, da acumulação e da internalização. Não sendo apenas a educação uma transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, o autor propõe pensar o ato de aprender como uma resposta a um percurso que, ao desintegrar o sujeito aprendente, busca, de alguma

²⁴ Remetemos aqui a falta-a-ser pela perspectiva psicanalítica enlaçada ao sujeito do desejo, isto é, aquele que é atravessado pela linguagem, pela falta constitutiva que lhe permite algo ainda dizer, algo ainda enunciar.

forma singular, reintegra-lo a partir de quem ele é e em que posição está neste momento. Nas palavras do autor, “poderíamos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir” (BIESTA, 2017, p. 47). Responder consiste, assim, em uma posição de atividade, ou seja, de inclusão da palavra dita e do ato como parte fundamental da travessia aprendente. Mas a resposta ainda implica, também, o ato de escutar, de esperar, de ficar atento e de criar espaços e lacunas que possibilitem advir o novo, a invenção.

Nessa concepção educativa, os educadores e educadoras possuem uma dupla tarefa: a eles e a elas cabe não somente a criação de oportunidades para que os estudantes possam pôr-se a responder, mas, igualmente, lhes cabe a tarefa de desafiá-los a responder questões difíceis, que dizem respeito não apenas aos conteúdos, mas à sua posição no mundo como seres únicos e individuais. Tais respostas, portanto, são complexas, uma vez em que exigem um esforço de relançar o sujeito sobre si mesmo. Este se vê no exercício de desdobrar-se, de reposicionar-se, de perturbar-se, de sair de dentro de si (BIESTA, 2017). A educação, assim, não diz respeito a uma tarefa fácil. Ela acarreta, revela o autor, em uma violação da soberania do estudante. Isso quer dizer que seu sentido último está em criar encontros difíceis, romper o conhecido, inaugurar algo novo, tirando-o de seu suposto lugar de saber.

A educação implica, portanto, perturbação, ruptura, suspensão. Quem a faz acontecer incumbe-se pela tarefa de criar encontros com o outro como semelhante, e, por conseguinte, com o Outro como alteridade, como linguagem que delimita a falta-a-ser a fazer advir o sujeito, em uma dialética que envolve o ato de ensinar-e-aprender, e aprender-a-ensinar, como lembra Brandão (2021b). Dessa forma, uma escola emancipadora envolve não apenas a melhoria das condições de assimilação e aquisição de conhecimentos, mas uma vida ampla o suficiente para alargar horizontes de ação no, e com, o mundo. A partir de fragmentos do romance autobiográfico do escritor francês Daniel Pennac, Masschelein e Simons (2021) ilustram a formação em seu sentido transformador. Ao narrar a experiência revivida de seu tempo de escola, Pennac elucida a complexa tarefa educativa de fazer despertar no sujeito um relançamento de si, sobre si mesmo.

Em sua presença – em suas matérias – eu dei a luz a mim mesmo: um eu, que era um matemático, um eu que era um historiador, um eu que era filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, esquecia um pouco de mim mesmo, me colocava entre parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 48).

Há, na experiência de Pennac, uma suspensão do Eu em confronto com o mundo, permitindo a abertura para um novo Eu em relação a um outro e novo mundo ainda desconhecido, germe de um possível tornar-se, fabricar-se. A formação, portanto, implica em transformação do Eu e do mundo da vida do sujeito, uma vez em que estes são colocados em jogo e em questão desde seu princípio. Formar diz respeito a um ir além, um sair de si, transcendendo o conhecido pela ideia de crise, de ruptura. Esta dimensão coloca o Eu entre parênteses, isto é, não é o Eu que está em questão, é a aposta, o vir-a-ser, a abertura para que o “eu profano” possa ser formado. Aludimos essa abertura ao desconhecido à potencialidade utópica do “ainda-não” que, sem qualquer imagem predefinida, lança-se à descoberta (BLOCH, 2005).

Tal como aponta Lacan (2009), o Eu humano, este que orienta e dirige o sujeito, se constitui por uma série de defesas, de negações, de barragens, de inibições, de fantasias fundamentais. É, portanto, pela abertura desse Eu defensivo e autoritário que se faz irromper o inconsciente, ou seja, que se faz deflagrar a brecha à palavra, à linguagem, ao simbólico, à metáfora, aos sentidos outros que vão sendo inventados, criados, imaginados, transformados. Nesse sentido, associamos aqui a dimensão do “Eu profano” enunciada por Masschelein e Simons (2021) como uma abertura para novas leituras de mundo, novas metáforas a se relacionar com os sentidos que vão sendo criados por quem compartilha da experiência educativa. Abre-se uma fresta para que algo anteriormente inexistente passe a tomar alguma forma no tempo e no espaço da experiência.

Segundo Masschelein e Simons (2021), essa abertura diz respeito a um momento mágico na cena educativa, envolvendo algo do inesperado, da surpresa. É quando algo fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a entrar nesse outro universo, anteriormente desconhecido. Para a psicanálise, é pelo intervalo temporal que o sujeito advém, ou seja, é pelo esforço de invenção e pelas formas que cria como imagem ou palavra que, tal como propõem Sousa, Tessler e Slavutzky (2001) o olhar vai adquirindo luz que lhe permite ver. Criar é, assim, uma experiência subversiva que enlaça riscos, imprevisibilidades. A criação surpreende a quietude repetitiva do mundo, engendrando desequilíbrios, dúvidas, interrogações, suspensão do mundo.

Podemos arriscar dizer, nesse sentido, que a escola é esse lugar de invenção de realidades a partir da falta-a-ser, ou seja, compreendendo a falta como impulso para seguir desejando, buscando. Coloca-se a falta em questão por meio das interrogações frente ao mundo, e o que daí pode surgir. Em um sentido psicanalítico, Lacan (2016) situa que é ali, nesta falta, que se inventa alguma forma possível de existência. Assim, subvertendo a lógica racional do pensamento cartesiano como indicativo de existência, no Seminário 15, *O Ato Psicanalítico*, Lacan destaca que “sou ali onde não me penso”, isto é, o sujeito é ali onde não se espera, ali

onde não se sabe. É ali onde o não dito se faz presente que se faz viva a potência para criação de mundos, de eventos, de palavras, de existências outras.

Para tanto, o desejo de saber, na escola, não implica uma escolha delimitada para onde se deve investir o tempo e a energia. Não há um saber antecipado, a não ser o horizonte onde se lançam, juntos, educador e educandos. A escola não tem utilidade, razão, caminho conhecido, previsível. Há, na escola, o que Masschelein e Simons (2021) sinalizam como uma exposição ao mundo e um convite ao interesse. É aí onde questões difíceis e aberturas são propostas, posicionando o desejo como causa, ou seja, como procura, como uma falta fundamental a posicionar o sujeito rumo à busca. À vista disso, a transformação passa a ser o próprio sentido da formação uma vez em que esta envolve um constante movimento de transcender a si e criar sobre algo. Para os autores belgas, formar significa uma possibilidade de retirar o peso da ordem social, uma vez que, entrando na escola, irrompe-se um mundo de temporalidade própria, onde a família fica para trás e a sociedade fica para fora.

É uma temporalidade que não tem a pretensão de tornar algo útil para depois, isto é, de usar o tempo para fazer dele um aprendizado para mais tarde, na sociedade. A função da escola está justamente no ato de apresentar, ou seja, de tornar algo presente, tornando as coisas públicas, para todos. A partir daí, aquilo que é apresentado deixa de ser estritamente das educadoras e educadores, uma vez que vai ganhando vida própria na temporalidade da experiência, possibilitando que novas conexões, novos sentidos e aberturas possam acontecer. Coloca-se em questão, aí, a experimentação das coisas do mundo pela capacidade que cada uma e de cada um tem de falar, agir, ver, reconhecer, sentir, explorar.

Nesse caminho, posicionam os autores belgas que a escola como horizonte parte do ponto de partida prático de que todos têm igual capacidade, não havendo motivos para privar alguém da experiência de habilidade e de colocar à prova suas capacidades. Inicia-se aí um percurso que, por dizer respeito a uma temporalidade viva e em movimento, necessita ser constantemente verificado, examinado, indagado. Criam-se igualdades que se tornam pontos de partida para que os educandos sejam “capazes de”, ou seja, que façam da capacidade uma potencialidade. Assim, é precisamente pelo reconhecimento de que a escola busca criar a dimensão de igualdade para todos que o sonho da mobilidade, do progresso social e da emancipação como horizonte que se mantém vivo. Dessa forma, a escola emancipada, esta que rompe as barreiras do preconceito e da classificação, representa um horizonte de mudança em relação ao lugar e posição que ocupam os educandos na ordem social.

No entanto, bem sabemos que tal horizonte de mudança há muito se afastou da escola que temos, isto é, da escola que hodiernamente cumpre o papel de educar. Questionamos, para

tanto, em que medida a escola contemporânea consegue fazer frente às perspectivas de padronização e legitimação de preconceitos de classe, de gênero, de cor? Como tem se posicionado a escola, diante de horizontes que tendem a traduzir uma concepção de educação bancária, reprodutora de conteúdos, centrada na dimensão restrita da aprendizagem?

A lógica da competição, disseminada pelo neoliberalismo, há muito invadiu as portas da escola. Por meio de sistemas de avaliação de desempenho, o reconhecimento do educando como sujeito de desejo passa ao largo do culto à padronização numérica. Não à toa, Brandão (2019) salienta que a educação é aquela que entra pela porta dos fundos, isto é, pela lógica do contrafluxo da formalidade e do que lhe é esperado para fazer. Vislumbramos, nas linhas que aqui seguem, fazer ecoar a educação na perspectiva de insurreição, isto é, como aquela que nunca se finda, que está sempre sendo tecida pelas mãos de quem dela se apropria pelo desejo de criação.

2.1.1 Com os pés descalços a pisar no chão: educadores andarilhos sob ruínas

Toda a educação sonha uma pessoa, lembra Brandão (2021b). Assim, pensar o lugar da educação pública, para todos, não é um sonho apenas para aquelas e aqueles que acreditam em “um mundo de vidas em que, afinal, possamos ser seres do dom e da partilha” (BRANDÃO, 2021b, p. 155). Segundo o antropólogo e educador brasileiro, a educação pode ser sonhada como um pesadelo, assim como quando os nazistas do passado e os ditadores do presente imaginaram escolas que produzissem autômatos, tal como nas fábricas, sendo menos do que seres humanos. Assim foram os primeiros tempos da educação pública europeia: sonhados e colocados em prática pela tutela de um Estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos, disciplinados, prontos para viver, e morrer, pela Pátria. As escolas abertas para todos eram, e em muitos países da América Latina seguem sendo, estruturas de controle para estimular o patriotismo, o nacionalismo desumanizante e a injustiça.

Liev Tolstoi foi um escritor russo e integrante da alta aristocracia que fez críticas significativas à Europa de seu tempo por meio de seus livros e publicações. Em um de seus escritos rememorados por Brandão (2021b), o autor russo pontua que a hostilidade do patriotismo mobilizado nas escolas se destinava não somente contra outros povos, mas sobretudo contra o próprio povo, afim de despertar atitudes hostis em seu próprio território. Há, nesse sentido, uma manutenção da hostilidade e do ódio contra toda e qualquer diferença, contra a alteridade e a história, sendo a escola um mecanismo de propagação dessa perspectiva educativa autoritária. Pergunta-se o educador brasileiro, diante dessa tradição nefasta da educação:

Quando nossas escolas estenderão as suas “aulas de História” dos limites de “minha nação” até todos os territórios ancestrais, antigos e atuais em que os diferentes “povos latino-americanos” construíram e seguem construindo a História real de suas vidas e lutas? Quando, nas escolas públicas do Sul da América Latina, a “Guerra do Paraguai” (uma denominação brasileira) será narrada por meio de um diálogo aberto e franco entre historiadores críticos paraguaios, argentinos, uruguaios, brasileiros e guaranis? (BRANDÃO, 2021b, p. 131, grifos do autor).

Para que se efetive, de fato, uma educação emancipadora e transformadora de sujeitos e de mundos, não basta, portanto, que a escola seja produtora de aberturas e de imaginação de horizontes se esta não for também capaz de transpor suas próprias fronteiras, se não for capaz de dar um passo, ou muitos outros passos além de seu próprio território conhecido. O ato de “sair de si mesmo” compreende, sobretudo, o confronto com a diferença, o espanto com o desconhecido e com o estranho que está para além dos muros tanto internos como externos ao sujeito e a seu território de pertencimento. Nesse sentido, é preciso colocar em questão a história, e, com ela, o universo colonizador da qual fazemos parte. De que educação estaremos falando, quando esta não propõe questionamentos éticos em relação ao mundo? Formar diz respeito, logo, a uma posição insurgente diante da vida, da história, da sociedade, da educação, do mundo tal como ele é dado. A partir dessa posição é que, talvez, se possa trazer à tona aquilo que Jeanne Marie Gagnebin (2009) compreende como o desejo de verdade em face da responsabilidade ética para com a história.

Assim, diante de uma educação imbuída de um patriotismo de quem se diz “cidadão” com o intuito de desumanizar, há, na contramão desse movimento, uma “outra educação” entre nosso passado e nosso presente. Essa distinta educação foi e segue sendo proposta através de pensadores que, embebidos pelo desejo de pensar e construir uma outra realidade, a propõem através do reconhecimento da vida tal como a vivem e como a experimentam por meio de suas ações no mundo. São pensadoras e pensadores que, por meio desse viver e atuar no mundo, reconhecem pessoas reais e vislumbram horizontes solidários e mundos pacificadores, assim como lembra Brandão (2021b). Há uma realidade concreta com as quais se deseja mudar, com as quais se deseja intervir, criar, transformar.

Nesses termos, a educação é aquela que tem o dever de manter firme tanto no educador, como no educando, o gosto pela rebeldia, pela insubordinação. Posicionamos esta dimensão aqui como um ato corajoso que busca suspender o mundo, subverter o instituído, teimar em seguir um outro rumo, para além do visível. Paulo Freire (2019a) posiciona a rebeldia do educando como o movimento feito em ato por uma curiosidade que não é facilmente satisfeita, pondo-o a se arriscar, a se aventurar e a questionar a realidade tal como ela é dada, abrindo fendas a alargar o tempo presente, rumo a um futuro em transformação.

Quando foi preso, interrogado e posto sob suspeita por militares na ditadura que iniciou em 1964 no Brasil, Paulo Freire estava, juntamente com sua equipe, começando a preparar o que seria uma grande Campanha Nacional de Alfabetização a ser estendida a todo Brasil em face à pequenas experiências de alfabetização que haviam sido desenvolvidas com pequenos grupos de mulheres e homens do Recife e dos sertões do Nordeste. Um movimento que foi interrompido em meio a uma ditadura que, como resgata Brandão, “demoraria 22 anos para sair pela porta dos fundos da história” (BRANDÃO, 2021b, p. 37). Freire exilou-se primeiramente no Chile, lugar em que redigiu a mão *Pedagogia do Oprimido*, dedicando-o, na página de abertura, “aos esfarrapados do mundo”. Na carta que escreve à Jacques Chonchol e sua esposa Maria Edy, junto do manuscrito a ser enviado ao casal, Freire refere-se à *Pedagogia do Oprimido* como a encarnação de sua profunda crença nas pessoas. Tais registros de memória mostram, como sinaliza Brandão (2021b), a esperança, a confiança no povo e o desejo do educador brasileiro de criar um novo mundo, propondo uma “outra educação” em relação àquela propagada sobretudo pelos Ministérios da Educação.

Tem-se aí um fundamento educativo que circunda o fazer emancipador: a educação se realiza pelo ato de desacomodar-se (FREIRE, 2021d). Sendo possível encontrar algum lugar para essa educação, talvez este se localize na lógica da contramão, do contrafluxo, do “fora dos eixos”, do fracasso em relação às pedagogias vigentes. Nos aproximando da perspectiva benjaminiana, poderíamos dizer que a educação estaria não nas mãos dos vencedores, mas sim nas mãos dos vencidos, daqueles que insistem em escovar os fios da história a contrapelo, que insistem em contar a história à revelia dos discursos oficiais a privilegiar uma única forma de vida, de educação, de transmissão, de vislumbrar a educação. Assim, o ato educativo emancipador parte, dentro e fora da instituição escolar, de uma inquietude e de um inconformismo para com a vida tal como ela é dada.

O educador judeu-polonês Janusz Korczak, nascido em 1878 em Varsóvia, na Polônia, desenvolveu iniciativas singulares em relação aos princípios que sustentam a educação para crianças e as escolas democráticas. Na compreensão do educador, não há diferença em relação ao papel dos adultos e das crianças no que diz respeito aos direitos de ambos e à legitimação da criança como potência ativa no percurso de sua vida e da vida social. Em sua casa-escola inaugurada em 1912 na Polônia, chamada de Pequeno Gueto, acolhia crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e pobreza, defendendo a autonomia infantil com vistas à autogestão pedagógica e social, desenvolvendo uma profunda relação de respeito para com as crianças. Tudo o que era construído tinha um objetivo educacional, valorizando a arte, a literatura, o teatro e o debate público como partes fundamentais da formação das crianças e jovens.

Através das obras e escritos do educador judeu-polonês, diz Moacir Gadotti (1998) que Korczak chamava as crianças em situação de rua de “proletários de calças curtas”, dizendo-se decidido a se tornar o “Karl Marx das crianças”. Em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, publicado originalmente em 1926, ele é impulsionado pela questão de como é ser criança, em um ambiente feito para o tamanho dos adultos, ou seja, em um mundo feito não só por adultos, mas para adultos. A partir de tal questionamento, o educador torna vivo o tempo da memória e passa a ver e a sentir o mundo com olhos e com o coração de criança. Assim, em um movimento crítico-dialético da história, ele retoma o tempo passado de sua infância para fazê-lo tomar corpo no presente, a fim de, na esteira benjaminiana, lançar relampejos luminosos sobre o hoje e o amanhã, alumiando brechas a vislumbrar horizontes outros de ação no mundo da vida.

A casa-escola democrática de Korczak assemelha-se à Colônia Gorki, comunidade rural dirigida pelo educador ucraniano Anton Makarenko, dedicada à proteção e educação de crianças e jovens em vulnerabilidades e envolvimento com delitos. Assim como Korczak, Makarenko reconhecia a autonomia e a participação coletiva dos educandos como parte fundamentais da ação educativa. Tanto Korczak quanto Makarenko desenvolveram seus métodos a partir de práticas concretas e, como diz Gadotti (1998), por meio de um imenso amor pelas crianças. Fizeram de sua obra de vida um “poema pedagógico”²⁵ a valorizar o trabalho coletivo, a participação, a autonomia do sujeito. No livro *O direito da criança ao respeito*, Korczak atribui palavras ao modo de compreender socialmente o lugar ocupado pela criança, em sua relação com o “ser adulto”, “ser grande”. Nas palavras do educador:

Todos nós crescemos convencidos de que o grande vale mais do que o pequeno. “Sou grande”, grita, contente, o garotinho trepado em cima de uma mesa. “Sou mais alto que você”, constata com orgulho, comparando-se com outra criança da mesma idade. [...] Para conquistar respeito e admiração é preciso ser grande, ocupar muito espaço. O que é pequeno é banal e desinteressante. Gente pequena, necessidades pequenas, pequenas alegrias e tristezas. Uma grande cidade, uma grande montanha, uma árvore alta: isto, sim, impressiona. Costumamos dizer: - Uma grande façanha, um grande homem. [...] A sensação de impotência faz surgir o culto da força. Qualquer um - não só o adulto, mas também o garoto mais velho e forte - pode expressar brutalmente o seu descontentamento, usar a força para apoiar suas exigências e cobrar obediência. [...] É pelo nosso exemplo que a criança aprende a menosprezar aquilo que é fraco. Eis uma formação ruim, e um sombrio presságio (KORCZAK; DALLARI, 2022, p. 21-22).

²⁵ O Poema Pedagógico é uma obra singular de Makarenko. Por meio de uma trilogia, a obra relata uma experiência radical e transformadora da educação. Escrita como um poema em forma de diálogos em prosa, Makarenko narra sua vivência na Colônia Gorki, União Soviética, entre os anos de 1920 a 1928. O educador enuncia uma pedagogia revolucionária ao transformar a vida de centenas de jovens soviéticos marginalizados. A narrativa do livro se enlaça aos acontecimentos políticos e culturais no contexto educacional ucraniano, em uma fase de consolidação do socialismo na URSS.

Há um tamanho ideal que pressuponha um aval de existência e atuação legítima no mundo? Há uma altura pré-determinada para alcançar os sonhos, estes que representam o impulso para continuidade da vida? O que levaria o ato de crescer a emudecer os sonhos da infância e a desmerecê-la como força corajosa do agir no mundo? Amarelo, estudante do gênero feminino da Escola Escrever, do território rural de nossa pesquisa, elucida em reminiscência algo de seu passado, a saber, seus sonhos de infância. Ela rememora um deles, aquele que, para ela, era o que mais gostava: dançar. No momento em que lembra deste sonho, Amarelo para de falar, fica em silêncio: há algo ali, nesse intervalo, nessa pausa. Ao retomar então a palavra, ela põe-se a narrar “eu não sei o que aconteceu com esses sonhos, esses meus sonhos, quando eu cresci... parece que quando a gente cresce, a gente perde o brilho de viver”.

Assim, em meio a posicionamentos éticos tais como esse de Amarelo, em busca do brilho que, de sua infância, alumia a viver, é que Korczak sustenta sua ação no mundo como educador. Ele busca reverberar a “altura certa” das crianças ao ocuparem exatamente o lugar que lhes cabe no mundo para, a partir daí, fazer reverberar e legitimar sua atuação nele. Korczak toma, desta forma, o “sombrio presságio” assinalado em sua passagem acima como um impulso corajoso para imaginar e criar uma outra forma de compreender o universo do sujeito. Com isso, acaba por criar, também, uma outra forma de conceber o universo social ante as relações de poder que estruturavam e seguem estruturando o agir no mundo tal como é legitimado.

Recusando-se a deixar suas crianças do Pequeno Gueto de Varsóvia em 1942, em meio a perseguição nazista, Korczak foi assassinado na câmara de gás no campo de extermínio de Treblinka, na Polônia, acompanhado de suas crianças. Em meio a um cenário devastador, o educador defendia um horizonte educativo que muito se distanciava do que foram as escolas públicas da Alemanha de Hitler durante a Segunda Guerra Mundial, quando dominadas pelo imaginário e poder dos nazistas. Como aponta Brandão (2021b) havia nas escolas e no imaginário social desse período uma perspectiva que não almejava apenas a “formação” de crianças e jovens que, quando adultos, fossem capazes da violência. Almejava-se uma “formação” para barbárie.

Buscando um retorno anterior às guerras e ao advento da metrópole parisiense no século XIX, Walter Benjamin (1987) reposiciona seu passado pela imaginação a recuperar uma cidade através de suas ruínas, de seus fragmentos, para além das fantasmagorias da modernidade capitalista. Relança o olhar para sua infância, em Berlim, em um movimento de *flânerie*, ou seja, de passear pelas passagens pouco visitadas e observadas dessa cidade e dessa infância de outros tempos. Em fragmentos autobiográficos nomeados como *Infância em Berlim por volta de 1900*, o autor põe-se a evocar pequenas parcelas de sua história, fragmentos do passado que se rememoram em enlaces próprios a desobedecer lógicas causais e deterministas no que diz

respeito à forma e à escrita. Poderíamos dizer que seus escritos se aproximam do movimento singular da memória, quando esta é retomada pela via da reminiscência, ou poderíamos aqui também dizer, pela via do inconsciente a despertar.

O autor traz à tona os restos de uma cidade a aclarar exercícios de imaginação narrativa, fazendo vislumbrar, à luz do passado, inéditas e outras possíveis histórias, para além das já consumidas pela lógica capitalista em ascensão. Em *O Carrossel*, fragmento narrativo presente em *Rua de mão única*, Benjamin (1987c) narra a experiência de um menino que, ao lançar-se no universo imaginativo e metafórico do girar de um carrossel, põe-se a inventar e reinventar um mundo, na abertura daquilo que lhe é próprio: a criação de mundos e de profanas imagens metafóricas. Segue aqui a passagem:

O tablado com os solícitos animais girava muito próximo ao chão. Tinha a altura na qual melhor se sonha sair voando. A música irrompia, e o menino girava às sacudidelas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebia como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia. Nas tangentes, árvores e indígenas formavam uma guarda de honra. De súbito, reaparecia a mãe nalgum Oriente. Em seguida, emergia da floresta virgem uma copa de árvore, tal como o garoto vira há milênios, tal qual a via justamente agora. Seu animal se mancomunava com ele: como um Árion mudo, ele se ia montando em seu peixe mudo, um Zeus taurino de madeira o raptava como à imaculada Europa. Fazia tempo que o eterno retorno das coisas se tornara sabedoria infantil, e a vida uma antiquíssima embriaguez do poder com a orquestra mecânica no centro. Tocasse mais lentamente e o espaço começaria a balbuciar e as árvores a hesitar. O carrossel se tornaria terreno inseguro. E a mãe ficava lá como a haste tantas vezes abordada, à qual, aterrissando, o menino lançava as amarras de seu olhar (BENJAMIN, 1987c, p. 106).

Associamos a essa passagem um despertar que rumo para um universo outro. Mesmo com medo, a criança encoraja-se ao ver-se apropriada da “altura na qual melhor se sonha sair voando” e ir ao encontro de sua alegria. Rememoramos, nesta passagem de Benjamin, a pedagogia elucidada por Janusz Korczak. A criança é aquela que, com a autonomia que lhe é própria, se lança curiosamente em uma desconhecida aventura. Há, no ato de andar de carrossel, um movimento de abertura para descoberta desse outro mundo, esse mesmo que privilegia um outro tempo, na contramão do presente. Evoca um passeio pela imaginação sustentado pelo desejo de desbravar um mundo que está para além daquilo que enxerga: diz de seu próprio despertar. Assim, às voltas no carrossel, o menino coloca em cena o direito de sonhar, sem promessas de futuro ou de qualquer adiamento da alegria. Ele tem a altura certa para vislumbrar-se capaz de desbravar tal universo outro, enlaçado pela haste representada pela figura da mãe. Ela, a figura do adulto, permanece como haste em uma espécie de temporalidade intervalar,

envolvendo o jogo aparecer-desaparecer-reaparecer diante de um brinquedo que não é feito para adultos: é território habitado somente por crianças.

Ao referir-se a esse fragmento de Benjamin, Studart (2021, p. 87) coloca em cena a presença de uma dialética real entre as coisas e suas figuras, sugerindo, aí, “uma política da imaginação ou para imaginação, o que se implica na ideia da alegria”, isto é, a imagem da criança como potência criadora e criativa implicando-se no ato de escuta de um apelo de humanidade, de deixar-se criança, alegre. Diz de uma magia despreziosa, de um instante feito de lampejo e de fogo fátuo, que é de domínio do sonho. Ao referir sobre os significados do brincar em relação à criança e ao adulto em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin (2009b, p. 85) reconhece na brincadeira uma libertação tanto para a criança, como para o adulto. As crianças, rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si o pequeno mundo próprio. O adulto, por sua vez, esse que “se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada”. Para ambos há, portanto, a entrada em um outro mundo através da produção onírica que remete ao infantil e à libertação, inaugurando-se um outro universo que tem a ver com a invenção, com o inédito, com a criação sobre a realidade, sobre a vida.

A dimensão da invenção é o que sustenta o pensamento do educador venezuelano Simón Rodríguez. Nascido em Caracas ainda no período colonial, ao final do século XVIII (1771-1854), o educador latino-americano foi conhecido como crítico do regime colonial espanhol do século XIX, assumindo uma postura de enfrentamento da colonização por meio da educação como seu horizonte de emancipação social. A sustentação dessa utopia lhe conduziu a uma caminhada de peregrinação e viagens a inúmeros territórios ao longo de sua vida, entre América do Sul e Europa. Sua liberdade de pensamento e ação só lhe era assegurada por meio de uma vida em movimento. Assim como rememora Walter Kohan (2015), Rodríguez encontrava no ato de viajar sua razão de viver, de estar no caminho, em novos projetos, em novos começos. Inventou uma figura errante de educador, compromissado com novos inícios de inconformidade, de resistência e de nascimentos carregados pelo peso de sua postura errante diante das coisas. Ele fazia escola viajando: era preciso andar para ensinar.

Simón Rodríguez foi um dos precursores da criação da educação popular com vistas a fazer da América uma terra de justiça e paz através da educação. Assim como apontam Streck, Adams e Moretti (2010), em um contexto em que a educação seguia uma hierarquia étnica e era direcionada à acolhida fragmentária de distintos grupos sociais que fortaleciam uma lógica de identidades, reproduzindo o enquadramento social da colônia, Rodríguez defendeu o direito de todos à educação, independente de classe social, fundamentando sua ação educativa no princípio de

igualdade. Tendo este princípio como razão de sua ação educativa, seu horizonte utópico de criar uma sociedade republicana se sustentava na educação da infância e da juventude como uma função sagrada. Havia em seus princípios educativos um desejo de “romper com as formas de pensar e de viver de seu tempo”, como ressalta Walter Kohan (2015, p. 330), uma vez em que estas revolucionavam uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e pela submissão.

O educador venezuelano buscou traduzir tais ideais através de instituições escolares em dois momentos distintos de sua vida. Salientam Durán e Kohan (2016) que, pelo caráter revolucionário da concepção de escola proposta por Rodríguez, ele subverteu as hierarquias sociais, econômicas e políticas ao colocar em prática uma escola acolhedora das diferenças, sem distinções. Para além de um discurso demonstrativo, as escolas deveriam viver a igualdade: tinham na prática da igualdade o fundamento de sua existência. Assim, por serem escolas subversivas a abrigar os excluídos e oprimidos da sociedade, tanto a Casa da Indústria Pública em Bogotá, quanto o Colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiro na Bolívia encerraram suas atividades. Acerca da experiência boliviana, pontua Rodríguez (2016, p. 62, grifos do autor) que “o estabelecimento que se empreendeu na Bolívia é *social*, sua combinação é *nova*, em uma palavra é A REPÚBLICA”. Assim, fazer valer os princípios da educação popular, ou seja, acolher e educar pobres e marginalizados de ambos os gêneros para o trabalho e para a vida a fim de restituir-lhes a terra, a cultura, a linguagem, o pensamento e a própria vida, provoca fortes reações contrárias.

Podemos dizer que esta é uma postura insurgente, ou seja, que sustenta uma ação e um pensar por meio da crítica social como alicerce. Na medida em que inverte as prioridades e os valores sociais, esta também se torna uma postura revolucionária que compreende a educação a todos e todas que habitam neste mundo como parte do próprio desejo de revolução, ou seja: não há revolução quando não se educa toda a sociedade. Rodríguez é um educador do “contrafluxo”. Assumindo seu fazer educativo por meio de órgãos públicos, alicerça também, aí, seu compromisso com a educação pública, uma vez em que busca a transformação social pela transformação do próprio Estado, ou seja, buscando legitimar o direito político de cidadania para todos, sem distinção.

Alguém Que Pensa Demais, estudante da Escola pública urbana Compreender, menciona: “eu não sei como é com quem estuda em escola particular, porque eu nunca estudei, mas eu sei que aqui na escola pública a gente conhece pessoas de realidades muito diferentes da nossa muito cedo, a gente não vive numa bolha, conhece o mundo real”. Trazemos esse fragmento narrativo para elucidar o fundamento da educação, quando essa se enlaça a uma concepção de “para todos”. Ainda contemporaneamente, a educação pública com tal ideal segue resistindo e sustentando a pluralidade como uma de seus principais fundamentos: o

reconhecimento da diferença, da alteridade, do “mundo real”. É, portanto, na pluralidade do público que a educação se realiza, na abertura à possibilidade de alargamento do campo reflexivo e de seus horizontes.

Este é, também, um alicerce da ação educativa de Simón Rodríguez: o pensamento subversivo como ponto de partida para refletir a sociedade, para além do instituído. Como ressalta Kohan (2015), pensar para Rodríguez é problematizar o mundo, fazer com que as palavras digam mais do que elas costumam dizer. Significa alargar sentidos, estender a realidade, o horizonte de ação, imaginar outros devires possíveis. Pensar, nesses termos, significa desobedecer às lógicas estabelecidas, conhecidas, esperadas. É dar lugar ao ilógico na medida em que este é o que possibilita fazer surgir o novo. Significa, também, estabelecer como ponto de partida o que é próprio a cada contexto, legitimando as singularidades, a responsabilização de cada um com àquilo que lhe é próprio.

A perspectiva criativa de inventar o novo é parte da postura de Simón Rodríguez como educador, professor e escritor ao longo de sua vida errante, peregrinante. Sua obra *Inventamos ou erramos* coloca em questão sua postura de vida, isto é: ou inventamos um outro modo de pensar e fazer a educação, ou erramos. Kohan (2015) alarga a dimensão criadora do educador latino-americano ao assinalar que para ele, conceber a educação significa inventá-la, atribuir-lhe palavras que até então se faziam inexistentes. Isso requer dizer que a educação almejada não está escrita em manuais, tampouco em experiências pré-existentes ou modelos anteriores, como em perspectivas europeias, por exemplo.

Há que se inventar a educação que se busca, tanto para América, como para qualquer território que tem na emancipação seu horizonte utópico. Ou seja, falar de uma “outra educação” é colocar em cena a singularidade da existência, que permite dar voz ao que pode surgir: uma verdade inventada, que ainda não existe até o momento em que passa a ganhar vida. Tal como diz Kohan (KOHAN, 2015, p. 336), “temos de encontrar a verdade por nós mesmos, ou nunca a encontraremos”. Portanto, inventar a verdade consiste em inventar a si próprio e as instituições, fazer escola nas escolas, dar vida à palavra junto daquelas e daqueles que habitam seus territórios.

2.1.2 *Educação como um direito humano: do “para um” ao “para todos” da educação popular*

A essa figura do “para todos” fechado, consistente, em que o “para todos” quer dizer “todos iguais” – porque reduzidos ao Um – se opõe uma outra figura de um “para todos”: aquela de um “para todos” aberto, não totalizável, “não-todo”, um “para todos” ao qual se chega na medida em que se tenta pensar a multiplicidade de sujeitos a partir daquilo que há de não identificável neles.

Jelica Sumic (2019, p. 9)

Iniciamos esta sessão abrindo como questão a possibilidade de pensarmos uma política de desidentificação²⁶ na educação. Como contemplar uma educação “para todos”, isto é, como um direito humano, que coloque em cena, no entanto, a singularidade de cada sujeito, de cada coletivo, e de cada cultura, que nunca será suficientemente palpável, tangível? Atravessado pela linguagem, o sujeito, o coletivo, e também a cultura, são sempre não-todos. Como então abranger uma totalidade que não seja segregativa, isto é, que contemple o resíduo do real, este que não se inscreve no registro simbólico da linguagem? Como suportar o vazio daquilo que não pode ser suficientemente nomeável como saber prévio? Como fazer borda ao não saber e, ao mesmo tempo, propor algo que seja capaz de sustentar o enlace a produzir horizontes comuns na educação?

Propomos aqui lançar algumas luzes à educação como direito, atravessada pelos princípios da educação popular. Assim como enuncia Brandão (2021b), os movimentos de cultura popular nos anos de 1960 marcaram um “giro na educação”, na medida em que Paulo Freire e seus companheiros aprenderam a pensar a educação como cultura, e a cultura como política. Isso quer dizer que a partir de então, a educação freiriana será pensada mediante “uma *política cultural* emancipadora a ser realizada como *pedagogia* por meio da *educação*” (BRANDÃO, 2021b, p. 95, grifos do autor).

Nesse cenário, o autor posiciona o lugar da educação popular como aquele pensado, sim, através da vida universitária, mas não desde sua estrutura universitária. A educação popular se fez e faz viver como uma “deriva pedagógica”, isto é, foi e segue sendo pensada por entre os recantos liminares das universidades e de seus movimentos, para além de suas proposições regulares estatutárias, regimentarias, normativas. Ela contempla, aí, um vazio, já que diz respeito a lógica do movimento, e não da instituição. Abarca a noção de gerúndio do que está “acontecendo”, na contramão do acontecimento e do acontecido.

Pensar, portanto, a educação enlaçada a uma concepção de cultura aberta, não institucionalizada e não-toda, diz respeito a contemplar modos de vida originais e autênticos de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais, no sentido de que cada cultura somente será explicada, como lembra Brandão (BRANDÃO, 2021b, p. 105),

²⁶ Fazemos referência, aqui, à Jelica Sumic (2019), filósofa e psicanalista eslovena. Sua proposição repousa na interrogação da dimensão política da psicanálise, pensando a singularidade do sujeito enlaçada a uma saída que, ao mesmo tempo, abrangeria a todos, a humanidade inteira. Para a autora, a política do “para todos” requer uma desconstrução do sentido da política como aquela que “que vale para todos”, reduzida à noção de identificação. Propõe, assim, repensar a política a partir da falha, da incompletude do “para todos”, isto é: pela via do registro do real, da singularidade pura, da política da emancipação que inclui o “não-todo”, o singular absoluto.

de seu interior para fora. Assim, seus componentes somente “vividos e pensados” é que são e serão o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. E complementa o educador “tal como pessoas em sua individualidade, culturas são diferentes, mas nunca desiguais. E é a sua diferenciada existência o que permite o diálogo”. Isto é: é pela via do não-todo o meio por onde se demarca a diferença, e, aí, a possibilidade de travessia ao diálogo, ao encontro com o outro, à borda que se torna capaz de sustentar o enlace a produzir horizontes de ação e transformação.

Assim se situa o “giro na educação”, que parte de uma práxis pedagógica centrada no diálogo, na conversa, e, para tanto, naquilo que muitas vezes se constitui como o elemento proibido em sala de aula. Tal como rememora Brandão (2019), os “círculos de cultura”, que pretendiam substituir a arquitetura linear das “salas de aulas”, representam o símbolo de uma nova e ousada aventura na educação pública. São espaços que colocam em cena o ato de ensinar-e-aprender, que é, antes de tudo, o exercício sem fim do alargamento do diálogo, e da conversa em sala de aula, e para além da sala. Nas palavras do educador, ensinar-e-aprender diz respeito, assim, à

coragem de alçar-se a planos cada vez mais densos, mais complexos, mais diferenciados, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de trocas de reciprocidades de saberes e de sentidos, através do reconhecimento e da acolhida da pessoa de um Outro que aprende de quem ensina, na igual medida em que ensina a quem com ele aprende (BRANDÃO, 2019, p. 234).

Nesse sentido, fazer educação concerne à responsabilidade que temos ao estarmos diante do Outro²⁷, este que é diferente de mim e que, tanto quanto eu, aprende e ensina por meio de sua identidade pessoal, cultural, étnica. Em seu território de pertencimento, este Outro é, como lembra Brandão (2019), autor e ator cultural, criador de cultura. Por isso, estaremos sempre diante de um caminho de descoberta, que está sempre se fazendo, se refazendo, se redescobrimo em sua absoluta diferença. Nesse sentido, para além de tolerar, acolher ou reconhecer, estar com o Outro diz respeito a um ato de responsabilidade que nos obriga a sair de nós mesmos e ir em sua direção, acolhendo-o como um igual-a-ele.

Na perspectiva da educação emancipadora, ser educador é ser um elo de reciprocidades, tal como diz Brandão (2019). O educador e a educadora partilham o que deve ser conhecido

²⁷ Fazemos menção aqui ao Outro, em maiúsculo, a partir da noção antropológica enunciada por Brandão (2019). Esta advém desde um ato de filosofar sobre o mistério e da beleza do humano que não é uma ideia e tampouco uma categoria de qualquer espécie. O Outro é inclassificável e é também memória de um cruzar de corpo-e-rostro em uma estranha e poética experiência de encontro milagroso com esse alguém que passa a habitar o estranho território da memória: são “instantes fugazes que depois se tornam memórias inapagáveis” (BRANDÃO, 2019, p. 29).

como um dom de troca, de forma crescente e irresistível, ou seja, ensinar-e-aprender diz de um percurso que vai, despreziosamente se ampliando, se alargando. A educação não é, portanto, uma abstração, ou uma prescrição. Ela é um contexto, um lugar cultural, um cenário em que as pessoas se aproximam entre si e interagem para vivenciarem, juntas e reciprocamente, o que elas sabem, o que elas pensam e o que elas se trocam quando se educam.

O fundamento da educação como potência para seguir e sonhar está, dessa forma, na crença em nós e no “entre nós”, isto é, no território de encontros e diálogos que são criados quando nos ensinamos e aprendemos (BRANDÃO, 2021b). É do cultivo do “entre nós” que se torna possível a sustentação desse terreno inseguro que diz respeito ao não-todo da singularidade, da cultura, do coletivo, dos sonhos, das utopias. Educar diz respeito, assim àquilo que está em nós, mas, sobretudo, daquilo que está para além de nós: do ainda não, do não-lugar. É por meio desse território desconhecido que a educação se faz morada, sempre aberta, sendo. Parte da errância, do andarilhar, que se inventa e reinventa na medida em que nos colocamos na inter-troca de vivências, afetos e saberes.

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, obra composta por uma coletânea de trabalhos e escritos de Paulo Freire (2021) ao longo de sua caminhada de vida, o educador amplia a perspectiva da esperança por meio de sua crença nos sonhos através da educação, da luta e da responsabilização, abrindo perspectivas para imaginar devires outros através de ações concretas no mundo. No texto *Impossível existir sem sonhos*, o autor compreende a educação como uma via para despertar a consciência política e manter vivos os sonhos. Alarga, também, a dimensão de “ser no mundo”, ou seja, estar e atuar no mundo não diz respeito a seguir lógicas e discursos pré-existentes e instituídos, adaptando-nos à realidade, mas, “ser no mundo” significa romper com as estruturas de pensamento, incluindo o ato de questionar, de transformar e de retransformar a vida, os sentidos, os discursos, as narrativas.

Diz o educador que, “como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança” (FREIRE, 2021, p. 50-51), ou seja, a aposta no futuro. A esperança é, nesse sentido, aquela que desperta nos educadores sua consciência política a fim de criar contextos em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias pelas quais se encontram, cumprindo um papel ativo como participantes da história na qual atuam e são autores. A educação, sendo assim, quando voltada à transformação social, permite dar às pessoas maior clareza para produzir leituras de mundo que abram possibilidades de intervenção política com vistas à conquista dos direitos humanos.

Ao vislumbrar uma “pedagogia do desejo”, o educador pernambucano coloca em cena o desafio de criar contextos para favorecer que os sonhos possam reverberar em transformações sociais, em possibilidades concretas de emancipação. Como gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos? Para ele, um dos caminhos está na busca das origens desse desejo, na procura por tornar consciente o lugar social de cada pessoa, de cada educando, de cada educador. “Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história” (FREIRE, 2021, p. 52). Assim, a educação é aquela que corre riscos, que se faz por meio da reflexão sobre si mesmo e da realidade com as quais se faz parte, a fim de apropriar-se, também, do desejo de transformação. Nesses termos, a História deve ser compreendida como uma possibilidade, e não como determinismo e dogmatismo mecanicista, uma vez em que ela se constitui pela ambiguidade do agir e narrar humanos. Isso quer dizer que, aí, o futuro não é inexorável, não está pré-dado, ele é problemático e, portanto, deve ser corajosamente construído pelo desejo.

O desejo, para a psicanálise, é aquele que coloca em questão uma falta. Diz respeito ao atravessamento da linguagem que está continuamente se fazendo em laço social pela transmissão de uma falta: nem tudo se diz, nem tudo se sabe, há uma angústia existencial que não é passível de inscrição no inconsciente e por isso se faz laço. Precisamente por não ser possível desfazer tal enigma pertencente ao real, tal limite da experiência é que o sujeito se põe em laço, em relação (COSTA, 2011). Coloca-se, aí, um furo no saber, ou seja, este é o saber inconsciente, saber insabido que envolve a necessidade do sujeito de se pôr em relação porque nem tudo sabe, nem tudo em si se faz registro. Assim, ao não fazer registro, o real implica necessariamente o sujeito no laço social. Esse é um princípio ético relacionado ao que se compartilha coletivamente como experiência de perda: o insabido do inconsciente.

É por meio dessa experiência compartilhada que se origina a transmissão sustentada em torno do que Lacan (1998) nomeia como antecipação. Diz Costa (2011, p. 141) que transmitir a palavra é um dom, o dom da espera, que não é totalmente preenchido, ou seja, “para dar a palavra ao outro você precisa calar e supor que ali há um sujeito da fala”, há que esperar para que o outro exercite a fala. Logo, o que se transmite, de fato, é um vazio no lugar do sujeito, isto é, uma aposta, uma antecipação de que ali deve haver um sujeito que pode falar, que pode algo dizer, na medida em que nunca se diz tudo, nem é possível dizer. Tal como refere a autora,

A antecipação do dom da palavra implica em que ninguém tem essa palavra como exclusiva, que ninguém detém a condição de representar e significar as palavras de uma forma única e absoluta. Nesse sentido, passar a palavra é uma aposta de que esta, ao ser tomada, pode significar o sujeito que fala (COSTA, 2011, p. 142).

É essa antecipação, por assim dizer, o que possibilita que a palavra circule, que haja comunicação possível a sustentar o enigma que nos coloca em relação com o outro semelhante, com a vida, com o mundo, uma vez em que estes são inequivocamente atravessados pela linguagem, pela cultura. Assim, pelo efeito impossível de tudo dizer é que se pode criar uma brecha a fazer advir algo novo: eis aí o laço social, a comunicação, a cultura, a transmissão que se dá pela narração, sustentando a continuidade da vida, da existência, dos sonhos e horizontes. Nesses termos, transmitir uma experiência é, por assim dizer, sempre uma aposta no futuro, uma esperança de continuidade da história que se vai tecendo pelo ato de narrar: ao estendermos a palavra ao outro, dá-se continuidade a história que está “entre nós” e para além de nós.

Assim, pensar a educação como uma possibilidade de força política é também apostar que há um outro que a toma para si ao apropriar-se de sua palavra, implicando-se singularmente a ela e ao que a ela lhe falta, em um sentido ético-político de transmissão. Freire (2021) discorre sobre a sobrevivência dos sonhos de transformação social por meio das experiências transmitidas pelos educadores e pelas educadoras progressistas do passado, que auxiliaram a revelar práticas de opressão e injustiça. Salienta, assim, que “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante” (FREIRE, 2021b, p. 56). Portanto, o espírito criativo segue adiante por meio de um para-além que se toma em ato. Isso se dá através dos sonhos, da esperança, da juventude.

Podemos então dizer que os sonhos sobrevivem porque alguém, em algum momento do fio da história, enlaçado a um outro, uma outra, outre, se propôs a algo pensar, a algo transpor e transformar, acrescentando, ainda, alguma palavra capaz de dar fôlego ao horizonte utópico da educação como emancipação. Tal fôlego, isto é, tal respiro necessário que se abre em falta é o que possibilita a mais alguém mais alguma palavra dizer, narrar, criar, costurar. É isso, por assim dizer, o que vai fazendo borda às singularidades daqui e dali, (a)bordando algo que, em falta, salvaguarda o direito de que algo ainda tome alguma forma possível no tecido social. Essa é a experiência da transmissão, e é o que buscamos ecoar no próximo enlace de nossa pesquisa: o desejo de uma juventude que se põe em falta pela busca insurrecional de transformação social. Esta se pôs a algo comunicar, enlaçando-se no fio da história e possibilitando alumiar futuros outros, horizontes em construção.

2.2 A juventude como força para advir o novo: educação que se faz em ato

O despertar como um gradual que se impõe na vida tanto do indivíduo quanto das gerações. O sono é seu estágio primário. A experiência da juventude de uma geração tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica. Cada época tem um lado voltado para os sonhos, o lado infantil.

Walter Benjamin (2009, p. 433)

O que é capaz de fazer mobilizar a educação emancipadora? Como fazer frente à uma educação que se insiste opressora, advinda de uma lógica de colonização, de patriarcalismo, de racismo e de manutenção de formas de vida autoritárias? A educação emancipadora pertence a quem dela se apropria, de quem a toma nas mãos e a cria em ato, de forma contra hegemônica, isto é, a partir de uma realidade singular antagônica. Diz respeito, para tanto, a uma outra educação que vai produzindo marcas e rastros na memória e na história dos atores e autores que a compõem, a inventam e a transmitem, em um dado momento histórico, em um dado tempo presente.

Sustentar no tempo as marcas e os rastros de experiências educativas emancipatórias a fim de manter vivos horizontes de construção do amanhã pode ser considerado um ato de insistência corajosa em meio a não perenidade que faz parte da memória, da ação e da intervenção no presente. Na medida em que agir e intervir no mundo exigem uma certa forma de esquecimento, isto é, um “virar a página” necessário, “sacralizar a memória é uma outra maneira de torna-la estéril” (GAGNEBIN, 2009, p. 98). Portanto, não através da busca por uma imagem estática do passado a paralisar o presente, mas por relampejos que evocam a memória tal como em um momento de perigo (BENJAMIN, 1987f), é que a história se compõe em narrativa e em ato de transmissão. É assim também que se tecem as linhas que aqui propomos, por meio da transmissão de memórias que ressurgem como relampejos a aclarar as noites escuras do mundo.

Buscamos trazer à tona a experiência de dois momentos históricos que, em diferentes contextos sociais, educacionais e políticos, posicionam o desejo de transformação da sociedade por meio da educação. Com isso, reverberamos alguns dos sentidos do que é possível se pensar em termos de educação que se faz em ato, ou seja, que se faz pela via das bordas, das ruínas, das reminiscências, em detrimento de discursos oficiais, institucionalizados. Não à toa, a juventude se coloca protagonista de ambos os movimentos: é ela quem reivindica seu lugar, sua posição, para além dos professores, dos educadores, dos Ministérios da Educação. É precisamente isso que vislumbramos ecoar: a força da juventude a aclarar sentidos que partem

de uma outra posição, propiciando um “giro na educação” pela escuta a alguns dos sentidos que reverberam Maio de 68 e as ocupações secundaristas de 2015-2016 no Brasil.

2.2.1 *Juventude e 68: a palavra em ato, o ato como revolução*

Muitos são os restos que continuam sendo transmitidos e relançados da década de 1960 e seus inúmeros movimentos estudantis em diversos países e continentes ao redor do mundo. Uma década que colocou em evidência uma cascata de acontecimentos a ter como principais atores e autores os jovens estudantes, secundaristas e universitários. Da França à Tchecoslováquia, dos Estados Unidos ao Brasil: uma Internacional estudantil tomou o mundo (MATOS, 2018). Naquela década, a educação foi posta em cena, em suspensão, questionamento, em enfrentamento: foi tomada pelas mãos da juventude, que ocupou seus espaços por meio da apropriação dos bancos escolares, das universidades, das ruas, transformando-os em apelos de indignação, revolta e insurgência.

Os movimentos tinham como fundamento de sua ação duras críticas em relação a seus sistemas de educação pública, que, embora tendo características próprias e singulares em cada país e contexto, tais movimentos se enlaçavam por um denominador comum: erguerem-se contra as autoridades e autoritarismos de diferentes sistemas educativos. Havia um apelo a tudo o que era compreendido como instrumento de opressão, uma vez em que restringia a liberdade e o desejo de construção de um amanhã mais aberto, livre e comunitário. Assim, inseridas no contexto global da sociedade, as lutas universitárias, principalmente no que diz respeito ao ano de 1968, foram se desdobrando em torno de objetivos também políticos, como a democratização, a defesa das liberdades individuais ou coletivas, a denúncia contra as guerras etc.

No Brasil, “a geração de 68” pagou caro por sua revolta: em meio à ditadura militar de 1964, a juventude que buscava reivindicar o seu lugar foi censurada, presa, torturada, exilada e morta. Como lembra o jornalista e escritor brasileiro Zuenir Ventura (2018), o assassinato do estudante secundarista de 18 anos, Edson Luís de Lima Souto em 28 de março de 1968 no Rio de Janeiro, convocou apelos da população brasileira. Com cartazes evocando frases como “*Os velhos no poder, os jovens no caixão*”, explicitaram a revolta à dura ditadura e seus efeitos mortíferos para com toda e qualquer contrariedade e possibilidade de criação como ato utópico. Na visão do autor, transmite-se precisamente aí o sentido ético da maneira pelo qual aqueles jovens arriscaram a vida defendendo um projeto: sonhando em aproximar os limites de seus horizontes.

A busca por um pensar e viver, subitamente reconciliados numa ética libertária, fazendo da universidade um espaço livre para uma experiência sem precedentes era o que defendiam os

estudantes, ressalta Marilena Chaui (2018): da experimentação dos limites do horizonte à possibilidade de sua transposição. Mundialmente, Maio de 68 foi um acontecimento a “atravessar escuridões”, colocando em cena um abalo inimaginável na ordem instituída, situando no horizonte político uma maneira radicalmente diferente de conceber as contestações, as revoltas e a própria ideia de revolução²⁸ que até então se fazia presente.

O espaço das escolas e universidades se tornou o palco de manifestações em ato, arte e palavra. Colocou à prova o vazio de uma civilização que se queria triunfante, que acreditava caminhar para uma suposta harmonia, como lembra Edgar Morin (2018). O autor, testemunha do acontecimento de 68 na França, situa o movimento a partir da ideia de “brecha”: como um rasgo no poder constituído, um rasgo a irromper horizontes outros enxarcados de imaginação política por meio de aspirações e sonhos de liberdade, autonomia e comunidade. Maio de 68 diz respeito a ideia mesma de renovação desses sonhos e aspirações educacionais, políticas, sexuais, existenciais que seguem reaparecendo, se fazendo vivos de tempos em tempos.

Como evoca Ventura (2018), 1968 foi um ano que não terminou, uma obra aberta que evidencia o legado da insurreição e levante de jovens que pela primeira vez ganhara uma dimensão planetária e um valor simbólico inimaginável. Diz o autor que muito mais do que repeti-la, ou copiá-la, a experiência desse acontecimento evoca a necessidade de aprender: aprender com os jovens, escutar seus ecos, reverberar suas palavras. O Maio francês foi o emblema dessa efervescência: virando Paris de cabeça para baixo, o movimento estudantil fez viver seus ideários e utopias por meio de contestações e protestos reverberados em ato.

Centenas de cartazes que representavam as palavras de ordem da juventude foram colados nas ruas da capital francesa, sendo produzidos por estudantes, artistas e professores que se integraram à ocupação da Escola de Belas Artes de Paris. O local de produção dos cartazes ficou conhecido como Ateliê Popular²⁹, tendo na perspectiva artística do ateliê, o lugar de inscrição da palavra ressoada em ato, fazendo viver a força do acontecimento pela relação

²⁸ Revolução ganha um sentido inédito daquela até então associada ao proletariado que, em luta, expropria o poder da burguesia tomando-o de assalto, tal como escreve Marx. Através da crítica à centralidade do poder investido em um governante, o que as bandeiras vermelhas e anarquistas confundidas revelavam era o “surgimento de uma esquerda liberada da sujeição ao mito da Revolução e à defesa da União Soviética, à ideia de tomada do poder, da violência revolucionária” (MATOS, 2018, p. 272),

²⁹ Por meio da perspectiva dos ateliês como espaços criadores da palavra no maio francês, sinalizamos esta como uma de nossas inspirações para criação do dispositivo metodológico de nossa pesquisa. Assim, juntamente com os trabalhos de Delory-Momberger (2008), a perspectiva criadora da palavra evocada pela juventude de 68 também mobilizou a constituição dos chamados *Ateliês da Palavra* de nossa pesquisa, com as quais nos ocupamos em delimitar no capítulo três.

profunda entre arte e política. Tal como uma das frases dos cartazes do movimento coloca em questão: “*as Belas-Artes estão fechadas, mas nasce a arte revolucionária*”³⁰.

Assim, as palavras reverberavam tudo aquilo que sonhavam os jovens nas ruas, nos protestos, nas assembleias, nas passeatas, nos confrontos. As palavras adquiriram corpo, poder de mobilização, desejo de transformação da realidade, constituíam-se por rasgos na paisagem oficial da capital francesa. Tal como lembra Lacan (2009, p. 235) “a palavra ou o conceito não é outra coisa para o ser humano que a palavra na sua materialidade. É a coisa mesma. Isso não é simplesmente uma sombra, um sopro, uma ilusão virtual da coisa, é a coisa mesma”. Isso quer dizer que palavras como “*a imaginação no poder*”, “*seja realista, exija o impossível*” são palavras-ato que, quando grafitadas nos muros, tornam-se forças utópicas a designar uma nova forma de pensar e de fazer política (SOUSA; PEREIRA, 2018). Assim como salienta Olgária Matos (2018, p. 268) a partir de Roland Barthes, a palavra de Maio de 68 tomou a forma de *inscrição* e “sua dimensão natural foi o muro, que é o lugar fundamental da escrita [*écriture*] coletiva”.

Como lembram Sousa e Pereira (2018), além de conter as manifestações nas ruas, a polícia também se preocupava em arrancar os cartazes das paredes e muros, uma vez que representavam importantes ameaças ao poder instituído, ou seja, a tudo aquilo que era até então previsível e conhecido. Uma das características do movimento foi justamente a recusa aos poderes instituídos e suas funcionalidades, sejam provenientes de sindicatos, partidos, das ortodoxias de esquerda, das instituições estatais: os acontecimentos de Maio de 68 irromperam na cena social e política para recriá-la inteiramente (MORIN; LEFORT; CASTORIADIS, 2018). Em entrevista a Jean Paul Sartre, o estudante do movimento francês Daniel Cohn-Bendit pontua ao filósofo o caráter subversivo do Maio francês:

Se fundássemos um partido anunciando: ‘Toda essa gente está conosco. Aqui estão nossos objetivos e o modo como pensamos alcançá-los...’ saberiam em que se ater e portanto a forma de anular-nos. Já não se estaria diante da ‘anarquia’, da ‘desordem’, da ‘efervescência incontrolável’. A força do nosso movimento reside precisamente no fato de ele se apoiar numa espontaneidade ‘incontrolável’, que dá o impulso sem pretender canalizar ou tirar proveito da ação que desencadeou (SARTRE; COHN-BENDIT, 2018, p. 20).

Assim, o que pretendiam os jovens era precisamente o inesperado. Uma espontaneidade que eleva em ato a potência de criação da vida, um ato utópico de transposição da realidade. Especificar ou atribuir imagens e contornos definidos produziria o efeito de captura da palavra como força inventiva (SOUSA; PEREIRA, 2018). Nesse sentido, não era possível tampouco

³⁰ Cartaz produzido pelo movimento. Tradução nossa: « Les Beaux-Arts Sont Fermés, Mais L'Art Revolutionnaire Est Né ».

desejável identificar o lugar da contestação: o sustento do movimento situava-se justamente no ato como efeito de surpresa, de abertura em indeterminação, de exigência para com o novo que ali se inaugurou. Posição difícil e incômoda esta: a criação de um vazio do ponto de vista de princípios e finalidades. Assim, como ressalta Matos (2018), o Maio francês pode ser caracterizado por uma Revolta antiautoritária muito mais do que uma Revolução, uma vez que não teve nem o projeto e tampouco a transformação nas formas de propriedade e de exercício de poder como consequência.

Tal como advertiam os estudantes nos muros da cidade de Paris: “*não tomem o poder, tomem a palavra*”, ou seja, a palavra reaparece como força de *inscrição* e, também, como uma recusa da luta de morte: não houve tiros de arma de fogo. A esse respeito, diz Edgar Morin (2018, p. 178) que a palavra tomada pela juventude não instituía sua lei, mas, ao contrário, ela “desregrava e desorientava a lei universitária, social, política e abria as portas para a grande festa”. O Maio francês colocou em cena, assim, a perspectiva da festa, da explosão de alegria, do espraiamento da comunicação, da fraternização generalizada. Configura-se, portanto, como uma ameaça ao pensamento tecnoeconomicista que considera a festa como uma falta de seriedade política. Eis aí o lugar da juventude: paralisar o superego, liberar o inibido, o reprimido, subverter lógicas. O instituinte ficou mudo e tudo o que não falava pôs-se a falar (MORIN, 2018).

O movimento se configura, nesse sentido, como uma luta contra a ideia de progresso tecnológico cego e contra a adaptação tecnocrática da sociedade, ou seja, de vir a ser governado pelas “leis científicas”, pelas “leis da economia”, ou pelos “imperativos técnicos” que, tão independentizados, acabam sendo naturalizados e passam a adquirir força própria de existência. Tais leis e imperativos autonomizados ficam imunes, inclusive, à própria abertura para crítica e para o controle político, confiscando o pensamento e a capacidade crítica de desalienação (MATOS, 2018). Soma-se às reivindicações do movimento estudantil francês de 68 a contestação da exploração, da repressão dos trabalhadores e a solidariedade aos oprimidos, sendo operários, imigrantes, camponeses, minorias e as lutas feministas, defendendo uma sociedade sem classes e um mundo sem exploradores nem explorados. Os grafites “*Nós somos todos indesejáveis*” e “*As fronteiras: que se danem*”, afirmam estes ideais.

Portanto, o que Maio de 68 coloca em cena é a busca pela universalidade do bem comum, sem almejar lutar pelo poder nem contra ele, uma vez em que o movimento reconheceu que “o poder é um ‘lugar vazio’, desincorporado e inapropriável, aberto à indeterminação” (MATOS, 2018, p. 273-274). Assim como lembra Safatle (2020), o esvaziamento imaginário do lugar do poder evoca um descentramento das imagens e paixões que dizem respeito ao laço social. Insistir, portanto, na estratégia de conservar o lugar do poder vazio de toda identificação

imaginária possível, diz o autor, é uma resposta possível ao fascismo, ou seja, às formas autoritárias de poder, dominação e submissão crescentes ao logo do século XX.

Ao referir-se a posição lacaniana de sustentação simbólica de coletivos capazes de preservar e garantir a igualdade radical e a plasticidade de suas singularidades, o referido autor ressalta que a política é capaz de emancipar quando nos leva a nos identificarmos com um lugar vazio, permitindo “a consolidação igualitária que dissolve os efeitos de grupo (com suas estereotípias e exclusões), assim como a circulação do poder, suas encarnações e desencarnações periódicas” (SAFATLE, 2020, p. 54). Assim, uma vez que as experiências de poder são sustentadas por experiências de gozo, a emancipação precisa estar vinculada à possibilidade de o corpo social se constituir pela circulação de formas de gozo que sejam modos de abertura ao descentramento. Isso quer dizer que descentrar causalidades profundamente enraizadas na história de nossos desejos é também fazer do vazio uma forma de presença de algo que empurra a vida social para a emergência do que ainda não tem figura, queimando nossas formas de representação, diz o autor.

Nesse sentido, podemos fazer a leitura de que, ao redor do mundo todo, o ano de 1968 constituiu uma fenda significativa em busca da emancipação, colocando como questão as inúmeras formas de poder instituídas a aspirar uma vida outra, uma sociedade outra. Representa um rasgo na paisagem oficial da sociedade industrial capitalista que se reconhecia em progresso, avançando para frente. Essa brecha irrefechável (*irrefermable*), como nomeia Edgar Morin (2018), irrompe uma outra revolta centrada na alegria e na espontaneidade da juventude como mola propulsora para interrogar o novo. Para tanto, como salienta Ventura (2018, p. 13), Maio de 68 “incendiou corações e mentes, explodiu em canções, filmes, passeatas, revoluções e guerras, nas ruas transformadas em campos de batalha, nos palcos e telas, na política, no imaginário e no comportamento”.

A perspectiva artística atravessou o movimento estudantil, propondo pensar a política não como aquela prescritiva, burocrática, aprisionadora e reprodutiva de lógicas autoritárias e engessadas da vida, mas sim como aquela que encontra na criação e invenção da vida fôlegos corajosos para ativar a imaginação política, para pensar outros mundos, incluindo a cultura em escala ampla, assim como reforçam Edson Sousa e Robson Pereira (2018). Dessa forma, lembram os psicanalistas que desconsiderar a cultura e a arte como parte fundante da vida de nada diz respeito à democracia, uma vez em que esta compreende o reconhecimento das diferenças, da alteridade.

“A cultura é a inversão da vida”, ecoa um dos grafites inscritos nos muros de Paris. O ano de 68 posiciona, para tanto, a luta estudantil um pouco mais adiante, colocando em cena àquilo que diz respeito à vivacidade e à paixão própria da juventude: a vida, a diversão, a libertação, a

efervescência criativa. Assim também anunciava outro dos grafites da capital francesa: “*a ação não deve ser uma reação, mas uma criação*”. O movimento estudantil pode ser pensado, nesse sentido, como a expressão própria da democracia, ou seja, como manifestação do conflito legítimo e da contestação permanente dos poderes e das instituições no interior da sociedade.

Criar sobre a vida, inventar o novo: isso diz respeito à educação. Patrick Boucheron (2018), historiador francês, bem lembra que a história é uma arte da emancipação na medida em que é rica em potencialidades inacabadas, rica de todos os possíveis: uma outra história sempre é possível e a verdade está nas possibilidades que as revoltas abrem. “A história está cheia do que aconteceu e do que não aconteceu, e o que não aconteceu ainda está disponível, está ao alcance das mãos” (BOUCHERON, 2018, p. 57).

2.2.2 “*Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer*”³¹: a força das ocupações secundaristas

Em relação às possibilidades de aberturas, fendas e espaçamentos que vão compondo experiências a alumiar fragmentos de uma educação emancipadora que encontra na força estudantil o fôlego e a coragem para tomar nas mãos princípios democráticos de sustentação de ações coletivas, buscamos irradiar relampejos às ocupações secundaristas que aconteceram ao final do ano de 2015 e em 2016, no Brasil. Através do clamor de uma educação que ensine a pensar, e não a obedecer, os estudantes secundaristas mobilizaram a sociedade, sendo esse um período expressivo à memória brasileira. Ao ocuparem suas escolas, estudantes de regiões de todo Brasil apropriaram-se ética e legitimamente daquilo que lhes é próprio e de direito: a educação.

As ocupações de 2015 e 2016 colocaram em questão os desejos e utopias estudantis com vistas à emancipação educacional, social e política, como salienta Chauí (2016), fazendo renascer o espírito libertador advindo dos movimentos de 68, recolocando em cena ações coletivas autônomas, democráticas e formativas, afirmando princípios políticos e sociais. Luís Antonio Groppo (2018) faz menção a presença da estratégia das ocupações de escolas, institutos e universidades ao redor do mundo em Maio de 68, sendo esta uma significativa tática com vistas a viabilização de assembleias, de manifestações de rua e de greves estudantis. Tal estratégia se reposiciona no contemporâneo, colocando em cena, assim, o caráter soberano e autogestionário da ação coletiva, em curso na década de 1960.

³¹ Frase enunciada pelos estudantes secundaristas ao longo de todo percurso das ocupações ocorridas no Brasil em 2015 e 2016.

Ocupar, nesse sentido, torna-se um meio legítimo de afirmação da força e da capacidade dos estudantes enquanto sujeitos criadores do desejo e do ímpeto de mobilização à luta, seja através dos acontecimentos de 68, seja através dos movimentos secundaristas no Brasil em 2015 e 2016, inspirados pelos estudantes chilenos e argentinos em sua luta estudantil a abrir brechas que atravessariam impossíveis³² no que concerne à realidade brasileira. Para tanto, o que a estratégia da ocupação faz emergir diz respeito a um alargamento da consciência em uma dimensão ética e política diante da defesa, em última instância, dos direitos humanos (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; COSTA; GROPPPO, 2018).

Marilena Chaui (2016) refere que as ocupações reposicionam dois princípios fundamentais que sustentam a educação: em primeiro lugar, o princípio republicano da educação; e, em segundo, seu princípio democrático. A educação é pública e é um direito. Assim, ao se apropriarem da escola e vislumbrarem, para além dos limites da ocupação, a construção de uma nova sociedade, os estudantes tomam em suas mãos esse espaço ao dizerem “nós somos a escola”, e dali não saem. Abre-se aí uma brecha para a sustentação do horizonte utópico. Esse alargamento da imaginação vem a representar um posicionamento fundamental contra o típico mecanismo neoliberal de fazer crer que um direito social e político pode ser transformado em serviço e comprado no mercado, como bem lembra a filósofa brasileira.

O movimento das ocupações brasileiras pode ser reconhecido como a primeira flor de junho, isto é, como o primeiro desdobramento pleno das manifestações de junho de 2013 no Brasil, reconhecidas como as “Jornadas de Junho”. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) destacam que as Jornadas obtiveram um duplo legado, a saber: uma crítica da representação, decorrente da crise de legitimidade do sistema político; e a defesa dos direitos sociais, principalmente no que se refere à educação, à saúde e ao transporte. Tais reivindicações foram divididas entre os campos políticos, ficando, de um lado, o Movimento Passe Livre (MPL), o movimento contra a Copa do Mundo de 2014, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e outras iniciativas que levaram adiante a propagação do caráter social das manifestações. De outro lado, manifestações convocadas por grupos de direita como o Vem Pra Rua e o Movimento Brasil Livre, “levaram adiante o legado ‘antipolítico’ de junho, explorado exclusivamente na chave de combate à corrupção” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 15).

³² Remetemos ao impossível lacaniano no sentido de trazer à tona a realidade das ocupações como uma forma legítima e possível aos estudantes brasileiros a partir da experiência dos secundaristas latino-americanos chilenos e argentinos. Como lembram Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), as primeiras mobilizações com vistas à ocupação em 2015 em São Paulo aparentava-se impensável e irrealizável pelos estudantes brasileiros. Estes diziam parecer uma “loucura” a possibilidade de ocupação de suas escolas, até o momento em que estas se tornaram possíveis. Atravessaram, para tanto, a temporalidade do presente, sustentando-se por sua ação coletiva, democrática e autogestionável.

Nesse interim, as ocupações brasileiras são apontadas pelos autores como uma vivência prática das manifestações de 2013, sendo também uma continuidade da cultura organizativa que liga o Movimento Passe Livre (MPL) ao coletivo O Mal Educado. Esse coletivo, composto por estudantes, foi organizado por meio da articulação de duas experiências: uma delas em 2009 através da criação de um jornal homônimo que teve sua primeira edição intitulada “O Mal Educado: luta e organização nas escolas”, relatando a experiência vivenciada na manifestação de estudantes em uma escola pública no extremo sul de São Paulo contra a diretoria autoritária da escola; e a experiência de Poligremia que articulou um conjunto de grêmios estudantis de diferentes escolas entre os anos de 2010 a 2011 em distintas regiões de São Paulo, com vistas a integração dos estudantes e à busca pela “conexão com experiências de mesmo sentido, do presente e do passado” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 63).

Assinalam os autores que o objetivo do coletivo foi, em última instância, o de fortalecer os movimentos secundaristas, tendo em vista a estrutura restritiva que compõe o ciclo do Ensino Médio para fins de mobilização e continuidade das lutas. Vislumbrando alternativas diante do risco de “perda a experiência” que caracteriza o eterno (re)começo das organizações secundaristas, buscou-se, assim, meios para compô-las como “parte de uma mesma história, traçando seu sentido histórico. Sem continuidade formulada, as ações ficam sem sentido e é quase impossível construir uma identidade coletiva” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 64), destaca publicação dos estudantes do coletivo em 2012. Como compor sentidos comuns diante da singularidade das lutas estudantis de cada escola, de cada território? Qual seria o ponto de encontro a despertar o desejo de apropriar-se da escola em seu sentido ético e político? Reconhecemos nessa experiência uma tentativa de enlace da história, da memória e, por conseguinte, da transmissão: a verdade ética a enlaçar temporalmente as experiências secundaristas.

Dentre o conjunto de ações do coletivo, estava a busca pela divulgação de uma cartilha que traduziu e adaptou o manual “Como ocupar um colégio” (O MAL EDUCADO, 2015), elaborado pela “Frente de Estudantes Libertarios” da Argentina, em 2011, evidenciando a experiência de suas lutas estudantis inspiradas, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos no ano de 2006. Dessa forma, apesar das ocupações brasileiras iniciadas em 2015 estarem relacionadas às Jornadas de Junho de 2013 como efeito, mesmo, de uma maior disposição de luta após esses eventos, é da experiência latino-americana argentina e chilena que os secundaristas brasileiros encontram forças para serem reconhecidos em suas reivindicações.

De acordo com o relato de uma militante do coletivo O Mal Educado escutada por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 70-71) por ocasião das greves escolares que eclodiram

nas primeiras ocupações no Estado de São Paulo, era possível notar uma postura diferente dos estudantes diante da greve no final de 2015, estando mais apropriados “de como fazer um ato, do porquê fazer um ato, da facilidade de fazer um ato, travar uma rua” por conta das mobilizações de 2013. Contudo, as greves e manifestações de rua não foram suficientes para fazer ecoar as reivindicações dos estudantes paulistanos, encontrando na tática da ocupação uma abertura possível, uma rasura na inoperância a irradiar horizontes de ação concreta. Assim, através do coletivo O Mal Educado e da Frente Povo Sem Medo, a estratégia da ocupação começou a ser divulgada pela exibição do documentário de Carlos Pronzato *A Rebelião dos Pinguins* sobre a luta dos secundaristas chilenos e, também, pela cartilha inspirada na luta dos estudantes argentinos.

À vista disso, como prática da luta estudantil secundarista propriamente dita, Groppo (2018) destaca que as ocupações estudantis brasileiras nascem dos movimentos da América Latina que, apesar de distintos, possuem um mecanismo que lhes é comum: a ocupação como forma de mobilização de sua ação coletiva. Através de assembleias e comissões variadas, os estudantes constituíram uma dinâmica singular de organização, dando forma e sentido à ação, enlaçando dimensões tais como a reivindicação, a autovalorização e o sentimento de pertença enquanto “Escolas de Luta”.

O caráter social, democrático e legítimo da reivindicação dos secundaristas obteve força para reunir o legado de 2013 tanto no sentido da crítica à crise de legitimidade do sistema político, como pela defesa dos direitos sociais e, mais especificamente, pelo direito à educação. Os estudantes posicionaram, nacionalmente, uma força de mobilização que os movimentos de 2013 como o Movimento Passe Livre e o Não vai ter Copa! não foram capazes de produzir. Desse modo, aprendendo a usar táticas diversas e a se metamorfosear diante das circunstâncias, os estudantes secundaristas de todas as regiões do Brasil constituíram relações sociais de caráter horizontal e participativo, obtendo a solidariedade de movimentos, coletivos, comunidades, professores, personalidades e do público em geral.

O movimento das ocupações pode ser compreendido, didaticamente, por meio de duas ondas (GROPPO, 2018). A primeira partiu de dezembro de 2015 a julho de 2016, sendo ocupadas, salvo poucas exceções, escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Nesse primeiro momento, as ações dos estudantes foram essencialmente de caráter estadual em oposição às políticas educacionais de acento neoliberal dos governos estaduais, além de colocar em pauta o rechaço à precarização da educação pública e o autoritarismo de gestões escolares estaduais. Tendo como ponto de partida as ocupações no estado de São Paulo em decorrência da

mobilização contrária à “reorganização”³³, a ação coletiva dos estudantes foi ganhando dimensões significativas, com ao menos 200 escolas ocupadas em todo o estado de São Paulo já no final de novembro de 2015. Em seguida à experiência paulista, as ocupações se alastraram aos estados de Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará.

Essa ação inesperada colocou em cena a imaginação utópica e a possibilidade de reinventar a escola, o espaço escolar e as possibilidades criativas para serem então escutados em suas reivindicações. Segundo o olhar dos estudantes, os protestos, as greves e as manifestações de rua não deram resultados na medida em que desejavam ações e proposições concretas dos governos. Portanto, uma vez ocupadas as escolas, o que estava antes em uma dimensão abstrata se transpõe para o campo da materialidade, abrindo brechas para visualização de uma escola ressignificada: mais democrática, com aulas prazerosas, com a cultura e a arte sendo capilarizadas por entre os mais diversos espaços. Oficinas, debates, rodas de conversa, exibição de filmes e vivências foram tomando forma e dando corpo àquilo que queriam dizer os estudantes ao se referirem tanto à concepção de escola, como à concepção de educação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Cartazes espalhados pelas paredes escolares, em manifestações de rua e nas redes sociais traziam à tona o desejo dos estudantes: “*por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer*”. Para eles, decorar e copiar conteúdos de nada tem a ver com conhecimento. As posturas autoritárias das escolas cerceiam seus interesses e curiosidades. Para eles, o pensamento crítico é parte fundamental de uma “educação de qualidade”, juntamente com o melhor desempenho nas disciplinas do currículo tradicional, abrindo portas para entrada em boas universidades e em oportunidades no mercado de trabalho. Assim, identificam Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 153) que a experiência das ocupações “não se tratou de uma revolta contra a instituição da escola, pelo contrário, é uma valorização dela como espaço de formação”. Ou seja, o despertar dos estudantes evoca o desejo de fazer viver a escola no sentido último do termo, isto é, a partir do reconhecimento de sua importância como um espaço criador de realidades e de horizontes outros que não compreendem concepções pré-estabelecidas a engessar a criatividade e a capacidade inventiva. A escola como *tempo livre*. A escola como propulsora de debates buscando desnaturalizar a divisão sexual do trabalho, fomentando a igualdade de gênero, as questões LGBTQIA+, as pautas raciais, o combate à xenofobia, a discriminações, ao machismo, a homofobia.

³³ A reorganização foi uma estratégia do governo de São Paulo de Geraldo Alckmin no ano de 2015 para reestruturar a rede escolar paulista, tendo como objetivo principal a separação das escolas para que cada unidade passasse a oferecer aulas de apenas um dos ciclos da educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio) a partir do ano seguinte.

Os estudantes trouxeram à tona uma forma singular e autoral de compreender também a educação, por meio da abertura para pensar outros modos de concebê-la, reconhecendo na horizontalidade, na solidariedade, na coletividade e na responsabilidade para com o que é de todos um princípio comum a ser sustentado e levado adiante. Essa ação secundarista coletiva, contudo, faz ressituar lugares, espaços, posições discursivas: de estudantes que, em suas salas de aula, com seus professores, sentados em suas cadeiras, atrás de suas carteiras, participam do percurso educativo configurados pela especificidade desse cenário, a estudantes que, como iguais, se colocam em pé, lado a lado com seus professores e educadores, para colocar em questão os objetos escolares, a escola, a educação, as políticas educacionais.

Assim como situa Lisiane Leffa (2019), as cadeiras são ressignificadas como representantes simbólicos dos modos de fazer movimento de ocupação: elas já não estão mais ocupando os espaços das salas de aula, enfileiradas, feitas para sentar, acomodar-se espacialmente. Para os secundaristas em luta, as cadeiras ocupam as ruas, param o trânsito, tornam-se escudos, barricadas, cadeiraços, campos de disputa. Os estudantes incorporam o objeto escolar inscrevendo uma marca de reconhecimento ao ato secundarista, configurando uma experiência compartilhada que, para a autora, figura como significativa a ser marcada como ato criativo, abrindo brechas para situar o lugar dos secundaristas e a luta pela escola por vir.

Sustentar a escola desejada afronta, contudo, a ordem estabelecida, fere o *status quo*. Não à toa, essa nova configuração discursiva situada pelos secundaristas provocou a tentativa imediata de repressão e desmobilização dos movimentos de ocupação nas distintas regiões do Brasil: inúmeras foram as detenções, as perseguições, as violências policiais, as ameaças judiciais, as alegações de dano ao patrimônio público, as ações truculentas como assédios e abusos que foram denunciadas pelos secundaristas por parte dos governos e dos representantes do Estado. Assim como lembram Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) e Costa e Groppo (2018), porém, os secundaristas se mantiveram “firmes na luta”, na medida em que as repressões apenas reforçaram a determinação e a não intimidação diante de suas reivindicações e do que elas e eles haviam feito ali nascer: imagens de um outro devir que não poderia mais ser desfeito.

Entre setembro e dezembro de 2016 novas ocupações foram alavancadas pelos estudantes brasileiros. Dessa vez, além de escolas de educação básica, as instituições de educação superior como universidades públicas federais e estaduais, bem como Institutos Técnicos federais e estaduais também se somaram à causa e utilizaram a estratégia das ocupações para, nesse momento, manifestar o desacordo e o rechaço em relação às duas políticas de caráter nacional, ambas impactantes para o setor educacional: a Medida Provisória n. 74, que reforma o Ensino

Médio e a Proposta de Emenda Constitucional n. 142, que institui um novo regime fiscal no país, “congelando” os gastos sociais de educação, saúde e seguridade social por vinte anos.

O que na primeira onda das ocupações dizia respeito a um enfrentamento a políticas educacionais de caráter estadual, agora passa-se a incluir rechaços a políticas de abrangência nacional. Nesse segundo momento, o cenário social e político brasileiro também havia mudado: o golpe institucional que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Roussef já havia sido consolidado, compreendendo um tempo de ataques brutais aos direitos sociais que vieram a marcar o governo de Michel Temer. A partir desse cenário, houve uma cisão da sociedade permanecendo, de um lado, o grupo de apoiadores do novo governo e, de outro, o grupo que reivindicava a manutenção da democracia conquistada nas urnas, muito embora os interesses individuais e corporativos se sobrepuseram aos coletivos, mesmo em cada um dos grupos (SCHLESENER; FLACH, 2018).

No que se refere às políticas nacionais, a PEC 142 – depois de aprovada pela Câmara dos Deputados a PEC 55 e, posteriormente aprovada pelo Senado como Emenda Constitucional 94 – constituiu um agravo substancial em relação à garantia e ampliação dos direitos sociais, além de representar uma grave ameaça à manutenção da educação pública de caráter gratuito e de qualidade, e especialmente no nível superior. Segundo o referido autor, tais propostas reconduziram o curso “das políticas governamentais novamente ao neoliberalismo em seu sentido mais estrito” (GROPPO, 2018, p. 92). Ou seja, tal política passou a privilegiar a destinação dos recursos públicos socialmente angariados para interesses particulares, em especial para o capital financeiro, sobretudo o especulativo, estando em consonância, assim, com os interesses do capital.

Diante de tamanha afronta aos princípios constitucionais e a tendência tecnicista, neoliberal e conservadora das políticas educacionais de Temer, em novembro de 2016 as ocupações alcançaram todas as regiões do país, provocando uma onda nacional de protestos, atos, “aulões” públicos e debates sobre os impactos negativos da MP 746 e da PEC 142/55, dentro e fora das escolas, universidades e institutos ocupados, incluindo apoio de movimentos grevistas, técnicos e professores de IES. Uma das contestações foi o fato de a MP 746 ter sido publicada sem qualquer discussão prévia, em 23 de setembro de 2016, tornando-se lei em 2017, sob n. 13.415/17. Para sua aprovação, foi utilizado o recurso de medida provisória que, em tese, deveria ser empregado apenas para tomada de decisões com caráter de urgência, assim como assinala Groppo (2018). Em vista disso, sua aprovação em 2017 não contou com a consulta nem com o diálogo com os maiores interessados nesta questão: os educadores, os estudantes e suas entidades representativas. Através do caráter de medida provisória, foram ignorados,

também, os debates que já vinham acontecendo em diversas instâncias do Estado e da sociedade civil sobre a necessidade de reforma do Ensino Médio tal como este vinha sendo concebido.

A política do Novo Ensino Médio emprega um conjunto de alterações nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/1996 e Lei 11494/2007, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo Integral, contemplando a ampliação da jornada escolar e formação integral do estudante. Tal proposição foi recebida como uma afronta por pesquisadores, professores e estudantes afetados pela medida, uma vez em que contraria preceitos democráticos. As autoras Anita Schlesener e Simone Flach (2018) pontuam as alterações de dispositivos da Lei 9394/1996 de maior impacto para oferta do Ensino Médio, questionadas por diversos setores da sociedade, sendo elas:

ampliação progressiva da carga horária anual, de 800 para 1400 horas (sem a devida previsão orçamentária para tal proposta); a retirada da obrigatoriedade dos ensinos de arte e educação física, além da omissão sobre sociologia e filosofia, de forma a prejudicar a formação integral dos alunos; a reorganização curricular por áreas de conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional), abrindo a possibilidade para a ênfase em apenas uma das áreas; a admissibilidade de reconhecimento do notório saber para que profissionais não licenciados sejam integrados à categoria de profissionais da educação, dentre outros (SCHLESENER; FLACH, 2018, p. 212).

Estas alterações foram – e seguem sendo – alvos de inúmeras críticas por diversas instituições e associações educativas, expressando uma clara preocupação em relação ao risco às conquistas democráticas asseguradas legalmente. Segundo as autoras, as medidas demonstraram, também, um descaso para com a formação dos estudantes, especialmente àqueles oriundos da classe trabalhadora, que trabalham e estudam, sem ter condições de permanecer integralmente na escola sem auxílio. Além disso, evidenciam uma desvalorização dos profissionais da educação e uma subserviência aos ditames capitalistas, priorizando uma formação aligeirada, hierarquizada e fragmentada, inserindo os jovens à lógica da exploração e também da exclusão. Assim, ocupar as escolas, universidades e institutos estaduais e federais simbolizou a representação de um ato com vistas a reivindicar a garantia de direitos adquiridos e a recusa legítima a um tipo de educação que tem como pauta fundamental excluir da cena educativa os principais atores e autores que dela fazem parte.

Ao ocuparem suas escolas, suas universidades e institutos, portanto, os estudantes, educadoras e educadores fizeram questão de colocar em cena sua posição, preservando uma das dimensões que lhes é mais significativa aos tempos de ontem, de hoje e de amanhã: a formação e o futuro da educação. Por conseguinte, o que é intencionalmente interpretado como “baderna”, “invasão”, “brincadeira”, “doutrinação”, “depredação do patrimônio público” pelos órgãos

governamentais, nada mais representa do que um ato legítimo de cuidado ao que é destinado aos estudantes para sua formação. Trazer à tona a pauta educativa por meio da ocupação significa, portanto, apropriar-se dela e legitimá-la como um direito público, ou seja, reivindicar uma educação que “ensine e pensar” para transformar mundos, tal como o que transmitiram os secundaristas através de seus atos legítimos.

2.2.3 Um ataque à educação como direito: o avanço neoliberal nas políticas educacionais

Reivindicar o público hodiernamente faz parte de um ato de resistência corajosa diante de um projeto político mundial em marcha que visa mercantilizar não só a educação, como também a saúde, a assistência social, a previdência e as formas de vida como um todo. Trata-se de uma escolha política que tem turvado as fronteiras entre o público e o privado. A reforma do Ensino Médio brasileira implementada pelo governo de Michel Temer se inclui nesse conjunto de projetos de educação que revelam um acentuado e acelerado movimento de ataque à educação como direito, na medida em que amplia a ação do mercado nas políticas educacionais, turvando as linhas que tradicionalmente demarcavam as fronteiras entre o Estado e o mercado, na medida em que propõem cruzamentos cada vez mais opacos e obscuros. Em última instância, tal perspectiva educativa visa estimular a formação do indivíduo neoliberal, asfixiando os processos de participação e democratização da educação.

O redimensionamento e a absorção das políticas educacionais e sociais a perspectivas e práticas mercantis é uma realidade reconhecida e uma medida aplicável por governos tanto a nível nacional como internacional. Tal cenário é alavancado pelo que o sociólogo britânico Stephen Ball (2014) descreve como “filantropia de risco”. Segundo o autor, esse novo modelo de filantropia consiste no financiamento de soluções inovadoras, rápidas e, por vezes, “de risco” a problemas sociais e educacionais, tendo como fundamento a utilização de métodos de negócio para doações “estratégicas” (focados no problema, interdisciplinar, por tempo limitado, de “alto impacto”). Esses métodos são agenciados e conduzidos por filantropos privados e investidores internacionais considerados grandes “líderes globais” responsáveis por alavancar o chamado empreendedorismo de políticas.

Pelo avanço do neoliberalismo como estratégia econômica mundial, essas parcerias público-privadas fazem crescer a busca e a efetivação de alternativas para “conceber e implementar soluções inovadoras para os problemas mais urgentes do mundo” (BALL, 2014, p. 125), estando a educação como um dos focos principais do setor privado. Na perspectiva mercantil, a educação é reduzida a um “problema” a ser resolvido por meio de soluções rápidas e diretivas,

descaracterizando e deslegitimando a complexidade e o caráter público e republicano da educação como parte, também, de um projeto de nação. O que Ball (2014) enfatiza, nessa compreensão, é o processo de destruição criativa da singularidade dos processos e práticas educativas de cada território, na medida em que os métodos apresentados substituem os conhecimentos profissionais locais por portfólios globais aplicáveis a qualquer escola e em qualquer lugar.

Seguindo modelos organizacionais de gestão, liderança e empreendimento, os conhecimentos apresentados pelas empresas e consultorias podem ser considerados como verdadeiros cardápios escolares a abranger uma extensa gama de formações, consultorias para criação de infraestruturas organizacionais, programação de conteúdos de áreas específicas, cursos de formação para professores, treinamentos, recursos de ensino e oportunidades de desenvolvimento profissional para aumentar o nível de ensino e aprendizagem das escolas. Assim como ressalta o autor, está em jogo uma nova geração de “empresas de conhecimento e consultores de quem os governos estão comprando ‘conhecimento de política’ [...]. Soluções políticas estão à venda, e essas soluções tornam a política em um conjunto de resultados mensuráveis” (BALL, 2014, p. 163).

Há, portanto, complexas mobilidades políticas a serem consideradas como uma espécie de neocolonialismo atuante sobre e contra o Estado e a educação do setor público. Como aponta o autor britânico, esse panorama neoliberal voraz promove uma reformulação dos objetos e dos sujeitos da educação, assim como das próprias políticas educacionais. Em vista disso, o que tais empresas enfatizam através de suas propostas inovadoras é uma “reculturação” organizacional, vendendo necessidades de mudança cultural a contemplar, também, a aquisição de uma nova linguagem e de um novo imaginário discursivo. Há um repertório delimitado de circulação de palavras como ensino, aprendizagem, desempenho, disciplina, liderança, performance, inovação, realização, resultados, soluções e, também, palavras como rapidez, eficiência, foco, agilidade e gerenciamento. Essas últimas apontam para uma nova gramática que compreende, tanto em seu imaginário, como em sua ação, a sensação de urgência e velocidade.

Ao propor a circulação de um único repertório de palavras, tais proposições enrijecem e empobrecem as possibilidades de criação e invenção de trajetórias educativas para além do estabelecido por esse novo léxico padronizado e normalizador. Além disso, o poder desse novo discurso reformista e salvador incentiva e pressiona fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado. Em vista disso, tira-se proveito dos medos e dos desejos do público, que é “convocado” a aderir à proposta por meio do fascínio de um discurso que “promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160). Enfraquece-se e

atrofia-se, portanto, sentidos outros que dizem respeito à singularidade e pluralidade dos contextos, dos territórios, das culturas, das práticas e das metodologias educativas, aumentando a dependência de recursos das empresas em relação aos governos federais.

A reforma brasileira do Ensino Médio foi uma dessas políticas de caráter neoliberal alavancadas majoritariamente pelo setor privado. Tal como ressalta Vera Peroni (2018), há uma presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública brasileira, responsabilizando-se pela gestão escolar, pelos processos pedagógicos e pelo conteúdo da política educacional, embora a propriedade permaneça pública. Segundo a autora, esse avanço mercantil evidencia uma redefinição no papel do Estado que ocorre como consequência da profunda crise atual com a qual estamos imersos, em especial após o golpe que tirou a presidenta eleita de forma ilegítima, retornando a agenda neoliberal e minimizando os direitos sociais. Em relação ao contexto de reformas educacionais que propuseram alterar as estruturas dos sistemas de educação e das escolas brasileiras, Peroni e Caetano (2016) salientam que

a ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 90, no Brasil, deve ser analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando, assim, a produtividade para o mercado (PERONI; CAETANO, 2016, p. 68).

O contexto de expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil na educação pública brasileira conta com o Instituto Unibanco como um de seus influenciadores, primordialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Entre outros atores do setor privado, o Instituto foi responsável por alavancar o contexto de reformas que inclui a proposição do novo Ensino Médio através do Projeto Jovem de Futuro. Desde 2007, esse projeto visa buscar soluções e caminhos a contribuir, segundo consta no site do Instituto (JOVEM DE FUTURO, [s. d.]), para garantia de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio das redes públicas de ensino brasileiras. Isso se dá através de parcerias do projeto às Secretarias Estaduais de Educação, disponibilizando metodologias e instrumentos de suporte ao trabalho de gestão.

Tal como vimos, no entanto, o contexto de recepção da proposta de reforma do Ensino Médio pelo governo de Michel Temer não foi bem recepcionada por grande parte da sociedade brasileira em 2016, desencadeando um cenário de rejeição por parte dos próprios estudantes de suas escolas, institutos federais e universidades públicas e privadas. Juntamente com professores, pesquisadores, representantes políticos, coletivos, movimentos sociais e demais atores sociais, assim, os estudantes mobilizaram-se em manifestações de rua, debates,

discussões e por meio também das ocupações secundaristas a fim de opor-se à então Medida Provisória nº 746. É em meio a esse contexto de repúdio dos direta e indiretamente envolvidos com a educação pública brasileira, portanto, que foi promulgada a lei de nº 13.415 a aprovar o novo Ensino Médio em 16 de fevereiro de 2017.

Em junho do mesmo ano, foi lançado no Brasil o documentário *Nunca Me Sonharam*, dirigido por Cacau Rhoden da Maria Farinha Filmes e patrocinado pelo Instituto Unibanco, o mesmo que impulsionou a proposição da política reformista do Ensino Médio centrada em uma perspectiva neoliberal. Segundo a sinopse do longa-metragem, a obra anuncia os desafios, as expectativas e os sonhos produzidos em torno dos jovens e do Ensino Médio em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil, convidando a sociedade ao diálogo sobre a realidade do Ensino Médio. Na perspectiva de Fernando Cássio (2017), a obra compõe “um quadro tão comovente quanto preocupante da educação pública brasileira e das desigualdades sociais no País”, integrando uma estética imagética de realidades escolares precarizadas. É dividido em sete blocos narrativos a evidenciar desde fragilidades educacionais até perspectivas otimistas e esperançosas que apontam à necessidade de mudanças.

O filme se desdobra por meio de depoimentos de especialistas e das narrativas potentes, pungentes e esperançosas de estudantes das diferentes regiões do país que revelam suas experiências no Ensino Médio. Não há, no entanto, a pretensão de aprofundar as histórias de vida e de fazer ecoar as temporalidades históricas e os contextos de vida em que as narrativas juvenis são enunciadas. O documentário deixa evidente, portanto, seu objetivo: produzir uma única mensagem carregada pela voz supostamente coletiva, uma vez em que as enunciações são ordenadas e editadas por meio dos blocos narrativos. Constitui-se, assim, “uma narrativa única, em que as falas cumprem uma função essencialmente reiterativa” (CÁSSIO, 2017) a evidenciar a necessidade de mudanças no âmbito educacional público brasileiro. Há, assim, uma opção argumentativa do documentário em fazer fruir sensivelmente o enunciado que busca colocar em destaque, em detrimento de reverberar as condições da enunciação dos secundaristas.

No entanto, por se tratar de um documentário a ter como principal temática a educação pública brasileira e a realidade do Ensino Médio, vale destacar que, apesar de ser produzido em meio ao complexo e singular contexto de ocupações secundaristas no ano de 2016, este não faz menção a nenhuma destas e tampouco às lutas dos estudantes entre os anos de 2015 e 2016. A principal bandeira levantada pela juventude secundarista foi a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, rejeitando o autoritarismo das políticas educacionais regionais e, em âmbito federal, a verticalização da reforma do Ensino Médio. Contudo, as narrativas estudantis do documentário não abrangem esta dimensão. Além disso, o filme passa ao largo do debate

sobre as políticas educacionais no quadro do neoliberalismo e seus efeitos para a educação em seu caráter público e republicano.

Diante disso, embora não fique evidente qualquer apoio a perspectivas mercantis na criação de políticas educacionais ou de parcerias público-privadas, há indicações do uso do documentário pela iniciativa privada para justificar a necessidade de mudanças de caráter neoliberal na educação pública. Conforme aponta Cássio (2017), além de ter sido amplamente difundido gratuitamente em escolas e universidades de todo país a fim de divulgar a emergência de transformações na realidade do Ensino Médio brasileiro, o documentário foi transmitido no seminário *Desafios Curriculares do Ensino Médio: Flexibilização e Implementação*, realizado pelo Instituto Unibanco em junho de 2017. Foram participantes de tal evento os principais interessados na reforma do Ensino Médio, entre eles, o Governo Federal, gestores de redes estaduais, instituições e fundações empresariais, Conselho Nacional de Educação, sistema S e editores de materiais didáticos.

Na ocasião, refere Cássio (2017, s/p) que o documentário foi citado como justificativa para a reforma do Ensino Médio, seguindo a proposta idealizada pelo Instituto Unibanco, cuja articulação com a reforma “captura as histórias potencialmente empoderadoras dos jovens para sua narrativa populista e convocatória”. Cabe aqui refletir, para tanto, qual é o lugar dos sonhos da juventude quando estes são sequestrados e instrumentalizados pelo discurso e pela lógica neoliberal, retirando de cena o imperativo ético destes como rasgos e brechas. Afinal, não seriam os sonhos, aqueles que, partindo da perspectiva criativa de invenção da vida, põem-se a vislumbrar horizontes outros e realidades outras sem qualquer imagem ou qualquer captura estabelecida *à priori*?

Perguntamo-nos, diante disso, se por meio do arcabouço de estratégias aprisionantes do neoliberalismo que visa, em um único discurso, consumir com toda possibilidade de existência e resistência da vida desejante, é possível conceber uma educação atravessada pela emancipação? Em outras palavras, é possível conceber a coexistência de uma pedagogia da insurreição e, ao mesmo tempo, de uma pedagogia socioemocional que faz inflar projeções imaginárias? Se partirmos da perspectiva de que a emancipação corresponde ao atravessamento do sujeito pela linguagem, ou seja, pelo recorte simbólico da cultura que instaura a falta necessária a possibilitá-lo contribuir com a circulação pública de sua palavra em sua radical diferença diante de seus semelhantes, emancipar-se nada mais é do que romper com o fascínio imaginário de um único discurso, de um único saber.

Em última instância, então, emancipar-se diz respeito a romper com a própria lógica do neoliberalismo e de seu ideal de indivíduo, já que a este não está previsto qualquer tipo de

encontro transformador com o outro, a não ser pela via da competição, da concorrência e da rivalização. O indivíduo neoliberal é aquele que, a um só tempo, calcula, produz, educa sua mente, controla seu corpo, organiza seu trabalho, sua moradia, seu descanso e seu lazer (DARDOT; LAVAL, 2016). Conceber uma pedagogia emancipatória consiste, nesse sentido, em esburacar tal ideal de indivíduo sem arestas para fazer irromper espaços vazios a reinventar a vida e as relações desejantes em uma dimensão fundamentalmente pública.

Isso quer dizer que a pluralidade da existência e a possibilidade de emancipação só se tornam possíveis pelo laço social e sua abertura à alteridade, às relações, às trocas, às transformações e às brechas criativas que se sustentam pelo princípio democrático. Nesse sentido, emancipar-se diz respeito a uma revolta legítima diante do neoliberalismo, a um dever de desobediência que só se faz possível pela via da insubmissão e, por conseguinte, pela invenção da vida. Rememoramos a revolta, aqui, por meio da ação que posiciona a singularidade, para além de determinações instituídas a deslegitimar o sujeito em seu desejo, isto é, em sua potência criativa e criadora, que advém por uma radical ruptura. Assim, a revolta torna-se uma condição, e também uma possibilidade, para criação da existência, esburacando as tramas sedutoras do neoliberalismo.

Patrick Boucheron (2018) situa que as possibilidades de insurreição vão muito além de revoltas violentas. Lembra ele que há uma gama de atitudes possíveis:

mau comportamento, omissões, artifícios. Fingir ou fugir. Não se deixar humilhar, não se deixar governar, inventar sua própria vida, opor de forma tenaz e livre seu modelo de existência. Permanecer aqui, obstinadamente, ocupar a praça ou, ao contrário, ir embora, partir rumo à aventura. Há tantas formas de se opor à história com maiúscula, à história do grande confronto entre Estado e Revolta, à História com o H maiúsculo, que é também, como dizia maliciosamente o escritor Raymond Queneau, ‘a história com um grande machado’ (BOUCHERON, 2018, p. 40-41, grifos do autor).

A história se coloca, então, como uma arte da emancipação. Ela mostra, a todo momento, como é possível inventá-la e conceber outras histórias possíveis, outros começos, e recomeços, reposicionamentos. Sendo assim, revoltar-se ao neoliberalismo é uma maneira legítima de reivindicar o direito de sonhar, sem que os sonhos sejam capturados, ou que as palavras sejam aprisionadas. Afinal, temos muito a aprender com as insurreições juvenis, de estudantes que, seja em 1968, seja em 2015-16, em suas revoltas, nos transmitem a força do poder instituinte e a possibilidade de sempre contar uma outra história, de sempre colocar uma outra palavra a adiar o fim.

Posicionamos, assim, o sonho como um horizonte e o desejo como utopia, na medida em que este vai auxiliando a costurar às tramas do tecido social por meio de alguma outra

enunciação, que parte muito mais da escuta do que da visão, isto é: parte mais do ato de se desenlaçar das imagens e apropriar-se dos sons. Esboçamos, nas linhas que seguem o fechar deste capítulo, nossa posição em relação à utopia como força a pensar a educação em devir, o amanhã como continuidade.

2.3 O sonho como horizonte educativo: um desejo chamado utopia

*Oscuras mariposas en mis manos escampan.
Sus alas rotas cargan la errancia de otro entonces,
las esquivas de un tiempo que en ofrenda se alza.
Vivir es soñar días sabiendo que es de noche.*
Micaela Paredes

Ativar a imaginação utópica, independente da época ou momento histórico que se vive, é sempre um ato corajoso. Envolve uma ousadia rebelde, criativa e criadora a vislumbrar horizontes a se desprender do repetido movimento que insistentemente parece tentar reposicionar a busca por lugares conhecidos, familiares, próximos. O não familiar e o desconhecido tornam-se, portanto, aventuras arriscadas diante da possibilidade de perder-se do lugar comum, do lugar seguro, do lugar sabido. Está em jogo aí um não-saber, um saber não-todo, incompleto, esburacado. Ao darmos um passo rumo a zonas de indeterminação, deixamos algo para trás, nem que isso que se deixa – ou que se perde – seja mesmo a própria certeza, o próprio saber. Como bem aponta o psicanalista Edson Sousa (2001), há uma inegável tendência humana de busca pela uniformidade e por uma certa tentativa de síntese que faça apagar os contrastes, as arestas e os buracos, protegendo-nos da transitoriedade que é própria do mundo, e que é própria também do sujeito.

É esse princípio inercial e resistencial que marca o que Freud (1996) delimitou, na teoria psicanalítica, como a compulsão à repetição. Repetimos padrões, rotinas, processos, comportamentos que seguem uma lógica autônoma de funcionamento da qual não temos controle: trata-se de uma razão com caminho próprio, algo que não dominamos, mas que insistentemente nos assujeitamos. Como lembra Sousa (2001), há na compulsão à repetição uma lógica escondida com as quais não dominamos e que tem a ver com alguma coisa construída para fazer frente a uma situação de perda, isto é, uma segurança contra a ideia de desintegração, uma busca por um duplo que se desdobra e que, assim, subverte a ideia de unidade constitutiva.

No entanto, lembra o psicanalista que, por mais que a repetição busque fazer surgir o mesmo, essa experiência se revela sempre fracassada. Não é possível duplicar da mesma forma,

reencontrar alguma coisa da mesma maneira. Há sempre algo de *estranho* na lógica familiar: ali onde esperaríamos reencontrar o que conhecemos, ou seja, o que nos é familiar e que pensamos controlar, é justamente onde aparece o desconhecido, o estranho. Toda repetição é, nesse sentido, não toda, parcial. Até mesmo a insistência em permanecer na suposta ideia de lugar comum se mostra falha, se mostra em abertura. Isso quer dizer que, em meio a busca por duplicar sensações de harmonia, de estabilidade e de congruência a fazer cessar a dúvida e a incerteza, o que de fato surge é uma quebra, um certo rompimento sequencial. Algo de estranho que ali não deveria estar irrompe desse familiar, subvertendo as lógicas estabelecidas e colocando uma abertura a se desdobrar para caminhos outros.

Como bem posiciona a teoria freudiana, esse estranho que retorna trata-se do familiar recalçado que deveria permanecer na sombra, mas acabou saindo dela. Pontua Sousa (2001) que entrar em contato com o estranho pode fazer surgir a angústia, justamente por ser na especificidade desse momento que encontramos uma parte de nós que não deveria estar ali e que, em um relampejo, insiste em fazer-se perceber, em ser reconhecida, mesmo que às avessas, estranha e surpreendentemente, sem aviso prévio.

Eis aí uma experiência corajosa a revelar o movimento próprio da vida e do mal-estar que a constitui: entrar em contato com esse estranho familiar, esse relampejo de luz em meio a escuridão, esse desconhecido que subverte o caminho anteriormente traçado, abrindo arestas e brechas para outras direções. Afinal, tal como situa a poeta colombiana Micaela Paredes (2020, p. 4) na epígrafe dessa sessão, “viver é sonhar dias sabendo que é de noite”³⁴, isto é, viver é querer fazer ouvir, dentre as noites escuras do mundo, um batimento cardíaco profundo e silencioso, que faz estremecer alguma coisa, de alguma forma, em algum lugar, em algum sujeito.

Não à toa, os sonhos tem um lugar fundamental na busca por ressignificações de vida. Nos tiram da lógica da repetição por vezes sufocante que nos colocamos, fazendo imergir interrogações que suspendem, mesmo que temporariamente, as certezas. Os sonhos abrem brechas para produção de sentidos, são fôlegos diante do peso constitutivo que todos temos ante o próprio ato de viver sabendo-se finito. Fazem acionar o desejo de construir novas formas de pensar e viver, abrindo possibilidades que, uma vez pensadas e criadas, ganham tamanha vida que não deixam mais de existir. A busca por outras possibilidades de existência pode ser considerada como um compromisso ético para com a alteridade, na medida em que, diante da abertura para criação, a posição imaginária que compreende um único saber e uma única certeza para o campo simbólico da palavra e da relação do sujeito com o outro e com o mundo se desloca.

³⁴ Tradução nossa.

Tal abertura à polissemia implica também a escuta da pluralidade de vozes e saberes que vão tecendo o fio que enlaça a história ao não-lugar pertencente ao amanhã. Assim, situamos o não-lugar da utopia como um imperativo ético a subverter lógicas totalitárias de vida, uma vez em que convoca o pensamento a propulsar contrafluxos que colocam em cena a abertura, o inacabamento. Diante dessa busca pela polissemia, nos perguntamos, porém, como é possível suportar a condição de vazio e não-saber que é própria do inacabado e da abertura a sentidos e saberes em uma temporalidade contemporânea que parece não permitir arestas, desvios e esburacamentos?

Assim como posiciona Sousa (2007), espaços de servidão voluntária, de descrédito de ações e da melancolia como principal virtude de um mundo reduzido ao consumo vão sendo criados e reproduzidos cotidianamente, assossegando, padronizando e normalizando as múltiplas formas de vida e de condição de existência. Os espaços para dúvida vão sendo reduzidos a tal ponto que enfraquecem a própria possibilidade de se indignar, de denunciar, de colocar em ação a utopia e de fazer escutar a “justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética”, como bem lembra Paulo Freire (2021a, p. 54) ao alertar sobre a importância de nos mantermos sempre atentos e indignados face à reflexão do amanhã.

Por conseguinte, em meio ao fascínio da obediência, da covardia moral dos neuróticos e da transgressão à ética, perspectivas utópicas de abertura de horizontes são aquelas que, apesar das tentativas de captura dos poderes constituídos, seguem se sustentando e se reafirmando pela recusa, pela crise, pelo não-lugar, pelo não encerramento. Utopia, nesse sentido, não é aquela que usual e equivocadamente é reconhecida pela lógica de um futuro irrealizável, distante e impossível. Tampouco é aquela que prenuncia imagens, buscando visualizar algo ou prever uma ação antecipadamente. Utopia é aquela que, tal como situa poeticamente Eduardo Galeano (2002), serve para seguir caminhando, seguir dando passos ante o devir em abertura.

Não obstante, essa ideia a circular no imaginário social que compreende a utopia por uma perspectiva de imobilização em detrimento de uma abertura corajosa para reflexionar outros amanhãs diz respeito àquilo que o historiador Russell Jacoby (2007) posiciona tanto como um equívoco de imagem sofrido pela ideia de utopia, como também a uma recente diluição dos ideários utópicos que impulsionaram as grandes transformações no mundo ocidental. Como lembra o psicanalista Benilton Bezerra Jr. (2000), projetos mais globais em direção às lutas políticas localizadas ligados às pautas feministas, negras, das juventudes e dos movimentos gays alavancados após os movimentos de 1960 e início dos anos 1970 não tiveram força política suficiente para construir um projeto utópico coletivo.

Tais lutas passaram a se orientar por um processo de fragmentação crescente que se descolou de uma perspectiva histórica mais alongada no tempo, sendo essas lutas assimiladas, por sua vez, a uma lógica imediatista e localizada. Para tanto, o declínio dessas lutas e das utopias como força motriz para pensar outras formas de vida diz respeito a um sintoma histórico e político fundamental, associado a fatores como a derrota do movimento operário, o triunfo do capitalismo financeiro e especulativo por todo o planeta e o silenciamento dos projetos socialistas associado ao colapso do socialismo real a partir de 1989, trazendo o que Castoriadis (1992, p. 22) nomeia como a “atrofia completa da imaginação política”. Há, portanto, um eclipse da dimensão de autonomia como um programa de ação ético-político em contraposição às práticas subjetivantes modernas, levando a um enfraquecimento do senso histórico na contemporaneidade.

Além disso, a ruína da imaginação social e política produziu, segundo Fredric Jameson (2021), um mundo desprovido de qualquer alteridade sistêmica radical capaz de subverter a lógica capitalista como único horizonte de ação no mundo. O autor pontua que, ante a fusão das esferas da cultura e da economia em uma só, a função política da utopia declina a ponto de nos vermos incapazes de imaginar ou conceber uma transformação qualitativa radical, ou seja: somos incapazes de imaginar ou conceber, no contemporâneo, uma formação social distinta do capitalismo.

Soma-se a esse panorama o que o historiador norte americano Russel Jacoby (2007) compreende por uma tradição utópica moderna de construção de projetos de sociedade que visualizam formas de vida ideais, anunciando uma diagramação do futuro completa e inequívoca, apresentando instruções precisas de como esse outro mundo deveria ser. Por serem tão detalhadamente projetadas a ponto de não haver quaisquer brechas possíveis, no entanto, o que essas utopias chamadas de “projetistas” tendem a produzir são perspectivas totalizadoras que, uma vez levadas a cabo, aproximam-se do fracasso. Situa o autor que essa dimensão de “dever ser”, isto é, da prescrição social detalhadamente pronunciada expressa mais uma vontade de dominação do que, de fato, de liberdade ou abertura. Estabelecer o modo como as pessoas devem agir, viver e falar livremente torna-se sinônimo de incapacitá-las a descobrir isso por si mesmas e fazer movimentar o desejo.

Desse modo, o ideal longínquo que visam realizar os utopistas projetistas acaba por levar a ditaduras uma vez em que buscam uma transformação social pela via da limpeza de qualquer fealdade ou demérito. Diz o historiador norte americano, a partir da advertência de Karl Popper, que é justamente por imaginar uma forma única à sociedade que tais utopias tornam-se tão perigosas: um mundo idealmente concebido – sem quaisquer furos ou brechas – acaba por sucumbir à intuição totalitarista. Afinal, de pouco adianta trabalhar para a eliminação de um mal concreto

pela busca da realização de um bem meramente abstrato. Isto quer dizer que um bem que não reconhece a contingencialidade da vida, sempre em condição de abertura, tende a sucumbir.

Porém, adverte Sousa (2009), muitos utopistas projetistas foram mal lidos e compreendidos, tanto em suas épocas, como ainda hoje. A própria palavra utopia, ela mesma, já carrega uma abertura à ambiguidade, à polissemia. Advinda do grego clássico, esta foi criada por Thomas More (2018) em sua obra de 1516, *Sobre o melhor estado de uma república e sobre a nova ilha Utopia*, conhecida como *A Utopia*. Essa “nova ilha” emerge frente a uma sociedade inglesa governada por Henrique VIII, em meio a articulações políticas, a traições, a cargos e poderes, a casamentos e herdeiros. Revela o desejo situado por More de imaginar uma nova sociedade: um lugar livre de tudo o que o utopista era contrário e se recusava a aceitar. A Utopia aparece, dessa forma, como um jogo de espelhos, isto é, como um duplo invertido a refletir seu contrário.

Ao compreendermos a construção mesma da palavra, esta se constitui pela base do substantivo ‘tópos’ (lugar), junto do prefixo ‘u’, empregado com significado negativo, de modo que utopia significa “não lugar” ou “lugar nenhum”. No entanto, o prefixo aproximados ‘eu’, abriga em si um sentido de afirmação, isto é, de algo bom, desejável, bondade, abundância (CHAUÍ, 2016b). Assim, a própria criação da palavra implica uma ambivalência, um duplo, um não absoluto, um desdobramento. É possível, ao mesmo tempo, a reverberação de um “lugar bom” que, no entanto, “não existe”, apontando para um “não-lugar”, o que traz à tona a descoberta do absolutamente outro, do encontro com a alteridade. Há que se ter cautela, portanto, com os sentidos únicos conferidos às utopias, uma vez em que sua ambiguidade abre brechas à polissemia.

Nesse sentido, o que buscamos colocar em cena é também uma outra tradição da utopia advinda dos utopistas iconoclastas. Iconoclastas são aqueles que, segundo Jacoby (2007), sonharam uma outra sociedade, mas que se recusaram a apresentar suas medidas precisas. Eram contestadores e destruidores de imagens do futuro uma vez em que, sendo em sua maioria pensadores judeus, obedeceram ao princípio que proíbe as imagens. Trata-se de uma recusa que, contudo, não concerne a um desrespeito, mas, ao contrário, a uma honra. Assim como situa Jacoby (2007, p. 66, grifos do autor), “Deus, o absoluto e o futuro, desafia a representação visual. Tal como o futuro, Deus poderia ser ouvido, mas não visto. ‘Ouça, ó Israel!’: assim começam as orações judaicas”. Nesse sentido, cabe ao utopista iconoclasta recusar o olhar que descreve imagens daquilo que virá, posicionando o devir tão-somente através da escuta, em um movimento de recusa à visualização.

No contemporâneo, imagens imperfeitas são indispensáveis uma vez em que resistem à sedução moderna das imagens idealistas que tomaram o lugar da palavra, da pluralidade e da polissemia. Ao colocarmos em cena o mundo visual tal como hoje se apresenta, reconhecemos o impacto do fascínio das práticas de visibilização no cotidiano. A “era da visualização extrema” (2007, p. 19), implica não apenas em um acréscimo às formas de vida já estabelecidas, mas a um novo *ethos* social e uma nova maneira de compreender a própria constituição da subjetividade. A interioridade do sujeito e sua singularização é pouco acessível, pouco posta em questão ante o fascínio das imagens a reforçar uma posição de busca por ideais identificados com a imagem do Outro.

Diante do excesso de fontes imaginativas, assim, anunciar o futuro significaria apenas afixar mais um *outdoor* na abarrotada paisagem social inflada por imagens. Recusar a imagem total diz respeito, para tanto, a uma torção na lógica reflexiva: refere-se a uma subversão, isto é, a um contrafluxo que é próprio do desejo, do ato criativo, da criação, que pressupõe uma dialética. Quando não descrita em detalhes visuais que lhe definem e confinam, a utopia anuncia o abismo entre o agora e o depois, recusando-se “a reduzir o futuro desconhecido ao presente conhecido, a esperança à sua causa” (JACOBY, 2007, p. 69). Há uma recusa fundamental posta pelos utopistas iconoclastas: uma recusa que diz respeito a dimensão de inacabamento e da criação do não-lugar que corresponde ao amanhã.

Nesse sentido, a noção de utopia sem imagem é fundamental para fazer imergir uma forma outra de compreensão do futuro: quando se fecham os olhos e se abrem os ouvidos para escuta sensível, outras são as possibilidades de sustentação de horizontes, trazendo à tona perspectivas abertas e polissêmicas que fazem a palavra ganhar vida, ser criada, inventada. O romantismo alemão tem grande importância nessa tradição de utopistas. No início do século XX, tais pensadores buscavam suas pistas sobre o devir através da música, da poesia e de momentos místicos, entretecendo paixão, espírito, alma, interioridade (JACOBY, 2007). Entre os iconoclastas judeus está Ernst Bloch, que levantou um problema hermenêutico significativo no que diz respeito aos teóricos e pensadores a contribuir com o alicerce de construção do amanhã. Como aponta Fredric Jameson (2021), nenhum programa utópico carrega seu nome. Mas o que isso quer dizer?

A perspectiva utópica de Ernst Bloch enunciada sobremaneira ao longo da trilogia do *Princípio Esperança*, não oferece qualquer detalhe concreto sobre o futuro. O filósofo alemão conjura tão-somente um espírito utópico que advém de reflexões, sonhos e devaneios de uma vida melhor. Bloch (2005, 2006a, 2006b) imerge em fontes outras para fazer viver sua imaginação utópica, tal como na dança, no teatro e no cinema: é por meio de lugares

supostamente insuspeitos que o impulso utópico estaria oculto, ou reprimido. Esse impulso, para o autor, diz respeito a uma perspectiva aberta como processo, inacessível e estranha a toda forma de contemplação que aceita as coisas como são e estão, na medida em que compreende-as através do movimento que as compõe (BLOCH, 2005).

O impulso à utopia inclui, portanto, transpor realidades e panoramas sociais que, precisamente por serem mutáveis e cambiantes, podem ser pensados de uma outra maneira, em comunicação com o correr das coisas, sempre inacabadas, abertas. Nesse sentido, pensar, ou imaginar, para Bloch (2005), diz respeito a um ato de transposição que para ser realizado, depende do reconhecimento do curso dialético instalado na história. Isso quer dizer que a realidade de outrora e a que está diante de nós não deve ser jamais ocultada, tampouco desconsiderada ou omitida quando da busca por imaginar o devir. Deve-se, sim, reconhecê-las a ponto de tomá-las em nossas mãos para, somente assim, ser possível pensar em um outro lugar possível para se habitar.

Vislumbrar o amanhã não é, portanto, um pensar leviano que vai em direção ao mero vazio de algum “diante-de-nós”, ou de um mero entusiasmo ou imaginação abstrata. A dimensão do novo é captada como algo mediado pelo existente em movimento, “ainda que, para ser trazido à luz, exija ao extremo a vontade que se dirige para ela” (BLOCH, 2005, p. 14). É condição da transposição a implicação do desejo no percurso de travessia, incluindo o passado como aquele que está vivo, ainda não liquidado, que traduz sua amplitude criativa. Assim, a perspectiva histórica abordada pelo filósofo alemão compreende o *páthos* da transformação posicionado pela teoria marxista. Isso quer dizer que, pela vertente materialista dialética, o indivíduo não é aquele que se sujeita à contemplação e à explicação do mundo tal como se apresenta, apenas. Ele é aquele que atua no mundo, sem deixá-lo, uma vez em que sempre fez parte do processo do mundo. Dessa forma, em um mundo transformação,

as divisões rígidas entre futuro e passado desabam por si mesmas: o futuro que ainda não veio a ser torna-se visível no passado; o passado, vingado, herdado, mediado e plenificado torna-se visível no futuro. O passado compreendido isoladamente e assim registrado é uma mera classificação de mercadoria, isto é, um *factum* coisificado sem consciência de seu *fieri* e de seu processo contínuo. Mas a ação verdadeira no próprio presente ocorre unicamente na totalidade desse processo inconcluso tanto para frente como para trás (BLOCH, 2005, p. 19).

O futuro só é na medida em que vem a ser, e o presente diz de uma totalidade em movimento, pressupondo um sonhar-para-frente e a um ainda-não-consciente que coloca em questão o caminho que vai dos pequenos sonhos acordados aos robustos, isto é, daqueles que falam sobre o que está por vir e que é fundamentalmente necessário: a esperança atenta e seu

enlace primordial à dignidade humana. À vista disso, o aqui e o agora são compreendidos de forma alargada, uma vez em que estão sempre se iniciando nas proximidades do devir, estão em vias de desnovelarem-se, fermentando na obscuridade do instante vivido, que diz respeito ao verdadeiro enigma do mundo.

Assim como destaca o filósofo, “a consciência utópica quer enxergar bem longe, mas no fundo, apenas para atravessar a escuridão bem próxima do instante que acabou de ser vivido, em que todo o devir está à deriva e oculto de si mesmo” (BLOCH, 2005, p. 23). Tal travessia não se trata, desse modo, a uma resolução do mistério do mundo, uma vez em que esta seguirá sendo a questão do mundo, e da qual a solução, ela mesma, está em processo e a caminho. Em vista disso, o olhar para frente exige uma outra posição, associada à capacidade intuitivamente ativa, predisposta a tornar-se consciente em sua aurora. Isto é, a capacidade intuitiva convoca o sujeito à objetivamente real de sua época. É assim que a esperança surge: como um autêntico afeto expectante no sonho para frente.

A maturidade da função utópica está justamente aí: na possibilidade real-objetiva à qual a tendência do real está associada. Lembra o autor que as qualidades da realidade são, elas próprias, utópicas, uma vez que guardam em si um teor futuro, um vir-a-ser. Isso quer dizer que a realidade está, ela mesma, em movimento, e que toda força nova tem em si esse novo, movendo-se em direção a ele. Ao propor um caminho investigativo sobre utopias geográficas, Bloch (2006a) se refere à travessia do sujeito em direção ao novo, implicando o movimento de desgarrar-se como uma condição fundamental rumo ao percurso:

O desgarrado encontra-se entre o desejo permanente e o caminho não permanente ou que não se revela. Porém o perigo a que o desgarrar-se expõe o viandante, o perigo de perecer, perfaz também o tributo do novo. É pago sempre que se arrebatou algo novo da escuridão. A caminhada até lá é decididamente não-aconchego. A segurança torna-se tanto menor quando mais desvanece o mundo referencial conhecido. Mas como será significativa, então, a primeira luz, como será tranquilizadora acima de qualquer medida anterior! (BLOCH, 2006a, p. 299).

Nessa passagem, o autor evidencia a perda implicada no impulso para frente: em meio ao desejo de seguir, há que se lidar com o desprendimento da segurança e da certeza que ruma para um desconhecido lugar, que não tem imagem. É, portanto, incerto e duvidoso, muito embora o desejo como condição não deixe de ali estar, posicionado e atento em meio ao “desgarrar-se”. No desenrolar da travessia, tem-se a coragem como força, na medida em que, do impulso emanam-se luzes a apontar algum inédito a criar algo novo, que é fundamentalmente autêntico e singular. Esse legítimo inédito advém, igualmente, de uma experiência de emancipação, uma vez em que implica a consciência de classe, isto é, o lugar de cada um no

mundo. Por conseguinte, implica-se aí a capacidade de desalienação, colocando em cena o desmoronamento de um mundo com vistas à problematização de um outro, em construção.

A ideia de utopia em seu sentido mais radical diz então de uma experiência corajosa de travessia, à luz das pistas evocadas pelo pensamento de Bloch. Como lembra Sousa (2009), as utopias apontam como ficções a produzir verdades históricas, uma vez em que suas narrativas cumprem uma função crítica e interpretativa do laço social, “em um claro sentido provocador ao espírito crítico adormecido de suas épocas” (SOUSA, 2018, p. 36). Não obstante, os lugares privilegiados que fazem impulsionar a dimensão crítica do laço social a buscar o inédito encontram-se: na juventude; nas épocas prestes a dar uma guinada histórica e revolucionária; na própria produção criativa (BLOCH, 2005).

Há, aí, um enlace entre juventude, criação e revolução, sendo os jovens aqueles que mais evidenciam em si a força para pensar outros horizontes e formas de vida. Nas palavras do autor: “uma pessoa jovem que sente que há algo dentro de si sabe o que isso significa: o alvorecer, o esperado, a voz do amanhã. Ela se sente com vocação para algo que se agita por dentro” (BLOCH, 2005, p. 117). Os jovens, para o filósofo, são aqueles que seguem em abertura ao porvir, escutando a voz do ser-diferente, do ser-melhor, ultrapassando a ideia daquilo que até então foi reconhecido como o mundo adulto. São aqueles que dão um passo a mais, chamando a vida como o *amanhã*, e o mundo, como o *lugar para nós*. Há, nessa perspectiva criativa e criadora do futuro, o reconhecimento da dimensão do sonho como um alargamento da experiência que se põe a sonhar-para-frente, ante o impulso que se coloca em direção ao ainda-não.

Tal impulso, no entanto, só tem força quando há um eu ou um nós por detrás. Sem essa força que advém do sujeito desejante, “até mesmo o ato de ter esperança se torna insípido”, reflete Bloch (2005, p. 146). Lembra o autor que o sonho, numa perspectiva utópica, está diretamente associado ao ato de desejar, que nunca diminui e nunca cessa de ali se posicionar, uma vez em que aquilo que é importante continua sempre faltando. Assim, uma vez em que o desejo se associa à uma falta, e não a uma presença de objeto, não está em questão um objeto de desejo fixo e estático, mas sim a própria condição cambiante de desejar, isto é, de ser sujeito desejante. Assim, o sonho é aquele que não para de se infiltrar nas lacunas e nas brechas que se instauram pelo ato de desejar (BLOCH, 2005).

Em convergência à perspectiva de Bloch, Roger Dadoun (2015), psicanalista francês, refere-se a utopia como “desejo de utopia”, identificando que sua essência não está em se tornar real, ou seja, não se encontra no ato de desembocar no real. O desejo de utopia não visa uma passagem ao ato que lhe ofereça algum lugar concreto, material, visível, palpável. Ao contrário, o seu lugar é ela mesma e é nela mesma, implicando um “dizer” em detrimento

de um “fazer”. Assim, há algo que a utopia busca dizer, enunciar, desdobrando-se como formação do inconsciente. Contudo, o desejo de utopia vai além do próprio inconsciente uma vez em que conduz a um “movimento que atravessa o presente, conquista o futuro e visa à eternidade” (DADOUN, 2015, p. 10).

Em seu percurso de estudos acerca do enlace utopia-psicanálise, Sousa (2007; 2009; 2011; 2018; 2022) aborda a dimensão do não lugar pertencente às utopias. Posiciona esse não lugar associado, também, a invenção lacaniana do *objeto a*, na medida em que este funciona como objeto causa-de-desejo³⁵ que barra o sujeito, “criando assim esta estranha criatura que se constitui por algo do qual lhe é interdito o acesso” (SOUSA, 2018, p. 37). Assim, ao interditar o acesso ao objeto, o sujeito segue em busca deste, constituindo-se como um sujeito inacabado, aberto, em construção.

Ao implicarmos a utopia ao *objeto a* como causa-de-desejo, portanto, temos não o objeto como enigma, mas sim a potência implicada no desejo. Pensar a utopia através do *objeto a* significa vislumbrar uma abertura de um “fora de lugar na estrutura”, isto é, um desvio, “uma espécie de farol que interpela o sujeito” (SOUSA, 2018, p. 35). Por essa perspectiva, a questão central não está no objeto (o que se deseja), mas na potência que implica o sujeito ao devir (capacidade de desejar): uma potência que, em última instância, não tem imagem. Em consonância com a perspectiva de Bloch (2005; 2006a; 2006b), o *objeto a* aponta, assim, para aquilo que evidencia o “nosso em falta com a imaginação” (SOUSA, 2009, p. 399), isto é, aponta as ausências – e não presenças – na construção de uma imagem. Tal objeto não é especularizável, não é visível, palpável, tangível. Falta-lhe imagem, na medida em que também não há imagem da falta.

Aí repousa a potência dos *objetos a*: ao satisfazerem insuficientemente os desejos, assinalam perdas, furos e buracos no real, no futuro que, justamente por essa condição de fracasso da imagem, criam e fazem criar amanhã e devires (SCHÜLER, 2022). Nessa perspectiva, a abertura criativa da utopia e do *objeto a* funciona como uma incisão transgressiva: ao introduzir uma fissura no discurso e na imagem, faz frente às estruturas totalizantes, denunciando a falácia do encontro com o objeto, na medida em que aponta para uma falta-a-ser, para um não lugar (SOUSA, 2018).

Assim, projetar o inédito é também interromper o vivido colocando em questão uma outra posição, um outro estatuto ético a reconhecer o sonho como um direito. É disso que se trata a

³⁵ O *objeto a* se associa tanto a um princípio de morte, totalidade, completude (mais-que-gozar), e, na mesma medida, a dimensão de abertura (causa-de-desejo), ou seja, a implicação do sujeito com o seu desejo, com sua falta, que lhe faz seguir a procura do suposto objeto perdido, inexistente e, portanto, sempre aberto, sempre sendo, sempre faltando e faltante.

imaginação utópica: de uma projeção de outros espaços de existência a funcionar como ficções que esburacam “o texto da vida, procurando deixar espaços vazios para que a imaginação novamente recupere o fôlego e volte a navegar” (SOUSA, 2015, p. 113). Compreendemos a utopia como uma política de vida, recusando-se a reiterar as formas estabelecidas. Nesse sentido, projetar projetos utópicos significa negar-se a estabelecer uma figura única ao devir, limitando e enrijecendo a cambiável, mutante e dialética capacidade desejante.

A noção de utopia com as quais nos ocupamos se trata precisamente desta: a que subverte a possibilidade de previsão de projetos, situando-os como lugares de ruptura, de alteridade, de indeterminação, de espera. Bloch (2005) encontra na espera um elemento central que diz respeito ao sujeito em direção a esperança do amanhã. Ao colocar a espera como afeto central, interdita-se o imediato, o instantâneo e a rapidez. O que importa, aí, é aprender a esperar, diz o autor. A espera se descola do ato de temer, pois não é passiva como esse e tampouco se trancafia em um nada. Nas palavras do filósofo, “o afeto da espera sai de si mesmo, ampliando as pessoas, em vez de estreitá-las” (BLOCH, 2005, p. 13). Trata-se de um afeto em ação, que requer pessoas que se lancem ativamente no que vão se tornando.

Portanto, apesar das tentativas de burocratização do amanhã (SOUSA, 2008) e dos aparatos jurídicos institucionalizados que engessam a capacidade criativa e inventiva de vislumbrar alternativas dignas e justas de vida através da alteridade radical, as utopias são aquelas que insistem em fazer-se reconhecer precisamente porque dizem respeito aos fragmentos e às imperfeições associadas à própria condição da existência, da política e da democracia como forma de vida. A potência da utopia está aí: nos restos de história e da memória que, ao se colocarem em movimento, perfuram os constitucionalismos e seus poderes constituídos, impermeáveis à singularidade do espaço e do tempo, dimensões elementares à circulação do desejo (NEGRI, 2015).

Diante da paixão política e o desejo que atravessou o pensamento de Antonio Negri (2015) pelo menos desde o ano de 1968, o filósofo italiano buscou colocar em cena a caracterização do “poder constituinte”. Embebido pelos horizontes outros que o ano de 1968 fez surgir e, também, pelo movimento de abertura para imaginar e conceber outras formas de vida, de luta e de resistência é que o filósofo se convenceu de que, como lembram Cocco e Pilatti (2015), a rebelião era possível. Através da noção de imanência, do saber-mundo e de uma perspectiva de oposição a qualquer forma de poder que transcendesse o movimento real ao colocar-se fora dos homens, das mulheres e da comunidade, Negri (1996; 2015) buscou visualizar alternativas possíveis para não fazer aprisionar, esvaziar e limitar processos radicalmente democráticos.

Vale destacar que democracia, para Negri (2015), se trata da expressão integral da multidão, ou seja, é fruto da multiplicidade de subjetividades e de singularidades que jamais caminham só, bem como da radical imanência da potência e da exclusão de toda definição externa à esse campo absoluto que diz respeito à imanência. Nesse sentido, questionamos aqui quais as alternativas democráticas possíveis frente a uma globalização capitalista que reconhece as formas de vida pelo restrito ponto de vista da polícia, da tecnocracia, da mídia, do domínio, da ordem e da hierarquia? Para o autor italiano, a potência do poder constituinte não se encontra nos formalismos de instituições acadêmicas e tampouco nas ideologias dominantes, mas, sim, no público, isto é, na força e na presença maciça da multidão. Dessa forma, o poder, diz o autor, é um elemento co-produzido por aqueles que, em um terreno novo

descobrem as novas contradições que nascem da exploração (palavra maldita, muitas vezes exorcizada) da nova organização. O campo da imanência é o lugar no qual se instaura a crítica que as pessoas trazem a cada expropriação do trabalho, do saber e da força (NEGRI, 1996, s/p).

O poder está, assim, nas mãos de mulheres e homens que começam a incorporar, com sofrimento e força, as novas formas da produção intelectual, imaterial e cooperativa. São aquelas e aqueles que têm a compreensão crítica da realidade aliada aos problemas da vida e da política. Trata-se, portanto, de um poder que está ali, em um horizonte inarredável, absoluto. A condição de absoluto trazida pelo autor de nada tem a ver com fechamento. Pelo contrário, tem a ver com um movimento de potência que é ilimitado, onipotente, expansivo e inconcluso. A constituição do social advém dessa potência aberta baseada na ausência, ou seja, no desejo que nutre, incansavelmente, o movimento da potência a determinar os contínuos deslocamentos do desejo, emergindo do turbilhão do vazio e da ausência de determinações (NEGRI, 2015).

Trata-se assim, de um caráter absoluto de uma ausência, isto é, de um vazio infinito de possibilidades. Isso quer dizer que é imprescindível considerar a possibilidade de confrontar a figura formal da ideia de constituição “com o real, com a história dos sujeitos e das constituições, com a vida e com a política. Um sujeito aberto, projetado em uma totalidade sem clausura” (NEGRI, 2015, p. 33). Busca-se, desse modo, destruir todos os limites, tantos políticos quanto filosóficos, que impedem esse esforço.

Dentro da proposta em abertura, há que se subverter, para tanto, o imperativo uníssono que circunda a ideia do que compreendemos pela constituição e pela democracia. Para isso, é preciso colocar em cena um contrafluxo, isto é: a potência constituinte que não se deixa reduzir à objetividade histórica herdada do poder moderno e à transcendência do poder

constituído. Fechada em torno de si mesma, a constituição tal como a reconhecemos permanece imobilizada em meio a aparatos jurídicos compostos por um conjunto de normas, leis e emendas constitucionais que, governo após governo, são aprovadas e revogadas, engessando o campo da práxis e do desejo.

Confrontar o pensamento constitucional com o campo do real das histórias de vida dos sujeitos significa, nessa perspectiva, reconfigurar a ação e a reflexão em torno de horizontes abertos à sociedade, à educação, ao amanhã como potência. Como situa Edson Sousa (2007, p. 25), retornar ao real “produz efetivamente uma certa dimensão traumática no sistema instituído já que este real dissolve o encantamento paralisante de certas ideologias sedentas de poder”. Sendo, portanto, o real o limite do dizível, isto é, àquilo que escapa à possibilidade da palavra, ele está sempre aí, e não cessa de não se inscrever. É nesse contexto que o real está aí para nos fazer reconhecer o desassossego radical que enlaça a vida, que diz respeito a todos, todas e todes que não se conformam com qualquer tipo de adequação, de normalidade: insistem em se fazer reconhecer pela via do que lhes é singular.

Vislumbrar a democracia atravessada pela utopia como princípio consiste, portanto, em reconhecer as lutas do povo negro, as lutas das mulheres, as lutas da população LGBTQIA+, das juventudes pobres, das educadoras, dos educadores que lutam por um outro devir da educação, um outro devir da sociedade, rumo à emancipação. Trata-se, portanto, de um campo de forças que envolve a potência do desejo, própria da política, a estar reiteradamente sendo posta em questão. Em *Pedagogia da Indignação*, obra que reúne os últimos escritos de Paulo Freire (2021a, p. 29), o educador coloca em evidência a importância da consolidação de uma democracia autêntica. Para ele, tal democracia está diretamente relacionada à “marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados”. Ela é, lembra o educador, uma marcha esperançosa que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz.

À luz das palavras de Freire (2021a), portanto, pensar a construção de devires à educação, fundamentados por um fazer autêntico a despertar o sonho e a utopia da criticidade diz respeito a desengessar os processos educativos para lançar-se na aventura do aprender e do ensinar a experiência da educação. Não à toa, a mercantilização da educação, com a importação de modelos a reconfigurar as políticas de Estado em torno de negócios e de oportunidades de lucro, traz consigo um discurso sedutor a capturar e manipular noções fundantes à constituição do social, engessando palavras tais como: cidadania, emancipação, liberdade, autonomia, responsabilidade e, ainda, a projeção de uma vida, pela institucionalização do “projeto de vida”.

Trata-se da captura da palavra, da captura do devir, que já vem supostamente pronto no interior dos livros didáticos, encomendados e produzidos por grandes corporações.

Assim, o que está em questão aí é a burocratização do percurso educativo. Busca-se aprisionar, pelo controle do poder constituído (NEGRI, 2015), a possibilidade de tecer projetos de vida que tenham o desejo como sua fonte mobilizadora. Assim, subverter essa lógica é também recusar tal sedução que tende a pressupor e enunciar, de antemão, quais são os caminhos, quais são as travessias. Sustentar a projeção do devir pelo desejo significa conceber a incorporação de rasuras, de recusa das imagens. Diz respeito tão somente, assim, à escuta de despreziosas pistas que vão advindo de lugares insuspeitos, isto é, de lugares inimagináveis, impossíveis. Afinal, não estaria aí, na brecha do vazio instalado pelo desejo, a força mesma que implica o ato de projetar sem saber que projeta?

Recorremos aqui a um fragmento do romance *Ciranda de Pedra*, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, fazendo evocar pistas sobre atos condenados ao fracasso, em um devaneio da personagem Conrado lembrado por Virgínia, a protagonista do romance:

E como lhe perguntasse o que pretendia fazer no próximo ano ele respondera, entre risonho e grave: — Lembre-se de alguma coisa inútil e provavelmente será isso o que estarei fazendo. Ouça, Virgínia, é preciso amar o inútil. Criar pombos sem pensar em comê-los, plantar roseiras sem pensar em colher as rosas, escrever sem pensar em publicar, fazer coisas assim, sem esperar nada em troca. A distância mais curta entre dois pontos pode ser a linha reta, mas é nos caminhos curvos que se encontram as melhores coisas. A música — acrescentou, detendo-se ao ouvir os sons distantes de um piano num exercício ingênuo. — Este céu que nem promete chuva — prosseguiu. — Aquela estrelinha que está nascendo ali... Está vendo aquela estrelinha? Há milênios não tem feito nada, não guiou os Reis Magos, nem os pastores, nem os marinheiros perdidos. Não faz nada. Apenas brilha. Ninguém repara nela porque é uma estrela inútil. Pois é preciso amar o inútil porque no inútil está a Beleza (TELLES, 2009, p. 135-6).

Evocamos a perspectiva do inútil de Conrado de modo a fazer reverberar a dialética negativa da rasura, da recusa da imagem. Também, a ressoamos como uma possibilidade de fazer advir a autêntica recusa em negar o sonho e a esperança como potências legítimas da ação político-ética (FREIRE, 2021c). Talvez seja precisamente na recusa às “linhas retas” o caminho a ecoar pistas, brechas e furos para sustentação do desejo ante a corajosa tarefa coletiva de fazer circular, no laço social, a potência do ato utópico, ou, como nomeia Negri (2015), a potência da “desutopia”³⁶. Diz o autor que a resposta aos desafios do poder constituinte não é “nem pacífica nem otimista. É uma resposta prudente e dura, que repousa nas dimensões negativas da desutopia. Contudo, quanto mais a desutopia é desencantada, tanto mais se abre – de maneira selvagem – à presença, à efetividade e ao desejo de liberá-la” (NEGRI, 2015, p. 335).

³⁶ Trabalhamos a “desutopia”, aqui, com o sentido de reverberar a dialética negativa proposta por Negri (2015).

Nos arriscamos assim a dizer que vislumbrar perspectivas de uma educação emancipadora requer reposicionar o sonho como um direito. Requer, nesse panorama desencantado e, ao mesmo tempo, criativo e criador, fazer imergir daí o devir. Insistimos na abertura à palavra como uma potência a fazer despertar um levante, que vai ao encontro de um devir tão aberto e polissêmico quanto o próprio ato que inaugura sua criação. É por meio dessa perspectiva, assim, que buscaremos, nos capítulos seguintes, enunciar devires de uma juventude que se pôs a narrar, a tecer histórias de vida pela via da utopia, isto é, da criação da própria narrativa. Buscaremos também elucidar os contornos metodológicos com as quais nos ocupamos, para, assim, colocar em cena a palavra, a força da utopia enlaçada à juventude, e aos sonhos.

3 DA CRIAÇÃO DE ATELIÊS À ABERTURA DA PALAVRA: O ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DE NARRATIVAS COMO UM ATO FORMATIVO

*Aos que “sentem” daqui as terras de além; os que percebem antes de outros o odor das novas margens do tempo. Eles partem em busca do futuro como outros partiram em busca das novas Índias... Eles dispõem só de sua palavra e talvez de um outro olhar. Mas quem compreende seus olhos? Eles têm boas razões para fazer a viagem. Para essa viagem é preciso, assim posso dizer, embarcar em sua alma; é preciso ter a alma talhada e hábil em navegar no alto mar.
Ah! A bela nave!
Edmond Gilliard*

Essa é uma narrativa que enuncia e anuncia um percurso tecido a muitas mãos. Diz de uma viagem que nos encorajamos a principiar, que nos colocou a navegar em um mar desconhecido, enigmático. Arriscaríamos dizer, talvez, em um mar estranhamente familiar, por se tratar de um lugar que me diz respeito, que me toca enquanto pesquisadora, enquanto sujeito, enquanto educadora. É o mar da educação, da escola, dos estudantes, das juventudes, das professoras e professores, dos atores e atorras que compõe o universo educativo. É o mar que impulsiona esta pesquisa a desnovelar-se, a abrir fôlego para dizer algo a mais sobre o ontem, o hoje e o devir a fim de produzir alguns sentidos outros, aberturas outras. É uma viagem que, no entanto, me desloca de minha posição de professora, abrindo aí um estranhamento crucial: meu lugar enquanto pesquisadora, minha posição investigante que me descola de um lugar e me coloca noutra, a ser atravessado. Esse descolamento me faz levar nas mãos apenas alguns esboços de palavra e um olhar a abrir horizontes de ação.

Queremos aqui colocar em cena estes esboços e esse olhar a abrir os horizontes metodológicos com as quais nos ocupamos na pesquisa, estes horizontes que possibilitaram o encontro com os territórios escolares e as juventudes participante do estudo. É por meio do caminho metodológico (auto)biográfico, este que enlaça a memória, a narrativa e a história de vida, que a palavra ganhou vida e o que é do humano ganhou corpo nessa travessia de entrada nos complexos universos da escola, da educação e dos sujeitos que dela fazem parte. Como lembra Marie-Christine Josso (2016), é por meio do relato que o concreto singular confere vida para o que antes era abstrato, pouco tangível. Assim, é pelo relato e pela narrativa de cada jovem secundarista participante deste estudo que o desejo de investigação se pôs a falar, juntamente com todas e todos que embarcaram nessa viagem a encontrar nos mares sempre singulares da educação o seu enlace primordial.

A sustentação *u-topica* e estrutural desse capítulo se dá pela abertura para a contação de histórias. Não à toa, Ailton Krenak (2020) sustenta o ato de contar histórias como uma man eira de

adiar o fim do mundo. O que isso quer dizer, afinal? Acrescentar uma palavra, enlaçar-nos às histórias que dão corpo à humanidade, à natureza e ao mundo, abrimo-nos à escuta da pluralidade dos povos e dos territórios, nos conectarmos ao que está para além de nós: isso permite que adiemos o fim, isto é, possibilita que a história se construa pelo desejo de um futuro comum, de um outro devir em abertura ao reconhecimento da diferença e à alteridade. É com esse pano de fundo que parte o nosso olhar rumo ao método que aqui buscamos situar, uma vez em que a narrativa privilegia a abertura à palavra para sentidos que não estão dados *a priori*. Os sentidos se inscrevem na medida em que a palavra vai sendo narrada, permitindo que a memória se acenda e que a vida se estenda no tempo e no espaço, inaugurando algo de novo, algo de inédito no mundo.

Nosso estudo se tece através do método qualitativo, tratando-se de uma abordagem elucidativa do mundo a partir da narrativa dos sujeitos participantes. Isso quer dizer que, quando evidenciamos as narrativas de juventudes secundaristas de diferentes contextos educacionais e territoriais, não estamos com a intenção, sobremaneira, de generalizar um determinado conhecimento ou saber sobre as juventudes contemporâneas. Nossa intenção, pelo contrário, repousa precisamente no detalhe narrativo que cada uma e cada um, como sujeitos atuantes no mundo, se apropriam de si mesmos a partir das histórias que tecem suas vidas, bem como de suas leituras de mundo.

A generalização de um saber não nos é, portanto, uma questão no estudo que aqui tecemos uma vez em que, partindo da perspectiva hermenêutico-dialética, quando trazemos à tona as histórias de vida das juventudes, trazemos também o que constitui cada sujeito histórica e antropologicamente no fio que tece a sociedade. Isso significa dizer que, ao situarmos o contexto educacional e de vida que os constitui como sujeitos secundaristas, estamos também, dialeticamente, jogando luzes ao que nos constitui como sociedade e como civilização. Para tanto, falar em nome próprio é também falar em nome do que constitui cada sujeito em tudo o que lhe antecedeu e tudo o que vem a partir de si.

No que diz respeito à pesquisa (auto)biográfica, que sustenta nosso estudo quanto aos procedimentos metodológicos, Souza (2014), salienta que no campo educacional brasileiro, esta tem se consolidado tanto como uma perspectiva de pesquisa, assim como tal como uma prática de formação. Isto se deve em razão de que sua configuração aberta vem a enlaçar tanto pesquisadores quanto sujeitos em processo de formação na possibilidade de narração de suas experiências. Além disso, o método biográfico permite que estes explicitem, através de suas narrativas tanto orais como escritas, as marcas singulares que possibilitam a construção de identidades pessoais e coletivas.

Em nosso estudo, nos embasamos em narrativas de jovens estudantes secundaristas mobilizadas através da oralidade e também da expressão gráfica, constituindo-se como uma

experiência singular que se enlaça ao ato formativo de encontrar-se consigo mesmo e com o outro, abrindo-se à experiência do mundo. Maria da Conceição Passeggi (2011, p. 148) posiciona a ambiguidade da noção de experiência no contexto da formação, uma vez em que há uma fluidez e impermanência da experiência narrada e interpretada pela narrativa. A cada nova versão, as histórias vão sendo ressignificadas, conduzindo os sujeitos a buscar relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica. Portanto, situar a narrativa no campo da educação é um percurso que se faz em abertura, em uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, valorando “o saber e o poder pensar sobre si como uma prática libertadora” (PASSEGGI, 2011, p. 154).

Ancoramos o método, tal como bem posiciona Passeggi (2011), através da perspectiva emancipadora que nos remete a Paulo Freire. Ao longo de sua vida, o educador nordestino encontrou no diálogo, na simplicidade do convívio e na vida compartilhada o seu modo de agir politicamente e de comunicar-se com o mundo. Casali (2008) afirma que o modo de vida de Paulo Freire permite fazer costuras substanciais com a pesquisa (auto)biográfica, uma vez em que o educador brasileiro é considerado, nacional e internacionalmente, como um contador de histórias. Ao longo de seu percurso de vida, Freire compreendeu que o ato de contar histórias torna-se fundamental à consciência histórica uma vez em que, como relatou à Ana Maria Freire em correspondências informais, “quem fala sobre sua vida se sente sujeito da história” (FREIRE *apud* CASALI, 2008, p. 35). Tais contribuições freirianas nos reportam à abertura da palavra como uma forma de vida, isto é, como um modo existencial, ético e estético de viver.

Costurar a narrativa à formação e à uma postura emancipada para com a vida diz respeito, nesse sentido, a uma interrupção da centralização de um saber único, pondo o sujeito narrador à experiência do novo, à singularidade que lhe é própria e a cada história que integra o particular contexto de vida e do território com as quais faz parte. Assim, pelo ato de narrar para si e para os outros as experiências e história de vida que são suas, o sujeito cria a si e inventa a vida, suspendendo o passado e, também, o porvir (DELORY-MOMBERGER, 2014b). Diante disso, tendo o método biográfico como ponto de partida à abertura da palavra, nossa intenção é justamente acender a possibilidade de ecoar a pluralidade narrativa, distanciando-nos de discursos autoritários e pré-concebidos, alheios ao sujeito atravessado pela linguagem, pela cultura e pela alteridade.

Afinal, como destacam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), ao colocar em cena a palavra por meio das narrativas (auto)biográficas, não se busca encontrar uma “verdade” preexistente em cada sujeito narrador. Pelo contrário, procura-se, sim, compreender “como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência

histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). A partir dessa construção parcial de si é que a noção de temporalidade biográfica ganha centralidade, dissolvendo a ilusória noção de linearidade histórica. Souza (2014) ressalta que ao explicitarmos territórios da vida individual e social por meio das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, caracteriza-se a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

Assim, o ato de narrar se anuncia não pela linearidade dos fatos acontecentes, mas pelas descontinuidades da palavra e da experiência, posicionando outras perguntas e enlaces, retomando a memória como condição para o porvir. À narrativa cabe, para tanto, a função de mediação que reabre o passado e inventa o amanhã numa perspectiva de criação. Ela se traduz pelo testemunho ético da continuidade histórica que irrompe em um intervalo aberto a se constituir (DELORY-MOMBERGER, 2014b). Sustentamo-nos, assim, pela noção de sujeito atravessado por uma potência temporal que se constitui como efeito da ação humana em construção. Para além de discursos ideais atrelados à lógica de um único caminho, buscamos posicionar a abertura à pluralidade das temporalidades dos territórios escolares que fazem parte da pesquisa, adentrados na medida em que o método também foi se constituindo e tomando corpo.

A noção de utopia, isto é, o não-lugar por meio do qual impulsiona o sujeito ao devir em abertura e criação é o que fundamenta, também, o método de pesquisa. Afinal, é precisamente por meio da experiência de criação da palavra que se produzem desequilíbrios, interrogações e dúvidas a surpreender a quietude repetitiva do mundo, transpondo-o adiante de si mesmo, em busca de um lugar outro a habitar. Dizem Sousa, Tessler e Slavutzky (2001) que o utopista, assim como o artista, é aquele que oferece, ao olhar de todos, um detalhe da vida. Assim, lançar um olhar sobre o sujeito em historicidade, ou seja, atravessado pela alteridade, significa sustentar-se pelo ato criativo próprio de todo ato *u-tópico* a ser interpelado pelo desejo de desenhar horizontes de sonhos e, assim, construir novas e outras formas para o pensamento e para a vida (SOUSA, 2011).

Enlaçando-nos ao *u-topos*, isto é, ao não-lugar que possibilita lançar o sujeito histórico aos sonhos, compreendemos, em nosso estudo, que cada chão, em cada contexto escolar, social e histórico a compor os contornos da configuração singular que cada jovem tece de si, de sua temporalidade histórica e de seu amanhã é produtor de um *topos*, de um lugar. Com isso queremos dizer que compreendemos cada sujeito adolescente, no singular território em que seu corpo habita junto de sua história e de seu devir, tal como um *topos* (chão) que se constitui através das particularidades deste lugar, deste espaço habitável. Para tanto, cada *topos*, em perspectiva de continuidade, vai jogando luzes ao seu devir (*u-topos*), abrindo um espaço de

fôlego que evidencia o alargamento dialético do viver, próprio da noção de *u-topia*: algo só é a partir de seu negativo (o não-lugar da utopia), ou seja, a partir de sua transposição (BLOCH, 2005). Assim, as juventudes que habitam um determinado *topos* se põem a narrar algo de sua singular posição no laço social, em uma singular temporalidade histórica.

A partir dessa perspectiva criadora de vida e de amanhã, posicionamos a pesquisa biográfica no campo da educação como um processo reflexivo de ressignificação e alargamento formativo e formador de horizontes coletivos, públicos. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115), situam a pesquisa biográfica como um percurso formativo “tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa”. Trata-se, portanto, do ato de tornar pública a palavra do sujeito, uma vez partilhando coletivamente algo de sua história e de sua leitura de mundo, a ser significada e ressignificada por ele e por quem daquele espaço se faz testemunha da palavra pública. Diante disso, incluímos como respaldo analítico a reflexividade dos sentidos que os jovens secundaristas de cada *topos* vai produzindo, bem como as aberturas formativas e formadoras de vida e de devir a serem alargadas e ampliadas coletivamente. Fazemos ecoar, para tanto, “a singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

Ancorado no método biográfico, este capítulo se situa em três sessões. Na primeira sessão, apresentamos o caminho metodológico a delinear os contornos que dão corpo e sustentação ao Ateliê da Palavra, incluindo os fundamentos éticos, estéticos e formativos que o posiciona como tal. A partir daí, situamos o percurso de materialização do Ateliê da Palavra, desde a proposição do projeto tal como baliza ética e abertura utópica, até o contato com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) responsáveis pelas seis escolas participantes de nosso estudo, posicionadas pelos três territórios escolares que o estudo está situado: as urbanidades, as ruralidades e as periferias. Nosso intento, neste tópico, é também situar os três territórios a partir dos contornos que delimitam a escolha de cada uma das seis escolas. Diante de tal delimitação, elucidamos a arquitetura do Ateliê da Palavra, isto é, a maneira com as quais o Ateliê se desenha como tal, sustentado por quatro dimensões fundamentais e por quatro tempos específicos, desdobrando-se de maneira singular em cada uma das escolas e em cada um dos coletivos secundaristas que lhe deram vida e devir.

Diante de tais contornos éticos e estéticos, nosso intuito na segunda sessão deste capítulo é especificar as/os 26 jovens secundaristas que fazem parte de nosso estudo, a partir das seis escolas e também da configuração específica que possibilitou dar corpo e vida ao Ateliê da Palavra nestes territórios. Esta sessão se desdobra em seis subitens, que apresentam de forma

ética, estética e poética a abertura à singularidade, isto é, ao percurso que, enquanto pesquisadora, possibilitou-me ir ao encontro de cada *topos* escolar e de cada um dos coletivos secundaristas que se pôs a algo narrar em perspectiva *u-tópica* no *Ateliê*. Cada um dos seis subitens posiciona as temporalidades, os tempos e os Nomes Próprios³⁷ das escolas e das juventudes participantes de nosso estudo.

A terceira sessão deste capítulo, por fim, posiciona a maneira com as quais os três próximos capítulos de nosso estudo se configuram, uma vez sendo as narrativas secundaristas o fôlego a posicioná-los como tal. Nesta sessão, portanto, situamos como as narrativas dos participantes, *corpus* de nosso estudo, constituíram-se tematicamente, sendo costuradas nos três capítulos subsequentes a este. Sustentamos a análise narrativa pela abordagem interpretativa-compreensiva própria do método biográfico (SOUZA, 2014), posicionando o que mais adiante, nos capítulos quatro, cinco e seis, nos pôs a adensar, contrastar, confrontar e pôr em abertura este *corpus* que, ao ser posto à cena, impulsiona perspectivas ao amanhã. É pelo enlace entre ética, estética, utopia e formação, para tanto, que o percurso metodológico da pesquisa se põe a viver, materializando narrativas juvenis a jogar luzes às possibilidades de sonhar.

3.1 Contornos à abertura narrativa: fundamentos éticos, estéticos e formativos do *Ateliê da Palavra*

Não se percebe nada se não se pode formular uma linguagem
Evgen Bavcar

A um corpo se confere vida a partir da linguagem. É pela possibilidade de algo enunciar sobre aquilo que vai tomando forma no imaginário e no desejo de alguém, que se abrem brechas para conferir-lhe um certo estatuto de “vivente”. A partir daí, esse corpo vai ganhando contornos e bordas: através de uma linguagem, de uma imagem, de uma palavra, de uma narrativa, de uma história, de historicidade a se alargar no tempo. Assim também se deu nosso percurso metodológico, que foi se fazendo vivo na travessia mesma do acontecimento. Em seu percurso em abertura, o método foi também se fazendo nomear pelo desejo de constituir um espaço possível e alargado à sustentação e à invenção narrativa junto às juventudes secundaristas a tornarem-se parte da travessia investigativa. Quais são os contornos possíveis para atribuir alguma forma – aberta e não-toda – ao nosso corpo metodológico? Como contemplar a pluralidade da palavra a se constituir na travessia de desdobramento investigativo, incorporando suas múltiplas arquiteturas, sentidos e significações?

³⁷ Trata-se da maneira com as quais, amparados pelo resguardo das identidades das escolas e dos participantes da pesquisa, situamos suas nomeações, a ser evidenciada na sessão 3.2 do capítulo em tela.

É com base nesses questionamentos que buscamos constituir um horizonte de pesquisa alicerçado em uma dimensão ética, estética e formativa, compreendendo o estudo a partir da noção de criação. É precisamente aí, pela singularidade da criação, que tomamos como o corpo a sustentar o caminho metodológico de nossa investigação a perspectiva do *ateliê*. É por meio do ateliê que, por excelência, a abertura narrativa das juventudes vai se tecendo e se configurando temporalmente. Para nós, assim, o espaço do ateliê é o corpo a contornar, estrutural, metafórica e simbolicamente, o desenrolar das narrativas secundaristas.

Os ateliês podem ser considerados como espaços criativos de trabalho coletivo, de formação, de aprendizagem, de partilha comunitária de algum saber e de algum fazer que se tece em artesanaria, isto é, a partir de artesãs e de artesãos que, à muitas mãos e à muitas ideias, se põe a algo criar, inventar. É neste espaço onde circulam saberes e práticas que têm na artesanaria um enlace particular, constituindo-se tal como um ofício manual: se tece um tanto aqui, se cria um tanto ali, se descobre um tanto mais ali adiante, a partir da palavra dada, a partir da costura das ideias, a partir de um certo amálgama inventivo. Há, neste espaço, uma temporalidade que se alarga e se desnova pelas mãos daqueles e daquelas que vão tecendo a sua atividade no fio singular do tempo de criação, tornando aberta, pouco a pouco, a história íntima em partilha. Algo de uma marca se transmite, a se tecer junto de outras tantas a se desdobrar no espaço do comum, no espaço que atravessa a ética do reconhecimento, sendo precisamente aí que se posiciona o que esboçamos e configuramos tal como o *Ateliê da Palavra*, este lugar que sustenta a criação narrativa de cada estudante, em cada escola que veio a ser parte deste estudo.

Neste percurso metodológico, portanto, enlaçamo-nos a três dimensões fundamentais: o ateliê, a narrativa e a utopia, este não-lugar que evoca o desejo de transposição a um devir. Afinal, ao se colocar a narrar, alguém vai se desdobrando no tempo e em devir, isto é, em uma perspectiva de desdobramento rumo a um não-lugar, a um horizonte que é criativo e criador de vida precisamente porque está aberto e indeterminado (BLOCH, 2005). É aí que a *u-topia* advém, uma vez sendo ela que, estando localizada em algum chão (*topos*), põe-se em devir rumo a um lugar outro que não o conhecido. É daí que parte também o percurso investigativo e metodológico de nossa pesquisa, uma vez estando aberto ao não-lugar que está às vistas de acontecer.

Tal abertura *u-tópica* é precisamente aquela que confere ao ato criativo, por assim dizer, uma potência de crítica que vai desequilibrando o que está dado, o que está conhecido, o que está palpável aos sujeitos. É a dialética em negativo que permite o confronto com o outro e com o Outro³⁸, com as ideias, com o que ainda não está dado e que, para se constituir, convoca a

³⁸ O sujeito do desejo atravessado pela linguagem, pela cultura, pela alteridade, este grande Outro que atravessa o sujeito e lhe constitui como tal: um sujeito falante, um sujeito faltante.

busca pelo desejo de ir um tanto mais além, dialetizando a vida, retirando-a de sua suposta linearidade (BLOCH, 2005). Afinal, é pela implicação do sujeito em seu desejo, em sua criação, em sua palavra, que um exercício de confronto às lógicas universais e aos discursos oficiais que circulam no interior das instituições sociais se faz viver.

É assim mesmo que fazemos circular as narrativas juvenis em nosso estudo: a partir da narrativa e, para tanto, do desejo de confrontar a si mesmo pela via do espaço do Ateliê, isto é, pelo espaço do público que convoca a algo ainda dizer em perspectiva de devir, de *u-topia*. Desta forma, o Ateliê se configura, em nossa pesquisa, tal como um dispositivo de criação narrativa. Este espaço em potencial, vale dizer, nos foi inspirado pelos trabalhos desenvolvidos por Delory-Momberger (2008, 2012, 2014) e por Maria da Conceição Passeggi (2011), que compreendem o espaço do ateliê como uma experiência formativa a constituir, por meio de grupos reflexivos, narrativas e escritas de si. Tal como reforçam as autoras, a perspectiva criativa dos ateliês é um espaço-tempo propício à partilha, à reflexão, à ressignificação e à reinvenção de si nas experiências com o outro e nas histórias compartilhadas. Trata-se, assim, de um espaço ético e estético por excelência, reafirmando a dimensão formativa sustentada pela temporalidade própria de cada experiência em singularidade.

É a partir destes fundamentos que se constitui o *Ateliê da Palavra*, dispositivo metodológico a ancorar nossa pesquisa e a abertura narrativa das juventudes participantes. Esta nomeação, vale dizer, não foi dada *a priori*, ela foi se constituindo ao longo do enlace junto às escolas participantes, procurando traduzir a experiência de travessia rumo à abertura da palavra e da circulação narrativa. Para esta nomeação, buscamos inspiração junto aos trabalhos do coletivo Palavra Aberta³⁹, da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA), uma vez colocando em cena a coragem da abertura da palavra a fim de torna-la pública, ex-posta. Tal como se evidenciou ao longo do percurso de abertura narrativa das juventudes de nosso estudo, esta diz respeito a uma posição de risco. Não se trata de coisa qualquer sustentar o espaço público de abertura à formulação de uma linguagem tecida a muitas mãos, a fim de “construir uma voz”, assim como enuncia o coletivo. Nas palavras da Palavra Aberta:

Abrir a casa da palavra requer uma boa dose de coragem. Ainda assim, nessa casa não se entra de supetão, pois o medo espantado é mais um medo deslocado. Há que se buscar uma cota de delicadeza, acertar o tom. Abrir uma janela e sacudir a poeira da mentira e do esquecimento. Chamar algum vizinho para testemunhar, reativando a memória nas fotos desgastadas de outrora. Com certo ímpeto de desobediência, ultrapassar portas e porões que insistem em permanecer fechados. Acolher os ventos das mudanças e, ao mesmo tempo, ignorar os ventríloquos que ditarão que a casa deve

³⁹ Este coletivo de trabalho da APPOA foi criado em 2021 para potencializar o diálogo especialmente em tempos de pandemia, buscando fomentar a circulação da palavra através de interlocuções entre psicanálise, política, literatura e arte. Estas informações foram retiradas do perfil da rede social Instagram do coletivo (link de acesso: <https://www.instagram.com/apalavraaberta/?hl=fr>. Acesso em: 23/02/2023).

permanecer fechada e sem valor. E, quando isso acontecer, essencial é plantar ainda mais poesia no jardim, abrindo a casa, o ventre e o entre. Sair da vertigem e construir uma voz: uma palavra aberta (SOUSA, Edson Luis André de *et al.*, [s. d.]).

É por meio dessa travessia de encontro com a palavra que é de cada um e de cada uma, que se vai em busca de algo ainda narrar, de algo ainda vir a fazer contorno à realidade em que vivemos a partir de uma boa dose de coragem. É assim que cada jovem que nesta pesquisa abre-se em narrativa-devir: pela coragem de algo dizer neste público que se faz em partilha e em criação. O Ateliê da Palavra, se constitui, portanto, em cada escola, em cada coletivo de estudantes, pela coragem, pelo testemunho e, fundamentalmente, pela singularidade. Afinal, tal como já enunciado na abertura deste capítulo, não buscamos a generalização, buscamos, sim, colocar em cena o detalhe de vida de cada *topos*, de cada secundarista, de cada coletivo que algo pode ainda narrar em devir, em perspectiva *u-tópica*. E, pelo desejo de “plantar ainda mais poesia no jardim”, parafraseamos Clarice Lispector (2020, p. 18-19) em *A paixão segundo G.H.*: por meio do Ateliê da Palavra, nos colocamos em abertura rumo ao encontro da palavra das juventudes, até, então, “criar a verdade do que nos aconteceu”.

3.1.1 *Quando se ganha um corpo e uma vida: a materialização do Ateliê da Palavra*

Tomar corpo, ganhar vida, ir tecendo temporalmente algo de uma experiência coletiva: a saída do campo simbólico da ideia de projeto à passagem ao papel e à sua constituição em transposição e em devir revela, em nosso estudo, algo de um percurso investigativo atravessado pela *u-topia*. Afinal, a própria ilha de Utopia de Thomas Morus (2018) se constituiu tal como um projeto em devir, isto é, uma projeção para frente: uma certa imagem em transposição a fazer furos na paisagem oficial da sociedade governada por Henrique VIII, sem com isso nos fixarmos no risco, e na falácia, de uma suposta garantia de imagem perfeita, ideal. Não é sobre isso que se trata o não-lugar da utopia que nesta pesquisa nos ancoramos (BLOCH, 2005), tal como já evidenciamos no capítulo anterior.

Tal como uma abertura ao inédito, intentamos situar a maneira com as quais o projeto de pesquisa se projetou: não como uma imagem ideal a ser configurada tal qual o papel que a deu certo contorno, uma vez em que isso implica no encapsulamento da vida e do próprio ato de narrar e contar histórias. Evocamos a constituição do projeto tal como uma projeção, isto é, tal como um caminho em devir que foi sendo constituído pelo ato mesmo de caminhar em abertura, em utopia. Na obra *Projeto por cenários*, Sousa (2015) convida a pensar a utopia como território projetado a inaugurar o direito de sonhar, tal como desejo que ainda não se sabe

sobre seu objeto e, por esse motivo, está aberto ao “ainda não”, está aberto ao ato de navegar. Aí, a utopia “surge como imagem crítica e interrogativa abrindo para o sujeito outras imagens possíveis de uma posição enunciativa ainda por vir” (SOUSA, 2015, p. 119).

É nessa possibilidade de enunciação ainda por vir que o projeto de pesquisa foi esboçado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, sob parecer de número 5.222.921 em 03 de fevereiro de 2022. A nosso ver, o documento formal de aprovação e autorização para realização da pesquisa nas escolas torna-se um elemento fundamental para legitimidade e para o respaldo do estudo. Não apenas em termos de amparo no que diz respeito à divulgação científica, mas, sobretudo, pelo compromisso ético firmado com todos os participantes envolvidos. Posicionamos, aqui, todas as seis escolas, através de suas equipes diretivas e das comunidades escolares, bem como todos os e as secundaristas que vieram a se constituir tal como participantes do Ateliê da Palavra. Nesses termos, o compromisso firmou-se igualmente pela assinatura, por parte de todos os participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) na etapa de apresentação da pesquisa à cada estudante, em cada escola. Além disso, o TCLE também foi assinado pelos pais e/ou responsáveis quando em caso de jovens com idade inferior a 18 anos.

A partir deste compromisso ético sendo posto em evidência, portanto, foram se originando as primeiras costuras rumo à travessia de encontro com as escolas participantes, jogando luzes ao “logo ali” que estava por vir. O que foi se posicionando, assim, foram os contatos com as equipes diretivas das escolas de Ensino Médio⁴⁰ participantes de nosso estudo, sendo escolhidas, desde o esboço inicial do projeto, por meio do desejo de colocar em cena não apenas o confronto narrativo dos secundaristas de territórios similares, mas, também e sobretudo, o desejo de colocar em evidência o contraste territorial entre as narrativas produzidas em espaços escolares urbanos, rurais e periféricos da região norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Assim se situam os diferentes *topos* a compor a pesquisa, isto é, os múltiplos chãos por onde pisam as juventudes secundaristas participantes. Estes territórios em contraste foram configurados em perspectiva, ou seja, a partir de um distanciamento que nos colocou “olhando de fora” os espaços urbanos, periféricos e rurais com as quais intentamos investigar, a partir de uma dimensão não apenas geográfica, mas sobretudo simbólica⁴¹. Isso se deu com o intuito de

⁴⁰ Vale aqui dizer que compõe o estudo exclusivamente escolas que possuem o Ensino Médio em sua proposta curricular e pedagógica em razão de que são participantes da pesquisa juventudes secundaristas e, mais precisamente, jovens cursando a terceira série do Ensino Médio.

⁴¹ Com isso queremos dizer que o critério de escolha dos territórios escolares não se deu apenas pela via geográfica do que caracteriza uma escola urbana, periférica e rural. Uma vez buscando evidenciar pela narrativa estudantil elementos simbólicos e culturais do território, atentamo-nos para as particularidades escolares, considerando as relações de poder pedagógicas e históricas, bem como políticas, econômicas, religiosas, sociais, ambientais, etc.

prescrutarmos com maior precisão o intento de nosso estudo, a saber: colocar em relevo o contraste narrativo das juventudes e, também, o contraste territorial a fazer com que cada uma e cada um, em sua singularidade, se constitua tal como sujeito histórico em devir.

Com esse desejo posto à cena, para tanto, os territórios escolares foram escolhidos partindo da configuração de seis escolas, sendo duas escolas pertencentes a cada território. No que se refere às escolas urbanas, foram tomados os critérios de escolha da localização geográfica, constituindo-se tal como uma referência em termos de posição ocupada, isto é: ambas são escolas oriundas do centro da cidade e, portanto, estão atravessadas pela circulação não apenas social, mas sobretudo econômica, cultural e comercial, compondo *shoppings centers*, praças, museus, repartições públicas, hospitais, escolas, espaços de lazer e etc. Trata-se, assim, de um entorno dinâmico e com amplo movimento. Além disso, consideramos a posição histórica das escolas, constituindo-se tais como parâmetros culturais em razão de sua tradição escolar centenária. Somada aos critérios de escolha, encontra-se a ênfase da pesquisa em evidenciar as perspectivas pública e privada de educação, compondo o estudo, assim, uma escola abrangendo a dimensão pública e outra a dimensão privada.

Quanto às escolas periféricas, consideramos como critérios de escolha escolas pertencentes a regiões territoriais distintas, isto é, periferias que evidenciam características geográficas contrastantes entre si: enquanto uma escola pertence a um bairro mais próximo da área urbana da cidade, a outra, por sua vez, se posiciona mais afastadamente do perímetro citadino. A disparidade geográfica implica, por sua vez, em perspectivas culturais, socioambientais e econômicas igualmente distintas, inclusive no que tange a perspectiva da vulnerabilidade tanto social como econômica e também ambiental. Enquanto um bairro é considerado popularmente tal como mais pobre e violento, evidenciando uma escola com alto índice de evasão escolar, no outro bairro em questão estes aspectos se colocam menos acentuadamente, tanto em relação à escola, como à perspectiva comunitário do território.

Considerando o entorno de abrangência da pesquisa, bem como a exígua quantidade de escolas rurais de Ensino Médio na região de investigação, as possibilidades de escolha das escolas rurais em nosso estudo se posicionaram de maneira limitada. Tendo este como um critério balizador, incluímos a primeira escola em razão de sua dimensão, sobretudo, territorial e cultural. Dizemos isso visto que essa escola não se localiza geograficamente no perímetro rural, mas na área urbana. No entanto, por tratar-se de uma cidade de pequeno porte marcada, particularmente, pela agricultura familiar, o critério territorial se sobrepôs ao geográfico, compondo zonas rurais acentuadas pela presença de assentamento da reforma agrária. A segunda escola, por sua vez, encontra-se distante da região pertencente à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE),

órgão estadual responsável pela gestão das escolas de Ensino Médio. Dito isso, além da exígua quantidade de escolas rurais no entorno investigativo da pesquisa ser um dos critérios de escolha, o que mobilizou sua inclusão foi, sobretudo, a perspectiva pedagógica da escola, incluindo inspiração e alicerce no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A escola pertence à região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, compondo a área rural da 36ª CRE, sendo esta, sim, parte de um assentamento da reforma agrária.

Após o percurso inaugural de contato com as CREs e a mobilização destas às escolas através do envio de e-mail de apresentação da pesquisadora, portanto, os contatos telefônicos e presenciais com as seis escolas participantes foram sendo realizados, entre os meses de março a agosto de 2022. A construção e a materialização do Ateliê da Palavra se configura, para tanto, tal como um percurso investigativo atravessado por temporalidades territoriais diversas e múltiplas, compondo *topos* singulares que integram cada escola, cada território periférico, urbano e rural, assim como cada jovem secundarista participante que se pôs a narrar algo de sua singularidade. Por meio destes contornos a propiciar a sustentação e o fôlego metodológico necessário é que a pesquisa se pôs a navegar, isto é, fazer viver este corpo a se enunciar na particularidade de cada *topos* aberto em utopia, aberto em lampejos a algo vir a enunciar e anunciar desde o espaço público do Ateliê da Palavra. Situamos a travessia percorrida, assim, tal como uma abertura à indeterminação, esta mesma com as quais fala Jorge Larrosa (2018) em relação à experiência: tal como uma aventura ao desconhecido.

3.1.2 *A arquitetura do Ateliê: quatro dimensões fundamentais e quatro tempos*

O Ateliê da Palavra é o dispositivo metodológico que, no interior das seis escolas participantes do estudo, nos põem em enlace com os estudantes secundaristas e com sua singular abertura narrativa. É pela via do Ateliê que a abertura pública da palavra se sustenta, configurando-se e se fundamentando, para tanto, como um espaço vivo, aberto, ético e *u-tópico*, isto é, mirando em direção a um “para-além” do *topos* habitado, em narrativas a confrontar a um si pelo enlace com o outro. Abrimos como questão, aqui, a maneira com as quais este espaço público de circulação da palavra se configura em termos de arquitetura, isto é, como este dispositivo metodológico se conjectura em termos de abrangência narrativa e, também, da temporalidade a tecer cada uma das seis escolas participantes, em meio aos territórios que as constituem e as fazem viver em devir.

A arquitetura do Ateliê da Palavra se alicerça a partir de quatro dimensões fundamentais, a saber: história de vida; sociedade; educação; e o amanhã. Estas quatro dimensões estão

enlaçadas ao intento e aos objetivos de nossa pesquisa, a desdobram-se ao longo dos dois capítulos precedentes a este. Constituem-se, assim, como concepções epistemológicas a configurar o caminho investigativo a arquitetar o Ateliê da Palavra. Ecoando os enlaces do primeiro capítulo, reformulamos, aqui, a pergunta com as quais buscamos, agora, nos ocupar nos Ateliês: de que forma o modo de vida da sociedade contemporânea reverbera nas narrativas das juventudes participantes do estudo? Nossa intenção, no capítulo primeiro, repousou na problematização da sociedade que habitamos. Pelo Ateliê da Palavra, ressoamos, então, tal questão pelas histórias de vida que compõe o *topos* das juventudes em suas múltiplas e singulares leituras de mundo.

Ao posicionarmos essa interrogação, pretendemos colocar em cena as contradições e tensões oriundas do passado histórico, que compõem o tempo presente e vão jogando luzes ao porvir (BENJAMIN, 1987f). Isso quer dizer que as narrativas (auto)biográficas não passam a margem de nossa história enquanto sujeitos da cultura, pois incluem a linguagem, as técnicas, as artes, as atitudes e as crenças religiosas e filosóficas que fazem parte da herança social de uma sociedade particular (RICOEUR, 2010). Como lembram Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012) a partir de uma perspectiva epistemopolítica, a possibilidade de constituir uma biografia de si está atravessada pelos paradoxos de cada época e esta, por sua vez, está igualmente enlaçada à sempre inacabada e incompleta “consciência histórica”.

Por isso, as histórias de vida das juventudes se tornam o alicerce de nosso estudo, uma vez em que, como ressaltam as autoras acima referenciadas, na medida em que partilham suas histórias e abrem a sua palavra, as juventudes não expressam uma história monolítica que as habita. Pelo contrário, ao narrar a sua história, elas vão elaborando versões inesperadas de si mesmas, estando atravessadas pelas tensões e contradições próprias da linguagem, próprias da cultura. Como bem lembram Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 43) fundamentadas em Paul Ricoeur (2010), a história de uma vida se encontra no “espaço da experiência”, isto é, no tempo passado que permanece no tempo presente e integra, também, um “horizonte de expectativa” sobre o devir, incluindo suas duas faces: o temor e a esperança. Assim, a cada experiência narrada por meio de suas histórias de vida, as juventudes vão traduzindo o seu mundo à sua maneira própria de viver, a partir dos territórios em que habitam e são por eles habitadas, dialeticamente.

Da mesma forma é que posicionamos o segundo capítulo de nossa tese, momento em que nos dedicamos a tratar sobre a educação nas diferentes concepções e projetos de sociedade que a constituem. A partir disso, abrimos como questão a maneira com as quais a educação se enlaça nas histórias de vida das juventudes participantes do estudo. Quais são os efeitos que a

experiência educativa vivenciada pelas juventudes produz em suas narrativas? O que esses efeitos explicitam em termos de sociedade e de possibilidade de amanhã? Tal como buscamos situar nas linhas que tecemos ao longo do capítulo segundo, falar em não diz respeito única e exclusivamente a uma concepção educativa que encontra em seu alicerce a emancipação. Pelo contrário, a educação diz de um tensionamento histórico, político e social a produzir vertentes pedagógicas situando complexos e distintos entendimentos de mundo, de sociedade e de amanhã. Compreender como essa tessitura se enlaça às narrativas das juventudes é também uma dimensão a se posicionar no Ateliê da Palavra.

A noção de amanhã se configura, no Ateliês da Palavra, por meio da busca por fazer ressoar a utopia, isto é, o impulso que ativa o desejo de seguir caminhando ante o devir em abertura. No capítulo segundo, enlaçamos a utopia a essa noção de inacabamento que é própria do sujeito, uma vez em que este segue reinventando a vida pelo desejo de interroga-la e suspendê-la. O futuro, assim, não é aquele distante, longínquo. Ele é precisamente aquele em que se apropriam os sujeitos da história através de seu desejo de transposição, associando a condição de utopizar como uma política de vida que insiste em suspender, a inventar e a transformar a vida. Trata-se, portanto, da busca por reposicionar a capacidade de sonhar e de rasurar as imagens pré-existentes de amanhã que asfixiam a perspectiva utópica própria da condição humana. Nesse sentido, reposicionamos aqui algumas das questões do capítulo segundo com as quais ecoamos no Ateliês da Palavra a noção de amanhã: de que forma as narrativas das juventudes lançam luzes ao amanhã? Como o amanhã se situa em suas narrativas? Quais são os sonhos narrados pelas juventudes e a quês concepções de mundo estes se filiam? Procuramos, assim, colocar em cena a capacidade de metaforizar a vida pela via da linguagem e da pluralidade da palavra, interrogando este mundo que habitamos e aquele em que desejamos habitar, numa perspectiva de rasura utópica.

Priorizamos, no Ateliês da Palavra, a linguagem narrativa oral, isto é, a partilha de histórias de vida pelo ato de narrar uns para com os outros e, também, para si mesmos e para mim, em meu lugar de pesquisadora. A narrativa oral é também aquela composta pela falibilidade, pelos enganos e equívocos próprios da linguagem constitutivamente não-toda, que vai costurando os significantes, significados e sentidos próprios da singularidade de cada sujeito. Por meio da oralidade narrativa, prescrutamos as bifurcações e sinuosidades próprias de cada história e experiência, a cada abertura da palavra a ser criada e inventada pelas juventudes (DELORY-MOMBERGER, 2012). Dessa forma, nossa posição no Ateliê enlaçou-se à procura dos fragmentos e restos da palavra, estes mesmos que vão promovendo atos de criação, compreendidos aqui como contrafluxos aos discursos oficiais (BENJAMIN, 1987d).

Para fazer advir desdobramentos outros da abertura utópica, incluímos a livre expressão gráfica das juventudes participantes, incluindo no Ateliê da Palavra, além da narrativa oral, a narrativa gráfica, isto é, narrativas que se põem a falar por meio da escrita, de imagens, de esboços, de desenhos, de pinturas, e etc. Buscamos, assim, fazer ressoar, através da linguagem também artística, as arquiteturas utópicas próprias da juventude, encontrando na abertura metafórica da imaginação projetada graficamente, uma possibilidade à configurar uma outra versão e escrita de si (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). Tomamos como princípio mobilizador da folha de papel em branco, fazendo advir o recado que as juventudes almejam deixar à sociedade, em termos de revoltas e sonhos.

Os quatro fundamentos epistemológicos a compor a arquitetura do Ateliê da Palavra se situam em quatro tempos específicos, a saber: Tempo Inaugural (sociedade e educação), Entre Tempo (história e contexto de vida), Tempo Devir (o amanhã) e Tempo Aberto (criação gráfica), sendo descritos no Quadro 1, logo abaixo. Em cada uma das escolas participantes, estes quatro tempos se desdobram através de uma temporalidade própria enlaçada a cada espaço vivo e aberto do Ateliê. Queremos dizer, com isso, que anunciar estes quatro tempos significa elucidar uma composição que, ao se constituir tal como um corpo e ganhar vida no interior de cada *topos* escolar, se enlaça a uma temporalidade singular. Em algumas escolas, por exemplo, os quatro tempos se desdobram em temporalidades alongadas: entre uma semana e outra, um mês e outro. Em outras escolas, os tempos se desdobram em uma temporalidade abreviada: entre um dia e outro, entre uma hora e outra. A seguir, situamos os quatro tempos em questão, e suas respectivas características:

Quadro 1 - Quatro tempos do Ateliê da Palavra.

<i>Tempos do Ateliê da Palavra</i>	<i>Composição</i>	<i>Linguagem Narrativa</i>	<i>Fundamentos epistemológicos</i>
Tempo Inaugural	Coletiva	Oral	Sentidos da sociedade contemporânea; Sentidos da educação e da escola;
Entre Tempo	Individual	Oral	Contextos de vida das juventudes;
Tempo Devir	Coletiva	Oral	Sentidos do amanhã;
Tempo Aberto	Coletiva	Gráfica	Palavras abertas das juventudes

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Tal como evidenciado neste quadro ilustrativo, a arquitetura do Ateliê da Palavra prevê os quatro tempos a desdobrarem-se de forma coletiva e também individual. Vale dizer que, embora o Entre Tempo tenha se constituído tal como um espaço singular no que diz respeito à elucidação das histórias e contextos de vida de cada jovem secundarista, a circulação de suas histórias de vida não se limitou ao espaço individual. Pelo contrário, os estudantes abriram suas histórias e contextos sobretudo nos tempos coletivos do Ateliê,

evidenciando o desejo de abrir e partilhar publicamente a sua palavra, fazendo-a circular e se confrontar com as narrativas dos demais participantes. Além disso, a ordem de cada tempo não se configura tal como no quadro acima. Em algumas escolas, o ponto de partida narrativo foi a escola, assim como em outras, foram os contextos de vida. O Ateliê diz respeito, para tanto, a um organismo vivo e em abertura criativa e criadora.

Cada um destes quatro tempos do Ateliê foi atravessado por questões mobilizadoras que partiram, preliminarmente, do instrumento construído para o Projeto de Pesquisa, com perguntas propostas e formuladas *a priori*. Contudo, em nossa posição de abertura às narrativas, tal como evoca Delory-Momberger (2012) em relação ao método biográfico, as questões iniciais constituíram-se tal como lampejos a servir como ponto de partida e de apoio, e não como uma orientação primeira e basilar do Ateliê. Afinal, a narrativa em perspectiva de devir abre-se à singularidade e, precisamente por evocar o inédito, *u-tópico* e particular, não lhe cabe ser reduzida à uma suposta intenção do pesquisador.

Sobre tal aspecto, destaca a autora francesa que “em se tratando de seguir os atores, o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528). Aquele que narra se torna, nesses termos, um entrevistador de si mesmo, sendo essa a postura investigativa que adotamos durante o desdobramento de cada Ateliê, desde a primeira escola participante. Afinal de contas, cada sujeito vai abrindo a sua palavra e narrando seu devir como pode, sendo este mesmo o contorno que vai jogando luzes ao devir a se anunciar pelas palavras das juventudes.

3.2 Juventudes secundaristas em cena: contrastes periféricos, rurais e urbanos

Atravessando as ruralidades, as periferias e as urbanidades das regiões norte e noroeste do Rio Grande do Sul, as juventudes secundaristas do terceiro ano são aquelas e aqueles que vão jogando luzes ao porvir em nosso estudo. É através delas, em meio aos diferentes *topos* que as constituem, que se dá vida ao que compreendemos ser a caminhada em direção ao ainda-não que configura o amanhã. Por reconhecermos a juventude como aquela que guarda consigo a inquietante tarefa ética de tomar alguma posição no laço social, é ela que assume a incumbência de produzir um desarranjo estrutural na sociedade, uma vez em que sua posição é a do entremeio, do intervalo, do ainda-não em vias de acontecer. Na singularidade que lhe é própria, assim, cada jovem se coloca aberto àquilo que vem a constituir sua história e também seu devir.

São participantes da pesquisa 26 jovens de diferentes gêneros concluintes da educação básica oriundos das escolas urbanas, periféricas e rurais participantes de nosso estudo. Além do recorte territorial, a pesquisa se configura pelo critério escolar, ou seja, todos os jovens e as jovens participantes se enlaçam à pesquisa através da instituição escola. Isso quer dizer que estas são juventudes a fazer parte da parcela populacional brasileira inserida nos bancos escolares. Não incluímos no estudo, portanto, a parcela da população juvenil que, à luz de Paulo Freire (2017), encontra-se “proibida de estar na escola”⁴² pelas inúmeras complacências e silêncios estruturais de nossa sociedade. Como alertam os dados da pesquisa da UNICEF/IPEC (2022), após dois anos de pandemia, dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil.

Outro recorte de nossa pesquisa se caracteriza pela escolha em incluir juventudes em etapa final da educação básica. Nossa intenção repousa na especificidade da terceira série, isto é, na etapa final do percurso escolar. Justificamos tal delimitação em razão de que este é, por excelência, um momento de passagem a exigir por parte dos estudantes um posicionamento diante do findar de um tempo a apontar para um “ainda-não” aberto e indeterminado que, no entanto, está “quase aí”. Dentre outros fatores, o terceiro ano circunscreve a angústia de separação representada pelo diploma a oficializar o término da educação básica e sua saída rumo ao para-além da escola. Demarca uma separação para além da marca identitária do ser “estudante secundarista”. À vista disso, a etapa final da educação básica situa a recapitulação posicionada por este momento-travessia com as quais buscamos, através das narrativas juvenis mesmo, colocar em cena.

Posicionadas as fronteiras que delimitam o alcance e a direção de nossa pesquisa, nosso intento consiste em apresentar as/os 26 jovens participantes a partir de seus seis territórios escolares. Para isso, atentamo-nos, como previsto no Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP e no TCLE, ao compromisso ético para com as escolas e os participantes do estudo. Isso significa, assim, que as identidades de ambos serão preservadas, a fim de garantir a possibilidade narrativa. No que diz respeito às escolas, optamos por renomeá-las através da referência poética de Carlos Rodrigues Brandão (2005), antropólogo e educador popular que ilumina os caminhos investigativos, metafóricos e poéticos de nosso estudo.

⁴² Como refere o educador brasileiro, fazer referência a termos como “evasão escolar”, ou crianças e jovens “fora da escola” acaba se tornando uma artimanha da ideologia dominante a fim de culpabilizá-los por sua ausência nos bancos escolares. “O ‘fora’ amacia a dureza do fato que o discurso retrata. [...] Neste país há *expulsão escolar*” (FREIRE, 2017, grifos do autor). Portanto, isso se trata, sim, de uma calamidade que todas e todos nós, enquanto sociedade, somos responsáveis.

Assim como afirma Carlos, os poemas que tecem *Orar com o corpo* são pequenos preceitos ao redor do verbo que lhe dá nome, sugerindo um gesto do corpo, um preceito do viver, uma prece. É assim, tal como um verbo a posicionar algo de um gesto de interrupção do viver, que enunciamos as escolas que fazem parte de nosso estudo: partindo da singularidade de uma prece. A cada uma das escolas, assim, lhes foi atribuído o nome de um poema-gesto-verbo, escolhido a partir daquilo que cada prece evoca sobre a temporalidade particular de cada *topos*. Cada poema-gesto, enlaçado a cada uma das seis escolas participantes, é apresentado mais adiante destas linhas, juntamente com os 26 Nomes Próprios de cada estudante participante de nosso estudo.

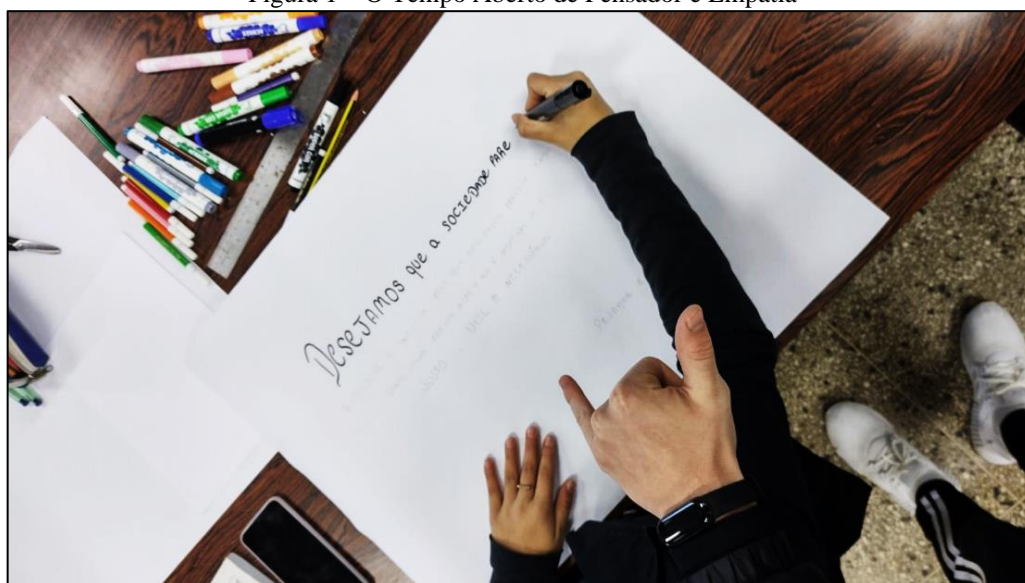
Em quê consiste o Nome Próprio de cada jovem participante em nosso estudo? Trata-se do nome que cada secundarista escolheu para si a fim de posicionar-se na pesquisa, garantindo, ao mesmo tempo, a preservação de sua identidade, assim como a possibilidade de reconhecer-se neste lugar que lhe é de autoria narrativa. Durante o Tempo Aberto do Ateliê, cada jovem participante foi convidado a escolher seu Nome, partindo de características, qualidades e/ou particularidades a reconhecer em si mesmo. Vale dizer que, em cada um dos seis Ateliês da Palavra, a escolha dos Nomes se deu a partir tanto de uma perspectiva pessoal e individual, como coletiva. A mobilização coletiva ocorreu através de diálogos e também consensos oriundos das trocas e das descobertas que cada estudante foi desnovelando tanto em relação a si mesmo, como no que diz respeito às criações próprias a lhe despertar de cada participante, na temporalidade própria e apropriada de cada Ateliê.

Nas linhas que seguem, nossa intenção repousa na apresentação dos seis territórios escolares que compõe nosso estudo, e, mais especificamente, na maneira particular com que cada Ateliê se configurou nestes espaços escolares, incluindo os tempos e as temporalidades próprias de cada *topos* a enlaçar cada jovem participante em sua abertura narrativa. Assim, é de nosso intento situar as escolas participantes desde a inspiração de Carlos Brandão (2005), atribuindo cada um dos seis poema-gesto escolhidos ao nome próprio de cada escola. Além disso, apresentamos os secundaristas a integrar a pesquisa a partir de cada *topos*, evocando o enlace com seus Nome Próprios. É a partir destes contornos metodológicos que seguimos (a)bordando o caminho investigativo, abrindo frestas a posicionar a enunciação própria de cada jovem a ser posta à cena nos capítulos subsequentes. São estas demarcações éticas, estéticas e formativas, afinal, que fazem a pesquisa tomar corpo, fôlego e possibilidade de algo virem a narrar as juventudes em abertura *u-topica*.

3.2.1 *Lampejos de memórias periféricas: a juventude que faz viver a Escola Escurecer*

*Um pouco virá da luz.
 Seu tempo será o do lampejo.
 Um momento e o sopro apaga a vela
 e a parede espelha a escuridão.
 Um pouco virá da brasa. Virá da fuligem
 e da pedra de fogo sem fogo, sem o lume
 vivo do vento como antes acendia a dançarina.
 Um pouco virá da cinza. Sua areia
 boa ao tato, pois ela é o fogo quando pó.
 Recolhida na concha rosa das mãos
 ela retorna ao chão de saibro
 e é sinal de um Deus atento.
 Pois ela é o que resta do milagre
 e devolve à casa da terra o que era dela:
 a madeira, a folha, a alma e a vida.
 A primeira chuva é o esquecimento
 e um pouco virá do sopro do silêncio.
 Isso de que o vento fala quando atiça o fogo.
 Escurecer, Carlos Rodrigues Brandão*

Figura 1 – O Tempo Aberto de Pensador e Empatia



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

A Escola Escurecer guarda comigo uma memória que, nos restos ainda vivos de fuligem e de cinza, faz advir o que se constituiu como o percurso inaugural da pesquisa em chão, em *topos*. Essa não é qualquer memória, portanto. Ela se evoca pela via do lampejo, isto é, tal como a meia luz de um entardecer, posicionando em brasas o que foi vivido, escutado, vislumbrado, materializado e ressignificado por cada uma e cada um que tomou a palavra e pôde algo narrar em devir, pela primeira vez na pesquisa que ali tecíamos. A enunciamos tal como o poema-gesto-verbo Escurecer uma vez sendo cada sinal de si mesmo que cada ator dessa escola de

periferia deixa como cinza na madeira, na folha, na alma e na vida, que jogaram luzes aos demais passos a serem dados em nossa caminhada investigativa.

Situarmos este *topos* diz respeito, portanto, a esse não-saber que nos pôs a caminhar e, nessa caminhada, as primeiras brasas alumiadas foram costurando algo de um percurso singular e inédito, a dar início ao que se seguiria em abertura. Foi no dia 23 de março de 2022 que iniciamos a andança rumo a este *topos* periférico, à Escola Escurecer e à toda expectativa que se situava desde este caminho a percorrer. Além do desejo de iniciar, carregava comigo mais dúvidas do que certezas: não sabia bem onde era a escola, não sabia bem com quem iria conversar, carregava comigo apenas o nome da diretora e da coordenadora pedagógica, com quem havia conversado por telefone. Era uma manhã fria, com chuva fina. Enquanto me dirigia à escola, fui divagando sobre a aventura que era adentrar nesse outro universo da pesquisa, aberta a essa construção que vinha tal como cheiro de “coisa nova”.

O território da Escola Escurecer não fica muito distante do centro da cidade: algumas quadras apenas e estamos próximos de uma das avenidas principais da cidade. O caminho de saída da avenida à entrada no bairro em questão é asfaltado em sua grande extensão, exceto pela rua da escola, de calçamento. Durante esse percurso de adentrar-me no território escolar, fui deparando-me com algumas casas, alguns estabelecimentos comerciais, e, ao me dirigir ao cruzamento que apontava em direção à escola, muitos muros: muros para todos os lados, em todas as direções, até a chegada à escola. Fiquei pensando o que estes muros estariam preservando do horizonte ótico de quem ali passava. Essa configuração murada intrigou a mim quando deste primeiro contato com a escola, e seguiu-me intrigando durante todas as demais idas até lá.

Ao adentrar nessa rua murada de calçamento em busca da escola, havia ficado com a impressão que aquela parecia ser uma rua sem saída, conseguindo visualizar algumas pequenas casas de madeira lá ao fundo da rua, cercadas por algumas árvores. Após mais alguns metros adiante, meu destino encontrava-se um tanto aquém daquelas casas de madeira, à esquerda. Enfim a Escola Escurecer: à primeira vista pequena, horizontal, com um portão aberto de ferro para quem dela se aproxima e um pátio pequeno com estacionamento. Haviam ali também, nesse pátio de chegada, algumas árvores. Mal sabia eu que a escola seria bem maior e mais extensa do que aquela primeira impressão que tive ao vê-la. Afinal, além do Ensino Médio, que funciona somente no turno matutino, ela também abriga o Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano. À direita da rua, bem em frente à escola, há um condomínio de habitação popular que, rodeado por grades, agrega um conjunto de onze apartamentos. Percebi que, então, ali estava a escola piloto de nosso estudo, “escondida” em sua larga extensão em meio a muros, prédios e árvores.

A Escola Escurecer possui uma infraestrutura ampla, abrangendo uma quadra inteira. Construída em terreno irregular, as oito construções que compõe a escola vão se posicionando ao longo de sua vasta extensão: logo na entrada da escola, há uma construção abrigando a secretaria, a coordenação e a sala dos professores. Em seguida, na subida à esquerda do terreno, o conjunto de quatro construções a abrigar as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, juntamente com o laboratório de ciências. Ao centro do terreno escolar, há o pátio coberto, a quadra de esportes, um quiosque em reparos, e, um pouco mais à direita, uma quadra de esportes com aparência de recém-construída, coberta, mas em desuso: há ajustes ainda por fazer. Neste mesmo lado direito, há o refeitório e ao fundo e mais abaixo do terreno, há o auditório e a sala de artes, espaços que há muito parecem não serem utilizados. Um pouco mais adiante ainda, no final do terreno, há uma horta que parece estar sendo reativada. Depois de dois anos de pandemia, a Escola Escurecer aparentava estar “voltando à vida”. A grama alta ainda por cortar, a horta por cuidar, muitos espaços ainda inabitados ou mesmo abandonados: ainda muito por ressignificar depois do difícil e obscuro tempo pandêmico.

Nessa mesma manhã de março, sentei para conversar com a diretora e com coordenadora pedagógica do Ensino Médio, apresentando a pesquisa e a viabilidade de sua realização, mostrando-se dispostas e abertas à essa possibilidade. Sua única ressalva foi de que este pudesse ser um percurso construído com os estudantes, uma vez em que muitos são os projetos que vão em busca da escola, mas poucos são aqueles que se dispõem a construir com a escola. A isso se posiciona a potência formativa do método biográfico: afinal, quem narra a sua história a alguém (re)descobre a si mesmo, inaugura algo do inédito ao tornar pública a sua palavra. Sendo a proposta inicial da pesquisa a inclusão de dois participantes de cada escola, optou-se, na Escola Escurecer, pela escolha de dois estudantes de ambos os gêneros, representantes das duas turmas de terceiro ano da escola, mobilizados a abrir a sua palavra, a contar algo da sua história, a dizer de si e de seu porvir. Assim chegamos à Pensador, estudante do gênero masculino de 17 anos e Empatia, estudante do gênero feminino, também de 17 anos: estes são os secundaristas que deram vida ao Ateliê da Palavra na Escola Escurecer.

A temporalidade e os quatro tempos do Ateliê da Palavra nesta escola se desdobraram ao longo dos dias cinco de abril a dez de maio de 2022, constituindo-se por cinco turnos matutinos na escola, com tempo médio de duração de uma hora cada encontro. O Tempo Inaugural do Ateliê aconteceu com Pensador e Empatia no espaço do quiosque da escola. Mesmo com bancos quebrados e reparos a serem feitos, disseram os estudantes ser esse um espaço que não somente eles, mas que os estudantes em geral gostavam muito, sendo ali mesmo que ambos foram, aos poucos, perdendo o receio inicial de falar, desdobrando narrativas sobre

si mesmos, sobre sua escola, sobre a educação e a sociedade em que vivemos. O Entre Tempo de Pensador ocorreu junto de o Tempo Devir, individualmente, em dois turnos distintos de minha ida à escola, o que propiciou um alargamento da experiência narrativa do estudante. Empatia, por sua vez, esteve participando de uma peça de teatro para o período de Páscoa da escola, o que implicou na adaptação de seu Entre Tempo e também do Tempo Devir em um turno apenas, a acontecer individualmente com a estudante.

Foi no Tempo Aberto do Ateliê, este tempo de posicionar as palavras abertas das juventudes em suas criações gráficas coletivas, que ambos os estudantes escolheram e firmaram seus Nomes Próprios. Quando deste momento, parecia um tanto óbvio para o secundarista participante a escolha de seu Nome, sem precisar pensar muito sobre sua escolha. Afinal, ele já havia muito pensado durante os quatro tempos do Ateliê. Nesse percurso temporal de abertura narrativa, o estudante foi alargando a si mesmo, desdobrando algo de si que nem sabia poder ali estar, dando-se conta da sua própria maneira de pensar, de sentir, de se reconhecer, de ler o mundo. Foi assim que, “obviamente”, com assim o disse naquele dia, o estudante nomeou-se tal como Pensador.

Para a estudante da Escola Escurecer, esse percurso se posicionou de maneira outra: era claro à secundarista o seu desejo de, desde pequena, cuidar e ajudar as pessoas, buscando associar, desde o Tempo Inaugural do Ateliê, tal particularidade ao seu Nome Próprio. Contudo, ainda não lhe era clara a maneira com que a transporia para um possível Nome Próprio. Foi então que, naquele último Tempo Aberto do Ateliê, em virtude da não finalização da criação gráfica da dupla, fiquei incumbida de retornar à escola para busca-la, estando a secundarista incumbida de concluir e, assim, posicionar seu Nome Próprio na criação. Na semana seguinte, ao retornar à escola a fim de buscar a criação dos estudantes, lá se fez descoberto o seu Nome Próprio, através de sua assinatura: Empatia.

Para um percurso inaugural da pesquisa, o desenrolar da temporalidade do Ateliê da Palavra na Escola Escurecer foi jogando luzes ao que logo mais se iniciaria também nas demais escolas participantes, umas ocorrendo em concomitância com as outras. Foi ali, naquela temporalidade singular da Escola Escurecer, que compreendi ser o método aquilo que vai se costurando à singularidade da escola e também dos estudantes, configurando um jeito próprio de se constituir, um determinado *topos* a inaugurar um espaço outro, *u-tópico*. Afinal, para os participantes do Ateliê e para mim, os espaços da sala de recursos, do quiosque, da hora do recreio, do laboratório de ciências e da biblioteca deixaram de ser o que eram na medida em que se tornaram não-lugares a inaugurar o inédito, dando ao Ateliê um corpo, uma vida e uma formação.

3.2.2 Sobre a dialética do crescer: os secundaristas da Escola Sonhar

*Desenha, Deus
no caderno um arco-íris.
És bom pintor, eu creio,
um bom artista.
Depois cantarola sete notas
como se fosses
meu Deus, um passarinho
desses que cantam
quando o sol vem vindo.
Soleta o meu nome de criança
como quem lê na chuva, o vento,
e depois me dá a mão
como a um amigo.
E que eu te ame assim,
devagarinho:
com velas e preces
pão e vinho,
como se eu fosse um deus
E tu, um menino.*

Sonhar, Carlos Rodrigues Brandão

Figura 2 – O Tempo Aberto dos secundaristas da Escola Sonhar



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

A Escola Sonhar se faz neste poema-gesto-verbo a partir do que me evocam os secundaristas desta escola, desde suas narrativas. Narrativas em dialética de entretempos, entre a criança e o adulto, entre a abertura ao mundo para-além da adolescência e a infância: diálogos

que marcam desejos e preces a um outro, a um Outro⁴³. Os dez estudantes que compõem a terceira série do Ensino Médio da Escola Sonhar também são os dez participantes do Ateliê da Palavra neste *topos* periférico. Eles e elas remetem a mim algo desse diálogo feito em sonho: um jovem que se põe a pedir a mão e o amor do adulto, do professor, este outro que parece em muito interessar, em muito fazer sentir desenhar, pintar, cantarolar.

Sobre tal dialética de encontro com o Outro, desponta à minha memória as palavras de Sabonete Limpo, secundarista de 18 anos do gênero masculino que, quando em abertura de sua palavra no Tempo Inaugural do Ateliê, anuncia seu desejo de falar aos adultos e aos professores: “dialoguem comigo!”. E depois, acrescenta mais um tanto de sua “prece”: “não me vejam como uma criança, porque por mais que eu seja, eu ainda tenho que aprender a ser adulto, então me ensina a ser um adulto”. Entre ser criança e ser adulto, há a travessia do adolecer, do não-lugar da juventude. Nesse entremeio, se fazem aparecer os impasses de crescer em meio ao *topos* que constitui cada um e cada uma destes dez jovens estudantes.

O primeiro encontro com a Escola Sonhar começou no dia primeiro de abril de 2022, quando me dirigi pela primeira vez até ela, após um breve contato telefônico com a diretora. O caminho até a escola marcou-me por uma diferença básica em relação à Escola periférica Escurecer: o trajeto de chegada alongou-se, afastando-me em muito do conhecido e movimentado centro da cidade. Era um dia de chuva fina, pela manhã. Enquanto acompanhava o trajeto se desnovelar em minha frente, constatava o quanto estava, mesmo, afastando-me do perímetro da qual me era mais próximo e apropriado. Após um tempo nessa mesma avenida extensa e contínua, desemboca em uma das pontas da cidade: a perimetral. Pus-me então a atravessá-la, isto é, a cruzar a fronteira que demarca a área urbana da cidade, adentrando, pois, no bairro onde a escola se localiza.

Mantive-me na avenida principal, esta mesma que delimita o contorno do território daquele bairro em específico. Nesse percurso relativamente curto até o encontro com a escola, parei o olhar no entorno da avenida: pude visualizar uma estação de energia elétrica, além de algumas casas e também alguns estabelecimentos comerciais. Logo ali adiante, nessa mesma avenida asfaltada, bem acima do meu campo de visão, visualizo a Escola Sonhar. Seu terreno é elevado e a escola é cercada por um muro e uma grade baixa. Ao subir até o portão da escola, visualizo alguns carros no estacionamento, algumas poucas árvores, algumas crianças em um pátio mais adiante, brincando. Penso ser a hora do recreio.

⁴³ A alteridade, a cultura, a linguagem, o campo simbólico da palavra, da falta-a-ser.

Ao entrar na escola, carrego comigo uma pasta com o projeto a ser apresentado e um caderno com anotações. Sou recebida e logo direcionada para um corredor com algumas cadeiras, à espera da diretora. Há movimento de crianças e de jovens no pátio e penso que deve ser mesmo a hora no recreio. Vou cumprimentando algumas pessoas, algumas me fazem perguntas, querem saber se sou a nova professora. Me manifesto em negativo, e apresento-me. Há cheiro de comida vindo ali adiante onde penso ser o refeitório e logo me vem em mente a preparação para o almoço. Enquanto espero, vou vagamente escutando as conversas entre o que imagino ser a assistente de pátio e de algumas crianças e adolescentes, circulando o olhar sobre a infraestrutura escolar: há necessidade de reformas.

A estrutura da Escola Sonhar é antiga e parece ter sido há muito puída e surrada pelo tempo, ganhando alguns poucos reparados pelo o que penso se originar do esforço coletivo de muitas mãos: remendos nas paredes, portas, janelas, portões. As salas de aula parecem ter sido há muito abandonadas pela urgente necessidade de reforma. Há construções ainda em obras, inacabadas, desocupadas: entre escombros e restos de obra, há um ginásio que, mesmo coberto, está inacabado. O desgaste estrutural da Escola Sonhar parece ser, de fato, muito anterior à pandemia, penso eu ao contornar o olhar pela escola ao longo de minha travessia neste *topos*. Territorialmente, essa é uma escola pequena. Curricularmente, ela abrange apenas o Ensino Médio. Em sua estrutura, possui duas construções a abrigar o espaço das salas de aula, a biblioteca, o auditório, o refeitório e a administração escolar. Para além destas repartições, há o ginásio inacabado e um vasto campo aberto, com grama. Penso que ali deve ser onde os jogos acontecem, afinal.

Em minha conversa com a direção e coordenação pedagógica, ainda naquele primeiro de abril, houve uma abertura destas a trazer à tona os contextos de vida dos estudantes da escola, marcados pela violência, pela negligência, pelo abandono, pelas poucas aberturas em devir. Ambas coordenadoras falam sobre o desejo de proporcionar a estes jovens estudantes uma atenção e um cuidado maior no que tange à formação integral. No entanto, a escola se depara com limitações de muitas ordens e demandas que extrapolam as fronteiras do possível à educação escolar. Quando da apresentação do projeto, fico com a impressão deste ser visto tal como uma possibilidade de abertura à escuta das histórias de vida dos estudantes, estas mesmas que parecem ser tão pouco escutadas, como me disseram as coordenadoras. Eis ali um espaço de formação, ou diria aqui, de resignificação? Não sabia bem o que iria advir do Ateliê da Palavra na Escola Sonhar, mas me pus a algo construir.

Naquele dia ainda, conversamos sobre a apresentação do projeto aos estudantes do terceiro ano, a fim de indagar sobre o interesse de participação. São dez estudantes a compor turno matutino e uma turma de terceiro ano noturno, disseram-me elas. Inicialmente, a proposta se manteve em apresentar à turma matutina em razão de minha presença na escola, naquela mesma manhã. O percurso de abertura do Ateliê da Palavra aconteceu a partir do aceite da participação de todos os dez estudantes da terceira série matutina, mudando o escopo inicial do projeto. A partir da adaptação dos contornos investigativos, portanto, foi que conhecemos Lívia, Greice, Moon, Julia, Vênus, Malia e Anil, estudantes do gênero feminino e Sabonete Limpo, Eclipse e Stiles, estudantes do gênero masculino da Escola Sonhar.

Nesta escola, o Ateliê da Palavra ganhou vida e desdobrou-se entre os dias 28 de abril a 31 de maio de 2022, constituindo-se por cinco manhãs geladas a embalar o outono da região. A duração de cada encontro foi de uma hora para os coletivos, e meia hora para os individuais. Vale ressaltar que, por acontecer em período de aula, nem todos os estudantes participaram de todos os quatro tempos do Ateliê, em razão de faltas e também do envolvimento em atividades escolares. Assim, entre receios e desejos de muito falar sobre as insuficiências e desafios da escola e da educação, fundamos o Tempo Inaugural do Ateliê, acontecendo no espaço mesmo da sala de aula, em um círculo de cadeiras, de narrativas e de aberturas. Na sequência temporal do Ateliê, o Entre Tempo foi realizado com seis participantes, sendo: Lívia, Greice, Eclipse, Stiles, Julia e Vênus. O Tempo Devir, na sequência, posicionou-se juntamente com a abertura narrativa sobre a sociedade, sendo no Tempo Aberto o momento que, além de suas criações gráficas, cada uma e cada um dos secundaristas se pôs a escolher seus Nomes Próprios.

Lívia, estudante de 17 anos, diz ter escolhido seu Nome em razão de ter sido atribuído a ela como uma das possíveis escolhas por parte de sua família, quando de seu nascimento. Greice e Julia, também de 17 anos, disseram que gostariam de que estes fossem seus nomes caso pudessem tê-los escolhido. Stiles, de 18 anos e Malia, também de 18, ambos colegas e amigos, fizeram suas escolhas a partir dos personagens da série juvenil *Teen Wolf*. Vale aqui ressaltar que o enredo se passa em uma escola com estudantes do ensino médio. Um dos secundaristas é mordido por um lobisomem, percebendo mudanças em seu corpo que o tornam, ele mesmo, um lobisomem. Na série, o personagem Stiles é amigo de infância do personagem-lobisomem e Malia é uma jovem-coiote amiga de ambos. A série aponta para as questões próprias da passagem adolescente e da angústia de separação, abordando temáticas tais como a homossexualidade, o alcoolismo, o luto, a doença mental.

Moon, de 17 anos, Vênus, de 16 e Eclipse de 17 anos escolheram seus Nomes Próprios enlaçando-se aos astros e ao universo. Moon (lua, em inglês) optou por este Nome uma vez que, segundo ela, possui fases tal como a lua. Eclipse atribuiu a si este Nome em razão de que o fenômeno do eclipse, diz o secundarista, nunca revela tudo, nunca é totalmente claro, visível. Vênus foi mobilizada a escolher este Nome pelos colegas, que disseram a ela ser este astro considerado popularmente tal como a “estrela da manhã”. Sabonete Limpo, jovem de 18 anos, optou por escolher seu Nome Próprio a partir da nomeação que já atribuía a si em seus jogos de RPG (*Role Playing Game*). Por fim Anil, jovem estudante de 16 anos que não escolheu seu Nome em razão de ter participado apenas do Tempo Devir do Ateliê. Em meio à realização da pesquisa, ela mudou de cidade com a família, saindo da escola. Escolhemos nomeá-la tal como Anil aludindo à tonalidade de cor de uma mecha de seu cabelo castanho: um “entretom” a beirar o violeta e o azul.

Ao longo dos quatro tempos do Ateliê da Palavra na Escola Sonhar, muitas histórias circularam e foram escutadas uns pelos outros na sala de aula de terceiro ano, assim como na biblioteca e no auditório meio iluminado pela luz do dia, em razão da falta de energia elétrica durante uma daquelas manhãs. Naquele dia e também nos demais, pouco importava a ausência de luz. Havia uma outra fonte de incandescência emergindo de cada um daqueles espaços escolares: a abertura narrativa a abrasar o que dali se foi constituindo. O tempo de trazer à tona a palavra de cada uma e de cada um daquela juventude secundarista, tornando-a pública, escutada, dialetizada com estes outros e outras, em coletividade.

3.2.3 *Entre cores, legados e horizontes: a juventude da Escola Escrever*

*Eu que de você nem esperava
esta palavra sonolenta e bocejante
saída da cama com olhos tardos.
Essa palavra como um relógio sem corda
guardado sem uso entre o avô e o neto,
como a flor caída antes do fruto
ou como quem vai morrer e faz um gesto
e cria uma coisa de dizer, e não diz nada.
Essa palavra como a escrita na parede
com nove letras, sendo cinco apagadas
onde se lê ainda um erre, um ene e o quê?
Uma palavra sombra como a sombra
quando a hora foi e deixou o rastro
de quando já não há sol e nem há sombra.
Escrever, Carlos Rodrigues Brandão*

Figura 3 – O Tempo Aberto dos secundaristas da Escola Escrever



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

A Escola Escrever descende de um poema-gesto-verbo feito de palavras a abrir memórias e reminiscências. São heranças que se colocam em ato mesmo sem se posicionar, se anunciam em imaginários mesmo sem se enunciar. Essa escola evoca em mim as histórias de quatro jovens secundaristas atravessados pelo legado dos velhos, anciãos que transmitiram e seguem transmitindo algo dessa cidade de interior enunciada pela agricultura, pelo cultivo da terra, pelo campo, pelo camponês. A vida interiorana marcada pelos sinais destes que são de uma outra geração os entrecruzam, dizem Amarelo, Roxo, Azul e Vermelho, deixando palavras sonolentas, amanhecidas, meias palavras já escritas, ainda meio posicionadas, ou mesmo já apagadas pelo tempo que já se foi. Há ainda algo de rastro que essas palavras deixam ao terem sido uma vez escritas, sendo transmitidas, de alguma forma particular, à juventude que agora vem vindo. Como se colocar diante deste legado? O que fazer com a palavra dada por todos aqueles e aquelas que antecederam a juventude participante da Escola Escrever? Eis aí uma das questões mobilizadoras posicionadas pelos secundaristas, em meio a um *topos* enunciado a partir do *ethos* rural.

Ofertando exclusivamente o Ensino Médio, a Escola Escrever funciona apenas no período noturno. É a única escola de nosso estudo que parte da configuração noturna como sustento e desdobramento do Ateliê da Palavra, pondo-me a acompanhar o particular cotidiano

de jovens que são trabalhadores durante o dia e estudantes durante a noite. Na Escola Escrever, não partimos apenas de um arranjo que tem a temporalidade noturna como parâmetro da estrutura escolar. Partimos, também, de um enlace que me colocou em face a um percurso a deslocar-me para muito além da fronteira com o perímetro urbano. Ir ao encontro dessa escola que tem como sede o território simbólico rural diz respeito a um corte intermunicipal que me pôs a atravessar 40km durante os sete encontros com a juventude participante.

E assim pus-me a adentrar neste que foi o primeiro território rural da pesquisa a dar corpo e vida ao Ateliê da Palavra da Escola Escrever. Durante a viagem de deslocamento para este outro *topos* ainda desconhecido rumo ao entardecer, meu olhar ia alcançando o horizonte da estrada, pondo-me a algo intuir sobre o caminho percorrido: uma estrada ladeada por extensos pedaços de terra ocupados por amplas plantações de soja e de milho, com algumas poucas propriedades rurais e empresas agrícolas ao longo do caminho. As cores quentes de um típico céu de entardecer do outono e os vastos campos estendendo-se na linha do horizonte me acompanham em meio à abertura à cidade, marcada por uma pequena extensão territorial urbana. Chegando, recolho na memória a imagem de uma padaria, de um mercado e de uma igreja, adentrando uma quadra à direita da rua principal: ali deparo-me com a Escola Escrever.

A essa altura já era noite. Ao cruzar a rua em direção à escola, avisto alguns jovens em seu entorno, agrupados, esperando o início das aulas, imagino. Conversavam, riam, aguardavam. Ao adentrar o portão de entrada da escola, chama-me a atenção a baixa luminosidade que cobre o pequeno pátio externo dessa escola que compõe, territorialmente, apenas um quarto de quarteirão. Trata-se de uma escola de pequeno porte configurada tal como um prédio em formato de quadrado, fechado em todos os lados. Na frente e nas laterais, o prédio possui um único andar e, aos fundos, dois andares. Nela, há dois pequenos pátios externos: um na parte frontal da escola, com alguns poucos brinquedos e uma área verde; e o outro, no centro da escola, abrigando uma única árvore. Por não possuir quadra de esportes, imagino que em se tratando da prática de esportes, os estudantes ocupam o ginásio municipal, localizado ao lado da escola.

Vale dizer que este prédio a estar localizada a Escola Escrever não pertence a ela: lhe é cedido pela escola de Ensino Fundamental da cidade, a funcionar diurnamente. Ausente de um prédio próprio, percebo que há adaptações e ajustes de muitas ordens para sua funcionalidade, inclusive no que tange à baixa luminosidade, que põe os estudantes em uma espécie de penumbra na hora do recreio. Algumas salas e o refeitório só podem ser ocupados pelas crianças à tarde, excluindo os secundaristas do que podemos compreender como parte da rotina comum de uma escola, tal como alimentar-se em um refeitório em detrimento de adaptar as próprias salas de aula para esse fim. Diante desses impasses de ocupação estrutural e simbólica de um

espaço outro que não o seu próprio, questionei-me acerca da identidade da Escola Escrever: afinal, há como tê-la?

Ao atravessar o portão de entrada, à minha direita observo escadas a me conduzir para sala dos professores, para coordenação e direção escolar, assim como, mais adiante, para algumas salas de aula. À minha esquerda há o refeitório e ao fundo, há um conjunto de salas de aula, dispostas ao longo do primeiro e segundo andares. Dirijo-me à sala dos professores e lá encontro a diretora e alguns professores a aguardar o início das aulas. Abrimos a conversa para apresentação da pesquisa e para descrição da escola. Aí, a diretora e os professores vão falando-me sobre os contextos de vida dos estudantes secundaristas, que, em sua maioria, são residentes das zonas rurais da cidade e do assentamento da reforma agrária pertencente ao município. São jovens provenientes, em sua maioria, de famílias de pequenos agricultores que ao entardecer tomam o transporte escolar e vão estudar nessa que é a única escola de Ensino Médio da região rural.

Quanto aos estudantes participantes, em diálogo com as duas turmas de terceirão, a coordenação optou por eleger os estudantes que, a seu ver, tivessem o desejo de partilhar suas histórias e seu devir. Diante do ajuste inicial de dois estudantes de gêneros diferentes e de turmas diferentes, apresentaram-se quatro: três estudantes do gênero feminino, Amarelo, Roxo e Vermelho; e um estudante do gênero masculino, Azul, todos com 17 anos. Reconfiguramos, pois, a estrutura do projeto de pesquisa, abrindo-nos a essa temporalidade que é própria de cada composição escolar e de cada *topos*. Assim iniciamos e desdobramos, entre os dias cinco de abril a 24 de maio de 2022 o Ateliê da Palavra na Escola Escrever, constituído por seis turnos noturnos na escola, com duração média de uma hora cada um dos seis encontros.

O Tempo Inaugural do Ateliê, assim como os três outros tempos, aconteceu nas salas de aula da escola. Todos os quatro tempos foram acompanhados por bolachas, bolos, café e chá feitos pela merendeira da escola, mãe de Roxo, participante da pesquisa. Há muito que ela e a mãe vem juntas para escola, desde quando Roxo ainda estudava na escola de Ensino Fundamental que ocupa o mesmo prédio da Escola Escrever. Sua irmã mais nova fica aos cuidados de uma babá, ou de seu padrasto quando não em época de colheita, disse Roxo nesse Tempo Inaugural do Ateliê. Assim foram abrindo suas palavras sobre a vida nessa “cidade de velhos”, com seus costumes e modos de ser muito bem posicionados, tal como me disseram naquela noite. Em seus Entre Tempos, os quatro estudantes foram alargando um pouco mais de suas histórias, sendo no Tempo Devir que abriram, juntos, algo de seus porvires e de seus impasses entre ir ou ficar no campo.

O Tempo Aberto do Ateliê desdobrou-se em dois encontros, sendo um tempo alargado, marcado pela alegria e pelo reconhecimento de cada uma e cada um dos estudantes sobre si e

sobre os colegas. Assim foi que construíram sua criação gráfica e também a escolha de seus Nomes Próprios: apropriadas e apropriado da intimidade do encontro a enlaçar parte de suas histórias como jovens secundaristas em devir. Enquanto da realização de sua criação gráfica, as três secundaristas e Azul partiram para escolha de seus Nomes Próprios, decidindo assim fazê-lo em uma experiência coletiva: atribuindo ao outro uma qualidade. Apesar de não chegarem a uma escolha final, o exercício público de reconhecimento teve o que para mim constituiu-se tal como um efeito ético: pelo olhar do outro, algo foram alargando sobre si em nome próprio, apropriados do laço social que lhes atravessa e constitui. Prazerosamente, a vida se pôs a se inventar, com dedos cobertos de tintas, de cores, tonalidades, afetos, partilhas, alegria.

E foi mesmo pelas cores que os quatro secundaristas decidiram seus Nomes Próprios, advindo então Amarelo, Azul, Vermelho e Roxo, cada um e cada uma colocando à tona suas cores preferidas, suas próprias tonalidades. Através das muitas cores, tonalidades, risos e sorrisos foi que o Ateliê da Palavra se escreveu, se teceu e se desnovelou temporalmente na Escola Escrever. Um espaço criador de vida, de memórias, de tradições e contradições postas por estudantes que se puseram a algo narrar da história local que os atravessa, abrindo frestas para fazer circular discursos outros, para além dos conhecidos. Foi, afinal, pela abertura narrativa que deixaram suas impressões digitais neste pedaço de papel que ganhou vida, cor, forma e identidade a legitimar as suas histórias e seus devires.

3.2.4 *Da luta pela terra à projeção de sonhos: narrativas a assentar a Escola Catar*

*As mãos têm rugas, mas são sábias
e há setenta anos fazem isto: catam feijão.
Separam dos grãos os grãos
e do feijão as pedras e as palhas.
Como as mãos de um rei criam a ordem
e desenham no mapa da mesa
o lugar dos perdidos e dos salvos.
Tocam cada grão dizendo um nome
e colocam de um lado o joio
e do outro o trigo. E a voz canta
uma canção de chamar santos
sem saber que é do Nazareno
que as duas mãos falam na cozinha.
Catar, Carlos Rodrigues Brandão*

Figura 4 – Registros fotográficos da Escola Catar



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

A Escola Catar se anuncia pelo poema-gesto-verbo a atravessar a memória de todos os que fizeram e fazem algo brotar de uma terra há muito cultivada pelo afeto de tantas sábias mãos enrugadas. Sejam por grãos de feijão, sejam por alimentos outros que se fazem viver pelo respeito à natureza e pela luta da reforma agrária, essa é uma história que se passa adiante a fim de fazer valer o direito de viver, de plantar, de colher, de alimentar o ontem o hoje e o amanhã em perspectiva de coletividade, numa luta que é sobretudo política. Afinal, o chão a sustentar a Escola Catar se faz pela luta de camponeses agricultores do passado que hoje vivem através da memória e da transmissão desse legado aos filhos e filhas dessa terra, crianças e jovens como Sonhador, secundarista participante que é fruto da terra e da luta de seus pais. É por meio de tal transmissão que a Escola Catar constitui seu horizonte político-pedagógico, sendo por meio desses fundamentos que até ela chegamos e inauguramos o Ateliê da Palavra com Sonhador.

A Escola Catar fica localizada na 36ª CRE, há 200km de distância da região em que a pesquisa concentra seu maior esforço investigativo. Em razão da distância, o Ateliê da Palavra ganhou outros contornos, distintos aos que até então havíamos nos colocado a desdobrar em nosso estudo: o esboço inicial consistia na adaptação dos quatro tempos do Ateliê em dois turnos, concentrando a ida à escola em dois dias letivos de uma mesma semana. Vale lembrar

que a via de chegada à escola ocorreu por meio do Movimento Nacional de Educação do Campo e também do MST, do qual faz parte o educador que nos apresentou a escola e auxiliou a constituir o enlace com a equipe diretiva⁴⁴. Foi também por meio deste educador que participamos do Encontro de Formação e Trabalho de Base das Regionais do MST a ocorrer na Escola Catar nos dias 20 e 21 de agosto de 2022, sendo aí que o enlace com a escola se materializou, corporificando-se o Ateliê da Palavra em 20 de agosto.

Uma vez sendo a Escola Catar a receptora do evento, reconfiguramos a materialização do Ateliê da Palavra naquele final de semana do Encontro, sendo necessário, portanto, o deslocamento dos estudantes participantes em turnos outros para além dos dias letivos. E assim iniciamos a travessia dos 200km rumo à Escola Catar: na madrugada gélida de um final de agosto, em um micro-ônibus a reunir um coletivo de estudantes e profissionais enlaçados pela agroecologia e pelo desejo de refletir sobre os horizontes do MST. Envoltos por cobertores e histórias sobre o Movimento de Educação do Campo, atravessamos as estradas que têm em cada um de seus vincos, sulcos e curvas de chão batido as narrativas históricas a dar origem aos dez assentamentos que compõe a ruralidade daquela região.

Chegamos na Escola Catar em um alvorecer a cobrir de gelo a paisagem rural do assentamento. Seria ela, a escola, a nossa morada naquele final de semana. Avistando a escola de longe, percebo que ela não possui muros, tampouco grades: é aberta tal como os arredores do assentamento. Em sua configuração, há um terreno de aproximadamente um quarteirão, compondo uma quadra de esportes ao ar livre, uma vasta área verde com pomar e hortas, bem como a sua construção horizontal, contemplando estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com um total de 170 educandos. Em formato de “L”, ela vai abrigando em sua extensão o conjunto de salas de aulas e também a sala de educadores, a cozinha, o refeitório, a sala de recursos, o laboratório de informática e a biblioteca da escola. Foi na cozinha e no refeitório que partilhamos narrativas sobre o movimento social, sobre a história da escola e também seu enlace com a constituição do nascimento do assentamento.

Naquela manhã, após o café, pus-me a contornar a escola a fim de conhecer a vida que ali se fazia circular. As paredes da escola indicam algo dessa vida e dessa história: pinturas a reproduzir os rostos de Paulo Freire, de Marielle Franco, de Frida Kahlo, além de símbolos do MST, demarcando seu posicionamento pedagógico e também político. Devido à reconfiguração dos contornos do Ateliê, os estudantes não puderam se fazer presentes naquela manhã fria de

⁴⁴ Durante os meses de maio, junho e julho de 2022, estive em contato com a equipe diretiva da escola através de videochamadas, a fim de apresentar o projeto, conhecer a proposta escolar e delimitar, com a equipe pedagógica, os participantes do Ateliê. A partir destas conversas, foi aberta a possibilidade de quatro estudantes de diferentes gêneros virem a compor o Ateliê.

agosto, sendo o encontro alterado para tarde, tal como conversamos, o diretor e eu. Dentre os quatro estudantes, no entanto, quem pôde comparecer à escola naquela tarde foi Sonhador⁴⁵, secundarista de 18 anos que deu corpo e vida ao Ateliê da Palavra na Escola Catar.

Foi na biblioteca que criamos o Ateliê da Palavra, eu, Sonhador e suas narrativas a desdobrar algo de seu enlace com esse particular *topos* rural, atravessado por muitas histórias e coletividades. Os quatro tempos do Ateliê foram reconfigurados em um encontro de uma hora com Sonhador, partilhando suas leituras de mundo desde o Tempo Inaugural até o Tempo Aberto do Ateliê. Como jovem oriundo dos movimentos de luta pela terra, ele fez parte, desde pequeno, dos “sem terrinha”, compondo encontros e movimentos vinculados ao MST e à Educação do Campo. O estudante é morador de um assentamento que fica há 20km da escola, estudando de manhã e trabalhando com os pais na agricultura familiar, à tarde. Estando no final da travessia escolar, o secundarista vive o dilema entre permanecer no campo e ir morar na cidade, alargando o seu olhar e a sua posição em relação àqueles que, nas áreas urbanas, não têm o que comer e tampouco onde morar.

A escolha de seu Nome Próprio se enlaça ao que se materializou em seu Tempo Aberto: narrativas sobre o sonho, sobre o ato de projetar seus amanhã em transposição, partindo do desejo de colocar em cena seus pensamentos, seus devaneios, seus devires. Assim como pontua ao final do Ateliê: “se tu sonhar, tu vai sonhar pra viver aquilo pra realizar né... Então se tu não sonhar, tu vai viver sempre na mesma... Então tem que sonhar pro sonho realizar né”. Eis aí a busca de Sonhador: tornar realizável algo que se vislumbra e se projeta em alguma possibilidade de imagem no seu horizonte, no amanhã que se põe em um ainda-não às vistas de acontecer. Foi assim, entre pensamentos, sonhos, coletividades, memórias e construção de devires que o Ateliê da Palavra tomou corpo, fôlego e formação por Sonhador na Escola Catar.

Arriscamos dizer que, antes mesmo da presença de Sonhador, este Ateliê da Palavra se posicionou ainda quando da espera dos estudantes naquela manhã de sábado, para além dos quatro tempos narrativos. Em meio a mística que compõe o horizonte reflexivo dos encontros do MST, tal como o Encontro de Formação e Trabalho de Base a ocorrer naquele final de semana, pus-me a escutar as histórias de vida dos camponeses e agricultores daquela região, atravessadas por um modo de vida a cultivar o vínculo com suas raízes históricas e com a terra, a fim de protegê-la, respeitá-la e *u-topizá-la*. De forma particular, aquilo que se fez em narrativa

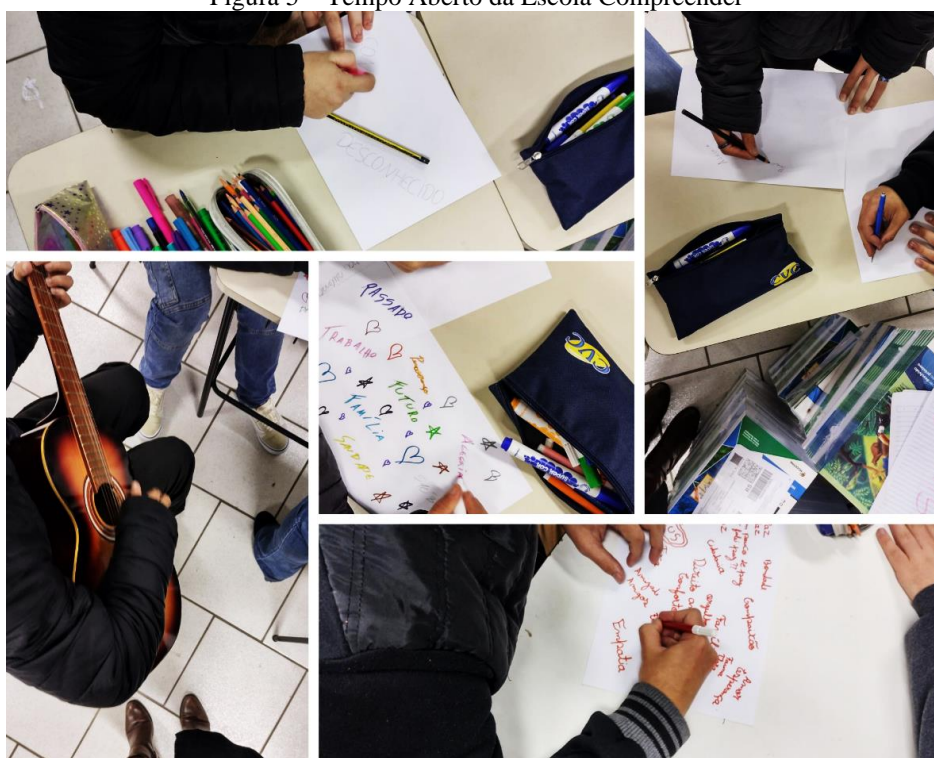
⁴⁵ Sonhador foi o único estudante participante a contribuir com sua narrativa no Ateliê da Palavra da Escola Catar. Diante da intenção de pesquisa repousar na mobilização de espaços essencialmente coletivos de abertura da palavra, podemos dizer que a participação exclusiva de um estudante na Escola Catar demonstra um limite e uma fragilidade de nossa pesquisa, uma vez não evocando olhares mais plurais sobre o mesmo território educativo.

por Sonhador, pôde também se fazer em ato através da escuta a esse *topos* que assume o particular compromisso coletivo de luta por uma sociedade mais justa e sustentável.

3.2.5 Do centro à singularidade: *anunciando os estudantes da Escola Compreender*

*Anos depois essas flores de acácia
amarelas como o mel que vem do sol
estarão aqui a cada lua nova de maio.
Alguém haverá de pisar as pétalas caídas.
E outros serão os viajantes, uma gente de longe
chegada aqui a passeio ou em busca de um irmão.
De quem nós fomos eles não saberão nada
e nem sonhariam perguntar qualquer coisa.
Por isso alguns de nosso tempo tomam a faca
e com a ponta ferem um nome nas árvores.
Deixemos a eles este pequeno desejo do eterno
de que imaginamos estarmos livres
como quem esquece na areia o sinal do corpo.
A noite virá, e o vento e o mar saberão apaga-los
e já amanhã os pássaros de hoje terão esquecido
a nossa breve e efêmera passagem por aqui.
Assim terá sido. E assim se esquece
e um dia não estaremos aqui sob esta sombra
juntos como agora entre essas flores de acácia.
Fiquemos pois um pouco mais sob a sua copa
para que duas ou três flores caiam do alto
sobre nossos ombros e os chapéus e os nomes.
Uma outra florada destas gotas de limão-e-ouro
Compreender, Carlos Rodrigues Brandão*

Figura 5 – Tempo Aberto da Escola Compreender



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

Quem são os secundaristas que tornam viva a Escola Compreender? O que enlaça essa escola ao que se põe a dizer Brandão sobre este poema-gesto-verbo? A mim faz evocar as idas e vindas que colocam os cinco estudantes secundaristas em encontro com o *topos* urbano desta escola que integra em seu interior histórias de muitas gentes: crianças e jovens oriundos de muitos bairros, de muitos territórios, de muitos tempos outros a enlaçar gerações. Afinal, essa é uma escola urbana pública centenária, que atravessa a história de tantos avôs, avós, pais, mães, filhos, filhas, netos e netas, quiçá de bisavôs e bisavós. Assim contou-me Jenifer, participante do Ateliê, tendo a escola como um fragmento de vida a percorrer a história familiar paterna.

Nascendo como parte da gênese do centro urbano, a Escola Compreender se desdobra temporalmente também como parte do que foi se constituindo como público: a prefeitura, os museus, as praças, o trânsito de pessoas. A se fazer como história local, quem se atravessa pela Escola Compreender deixa “pequenos desejos do eterno”, tal como a passagem dos cinco estudantes que fizeram viver o Ateliê da Palavra neste tempo do contemporâneo, jogando luzes entre o passado e o futuro.

A tradição escolar da Escola Compreender se faz viver também por sua edificação histórica: há tantas passagens, esconderijos, salas e saletas ainda por serem descobertas, disseram-me os secundaristas. Ocupando mais do que a metade de um quarteirão, a construção da escola compõe um conjunto de cinco edificações que possuem entre um e três andares. Por ser localizada na área central da cidade, há uma vasta área verde, porém em sua maioria inabitada, com restos de galhos e folhas ao chão e por entre as árvores, que há muito parecem não serem podadas. Além disso, há um ginásio coberto para prática de esportes e um vasto pátio escolar interno. A escola oferece Ensino Fundamental e Médio, com duas turmas de terceira série diurnas e duas turmas de terceira série noturna.

Apesar de já me ser uma escola conhecida, era a segunda vez apenas que me pus a entrar em suas dependências. Ao cruzar o portão de acesso e a porta de entrada no primeiro dia de contato, para apresentação da pesquisa à direção, chamou-me a atenção sua amplitude arquitetônica, com um pé direito que há muito não se vê mais ser construído. Os detalhes em azulejos também não passam despercebidos por meus olhos, bem como suas escadarias amplas rumo à parte interna da escola, com as quais me pus a descer a fim de apresentar-me à diretora. Em frente à sala da coordenação, muitos estudantes estavam parados, aguardando o que imaginei ser uma advertência por chegarem atrasados à aula naquele início de tarde. Alguns saíam de cabeça baixa, rumo ao amplo corredor em direção às salas de aula.

Acolhedora e com aparente ligeireza, a diretora escutou e recebeu o projeto positivamente, sinalizando que, quanto aos estudantes participantes, dialogaria com alguns professores e com as turmas, a fim de elegerem os estudantes que apresentassem o desejo de conversar, incluindo secundaristas das duas turmas de terceiro diurno, em razão de sua conversa com a coordenação do Ensino Médio diurno. Quando de meu retorno à escola, ali estavam quatro estudantes: Alguém Que Pensa Demais, Leitora, Sonhador e Jenifer, que, em uma sala de informática há alguns bons pares de anos já desabitada e em desuso, abriram o Tempo Inaugural do Ateliê da Palavra, na tarde do dia 28 de abril, elucidando suas histórias de vida e suas reflexões sobre a sociedade contemporânea.

Os três outros tempos do Ateliê desdobraram-se até o dia seis de junho de 2022, ao longo de quatro turnos na escola, entre três manhãs e uma tarde. Os encontros coletivos duraram em média uma hora e meia, e os encontros individuais, em torno de meia hora. Vale dizer que, nesta escola, a pesquisa se estendeu temporalmente em razão da impossibilidade dos estudantes de participar do Ateliê nos dias previamente agendados, uma vez estando ora em período de avaliações, ora em vivências escolares fora da escola, ora em atividades agendadas de uma semana para outra. Assim fomos atribuindo vida ao Ateliê, entre uma semana e outra, um tempo e outro. Foi no Tempo Devir que Viajante se integrou à pesquisa, através do desejo dos colegas e, mais especificamente, de Leitora, em convidá-lo. Ao integrar-se, Viajante também participou do Entre Tempo da pesquisa, assim como Alguém Que Pensa Demais, Sonhador e Jenifer. Devido a atividades na escola, Leitora participou apenas dos tempos coletivos do Ateliê. No Tempo Aberto, cada um dos estudantes colocou em questão o amanhã, suas criações gráficas e seus questionamentos acerca de seus Nomes Próprios.

Alguém Que Pensa Demais, secundarista de 18 anos do gênero masculino, logo decidiu seu Nome. Ele se reconhece tal como alguém a pensar cotidianamente na vida, no mundo, nas coisas, sendo considerado mais maduro do que sua idade por alguns de seus amigos e colegas. Seu desejo está em “mudar a mentalidade das pessoas”, como disse em seu Entre Tempo. Jenifer, por sua vez, estudante de 17 anos, identificou-se tal como um gênero fluido, posicionando sua escolha pela tentativa de desconstruir os padrões sociais heteronormativos presentes em nossa sociedade, com o intuito de “abrir a cabeça das pessoas para diversidade sexual”. Viajante, jovem de 18 anos do gênero masculino, está sempre se pondo em viagens no mundo das ideias, da imaginação, da reflexão, da problematização.

Leitora é uma jovem de 17 anos do gênero feminino. Ela diz ter os livros como seus aliados. Durante o Ateliê, Leitora referiu ser um tanto desafiador compartilhar sua própria história publicamente, pondo-se a escutar atentamente os colegas e partilhando,

mesmo que timidamente, algo de suas leituras de mundo, de suas memórias, de suas histórias. Sonhador, por fim, é um estudante de 17 anos do gênero masculino, que se enlaçou aos sonhos como meio para posicionar o seu desejo de amanhã: o secundarista deseja muito realizar algo das projeções que se põem a fazer em seu devir, buscando, também, colocar em cena um outro lugar para se habitar coletivamente, para muito além deste que hoje se põe em guerra.

Assim, por meio das narrativas destes cinco jovens secundaristas que têm na Escola Compreender um ponto de enlace dentre os cinco bairros diferentes de onde são oriundos, é que algo pôde se fazer viver sobre o ontem, o hoje e o amanhã. Posicionada no centro da cidade, a Escola Compreender situa, ao mesmo tempo, sua tradição e seu legado histórico, assim como seu atravessamento pela hodierna temporalidade acelerada e fugaz. Afinal, foi entre muitas provas, trabalhos, atividades escolares e mesmo entre os afazeres e demandas de seus próprios empregos e estágios que Alguém Que Pensa Demais, Sonhador, Leitora, Viajante e Jenifer foram dando corpo e vida ao espaço do Ateliê. Foi pelo desejo de ali se pôr a narrar e um tanto mais insistir na sustentação deste espaço público da palavra que suas narrativas são agora levadas adiante.

3.2.6 *Entre ideais, velocidades e fôlegos em devir: secundaristas da Escola Duvidar*

*Sei que me resta pouco tempo
para ser estas vidas desvairadas
que esqueci de haver até aqui.
Me faz falta uma alma ao vento
mais errante ainda e adiante de mim.
Me falta um corpo em estado de fogo
mais do que este, afeito a quinhões pequenos
de estrada de terra, colinas e águas calmas.
Me falta um espírito mais sereno
e afeito a ouvir os anjos.
Me falta uma inocência de gestos
sem sentido, sem uma razão conhecida
e sem qualquer proveito
como a de quem vai pelo caminho
e responde a quem pergunta: pra onde?:
Existe isso, amigo? Existe “onde”?
Duvidar, Carlos Rodrigues Brandão*

Figura 6 – Lembrança de participação aos secundaristas da Escola Duvidar



Fonte: dados de pesquisa, 2022.

Almas errantes, um corpo em estado de fogo, um espírito mais sereno, a inocência de gestos sem sentido ou razão conhecida: o que as palavras do poema-gesto-verbo de Brandão evocam aqui é, a meu ver, o que parecem querer posicionar, mesmo sem dizer, os quatro secundaristas participantes dessa escola urbana privada que nomeamos tal como Escola Duvidar. Existe um “onde”? Parecem eles e elas querer indagar e duvidar de um cotidiano escolar e social que oferece à pronta-entrega tantos caminhos, direções, coordenadas e aberturas em demanda, que exigem respostas rápidas e instantâneas. Trata-se de um universo social que tem na exigência e na urgência suas balizas, situando modos de vida ideais e irredutíveis com as quais estes jovens secundaristas parecem se ver as voltas para supostamente alcança-los: não sem custo, tentar ser um excelente estudante e um excelente futuro profissional.

Dentre suas particularidades, essa diz respeito a problemática que põem em questão os estudantes através de suas narrativas, de suas leituras de mundo e de suas histórias de vida. São estudantes que fazem parte de um panorama urbano a ter na lógica da aceleração da vida um ponto de partida. Além disso, são estudantes que fazem parte de um contexto de educação privada, partindo, inclusive no que tange ao percurso metodológico de nossa pesquisa, de uma relação direta e particular com a escola, para além dos órgãos públicos. Pelo viés privado, assim, colocamo-nos a tratar especificamente com a Escola Duvidar quando da apresentação desta, que, através da equipe diretiva, acolheu a pesquisa e nos colocou em relação com a orientação educacional da escola entre os meses de maio a junho de 2022.

Assim como a Escola Compreender, a Escola Duvidar possui uma tradição centenária, assumindo, dentre outras escolas, referência educacional local. Por estar instalada na área central da cidade, ela se faz conhecida igualmente por sua posição geográfica. Ao me dirigir a ela, a fim de seguir com os contornos a inaugurar o Ateliê da Palavra, recordo-me fazer muito

tempo desde a primeira e última vez a ter entrado em suas dependências, que, por sua vez, alterou em muito sua via de acesso institucional, contando com uma nova entrada. Construída recentemente quando comparada à arquitetura da parte “antiga” da escola, ela conta com um sistema de controle e segurança via catraca, pondo-me, antes de entrar, a fazer um cadastro e receber um cartão de acesso a fim de adentrar em suas dependências.

Estruturalmente, a Escola Duvidar se situa num território a ocupar uma quadra. Em formato de “E”, a arquitetura da escola possui cinco repartições de dois andares, compondo um vasto conjunto de salas a contar com laboratórios, biblioteca, salas de aula, capelas e dois pátios internos. A escola também integra um ginásio coberto, um campo de futebol e um estacionamento interno, oferecendo os três segmentos educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quando de meu contato com a orientação educacional durante o mês de junho na escola, foi decidido que seria feito contato com quatro estudantes de ambas as duas turmas da terceira série da escola, a fim de decidir sobre os estudantes participantes, contando com aqueles e aquelas, de ambos os gêneros, que estivessem mobilizados a partilhar suas histórias, suas leituras de mundo e de devir. Além disso, em razão do calendário escolar, do fechamento de trimestre e do período de recesso escolar na última semana de julho, a proposta da escola foi concentrar a realização do Ateliê da Palavra ao longo de uma semana, durante uma manhã e duas tardes.

Assim, de onze a quatorze de julho de 2022, durante três turnos na escola, inauguramos e desdobramos o Ateliê da Palavra na Escola Duvidar, incluindo o um tempo médio de duração de uma hora cada encontro. Foi na manhã de uma segunda-feira em uma sala multiuso localizada no segundo andar da Escola Duvidar que, então, pus-me a conhecer Dois, Quatro, Seis e Sete, estudantes secundaristas que deram vida ao Ateliê da Palavra, inaugurando-o e desnovelando suas narrativas durante aquela semana fria de inverno da região norte do Rio Grande do Sul. O Tempo Inaugural do Ateliê contou com uma abertura narrativa dos secundaristas sobre a educação e a escola contemporânea. Apesar da mobilização acerca da sociedade em que vivemos, os estudantes insistiram na problematização da escola, uma vez em que, como bem destacou Quatro: “até o tempo que a gente não tá estudando, ou o tempo que a gente não tá na escola, a escola nunca sai da nossa cabeça... A gente fica o tempo inteiro fazendo isso... Tanto que a gente... acho que nas tuas perguntas tu nem falou a palavra escola nem uma vez e é tudo o que a gente tá falando”.

Há muito a ser falado sobre isso que tanto lhes ocupa, afinal, sendo também no Tempo Devir e no Tempo Aberto, ambos desdobrados em um único turno, que os quatro secundaristas se puseram a alargar suas percepções sobre a educação contemporânea e seu modo de

funcionamento um tanto encapsulador, apontando os efeitos dessas lógicas de vida em seus cotidianos. O Entre Tempo pôde ser realizado com todos os quatro estudantes, colocando-se a alargar um tanto de suas histórias, seus devires, suas escolhas, seus impasses e contradições. Foi no Tempo Aberto que os estudantes se colocaram a escolher seus Nomes Próprios. Tão aligeiramente quanto a escolha de seus Nomes, foi também a realização de sua criação gráfica. Em poucos instantes os secundaristas da Escola Duvidar se puseram a concluir sua criação, deixando um bom espaço da folha de sulfite A4 em branco.

Seja em razão do excesso de avaliações escolares, da vasta quantidade de trabalhos e demandas curriculares, eles e elas encontraram-se, no Tempo Aberto do Ateliê da Palavra, ausentes de ânimo e de fôlego para invenção de seus Nomes Próprios. Parecendo soar tal como uma tarefa a mais diante de tantas outras que “tinham ainda por fazer”, o fôlego se pôs um tanto à parte da cena que ali se posicionava. Assim, quando da chegada à decisão de seus Nomes Próprios, entre uma e outra conversa, os quatro secundaristas posicionaram, de forma rápida e breve, a opção coletiva: iriam nomear-se por números, disseram-me. A partir daí, cada um e cada uma se pôs a atribuir-se um número, dando-se a apresentar: Dois e Quatro, estudantes do gênero masculino de 17 anos; e Seis e Sete, estudantes do gênero feminino com, respectivamente, 16 e 17 anos de idade.

Em meio a temporalidades a posicionar o alargamento público da palavra, bem como sua abreviação, muito se puseram a narrar estes secundaristas que têm como *topos* lógicas burocratizantes da vida e do devir. Desde muito antes da vida adulta, vão se posicionando ideais em perspectiva de fechamento, a ter como efeito o cansaço, a apatia e a falta de desejo. Fazendo alusão ao poema-gesto-verbo de Brandão, não estariam estes estudantes reivindicando o direito à dúvida? O que pode posicionar uma página em branco? Além da angústia como parte de um percurso de abertura, afinal, a página, quando em branco, também pode ser fôlego a inaugurar novos devires.

3.3 Jogando luzes às possibilidades de sonhar: tessitura analítica das narrativas secundaristas

As narrativas secundaristas se posicionam tal como o fôlego que impulsiona o estudo a dar um passo a mais, isto é, a contribuir com “algo além” em termos de educação, de sociedade e de construção do devir a partir das juventudes e de seus *topos* urbanos, periféricos e rurais. É por meio das palavras abertas no Ateliê da Palavra que nos colocamos, agora, a jogar alguma possibilidade de luz ao devir, ao ainda-não que se vislumbra em horizonte. As narrativas das juventudes são, portanto, o mote e o alicerce a circundar a configuração dos capítulos quatro,

cinco e seis de nosso estudo, tecidas pelas construções temporais e singulares dos coletivos criados em cada uma das escolas Sonhar, Compreender, Catar, Escurecer, Duvidar e Escrever.

Nosso intento consiste, nos próximos três capítulos, a colocar em cena as narrativas secundaristas considerando o conjunto de problemáticas e questões que estas posicionam a partir do *topos* com as quais se situam, bem como da singularidade do sujeito que as enuncia. Colocá-las à cena significa alarga-las e confrontá-las dialeticamente desde o ponto de ancoragem dos fundamentos epistemológicos a enlaçar nosso estudo, posicionados nos capítulos precedentes. Tomamos como base a configuração do método de análise interpretativa-compreensiva situada por Souza (2014) a fim de orientar a leitura e releitura do *corpus* narrativo, elucidado pela singularidade dos quatro fundamentos e dos quatro tempos do Ateliê da Palavra. Este percurso analítico foi jogando luzes ao conjunto de temáticas a iluminar os capítulos subsequentes, desde o que se fez viver pelo laço estabelecido entre pesquisadora e participantes, na posição *u-tópica* de cada estudante a “lavrar” a sua palavra em artesanaria.

O caminho investigativo de nosso estudo se situa, vale lembrar, pelos seguintes fundamentos: história de vida; sociedade; educação; e o amanhã. A maneira com que cada um dos quatro fundamentos se costura em cada Ateliê da Palavra a partir do Tempo Inaugural, do Entre Tempo, do Tempo Devir e do Tempo Aberto em cada escola vai, em singularidade, apontando devires e horizontes. Trata-se, portanto, de fundamentos em abertura, uma vez em que a palavra criada por cada secundarista alarga algo de sua própria experiência, apropriada e imprevista, constituindo o *corpus* de nosso estudo. A análise encadeada do *corpus* narrativo facultou, assim, evocar nove unidades temáticas desdobradas desde a singularidade de cada Ateliê e de cada *topos*, que aqui posicionamos: ser jovem na atualidade; os sofrimentos juvenis; a passagem pela pandemia do coronavírus; os significados da escola e da educação; as condições de vida das juventudes; as referências de vida e de devir; as condições de trabalho; os significados atribuídos à sociedade; e os sonhos da juventude.

É a partir de tais unidades temáticas que se originam os capítulos que adiante posicionamos em nosso estudo. Para melhor argumentar com a problemática evocada pelas juventudes, as nove temáticas foram agrupadas e posicionadas da seguinte maneira: a fim de posicionar a travessia das juventudes rumo à vida adulta, agrupamos as categorias da juventude na atualidade, dentre os sofrimentos que aí se posicionam, bem como a passagem pela pandemia, fazendo viver o capítulo quatro de nosso estudo. A sociedade em que vivemos, incluindo as condições de vida das juventudes, suas referências, bem como as condições de trabalho dos que estão em exercício laboral fazem parte do quinto capítulo de nosso estudo, posicionando a problemática social a partir do *topos* que constitui cada sujeito, alargando suas

leituras de mundo e suas perspectivas de futuro e de devir. Por fim, para situar os significados da escola e da educação, elucidando o espaço educativo como possibilidade de alargar os sonhos, posicionamos o sexto e último capítulo de nosso estudo.

Jogando luzes às narrativas secundaristas, assim, as linhas que tecem o quarto capítulo de nosso estudo colocam em cena as sincronias e diacronias que vão delimitando os contornos a (a)bordar a primavera da juventude adolescente rumo ao despertar para vida adulta, atravessados pelas mudanças e transformações da realidade social hodierna ocorridas no mundo do trabalho, nas instituições sociais. Já no quinto capítulo de nossa pesquisa, evocamos as leituras que se põe a fazer os jovens estudantes sobre a sociedade em que vivemos, compreendendo suas narrativas tal como um contrafluxo à lógica do tempo imediato, posicionando as juventudes urbanas, rurais e periféricas de nosso estudo como subversoras da demanda interminável do capital que insiste em controlar o corpo, o ócio, o tempo livre.

O sexto capítulo de nossa pesquisa, por fim, contempla a abertura da palavra das juventudes secundaristas sobre suas experiências com a educação contemporânea e seu devir, atravessados pela escola e pelo ato de “ser estudante”. Afinal, é precisamente por serem estudantes e estarem imersos neste complexo universo educativo formal, que algo se fazem indagar sobre o lugar da educação nas suas vidas e também na vida contemporânea. Além disso, evocamos o lugar da escola como o lugar da abertura para algo ainda dizer, apesar de tudo. É pela narrativa que os estudantes enunciam seus horizontes, sendo também pelos sonhos que elas e eles vão também alargando seus amanhãs, tendo na sustentação do ato utópico um gesto de interrupção da vida, pondo-a em contrafluxo, em suspensão, em abertura, em criação.

4 A PRIMAVERA JUVENIL NO CONTEMPORÂNEO: ENTRE O DESASSOSSEGO E A CORAGEM DE DESPERTAR

Corram camaradas, o velho mundo está atrás de vocês.
Maio de 68 francês

A juventude é o caminho que optamos em tomar quando da abertura a lançar luzes ao porvir. A consideramos tal como um caminho na medida em que é por meio das narrativas dos jovens secundaristas de nosso estudo que buscamos dar vida ao que compreendemos pela caminhada em direção ao devir. Reconhecemos a juventude, assim, como aquela que guarda consigo a inquietante tarefa ética de tomar alguma posição no laço social. Precisamente por escapar da fixidez de lugares – nem criança, nem adulto –, ela produz um desarranjo estrutural: sua posição é mesmo a do entremeio, do intervalo que rumo a sua possível primavera. Nessa perspectiva, a juventude demarca, para tanto, um gerúndio: está caminhando, constituindo, configurando seu lugar, seu amanhã. Na singularidade que lhe constitui, cada jovem se coloca tão aberto a seu devir tal como o próprio sentido que enlaça o ato de viver. Inacabada como é, a vida aponta para os amanhãs, para o que ainda há de vir.

É exatamente por colocar-se neste lugar – a configurar-se como um não-lugar – que compreendemos a juventude em nosso estudo e nas linhas que seguem, como a própria utopia: ao posicionar-se no ainda não que está por vir, o jovem pode, assentado em seu chão, algo ainda narrar a partir daquilo mesmo que vai se tornando e vindo a ser. É através destes contornos que algum chão possível se aponta e se enlaça no fio da vida e da história. Não à toa, a *Utopia*, inventada por Thomas More (2018), reúne as duas palavras gregas “*ou*” (não) e o “*topos*” (lugar), apontando para o desejo de criação de um outro chão a lançar-se para frente, tendo como base o chão em que se pisa. Apoiado nos gregos, Heidegger (2008) situa *topos* como o espaço que um corpo ocupa imediatamente, possuindo os mesmos limites que o corpo. O limite, por sua vez, é reconhecido não como “aquilo com o qual algo acaba e termina, e sim aquilo a partir do qual algo começa [...]. O espaço ocupado por um corpo, é um lugar” (HEIDEGGER, 2008, p. 18).

É, portanto, no enlace do chão ocupado por um corpo (*topos*) à negação deste chão imediato (*ou*) tendo em vista o ato de lançar-se para frente, próprio daquilo que está às vistas de se iniciar, que a utopia se faz viver e a juventude, em nosso estudo, se configura. Reconhecemos cada jovem que compõe nossa pesquisa como aquele e aquela que se constitui através das particularidades de seu chão, isto é, do lugar que faz o corpo enlaçar-se à historicidade da vida. Cada chão, em cada contexto social e histórico a compor os contornos do desenho singular que cada jovem tece de si e de seu amanhã, é produtor de um *topos*, isto é, de

um lugar. Da mesma forma em que este lugar existe como tal, ele vai também jogando luzes ao seu devir (*ou*), abrindo um espaço de fôlego que diz respeito ao alargamento dialético do viver, próprio da noção de utopia: algo só é a partir de seu negativo, ou diríamos aqui, de sua transposição (BLOCH, 2005).

A juventude é, para tanto, este lugar (*topos*), enquanto um não-lugar tenso (*u-topos*), que aqui vai enlaçando relampejos luminosos de devires outros. Colocá-la em cena, tal como aqui a compreendemos, significa então trazer à pauta uma questão que é sociológica, uma vez em que, como bem lembra Sposito (1997), o que a configura como tal diz respeito ao que é legitimamente histórico e cultural. Falar de juventude é sinônimo de reconhecer uma certa temporalidade social e histórica, que enlaça cada jovem às questões de sua época. Inclui as especificidades da vida em sociedade e dos universos os mais amplos e diversificados, derivados de diferentes classes sociais, de distintas urbanidades e ruralidades, bem como a dimensões que atravessam o gênero, as etnias, as condições de vida, de educação, de trabalho, de futuro. Este lugar de passagem da infância à vida adulta diz respeito, assim, a um certo lugar singular e a uma certa expectativa, ou não, de porvir.

Precisamente por sua inquietude, a juventude faz balançar as estruturas de um mundo que necessita abrir espaço para que ela adentre e tome como seu um lugar, uma palavra, uma parcela de pertencimento à cultura, à história e ao seu *topos*, isto é, seu lugar, seu território de passagem. Trata-se de um posicionamento ético e político, para tanto, que traz à tona um enlace particular no fio que vai tecendo a continuidade da vida socialmente construída e antropologicamente alargada.

Assim como ressalta Sposito (1997), a juventude vai se posicionando de diferentes maneiras ao longo da história, colocando em cena complexos percursos transversalizados por variáveis tais como gênero, classe, cultura. Fazendo alusão à um período historicamente recente, a década de 1960 caracterizou a juventude como um “problema” na medida em que esta foi a protagonista de uma profunda crise de valores e do conflito de gerações que envolveram a reestruturação de posicionamentos éticos e culturais de toda uma época: a demanda por seu lugar ativou a imaginação coletiva através de sonhos de liberdade, de autonomia e de comunidade; aspirações educacionais, políticas e sexuais.

Nos anos 1970, por sua vez, as condições de emprego e da entrada na vida ativa levaram a juventude a se transformar em categoria econômica, retirando-se da cena principal, como pontua a autora. Já nos anos 1980, os movimentos contracultura e as pesquisas sobre gangues estadunidenses reposicionam os jovens como os atores principais da cena social em decorrência, também, da crescente irrupção da violência juvenil. No Brasil de 1980 a 2000, um percentual

significativo de jovens do gênero masculino teve sua transição para vida adulta interrompida por causas violentas, vindo à tona, como lembra Stecanela (2010), um crescimento dos homicídios nesta população como um evento típico da juventude nas sociedades contemporâneas.

Diante das diferentes posições que a juventude vem ocupando na cena social ao longo do tempo, do espaço, da história e das narrativas que a tornam juventude, abrimos a palavra dos secundaristas de nosso estudo. O intuito deste quarto capítulo é tornar a palavra dos jovens estudantes pública, a fim de que elas e eles mesmos possam dizer em nome próprio sobre as contradições de ocupar a sua posição em um tempo que também é marcado por contradições. Tornar pública a sua palavra através de suas narrativas consiste, para nós, na possibilidade de vir a algo dizer sobre seu *topos*, isto é, sobre o enlace de cada uma e de cada um com o que lhe antecede, com o que aí está, e com o que ainda está por vir, abrindo luzes à perspectivas *utópicas*. Essas luzes se posicionam, assim, tal como um efeito de criação: são narrativas criativas e criadoras de vida, atravessadas pela educação em sua posição ética de reconhecimento e confrontação com o diferente, tal como a sustentamos no segundo capítulo de nosso estudo e que aqui também a compreendemos.

Abrir a palavra quanto a essa posição de “não-lugar” do qual ocupam as juventudes secundaristas diz respeito, para tanto, a produção de rupturas na aparente linearidade contemporânea, na medida em que o espaço da escola e do Ateliê tornam-se um espaço legitimamente público, criativo, formativo e (auto)formativo, tal como bem posiciona Passeggi (2021) e também os jovens participantes, nas linhas que aqui seguem. Atravessados pelas mudanças e transformações da realidade social hodierna ocorridas no mundo do trabalho, nas instituições sociais e nos sentidos atribuídos às juventudes, os jovens estudantes de nosso estudo colocam em questão, neste capítulo, os (des)arranjos, as sincronias e diacronias que vão delimitando os contornos a (a)bordar a primavera da juventude adolescente rumo ao despertar para vida adulta e para os amanhã.

O capítulo que aqui tecemos está sustentado em três sessões. Na primeira sessão, elucidamos as narrativas juvenis das periferias, das urbanidades e das ruralidades no sentido de evidenciar os significados, as elaborações e as criações de cada jovem secundarista quanto ao que é ser jovem no tempo atual, situando-os desde seu *topos*, desde sua escola, e desde o espaço que tomam como seus no Ateliê. Assim como posto em questão no capítulo primeiro da presente pesquisa, que embasa a noção de sociedade que aqui põem em questão as juventudes de nosso estudo, a travessia rumo ao amanhã é marcada por uma herança colonial, racista e escravagista que escancara a injustiça, a desigualdade, a miséria, a competição, a condenação dos pobres e dos marginalizados. Os senhores do poder, associados ao mercado, insistem em

retintar a paisagem social, cobrindo-a com a aparente ilusão do mérito, da felicidade, do futuro pré-fabricado e embalado à vácuo para dar de presente às juventudes e às futuras gerações.

Quais os efeitos dessa configuração social à posição que ocupam as juventudes de nosso estudo? Como constituem algo de sua língua própria em uma paisagem oficial a tentar ludibriar a capacidade reflexiva de criação de devires? Estas são as questões com as quais situamos a segunda sessão deste capítulo. Aí, nossa intenção consiste em colocar em evidência os impossíveis da passagem rumo à vida adulta. Por impossíveis compreendemos o recorte da angústia frente ao mal-estar que faz com que cada sujeito constitua, em sua singularidade, uma maneira própria de atravessar o que escapa da possibilidade de nomeação, de simbolização imediata. Tratamos aqui, portanto, dos traumas contemporâneos a estabelecer diferentes maneiras de posicionar o sofrimento, situando vazios, vácuos pandêmicos e tentativas de elaboração. Em suas tessituras sobre o viver, os jovens secundaristas sinalizam, ao mesmo tempo, aberturas e fechamentos de horizontes, dada a particularidade de ser jovem em tempos de primazia do capitalismo em fase neoliberal.

Na terceira e última sessão deste capítulo, nosso intuito é posicionar o espaço público da escola e do Ateliê como um lugar que vem a se constituir tal como um fôlego a situar algo da posição autoral de cada jovem no laço social, apesar do trauma, apesar do mal-estar, apesar do real. Seja como ato, ou mesmo como palavra-pública, é ali, no espaço da escola e da circulação da palavra no Ateliê, que cada jovem insiste na criação de seu próprio lugar, na criação de sua própria língua. Compreendemos aqui a juventude, portanto, como resistência, uma vez em que é aquela que corajosamente inaugura aberturas, fôlegos e contrafluxos ao *status quo* social e sua falaciosa paisagem oficial. Precisamente por insistir na posição ética que lhe cabe o “não-lugar”, a juventude abre margem, pela via pública, para confrontar o instituído e seguir rumo ao despertar de sua primavera instituinte.

A especificidade dessa última sessão está na centralidade da capacidade narrativa tal como a situamos no segundo capítulo de nosso estudo e, mais precisamente, na potência da juventude-utopia a reivindicar o seu desejo de futuro, compreendendo, assim, a criação narrativa dos secundaristas tal como um ato legitimamente *u-tópico*, que igualmente sustentamos nas linhas que tecem o capítulo segundo deste estudo. Ao posicionarmos a utopia, portanto, assim o fazemos pelas elucubrações de Ernst Bloch (2005, 2006a, 2006b), dissociando-a da noção de fantasia emotivamente irrefletida e da reflexão abstrata e gratuita que o sentido estreito da palavra costuma definir. O ato *u-tópico* diz respeito ao sentido mesmo que sustenta o “sonhar para a frente”, enlaçado ao gesto de interrupção que chacoalha as ideias, mirando-as pelas frestas da vida, pela palavra não-toda. Para este intento, elucidamos as

narrativas de dois jovens estudantes de nosso estudo: Amarelo, estudante da Escola de campo Escrever e Pensador, da Escola periférica Escurecer. Ao se enunciarem em nome próprio, ambos vão jogando luzes ao que designam como seus despertares.

4.1 Sobre se constituir jovem no contemporâneo: os impasses de uma posição

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Deixa ele viver! É o que liga
Negra Li e Charlie Brown Jr*

Em que consiste deixar o jovem viver, hoje, no Brasil tal qual o reconhecemos? Assim como situam os poetas e cantores brasileiros na epígrafe que aqui posicionamos, deixa-lo viver é o que liga e, acrescentamos, é o que faz “liga”, enlace, costura: é o que possibilita a tessitura do ontem ao hoje e ao devir em construção de uma sociedade, de uma civilização. Nesse particular tempo de travessia juvenil, a língua, a palavra e a enunciação que lhes é própria ganham uma posição de centralidade. Dentro da rica e plural língua autoral das juventudes, em seu particular vocabulário a posicionar a si mesmos através da capacidade simbólica de dizer-se, é que a palavra se configura, se refigura, se cria, e se põem em ato.

Entre os vícios languageiros mais comumente referenciados às juventudes, o “tá ligado?” é um deles, sendo posto mesmo como interrogação, isto é, como uma abertura endereçada a alguém, a um outro. Está atento? Alerta? Vigilante? Concentrado? Conectado? Unido? Junto? Enlaçado? Estaria a juventude, através da língua, demandando a posição ética do laço à sociedade, em meio aos desenlaces estruturais que põem tantos a morrer, a esfacelar-se, a perder-se da liga? Gurski, Strzykalski e Perrone (2020, p. 361-2) enfrentam essa questão da juventude interrogando-se sobre o que não está indo bem com essa turma que “tantas vezes, insiste em nos perguntar “tá ligado?”, revelando, no cacoete linguístico, uma interrogação sobre a posição do desejo e da ligação com o Outro?”.

Afinal, como vai o laço com este Outro que constitui o jovem como um sujeito, como um estudante, como uma narrativa em devir? Ao ser indagado, este Outro vai se posicionando e se desdobando a partir do que tem a dizer os outros como semelhantes, o mundo como a casa em que todos habitamos e a sociedade com as quais nos enlaçamos. Através da palavra aberta, portanto, é que algo se vai desdobrando desse enlace primordial que possibilita a vida, costurando o jovem a tudo aquilo que já foi antes de si, e tudo o que pode ainda advir a partir de si. Ao constituir a sua narrativa, cada secundarista participante de nossa pesquisa traz à tona os efeitos dessa sua posição, em meio aos *topos* escolares urbanos, periféricos e rurais que os compõem.

Cada jovem se enuncia, assim, a partir de um determinado chão que faz eco a um amplo, cambiável e vivo panorama a compor o que entendemos por sociedade, em suas múltiplas e plurais formas de sociabilidade. O que é, então, vir a ser jovem em meio a esses diferentes *topos*?

Ao situarmos a compreensão dos jovens pertencentes à Escola pública do centro urbano Compreender, Alguém Que Pensa Demais coloca em cena a indecisão como parte do que entende ser jovem nos tempos atuais. Diz o estudante: “acho que a indecisão é um grande ponto de ser jovem hoje... É ser inseguro... É não ter certeza de nada... É não ter certeza do que tu vai ser no futuro, não ter certeza do que tu é hoje... Acho que é muito sobre isso...”. Após sua fala, Jenifer toma a palavra e discorre acerca do que é ser um jovem na atualidade, a partir de sua percepção: é “um desafio, por conta da pressão social... E familiar... Ou até mesmo a autopressão, um pouco, que você se autocoloca”.

Reverberamos as questões levantadas pelos jovens secundaristas indagando: como ocupar-se com este lugar que, ao configurar-se como um não-lugar a demandar uma posição no laço social, parece pressionar rumo a uma tomada de decisão que, no entanto, ainda está em aberto, indefinida, incerta? Afinal, qual é mesmo o lugar a ser ocupado pelo jovem, em uma sociedade que parece tornar difusas, fragmentadas e desiguais as perspectivas de inserção no mundo do trabalho, obscurecendo a transição que vai da dependência da criança rumo a autonomia do adulto? Alguém Que Pensa Demais segue alargando sua narrativa:

Eu acho que não só ser jovem, mas toda a nossa formação desde criança é meio que... Um desenho sem borracha... A gente tá... Desenhando nosso caminho... Tá fazendo escolhas, mas a gente não tem opção de apagar nosso passado... A gente não tem opção de voltar atrás nas coisas que a gente fez... E a gente vai acabar convivendo o resto da nossa vida com o nosso desenho... Com o esboço que foi feito desde que a gente é jovem... Por mais que a gente mude de ideia ou não... Por mais que... Hoje eu tome uma decisão que eu vá me arrepender, eu vou ter que conviver com ela no futuro... E acho que isso cria a insegurança. A gente é muito inseguro por causa disso... E fica nessa questão de... Se eu tomar uma decisão hoje, será que eu vou me arrepender amanhã? Será que eu não tô deixando de viver a minha juventude porque eu tô pensando muito nos estudos... Ou ao contrário... Será que eu tô focando muito na minha diversão e pouco nos estudos? O quanto a gente tá sempre duvidando dos rumos que a nossa vida tá tomando (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

Viver é arriscar-se, diz mesmo de uma insegurança, de um não-saber. Na adolescência, a confrontação com as fronteiras do possível e as aberturas que advém diante de tais bordas coloca em cena um desafio particular neste não-saber: empreender a passagem adolescente diz de um enfrentamento do real do corpo pubertário em transformação. Ao mesmo tempo, demanda uma nova posição a ser assumida como sujeito, colocando em xeque o que imaginariamente sustentava o adolescente até então, abrindo uma brecha, uma interrupção.

Urge, a partir desse lapso, a invenção de uma nova língua, a língua própria, a fim de que cada um a tome para si e escreva a sua história. Essa não é qualquer tarefa, afinal. Diz de uma angústia diante da urgência de separação para com as figuras identificatórias de referência do adolescente, desde o percurso de experimentações que vai fazendo e de suas respectivas fronteiras, que estabelecem os contornos do próprio ato (ALBERTI, 2004).

Contudo, o que Alguém Que Pensa Demais e Jenifer situam em suas narrativas evidencia algo a ir além da angústia que constitui esse singular momento. Parece dizer dos efeitos daquilo que se passa na temporalidade atual e, mais precisamente, na sociedade neoliberal. O desenho sem borracha da qual faz referência Alguém Que Pensa Demais parece colocar em cena uma exigência decisória que não pode ser alterada, repensada, reposicionada. As escolhas a serem feitas aparentam se posicionar como ultimatoss não dialetizáveis, pressionando a uma escolha em perspectiva de fechamento: ou se estuda, ou se diverte. Se só se estuda, é isso mesmo que se deve fazer? Se só se diverte, não deveríamos estar se fazendo outra coisa? Prefigura-se uma imagem fixa de como a vida supostamente deve ser levada, aumentando a insegurança diante da tomada de posição, tão manifesta e vislumbrada na passagem adolescente.

Bem sabemos que muitas são as imagens fixas apregoadas pela sociedade neoliberal hodierna, tão rápida e instantânea em sua intenção de aplacar a angústia a fim de idolatrar a performance e o desempenho. Não seria esse o encaixe perfeito não apenas para os estudantes da Escola Compreender, mas para todo e qualquer sujeito contemporâneo em busca de objetos a sanar aquilo que lhes angustia? O que os estudantes da escola pública central apontam, no entanto, é um efeito inverso: quanto mais tentativas de tamponar a angústia, mais indecisão surge: estudar? Trabalhar? Se divertir?

Vale situar que todos os estudantes desta escola são trabalhadores no turno escolar inverso, com exceção de Jenifer que, no entanto, se vê tomado pelas demandas escolares cotidianas: “eu não trabalho, mas é manhã, tarde e noite pra escola”. Como fazer, então, para abrir brechas às primaveras juvenis diante das demandas reais que a vida coloca em cena no cotidiano destes jovens? O trabalho é parte de seus contextos desde quando ingressaram no Ensino Médio. Seja para auxiliar na renda familiar, seja para possuir sua própria autonomia financeira diante de realidades familiares que apontam para a importância do trabalho como via de ascensão social, eis aí o paradoxo dessa juventude. A narrativa de Leitora, secundarista de 17 anos, auxilia a compreender tal questão:

Eu estudo de manhã... E daí o tempo que eu tenho pra almoçar eu passo com a minha mãe, mas é tipo 1h no máximo... E daí vou trabalhar até as 8h da noite... E se eu perder o ônibus eu chego 10h em casa... E daí não tenho tempo... Dividir o tempo entre... Estudo...

Trabalho... Lazer e o meu descanso... Porque o único descanso que eu tenho é no domingo... E daí tem 300 trabalhos [escolares] pra fazer (Leitora, Escola Compreender).

Leitora trabalha em uma loja de varejo em um *Shopping Center* da cidade. Entra às 13h30min, e sai às 20h. Entre escola, família e emprego, para tanto, a sensação de encolhimento do tempo parece bater à sua porta. Não à toa, ao traduzir o tempo como tecido da vida, Antônio Candido (2006) fala da monstruosidade do famoso dito atribuído a Benjamim Franklin, “tempo é dinheiro”, associando o capitalismo como o “senhor do tempo”. Falamos aqui, portanto, das tantas imagens impositivas que o capitalismo em fase neoliberal traz à cena a fim de cercar a experiência e comprimir a temporalidade da vida privada, da vida laboral e, também, da vida escolar. Qual é o tempo que se tem, afinal? Sonhador, coloca em cena o paradoxo temporal dessa parcela de juventude pertencentes a esse *topos* urbano:

Eu gosto até dessa correria, de ter tudo planejado na minha rotina. Eu acordo as 6h da manhã, eu vou pra escola, de tarde trabalho, de noite arrumo um tempo pra fazer os trabalhos e vou dormir. Só que... agora eu tô conseguindo tirar uns momentos até... pra mim. A gente precisa muito ter esses momentos pra gente. Tanto meu pai, meus amigos falaram: aproveite o hoje... porque tu vai se arrepender muito quando tu tiver teus 80, 60 anos, ou nos 40 e não ter história pra contar. Às vezes a gente tem que... não errar, mas às vezes fazer algumas coisas que a gente acha que é errado e não estão erradas... A gente precisa ter essa aventura do ser humano (Sonhador, Escola Compreender).

Sonhador está à procura de sua aventura: seguir contrafluxos que indiquem direções outras que não aquelas supostamente corretas, que se incluem dentro da previsibilidade de uma rotina “bem estruturada” seguindo a lógica do capital como senhora do tempo de uma paisagem oficial enrijecida. O que tal paisagem petrificada acaba por produzir é, assim, um achatamento da singularidade e da pluralidade que compõe as múltiplas maneiras de existir, de escolher e de se posicionar das juventudes, sendo essas, para tanto, formas tirânicas que anestesiam o que Sousa (2007, p. 25) nomeia como o “desassossego radical onde a angústia nos joga”. Segue questionando o autor,

Como podemos suportar o inacabado dentro de um mundo em que o estilo da qualidade total e do *prêt-à-porter* se impõem? Vão sendo criados espaços de obediência, de servidão voluntária, de timidez, de descrédito das ações, da melancolia como a virtude serena do consumidor entregue aos fogos de artifícios escancarados nas vitrines: aquários modernos do sonho. As sobras deste mundo também fazem a festa dos peixes limpa-fundo que recolhem carinhosamente da frente dos condomínios, o lixo que garantirá o seu sustento, aliviando, em parte, a culpa do esbanjador que percebe uma generosidade involuntária nas migalhas que joga pela janela. Como estar no mundo sem precisar se adequar a ele e assim produzir uma outra espécie de sobra que desassossegue o sujeito o impelindo a reconfigurar o contorno do existente? (SOUSA, 2007, p. 22).

Ecoamos a questão do autor buscando pela narrativa dos estudantes pistas que abrem brechas a reconfigurar os contornos que vão desenhando a existência em meio a esse complexo e duro cenário social. Ao trazermos ainda a percepção de estudantes oriundos do centro da cidade, que, desta vez, possuem condições de vida suficientes para arcar com os custos de uma educação paga, o que eles e elas apontam é um cansaço frente ao desejo que lhes é próprio de tomar como seu um determinado lugar social.

Suas narrativas apontam para uma sensação de impedimento para tomar como seu esse lugar, sobretudo devido à escola e à família, que, ao colocar expectativas idealizadas de realização pessoal e profissional sobre si, os compelem a uma infundável moratória. Os estudantes da Escola Duvidar dizem estar às voltas com um eterno “agora” repleto de demandas advindas de seu lugar enquanto estudantes, sem ter a possibilidade de realizar aquilo que almejam, mesmo sem saber o que de fato buscam.

Segundo Quatro, estudante de 17 anos da Escola privada Duvidar, “eu vejo o jovem... Hã... No período que a gente tá, por exemplo, como uma coisa assim: entre a criança e o adulto. Então acho que a gente tem muita pressão e muita expectativa em cima da gente... Esperam que a gente aja como adulto, mas as vezes ainda nos tratam como criança”. Sete, jovem de 17 anos, complementa dizendo: “a gente tem todas as responsabilidades de um adulto e não tem moral pra fazer nada”. Agir como um adulto, fazer escolhas, saber o que se quer, sem, no entanto, poder usufruir desse lugar, pois ainda não é o momento, ainda não possuem “moral”. É assim que esses estudantes de uma específica fatia social se reconhecem como jovens que são.

Calligaris (2000) pontua que a adolescência se coloca tal como uma interpretação dos sonhos adultos, produzida por uma moratória socialmente construída que força o adolescente a tentar descobrir o que os adultos querem dele. No entanto, a maneira com que os adolescentes vão construindo suas respostas é variável, na medida em que variam também os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos que, vale lembrar, são aqueles que os colocam nessa posição de espera: a geração anterior vai abrindo as portas para geração subsequente. A moratória juvenil é, portanto, um efeito da posição dos adultos perante os jovens, que, por sua vez, têm se mostrado cada vez mais atrapalhados quanto aos referenciais a (a)bordar a travessia juvenil rumo ao porvir.

O que se faz ecoar pelas narrativas dos estudantes da Escola Duvidar é, portanto, efeito do que ocorre em uma classe abastada que, por sua vez, atravessa o intervalo espaço-temporal entre a maturidade biológica e a maturidade social mais bem delimitadamente. Tal posição difere dos estudantes da Escola Compreender, que já se posicionam como estudantes-trabalhadores, ressituaando a entrada no mundo do trabalho. O que o traço mais bem circunscrito da moratória experienciada pelos jovens da Escola Duvidar acaba por postergar é a entrada no

mundo adulto propriamente dito. Stecanela (2010) compreende essa entrada rumo à vida adulta através de fatores tais como a assunção de responsabilidades, o casamento, a procriação e o ingresso no mundo do trabalho formal.

No que se refere aos estudantes da Escola Duvidar, a maneira de dar vazão para esse enigma que os enlaça a adultos cheios de expectativas para com uma juventude que, para eles, muito pode lhes dar é, por parte desses estudantes, a estagnação, o conformismo, o adiamento do suposto desejo. Assim como pontua Dois, estudante de 17 anos:

Eu acho que tipo, é como se a gente esperasse muito o final das coisas... Como se não tivesse aproveitando a viagem: só quer o final... Final de semana pra descansar logo, porque vem sendo cansativo... Pelo menos pra mim... Eu quero acabar a escola pra ter mais tempo pra mim e fazer o que eu quero da vida, porque querendo ou não eu tô aqui pra fazer minhas obrigações... Porque se não, não consigo ter uma faculdade e um trabalho no futuro... Daí depois que eu conseguir terminar esse ciclo aqui, eu vou ter mais tempo pra não ser tão rotina assim e dar mais valor pra o que eu vivo... Porque vai ser uma coisa que eu vou tá gostando de fazer (Dois, Escola Duvidar).

Posterga-se a tomada de posição para atender à demanda do Outro e cumprir a obrigação que reconhecem como sendo sua: estudar, estudar, estudar. Assim, o valor dado ao que se vive vem associado ao enlace com o desejo que, por hora, parece adormecido diante do dever de cumprir o papel de estudante, este, por sua vez, desenlaçado com o desejo: é preciso passar de ano e, sendo assim, é também preciso adiar o prazer e o gosto pela vida. A espera, a moratória e a promessa de vida que se tem apenas após a escola ficam localizadas neste *só depois*.

Diante do *modus operandi* de uma sociedade neoliberal a oferecer estímulos ao gozo instantâneo e ao prazer sem limites, atender a demanda da escola, da família e de uma classe social que os compele a assumir um lugar de “super heróis e super heroínas”, sendo os melhores e mais bem qualificados no palco de suas vidas, parece um tanto tedioso e injusto que estes mesmos jovens se vejam impedidos de tomar as rédeas desse jogo pelo qual há muito tempo parecem estar jogando. Assim como assinala Quatro, “às vezes eu sinto que eu tô nesse ciclo, sendo jovem de estar na escola... Faz muito tempo. Parece que essas coisas se repetem infinitamente e eu queria mudar isso... Nem que fosse pra, digamos, entrar numa faculdade e continuar parecido, mas pelo menos não vai ser o mesmo”. Sete complementa Quatro em sua narrativa:

É desgastante... Todo dia, todo período, só falam de ENEM, de vestibular, de faculdade, eu por exemplo não sei o que quero fazer da minha vida e toda vez que eu fico escutando isso aí o ENEM... desculpa, mas eu tenho vontade de mandar tomar no **... chega de ENEM... ENEM todo dia... Eu não aguento mais... [risos] (Sete, Escola Duvidar).

Cobranças, expectativas, sonhos em suspensão: uma posição em estado de espera. Quando é a hora? São jovens que tem muito a viver, mas que, frente a esse Outro sabedor, precisam aguardar. Resta-lhes, então, a negação do entusiasmo diante desse cenário que muito oferece e pouco dá lugar e fôlego para uma parcela de possibilidade de ser. Não por acaso, os quatro jovens secundaristas da escola em questão foram trazendo à tona, ao longo dos Ateliês da Palavra, o seu cansaço e seu desânimo ante a condição de ser jovem nestes termos que lhes estão sendo dados.

Ao entrarmos em contato com as narrativas dos jovens estudantes de periferia, e mais especificamente da Escola Escurecer, a compreensão sobre ser jovem se enlaça, em associação aos estudantes da escola central pública de nosso estudo, ao universo laboral. Indagam os jovens secundaristas nessa escola: é possível reconhecer o jovem como alguém capaz de assumir sua posição e ser valorizado por aquilo que contribui socialmente? Para Pensador e Empatia, jovens estudantes trabalhadores de 17 anos que desde os 14 anos de idade portam em suas mãos suas carteiras de trabalho, a resposta é negativa.

Jovens estudantes trabalhadores não são reconhecidos e levados a sério na sociedade atual, ganhando muito pouco e trabalhando em infestas condições. Diz Empatia, sobre sua experiência como jovem trabalhadora: “Lá na empresa tem assim, oh, considerado que os menores, só por trabalharem 4 horas, são vagabundos, não fazem nada, tem mais privilégios e a gente não tem mais privilégios! A gente é como qualquer outro lá dentro... A gente é escravo”. Pensador complementa a narrativa de Empatia ao salientar que as chances de ter boas posições no mercado de trabalho dependem de dois fatores principais: ter experiência – que compreende a ser mais velho – e ter uma formação, não bastando o Ensino Médio completo. Diz Pensador:

No caso o jovem, aquele, o jovem criativo, o inteligente, vamos dizer só criativo né... Ele não é levado a sério... Que nem, a visão que ele passa, tipo, pra melhorar algo, ou criar algo novo não... Não... Não... Não querem escutar, sabe? Não dão muita bola... Preferem ir pro mais tradicionalista... Eu não acho até errado, por causa que as vezes o mais tradicionalista rende mais, só que algo novo, criativo... É muito bom... Então o que já tem, ou algo similar ao que já tem vai, digamos assim, trazer mais dinheiro pra determinada... Algo né... Digamos que uma empresa quer algo ali, daí tipo, tem uma proposta de alguém... Entre o jovem criativo e o experiente, vão optar pelo experiente... É sempre assim (Pensador, Escola Escurecer).

Os jovens criativos são desconsiderados pelo mercado de trabalho que, atentando a bons rendimentos, prefere garantias à riscos, compreende Pensador. Como assumir, então, sua posição de autoria criativa e criadora, diante da ausência de uma salvaguarda palpável de que o lugar do jovem será reconhecido e sustentado socialmente? Não à toa, tanto Pensador quanto Empatia sinalizam que para “se dar bem na vida” – e aqui lemos “tomar para si o seu lugar” –,

sendo ambos jovens periféricos que reconhecem as injustiças a pairar sobre sua classe social, a saída é “ser mal”. E Pensador explica:

É, não mal no sentido que tu quer, tipo, ferrar totalmente com a vida da pessoa, mas é um mal que faça com que tu se dê bem... Porque tu tem que querer focar em ti... Porque tu não pode ser *full* humanitário... Entendeu? Hã... Ajudar todo mundo e te deixar como última opção... Eu não faço isso, que nem... Eu, pra mim, eu sou a primeira opção... Se for uma pessoa que eu gosto, que eu realmente apoio e quero ver ela se dando bem eu vou fazer, eu vou ajudar ela né, mas, assim, se é algo que vai me ferrar e ajudar a outra pessoa, não... Por causa que eu me coloco em primeiro lugar... Isso é ser egoísta, é ser muito egoísta, mas assim... Eu quero crescer, eu quero evoluir... Eu quero ter uma boa condição (Pensador, Escola Escurecer).

Como assumir uma posição social a possibilitar boas condições de vida em meio às desigualdades e injustiças que eles não só assistem, mas vivenciam em seus cotidianos de vida, de escola e de trabalho? Como assegurar laços de solidariedade em uma sociedade que cultua a competição, o desempenho e a lógica do descarte (DARDOT; LAVAL, 2016; BAUMAN, 2001)? Eis um paradoxo considerável que trazem à cena Pensador e Empatia, a partir de seu *topos*, isto é, do chão em que pisam, à duras penas. Segue problematizando Empatia:

Tem muita gente que fala assim oh “o mundo é dos espertos, tu tem que ser esperto pra conseguir alguma coisa”. E é isso, que talvez tu tenha que fazer coisas erradas, né, pra se dar bem na vida, ou talvez ter uma situação de vida boa mesmo... Só que tem muitos que já vão pra outros lados da vida e dizem “tô sendo esperto pra conseguir um futuro que VOCÊ não vai ter... Eu tô tendo uma condição que VOCÊ não vai ter...”. Que nem, muita gente tá falando do pessoal do *TikTok*, que tá assim, ganhando, bah, um monte de dinheiro, ficando famoso... Cara! Isso é muita sacanagem! (Empatia, Escola Escurecer).

Destacamos a palavra “você” em caixa alta em razão de que Empatia a acentua em sua narrativa: ela busca dar ênfase a lógica da comparação que, tal como em sua enunciação, propaga um único modo de vida a ser valorizado na paisagem oficial para ascensão social, negligenciando e desmerecendo formas de vida, de trabalho e de sustentação legítimas para além dos estereótipos reproduzidos em grande escala pelos veículos de comunicação de massa, tal como as redes sociais. A partir de sua narrativa, os espertos são aqueles que utilizam de artimanhas restritas e não disponíveis para todos, burlando as oportunidades oferecidas à grande maioria da população que, no entanto, muito pouco consegue ascender socialmente.

Aos jovens de uma periferia ainda mais afastada do perímetro urbano, ser jovem é sinônimo de ser visto como incapaz, inferior e distante de um universo adulto que se recusa a conversar e a compreendê-los. Para os secundaristas da Escola Sonhar, as questões primordiais da juventude se distanciam sobremaneira daquilo que os adultos parecem estar demandando

deles e delas: a realidade que bate às suas portas está descolada das exigências do universo social adulto. Suas questões e vivências são outras, e protestam para serem escutadas. Ao mesmo tempo em que moram tão próximos da escola, elas e eles se sentem apartados do enlace com o saber que provém do professor, o adulto mais velho que pouco parece interessar-se por suas realidades e contextos de vida. Diz Lívia, ilustrando tal questão:

Tem professor que não sabe usar o computador... Ensinar a fazer um *slide*... Quando você entra numa sala de aula você tem que entender que são muitos tipos de pessoa, com vidas diferentes... Enfim... E nem todas são obrigadas a saber exatamente aquilo que você acha que todo mundo sabe... Tem aluno que nunca pegou um computador na vida... Como vai fazer um *slide*? Um *Word*? (Lívia, Escola Sonhar).

Como escutar Lívia? Como escutar aquilo que advém desse saber singular e tão apropriado a escancarar as privações e as ausências postas não apenas por um Estado a acentuar violências simbólicas, mas de todo um imaginário social que vê sem, no entanto, enxergar? Lívia traz à tona as contradições sociais e educacionais que emergem de seu viver e de seu “ser jovem”. Ela assim o faz, tal como todos os estudantes pertencentes a esse mesmo *topos*, a esse mesmo chão. Não à toa, ao serem questionados sobre como é ser jovem hoje, os estudantes dessa escola periférica prontamente abriram a sua palavra, colocando à cena suas questões, franca e abertamente. Ao serem indagados a respeito do que gostariam de dizer para essa geração mais velha que insiste em não os escutar, Sabonete Limpo toma a palavra:

Eu diria: dialoguem comigo! [...] Queria dialogar como iguais, não como... uma hierarquia onde ele é superior a mim... Não me trate como se eu fosse um ser inferior, um ser incapaz... Porque eu sou capaz, eu sei disso [...]. Se querem que eu seja adulto, me ensinem a ser adulto! Se você me tratar como uma criança pra sempre eu vou agir como uma (Sabonete Limpo, Escola Sonhar).

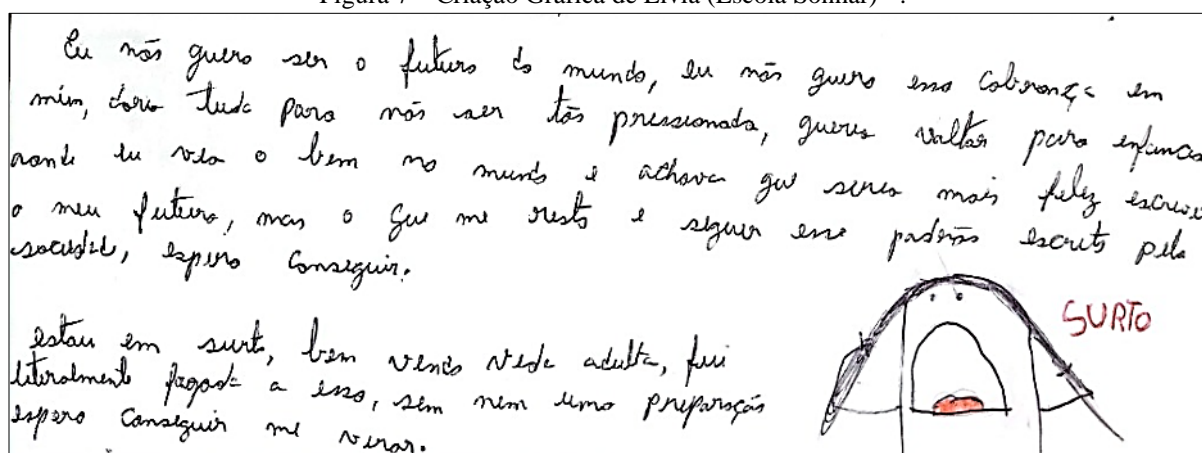
O que querem esses adultos, afinal? Assim como auxilia a pensar a psicanálise, a questão mesma da adolescência é essa que Sabonete Limpo coloca em cena: “O Outro, o que quer de mim?” (ALBERTI, 2004). Supondo que os adultos querem que os jovens sejam de fato adultos, como podem seguir os tratando como crianças que nada sabem ou que nada tem a contribuir? Essa não é uma equação fácil de se resolver, ainda mais pertencendo a uma classe social que pouco se reconhece pela potência inventiva e criativa de vida que lhe é própria. Quanto mais à margem se vai, menos visibilidade se tem e menor ainda é a força coletiva para impulsionar as vozes que ecoam destes espaços pelos jovens, em suas escolas, que não são escutadas. Ao falar sobre a relação com o pai, Eclipse acrescenta sua visão sobre o conflito de gerações:

Meu pai fala muito pra mim... Que a geração que veio de 2000 pra cá é Nutella... É furada... Ele fala muito isso pra mim, mas muitas vezes ele fala pra mim me ofendendo, porque é a minha geração... Eu nasci nessa geração, eu sei como ela se porta, eu sei como ela é... Ele olha pra nossa geração como se fosse... (Eclipse, Escola Sonhar).

E Sabonete Limpo de imediato acrescenta à narrativa de Eclipse: “como se fossemos inferiores... [...] Muitos tão sendo jogados pra vida adulta... Principalmente por ser o terceiro ano... Como se estivessem sendo expulsos: se vira...”. Essa é uma sensação compartilhada pelo grupo de estudantes da escola de periferia: serem jogados em um mundo pelo qual não foram e não estão sendo amparados, acolhidos, assistidos em sua travessia. A singularidade de suas histórias de vida parece passar à margem das instituições, essas que vão fazendo borda ao traumático dessa passagem ao colocar uma interdição simbólica no que por si só se abre como angústia e indeterminação.

Recuperamos um fragmento da criação gráfica de Lívia, estudante dessa mesma escola periférica, a fim de aprofundar tal dimensão que coloca em cena a vulnerabilidade e as formas de reinvenção da posição do jovem perante tal contexto. Ao longo de uma folha branca, a jovem foi escrevendo e alargando sua posição em relação ao mundo onde é impelida a crescer: “uma sociedade de aparências, de preconceitos, de cobranças, de comparações, de competição por poder e sentimentos ruins”, escreve ela. E segue em sua narrativa:

Figura 7 – Criação Gráfica de Lívia (Escola Sonhar)⁴⁶.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

À luz de Hannah Arendt (2019), Lívia encontra-se em um dilema de não estar nem em seu passado, tampouco em seu futuro. De fato, ela não está, na medida em que se coloca nessa

⁴⁶ Transcrição narrativa de Lívia: “Eu não quero ser o futuro do mundo, eu não quero essa cobrança em mim, daria tudo para não ser tão pressionada, quero voltar para infância onde eu via o bem no mundo e achava que seria mais feliz escrever o meu futuro, mas o que me resta é seguir esse padrão escrito pela sociedade, espero conseguir. / Estou em surto, bem vinda vida adulta, fui literalmente jogada a isso, sem nem uma preparação / espero conseguir me virar.”

posição de intervalo que vai lhe abrindo a possibilidade de algo escrever. Ao escrever, portanto, Lívia narra essa que é também a narrativa de muitos jovens brasileiros com as quais as políticas públicas e educacionais estão em falta. Em falta de oportunidades e de um olhar atento às periferias, suas singularidades e suas potências. Como bem pontuam Fernandes, Silva e Barbosa (2018), as marcações simbólicas que atravessam os territórios populares contribuem para a conformação de uma doxa urbana que incorpora atitudes estigmatizantes e depreciativas, contribuindo para legitimar a aversão social e acelerar o processo de aniquilação simbólica, configurando o lugar de não-civilização aos grupos tratados como marginalizados.

Fazemos ecoar a narrativa de Lívia, assim, como o contrafluxo que, como lembra Sousa (2007), desassossega o sujeito e o impele a reconfigurar o contorno do existente. Lívia escolhe escrever, buscando contornos ao seu “surto”, isto é, ao seu “desassossego radical”, e o faz, naquele exato momento do Ateliê da Palavra, por meio da escrita. Ela se recusa a ser o futuro de um mundo pré-fabricado pela via de imagens que de antemão já parecem se conceber. Essa é, para tanto, uma recusa legítima, na medida em que lhe possibilita o recorte simbólico para algo ainda dizer, algo ainda tecer e abrir rupturas para que outras escrituras e travessias se façam viver. Afinal, tal como já diz Sousa (2007, p. 25), “o moldável se paralisa, se petrifica e a única chance que temos de transformá-lo é mesmo jogá-lo ao chão para que se quebre”.

Abrimos aqui, por fim, a percepção dos jovens pertencentes a um *topos* que tem no campo a sua morada, o seu chão. São jovens que possuem a vivência da terra atravessada em suas histórias, em seus legados familiares e nos sentidos sobre o devir. Para os jovens da Escola Escrever, a cidade do interior há muito está sendo um lugar habitado por pessoas mais velhas. Elas e ele se reconhecem, assim, por meio do impasse entre permanecer no campo ou alçar voo para cidade grande. Como jovens que são, portanto, estes sujeitos estão às voltas com a posição que lhes cabe assumir frente a esse chão embebido por uma tradição cultural advinda de movimentos de luta pela terra e, ao mesmo tempo, pela relação hierárquica dentro das famílias, que segue desvalorizando o lugar da mulher no campo.

Todos os participantes da Escola Escrever são estudantes trabalhadores. Para estes jovens, porém, o sentido do trabalho ganha um outro *status*: desde pequenos são atravessados pela vivência laboral da agricultura familiar, estando boa parte da população desta cidade interiorana instalada em assentamento da reforma agrária. Essa é uma dimensão que faz parte de sua memória coletiva, estando esse *topos* atravessado por um legado que mobiliza a participação da juventude em movimentos sociais de luta pela terra como uma forma de vida e de construção de devir: é através dessa luta que se constrói um mundo melhor. Evocamos a particularidade que atravessa

este chão por meio da narrativa de Azul, estudante do gênero masculino que enuncia o sentido de ser jovem por meio da participação ativa na vida política. Diz o estudante:

A participação dos jovens hoje tá muito... Fraca... Acho que a gente tá vendo por esse ano, que é um ano eleitoral... A gente tá vendo pouca participação dos jovens, por exemplo, pra tirar o título de eleitor pra ter o direito de votar né, mas não é só isso... Eu acho que tem outras partes que o jovem não tá participando, porque a partir do momento que ele já tem o direito, por exemplo, de votar, ele tem o direito de participar, de cobrar, de ser, por exemplo, um cidadão mais ativo no país. [...] Há muitos anos eu gosto da política, mas não de política partidária... Eu acho que a política é uma chave de... de... de você... Tudo parte, praticamente tudo parte da política... E tem muita gente que diz assim, principalmente alguns jovens, né... que dizem “ah, eu não quero saber disso, isso não vai fazer diferença nenhuma pra minha vida”, mas eu acho que isso faz diferença sim... Porque se você quer uma saúde melhor, se você quer uma educação melhor, uma segurança pública de qualidade... Tudo isso parte da política... Não tem outros meios de você mudar isso se não com a política... participando, reivindicando, cobrando... A partir do momento que você pode votar, você pode cobrar também. [...] Eu acho que os jovens tem que ter voz... (Azul, Escola Escrever).

Essa é a voz de Azul. A participação nos movimentos sociais de luta pela terra proporcionou a ele uma visão singular e estendida sobre o lugar do jovem contemporâneo na sociedade. Tal como pontua em sua narrativa, os jovens não têm se reconhecido como parte do processo de transformação popular da sociedade, estando pouco atuantes nesse universo alargado que possibilita vislumbrar amanhã igualmente alargados, para além do recorte ensimesmado e excludente apregoado pelo discurso neoliberal vigente. Para o secundarista do campo, no entanto, o impasse entre permanecer no interior e alçar voo para cidade é também parte da sua questão como jovem. E ele fala sobre isso:

Tem momentos que parece que eu sei o que eu quero... Tem as coisas que eu tenho aqui que depois que meu pai faleceu eu tive que tomar conta, mas se eu pudesse ter outra oportunidade em outro lugar eu teria, mas fica aquele impasse... O que eu faço com aqui? Tem muita gente que vendeu... Né... Tu pega muito dinheiro... E tem gente que consome com tudo... E fica sem nada... Mas tem muita gente que se dá bem... Então é aquele medo... E se eu me desfizer do meu negócio daqui? Porque aqui, queira ou não queira, você vai sobreviver... Por mais que as vezes você não goste, te dá garantia de vida certa... Você não vai se preocupar tanto no futuro... Muitas vezes você não tem nada... Tem que caminhar com as próprias pernas... eu... Tive essa oportunidade graças a batalha do meu pai também... Que participou da ocupação, que foi uma pessoa influente nesse meio aí também... A gente conseguiu adquirir... uma propriedade... E a gente pôde construir alguma coisa ali que desse uma certa garantia... Então ele [pai] disse: “isso vai ser seu, vai ser sua garantia... Que eu conquistei pra você” (Azul, Escola Escrever).

Eis aí o impasse sobre essa difícil posição narrada por Azul. Seu pai, já falecido, lhe deixa não apenas um legado, mas uma garantia de futuro devidamente registrada em sua memória. Como defrontar-se, então, com essa geração que, carregada de memória e de luta por

uma vida digna, parece antecipar o saber sobre a juventude? Afinal, são os velhos que hoje compõem a paisagem oficial desta cidade do interior. Sobre isso, pontua Vermelho: “eu não vejo gente nova vindo pra cá... Eu vejo só os aposentados nas cidades grandes que tão cansados daquela vida e querem descansar... Ou do interior, que querem ter mais acesso...”. Tal como Azul, Vermelho traz consigo uma história marcada pela migração familiar rumo à região sudeste do Brasil em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Sua narrativa traz à cena, portanto, o complexo desafio de crescer em meio às expectativas familiares:

Eles não dão um tempo assim, pra gente pensar algo que a gente quer pra nossa vida... Minha família tem... Todas as minhas tias são professoras... E daí... Elas ficam muito em cima... Elas querem saber o que a gente vai fazer... Daí elas vão atrás... Veem as profissões que não tem... Muitos... Empregos... E também não dá muito dinheiro daí elas já descartam por elas, sabe... Não deixam a gente procurar, sabe... Elas querem elas procurar o que a gente deve fazer... Não só as tias, o pai também (Vermelho, Escola Escrever).

Antecipar o futuro diante do que já foi vivido é o que Vermelho parece estar colocando em cena. Como encontrar brechas para fazer valer, então, a sua posição? Ressaltamos, contudo, que há uma particular diferença da posição da mulher frente ao desafio profissional. Não por acaso são as mulheres da família, todas professoras, aquelas que vão abrindo e fechando as possibilidades profissionais para Vermelho: a vivência feminina do campo coloca e cena os efeitos de uma sociedade patriarcal ancorada, ainda, na divisão sexual do trabalho, desvalorizando e invisibilizando sua posição. Embora muito ativa, a mulher é muito pouco reconhecida (HERRERA, 2016).

Quais são, portanto, as possibilidades de devir para jovens do gênero feminino no interior? Essa é a questão implícita feita por Roxo, Amarelo e Vermelho durante os Ateliês da Palavra na Escola Escrever. Todas elas são meninas a desenvolver suas atividades laborais no centro cidade interiorana. Roxo é babá, Amarelo é recepcionista em uma empresa agrícola e Vermelho trabalha no caixa do supermercado da família. Como bem destaca Herrera (2016), estes são trabalhos que associam o feminino à domesticidade, ao cuidado e ao trabalho socialmente compreendido como “leve”. Ao se depararem com uma posição marcada pela discriminação da mulher, assim, elas vislumbram alçar voo para cidade grande em seu devir. Tal como fala Roxo sobre sua cidade: “tem pessoas aqui muito machistas”.

Eis aí a complexa posição de ser uma jovem do gênero feminino a viver do e no interior. Chama-nos atenção o fato do enlace com o movimento social e da participação juvenil na política se posicionar, na pesquisa, pela voz de Azul, único jovem do gênero masculino. Elucidamos tal questão como ilustração do desafio ainda posto sobre a participação feminina

no debate público e popular. Este, sabemos, segue sendo um desafio no cenário brasileiro e também em seu imaginário cultural, uma vez em que à mulher ainda é atribuído o papel do cuidado doméstico familiar.

Ao evocarmos a experiência juvenil de Sonhador, estudante da Escola Catar, instalada em um assentamento da reforma agrária, elucidamos uma narrativa que aponta para questões do cotidiano de vida de Sonhador, assim como também o que lhe toca enquanto jovem inserido em um contexto social que, para ele, é desigual e injusto. Assim como Azul, Sonhador cresceu acompanhando os pais nos movimentos de luta pela terra. Traz memórias que refletem sua postura atual como jovem adolescente participante, desde pequeno, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como lembra: “eu tinha uns 11 anos mais ou menos quando fui pra Porto Alegre... E tinha uma mulher que ia lá, da cooperativa, que era bem amiga... Daí ela foi minha responsável... Fiquei uma semana lá, foi bem bom... nos chamavam dos Sem Terrinha [risos]... e aí tu vai tendo outra visão né”.

Sonhador fala sobre o alargamento de sua visão de mundo não apenas ao participar do movimento, mas, sobretudo, no que diz respeito aos ensinamentos familiares e a própria perspectiva da escola, fundamentada nos princípios da Educação do Campo. Tais vivências compõem sua constituição como sujeito, fazendo Sonhador se perceber como um importante agente de transformação social em seu *topos*. Ser um jovem secundarista do campo se associa a uma compreensão da vida em amplitude. Sonhador se preocupa com o outro, com as desigualdades, com quem passa fome, com quem não tem onde morar, com quem não tem um pedaço de terra para construir seu devir: enquanto uns acumulam tanta terra, outros vivem nas ruas, sem casa, sem moradia. Tal como narra o estudante:

No meu jeito eu não penso só em mim... Eu penso em você, nos outros, pra todos terem um padrão melhor, mais... Pra ninguém passar tanta dificuldade, porque eu não gostaria de tá no lugar daquele que tem o mesmo jeito que eu mas tá sem nada... Claro que as vezes vai da pessoa querer buscar, mas ajuda é importante. [...] É difícil pra quem tá na cidade passando fome, se ele não consegue emprego, por exemplo... Ele vê um pão numa padaria... Ele tá passando fome, ele vai pensar, ‘eu vou roubar né...’ Então até essa questão né... Eu digo que tem muita gente que opta pela questão de roubar né (Sonhador, Escola Catar).

Ter um pedaço de terra é ter uma garantia de vida e de amanhã. Entre a ida para cidade e o retorno para o campo, Sonhador sabe da luta que foi para seus pais ter recursos suficientes para plantar, colher, construir uma casa e, assim, ter condições suficientes para permanecer no campo. Sua família migrou para cidade a fim de trabalhar e ganhar dinheiro e, quando voltaram, construíram seu devir e seu legado, rememorado agora por Sonhador, que desde cedo auxilia a

família, trabalhando e vivendo no e do campo. Sonhador reconhece, assim, a importância do campo para os pais e, indo mais além, reconhece a importância do trabalho camponês para o desenvolvimento da cidade e da sociedade. Como ele diz:

A cidade ela é movida pelo pequeno agricultor, né... Porque os fazendeiro grande eles compram a maioria de fora, as coisas... De onde que for mais barato né... Então... Quem move a cidade é o pequeno agricultor... Por causa que ele busca na cidade e ele compra na cidade... Ele leva coisa e... Faz aquela troca, digamos (Sonhador, Escola Catar).

Sonhador é parte dos jovens camponeses que percebem a potência da terra como espaço fundamental para o trabalho, para subsistência e para a construção do amanhã. No entanto, ao ver-se próximo do término do Ensino Médio, o estudante traz questionamentos com relação ao seu lugar: permanecer no campo ou alçar voo para cidade em busca de outras oportunidades de trabalho e estudo? Apesar de falar que na cidade o custo de vida é muito mais alto, Sonhador fala sobre migrar, assim como também falam os colegas de sua turma, na escola. Ele diz: “eu falo com os meus colegas mesmo né... Na minha sala quem opta por ficar no interior é poucos... Então se na minha sala é, por exemplo... É 15, eu acho que dois querem ficar, entendeu... Daí tu já tem uma base”.

Afinal, poucas parecem ser as oportunidades e as opções para os jovens no campo. Em termos de lazer e diversão, entre jogar futebol e bocha, Sonhador prefere ficar em casa durante semana, ou mesmo aos finais de semana: há poucas opções relacionadas ao modo de vida no campo, mesmo na atualidade, para a juventude. Assim como destacaram os secundaristas da Escola de Escrever, o interior se caracteriza paulatinamente pela presença de pessoas mais velhas. Diante dessa realidade, a migração dos jovens para as cidades acentua a dúvida de quem irá dar continuidade ao legado de tantas famílias e comunidades que lutaram para fazer valer o direito pela terra, para plantar e colher com dignidade. Essa é uma preocupação de Sonhador, que acompanha os movimentos migratórios para cidade e a crescente venda dos lotes de assentados para grandes fazendeiros. Segundo ele:

Jovem no assentamento é pouco né... Pouco... Bem pouco... Tá ficando os mais de idade, os mais velhos... Porque acho que interior é tudo mais sofrido né... Daí ninguém quer se judiar muito... Aí optam pela cidade... É meio ruim né... Porque vai ficando os pais dos jovens que vão indo embora... E acabam vendendo as terras né... Daí isso também prejudica, por causa que os fazendeiro grande vão comprando... Daí vai acabando o assentamento né. [...] Pra um pequeno que quer comprar um lote o custo já é alto... Porque a renda já é baixa pra poder comprar... E o grande que tem dinheiro ele dá tanto e vai lá e paga... E a pessoa acaba indo embora... [...] Num assentamento perto do nosso muitas pessoas já foram embora, já tá que nem uma granja já, por causa

que foram vendendo, e briga e coisa... E não tem muito jovem... Pra incentivar né, a ficar no interior, a trabalhar... (Sonhador, Escola Catar).

Sonhador lamenta a complexa realidade enfrentada por aqueles e aquelas que seguem apostando no cultivo da terra como horizonte de atuação e transformação social. Entre o reconhecimento da memória, dos desafios do presente e da promessa de futuro no campo, entra em cena, portanto, o impasse de viver a própria experiência juvenil em um contexto adverso ao pequeno agricultor. Afinal, trata-se de uma sociedade que pouco reconhece a potencialidade do campo para aquele e aquela que escolhe fazer do cultivo da terra uma forma de vida e de devir. Assim como ressalta Trindade (2015, p. 317), a ausência do Estado e o poder do capital vão impulsionando tanto a saída dos jovens do campo como a venda da força de trabalho das famílias ao capital, causando o que o autor delimita como “o afastamento da identidade camponesa”.

Lembra Brandão (1999) que é mesmo do interesse do capital que o trabalhador do campo perca sua relação de afeto com a terra, deixando de nela produzir para vender sua força de trabalho às empresas capitalistas. Em contraposição a esse modelo excludente de produção, portanto, o que Sonhador aponta em sua narrativa é mesmo a valorização da vida do camponês e de sua relação de afeto com a terra, em meio aos desafios que a conjuntura social e econômica impõe. Sonhador vai, assim, abrindo suas percepções sobre o que significa ser um jovem em seu *topos*, entre as experiências juvenis que compõe a sua singularidade e, ao mesmo tempo, à memória que o enlaça à narrativa de todos e todas que lhe antecederam e seguem amparando o seu devir.

4.2 Juventudes e sofrimento: os (im)possíveis da travessia rumo ao amanhã

"Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido. No entanto tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor do mundo.

Clarice Lispector

Crescer não é uma tarefa simples, tampouco fácil. Crescer em uma sociedade complexa tal como essa em que vivemos, embebida por lógicas de vida que buscam capturar a angústia por meio de imagens pré-fabricadas baseadas no “dever ser” torna o desafio de crescer uma tarefa ainda mais trabalhosa. A travessia particular que cada sujeito faz rumo à sua posição no laço social coloca em cena, portanto, uma incógnita diante das brechas que cada uma e cada um vai encontrando para tomar como seu algum lugar, algum *topos*. Afinal, muito pouco se tem certeza e clareza sobre esse lugar, a não ser pelos sinais que a travessia mesmo vai abrindo e

pelos contextos de vida que sustentam cada sujeito em sua passagem vida afora. Com isso dito, queremos aqui salientar que o *topos* a constituir cada sujeito vai jogando algumas poucas e significativas luzes ao seu porvir, isto é: o chão que cada um e cada uma pisa vai dando pistas sobre o alcance de seus (im)possíveis passos rumo ao amanhã, e aos sonhos.

Enfatizamos essa, para tanto, como uma posição indubitavelmente aberta. Trata-se de um *topos* a demarcar efetivamente um *não-lugar*, uma rasura nas certezas que cada sujeito tinha até então, colocando em cena a angústia como parte dessa difícil e ao mesmo tempo almejada passagem. Afinal, o que entra em cena na travessia do jovem rumo à vida adulta é mesmo uma espécie de lacuna que remete ao desamparo fundamental e à falta-a-ser, reeditadas quando a liberdade responsável a convocar o adolescente a assumir o seu lugar no mundo se torna mais próxima e tangível. Sinalizamos, dessa forma, que a passagem rumo ao devir da juventude não é um tempo qualquer: é no tempo mesmo do adolecer que os efeitos da angústia de crescer ganham primazia no estatuto do próprio corpo, isto é, colocam em questão o traumático do real, do impossível de simbolizar (RASSIAL, 1999).

Nesta sessão, damos ênfase aos impossíveis da passagem rumo à vida adulta que os secundaristas pesquisados vão narrando em suas trajetórias de vida, hodiernamente. Em suas tessituras sobre o viver, elas e eles sinalizam, ao mesmo tempo, aberturas e fechamentos de horizontes ao devir, dada a particularidade de ser jovem em tempos de primazia do capitalismo em fase neoliberal. Iniciamos essa abertura frente a um *topos* que, apesar dos obstáculos posicionados pelos estudantes, ainda os possibilita reconhecer, tratar e abrir sentidos às suas questões: são os estudantes da escola pública central de nosso estudo, a Escola Compreender. Sobre os impasses da passagem rumo à vida adulta, cada estudante foi alargando a presença da angústia e de seus vazios existenciais. Alguém Que Pensa Demais fala sobre os efeitos do traumático nesse tempo de juventude:

Quando a gente é jovem, a gente não sabe lidar com a pressão né... A gente não tem essa “casca” pra lidar com a pressão ainda... A gente tá muito cru ainda... Tudo é muito... Tudo é muito maior do que parece talvez... Os sentimentos eles são... Mais fortes... Então essa pressão, que pode ser uma pressão pequena... Pelo fato da gente ser jovem parece que ela aumenta muito do que ela talvez seja (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

A ideia de se sentir “cru” parece remeter a esse impossível da passagem, do efeito traumático que diz respeito a se posicionar, mesmo com tantas dúvidas, no laço social. Neste tempo de adolecer, tudo parece ser maior: os sentimentos, as pressões, os sofrimentos que vão

falando da tragédia⁴⁷ que é viver em meio às incertezas. Ser jovem é estar imerso a esse campo aberto, precisando (re)encontrar novos e outros aportes e avatares para fazer suporte ao desamparo fundamental. Jenifer, colega de Alguém Que Pensa Demais, fala sobre o desafio de encontrar as próprias brechas a fazer seu algum lugar:

A gente muitas vezes não tem uma válvula de escape... ‘Tá, chega de pressão, agora eu vou viver o meu presente da forma que EU quero... Da forma que EU acho que a minha vida deve ser vivida’. Muitas vezes até é isso que acontece com os jovens que usam drogas... Tu não sabe lidar e tu desconta em drogas (Jenifer, Escola Compreender).

A ênfase do “eu” em destaque na narrativa de Jenifer sinaliza o desejo de ir ao encontro desse lugar, apesar da pressão, apesar da incerteza, apesar dos diferentes olhares que os outros e o Outro colocam sobre si. Como lidar com tudo isso e, nesse mesmo horizonte, encontrar o próprio lugar e viver da forma que se deseja viver? As drogas podem entrar aí como uma resposta para esse não saber fundamental. Entram como uma possibilidade de tamponamento da abertura traumática que o adolecer coloca em cena, extrapolando os limites postos pela cultura e por seus preceitos morais. Trata-se de um ir mais além das fronteiras conhecidas, que não deixa de evidenciar o quanto ainda não se sabe bem até onde se pode ir, ou quais os contornos possíveis para própria ação no mundo. Como lembra Alberti (2004, p. 24) sobre a transgressão, “todo adolescente é um transgressor, e aí se experimenta”.

Até onde se pode ir, diante de um mundo em abertura que aponta para a urgência em apaziguar a angústia em face a entrada no desconhecido, essa mesma que aponta Clarice Lispector na epígrafe de nossa sessão? Sonhador segue colocando em questão os impasses da juventude na tomada de seu lugar, alargando os medos a se colocarem para além dos contornos que envolvem a família e a escola. Ao falar sobre as projeções familiares e sobre as inseguranças juvenis, Sonhador aponta:

Não é que eles [pais] estejam errados... Eles querem que a gente consiga o que não conseguiram, mas fazem sem querer... Porque eles sabem mais do que nós o quanto o mundo é difícil lá fora... Vamo ser bem sincero... O jovem tem medo... A gente não sabe como vai ser depois... A gente tem medo de praticamente tudo... Muitas vezes a gente se priva de muitas coisas por isso... Medo do que os outros vão achar, do que vai parecer (Sonhador, Escola Compreender).

Entre a privação e o risco, entre a aparente proteção do “aqui dentro” e o medo do que pode encontrar “lá fora”, há a travessia. Uma travessia que impele o jovem a se desprender das

⁴⁷ Reportamos a tragédia, aqui, a partir dos gregos, como aquela que põe em causa a radicalidade do viver, e da sociedade.

referências identificatórias que representam os pais e a própria escola, dialetizando essas figuras ao ir em busca de seus próprios avatares e experimentações. Aos poucos é possível perceber que os pais talvez não saibam tudo e as privações vão se relativizando a ponto de compensar correr certos riscos, arriscar-se ao desconhecido. No entanto, o que aponta Sonhador em sua narrativa é também o medo diante de todas as inseguranças que a vida adulta da temporalidade contemporânea coloca em cena, acentuando drasticamente a angústia que é própria do sujeito. Permanecendo radicalmente em aberto, a angústia pode se converter em medos, sofrimentos, adoecimentos, patologias sociais e psíquicas (DUNKER, 2015).

O ser adulto em um “mundo lá fora” regido por competições, desempenhos, individualismos e meritocracias aprofundam os paradoxos de enfrentamento de tais dimensões, que fazem parte de um modo de vida a integrar o sujeito desde sua constituição psíquica e social (DARDOT; LAVAL, 2016). Muito antes da entrada no mundo do trabalho, há que se lidar com os efeitos de uma sociedade complexa que coloca em evidência, cada vez mais e com mais intensidade, crises e colapsos a nível tanto individual como coletivo. Afinal, como bem lembra Alguém Que Pensa Demais, “a gente tá muito cru ainda” para ser jovem e, acrescentamos, para responder ao modo de vida violento e imediato que a sociedade neoliberal impõe.

Ao narrarem suas vivências juvenis no Ateliê coletivo da Palavra, os secundaristas da Escola Compreender alargam os impasses que envolvem suas travessias, sobremaneira ao que Sonhador sublinha quando se põe atento às narrativas dos colegas. Diz ele: “eu notei aqui na nossa conversa... A depressão nos jovens”. E Leitora acrescenta: “é, porque a depressão ela é ansiedade não tratada, né”. Ambos fazem estes apontamentos ao escutarem o relato de Jenifer, que vai narrando sua trajetória desde os 13 anos de idade com psiquiatras, psicólogos, diagnósticos de esquizofrenia e depressão, e uso controlado de medicamentos psiquiátricos. Sonhador fala também de sua experiência: “é... a depressão é o mal da nossa família... Praticamente todos os membros já tiveram... Minha vó paterna ela cometeu suicídio”. E ele segue abrindo sua palavra sobre suas angústias e sofrimentos:

Eu tive o início de uma depressão, que causou uma depressãozinha... Tomo medicamento ainda... Cloridrato de fluoxetina... Essa semana tive que tomar um rivotrilzinho, porque nessa semana eu tô ansioso por causa de biologia... A gente fica ansioso, fui meio mal na primeira prova... [...] Eu sempre fui muito fiel a Deus e naquele momento eu continuava com fé... E eu não pensei besteira nenhuma... Eu gostava de viver, eu queria viver, só que... Eu fiquei me perguntando porque? Qual que é o motivo da gente tá aqui? Qual que é a graça? Se a gente faz isso a gente tá errado... Se a gente faz aquilo... E daí eu fiquei pensando... Eu virei a própria filosofia... fiquei me perguntando porque? (Sonhador, Escola Compreender).

Elucidamos a narrativa de Sonhador uma vez em que ela alarga o questionamento ético sobre a posição de cada sujeito no laço social. Enlaçado à filosofia, essa mesmo que, por excelência, cumpre a função de abrir o mundo, muitas vão sendo as perguntas de Sonhador a respeito de seu próprio desejo de viver em um momento de angústia que o faz voltar-se para si e questionar acerca da “graça de viver” diante de tantos fechamentos de devires. Não seria mesmo o desejo de viver este que vai abrindo horizontes e despertando para criação de mundos? Como então alimentar este devir em incessante construção diante de uma perspectiva enrijecida que, para ele, parece centrar-se nos riscos de vir a cometer possíveis erros e fracassos?

Aproximamos a narrativa de Sonhador ao imperativo neoliberal da excelência e da “falha zero”, sendo esse um ideal a ser cumprido sem restar nenhum espaço para questionamentos. Como bem destacam os autores Dardot e Laval (2016): há que se cumprir à risca os preceitos de tal sistema de valores e crenças, a fim de tornar-se o tão esperado bem-sucedido “empreendedor de si mesmo”. Ainda lembra Safatle (2021, p. 49) sobre o modo de vida neoliberal: a “razão humana” que caracteriza o agir humano passa a ser a razão dos mercados, “sendo o capitalismo o resultado natural desse agir espontâneo”.

E Sonhador segue alargando sua narrativa sobre o atravessamento da ansiedade em seu cotidiano de vida: “a ansiedade é que nem uma erva daninha... A gente não percebe, mas a gente se cobra muito... Eu me cobro muito... A prova de biologia é um exemplo disso... Uma coisinha ruim parece que a gente estraga o dia inteiro”. E Viajante complementa a narrativa de Sonhador: “tem muita dúvida por causa da ansiedade... Será que eu vou conseguir? Dúvida com familiares... Será que é certo? Vai duvidando de tudo... E vai machucando o ego... Tu não sabe como faz pra passar”.

Percebemos o quanto a religião acaba cumprindo um papel considerável na busca por “fazer passar” a ansiedade e aplacar a angústia desassossegada, provendo alguma resposta diante dos desamparos e vulnerabilidades que o modo de vida atual posiciona. Tanto Sonhador, que segue a religião católica desde pequeno, como Jenifer, que já circulou por diversos credos, pontuam a presença da religião como uma maneira relevante de encarar suas angústias, dores e sofrimentos. Diz Jenifer: “eu ainda enxergo vultos, mas consegui escape por meio da religião, consegui controlar isso”. Não por acaso Sonhador fala sobre as dificuldades de abrir a palavra acerca da ansiedade, sendo por vezes banalizada ou desconsiderada: “a gente não sabe muitas vezes conversar sobre a ansiedade... Porque nós jovens, se a gente tá na sala de aula e vai conversar com um amigo, muitas vezes a pessoa tá bem e ela nem te dá bola... Tu pensa ‘ah, é besteira de momento’”.

Maria Rita Kehl (2015) põe-se a reflexionar acerca da atualidade das depressões questionando a sociedade paradoxal em que vivemos: a mesma sociedade pautada pelo estímulo

à felicidade e ao gozo irrestrito é também a que produz indivíduos depressivos. Como é possível? A autora compreende os depressivos como indivíduos que atormentam os senhores do mercado ao se recusarem a cumprir com seu imperativo de felicidade: “o depressivo é aquele que se retira da festa para a qual é insistentemente convidado” (KEHL, 2015, p. 103). Como lembra a autora, os depressivos são incômodos na medida em que questionam o projeto aparentemente infalível que une a cultura do espetáculo e do capital por meio dos imperativos de felicidade e sua pressa – e promessa – em aplacar a angústia constitutiva.

O mercado, a religião e o culto à felicidade vão se tornando as vias primordiais de aplacamento da angústia constitutiva em nossa sociedade, capturando os sujeitos a ponto de impedir o alargamento narrativo que possibilita dialetizar a vida e abrir a palavra rumo à pluralidade de sentidos e ao enlace com os outros e com a coletividade. Em meio a esse complexo cenário, portanto, segue a juventude sendo essa que abre brechas para questionar e colocar em xeque as contradições de nossa época diante de tal lógica implacável que muito promete e, no entanto, pouco ou nada cumpre.

Na Escola Duvidar, os estudantes destacam com mais veemência a presença da ansiedade e da exaustão em seu *topos*, isto é, em um contexto escolar e de vida que coloca em cena um mundo adulto que muito cobra e muito exige dos jovens estudantes: eles e elas precisam dar o melhor de si o tempo todo, tanto na família, como na escola e também na sociedade. Sete alarga essa visão: “é a necessidade de ser o melhor em alguma coisa se não, não vão te valorizar... não adianta ser bom, tem que ser o melhor...”. Quatro a complementa:

Simplesmente ser bom não adianta mais, parece que precisa ser o melhor... Meus pais nunca me colocaram esse tipo de pressão, mas muita gente diz que é isso que eles acreditam por causa de que a gente vê histórias de superação, por exemplo, e a gente acha que tem que ser igual a eles né, que tem que ser o melhor por esforço e tal, só que esse esforço ele é... Tu precisa dar muita sorte e tem que ter tudo alinhado, tudo certo pra que tu consiga ter sucesso... (Quatro, Escola Duvidar).

Não é mais necessário que os pais acreditem e transmitam a seus filhos a premissa de “ser o melhor”, há uma construção imaginária que vai cumprindo muito bem o seu papel de difundir uma certa posição no laço social que pretende alinhar todo e qualquer sujeito deste mesmo agrupamento aos seus preceitos morais, psíquicos e sociais. Quem dessa linha sai, está fora do escopo enrijecido de como a vida deve ser, mesmo sabendo ser duvidoso o alcance de tal posição imaginária, como bem lembra Quatro em sua narrativa acima: “tu precisa dar muita sorte e tem que ter tudo alinhado”. A lógica de vida destes estudantes que, vale lembrar, fazem parte de uma classe média e alta de uma escola particular urbana da cidade, se alinha, portanto, aos preceitos

de uma sociedade neoliberal centrada na comparação, na competição, no desempenho, no esforço, na alta performance: não se pode errar, não se pode sair desse padrão esperado e almejado.

Como destaca sociólogo sul-coreano Byung-Chul Han (2017, 71), no entanto, “o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma”. Tal colapso, diz o autor, desencadeia um cansaço solitário que atua individualizando e isolando as pessoas do cenário social e da coletividade: na sociedade do desempenho em particular, é cada um por si. Assim, diante dos imperativos da motivação, da iniciativa e da produtividade exagerada, os efeitos produzidos por essa sociedade são o esgotamento, a exaustão e o sufocamento frente à demasia (HAN, 2017). Seis fala sobre a ansiedade que permeia seu dia-a-dia e a percepção sobre o cotidiano da juventude em geral diante da sensação de precisar dar respostas imediatas e cumprir com o padrão esperado:

Acho que a ansiedade é um troço meio generalizado assim... Se tu olhar... Nessa gama de pessoas da nossa faixa etária... Muita gente tem hoje né... E acho que é tanto pela tecnologia e pela nossa realidade aqui na escola, também tem muitas coisas por causa da escola né, mas acho que, no geral, no mundo, é por causa da tecnologia... Principalmente porque tu fica esperando uma mensagem, fica correndo atrás de algo... [...] Já virou muito comum ser ansioso... Sentimento que basicamente todo mundo conhece... Tipo... O que é diferente é a pessoa tá de boa... É bastante comentado... Digamos... Ah, o cara não fica tão nervoso, ansioso por causa de alguma coisa e tu... ‘nossa, mas como é que tu consegue não levar isso pra esse lado e tal?’ porque virou comum... É uma coisa que se eu falar aqui todo mundo vai saber do que eu tô falando, e vai se identificar... (Seis, Escola Duvidar).

Na sociedade contemporânea, a novidade está naquele sujeito em particular que ainda não foi engolfado pela lógica de vida acelerada e consegue “ficar de boa” diante de tantas tarefas a serem cumpridas e atendidas, o tempo todo. O presente está aberto em demandas e aberto pela necessidade de preenchimento de todos os espaços, sem restar buracos, furos ou arestas. Como ressalta a secundarista, não há alguém que não esteja ansioso diante de tantos pedidos apressados: todos os jovens parecem possuir algum grau de ansiedade seja em razão das tarefas e atividades escolares, seja em função dos canais e meios de comunicação impulsionados pela *internet* e suas redes sociais. É por meio dos *smarthphones*, dos computadores e das inúmeras telas a capturar o imaginário que inúmeras necessidades vão sendo incessantemente criadas e que a capacidade de pensar, de criar e de imaginar vai sendo amortecida.

A narrativa de Seis escancara, portanto, o modo de vida neoliberal enraizado “nos corações e mentes” dos indivíduos. Cada vez mais rápido há que se atender este Outro a aprisionar o tempo livre, dando lugar a uma lógica temporal enclausurada. Como bem destaca Kehl (2015, p. 124), o tempo no contemporâneo está cada vez mais a serviço de um Mestre que reina sobre quase todo o planeta na forma dos caprichos do capital financeiro globalizado. O

secundarista Dois complementa essa visão de captura e enclausuramento, alargando o que compreende pela ansiedade que esse modo de vida coloca em cena:

Essa ansiedade não é como se fosse uma ansiedade boa... Tipo, ‘ah, vai ter um evento no próximo final de semana e eu quero ir... E tô animado, tô ansioso pra isso...’. Não é essa ansiedade... É tipo, mais uma angústia... Se tu manda uma mensagem e a gente fica sumido por muito tempo, daí a gente fica pensando... Fica ansioso pra pessoa responder logo... [...] é uma necessidade de ser tudo imediato, de não conseguir esperar muito (Dois, Escola Duvidar).

Seis complementa a narrativa de Dois acrescentando que “é uma angústia de sofrimento, nesse sentido... A gente fica sofrendo” e Sete complementa logo em seguida: “por antecedência...”. Percebemos, com esse enlace narrativo, que essa é uma visão compartilhada tanto pelos quatro estudantes que fizeram parte do Ateliê nessa escola particular urbana, assim como também os estudantes da escola pública central de nosso estudo: a ansiedade da espera pelo Outro é um sofrimento que muito se sente e pouco se fala, em razão de estar inteiramente banalizada nesse modo de vida neoliberal.

Como bem destaca Safatle (2021, p. 34), o que tal modo de vida repreensor e disciplinar deve fazer é anular a dimensão de revolta que se exprime no sofrimento psíquico, reconstruindo completamente o que o autor nomeia como a “gramática social do sofrimento”. Nessa nova gramática, é esperado que estejamos todos ansiosos e que, inclusive, nos surpreendamos se alguém estiver um tanto “de boa”, como destacou Seis em sua narrativa. E a estudante segue abrindo a sua palavra sobre a potencialização dessa lógica de vida na compreensão sobre si mesma e sobre tudo o que cerca o seu cotidiano, indiscriminadamente:

E tem também o lado pessoal... Por exemplo, eu sempre tive essa coisa em mim de ser bastante ansiosa... Já desmaiei antes de apresentar um trabalho quando tinha dez anos de idade... Então é uma coisa minha... Só que ao invés de ter algo que ajudasse a gente a controlar isso, a diminuir isso, só tem coisas que potencializam... Eu não consigo achar coisas que tão no dia-a-dia que ajudem a diminuir isso... Só coisas que potencializam... Então... Quem já tem só piora e quem não tem desenvolve... [risos]. É tipo isso... (Seis, Escola Duvidar).

O que Seis aborda tão claramente em sua narrativa é um dos elementos primordiais que o ideal empresarial institui: a produção de uma subjetividade configurada pela prerrogativa da forma-empresa. Essa subjetividade atravessa todas as ações e os afetos dos indivíduos, que se definem pela engenharia motivacional de otimização da produtividade e das competências afetivas (SAFATLE, 2021). Isso quer dizer que, como bem observa Seis, o modo de ser e de viver em sociedade é pautado por essa mesma lógica de autossuperação cotidiana, oferecendo

como única alternativa a adequação a esse modelo. Em outras palavras: não há outra saída. Questionamos, então, quais são as brechas para inventar outros modos de conviver que não a partir dos imperativos de alta performance? Não por acaso Seis acaba por rir da funesta situação em que se viu imersa junto a esse modo de vida: ou se piora o quadro de ansiedade e de sofrimento, ou se passa a desenvolvê-lo.

Muitas são as compreensões que auxiliam a cancelar essa visão de mundo e a alterar as formas de reconhecer o sofrimento psíquico no contemporâneo. A própria disciplina psiquiátrica vem paulatinamente mudando a ótica acerca da doença mental, não apenas descrevendo, compreendendo e tratando os sofrimentos psíquicos, mas, o que é mais preocupante: os produzindo para então trata-los (NEVES *et al.*, 2021). Isso se dá sobremaneira pela dissociação do sofrimento de sua historicidade, reconhecendo-o a partir de uma categoria exclusivamente biológica que se associa à episteme neoliberal. Além disso, salientam Neves *et al.* (2021) que a crescente patologização da vida cotidiana contribui para que a experiência psíquica de cada sujeito seja balizada pelas diretrizes diagnósticas dos grandes manuais psiquiátricos, e complementam: “o transtorno mental se vê livre dos muros do hospício e ganha todas as esferas sociais” (NEVES *et al.*, 2021, p. 133).

Assim, não são somente os indivíduos que circulam pela vida econômica de uma sociedade que “vestem a camisa” da forma-empresa e passam a traduzir o viver pela presença ou ausência de ansiedade, de depressão, de bipolaridade, de transtorno obsessivo compulsivo (TOC) ou de síndrome de *burnout*: são crianças, adolescentes e jovens que seguem estes mesmos pressupostos e imperativos de vida. Sobre essa dimensão, Krenak (2020, p. 24) destaca: “José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes”.

Não à toa, são jovens estudantes da educação básica – participantes de nossa pesquisa – que, desde esse lugar inaugural da juventude, vão se reconhecendo imersos e entranhados pela lógica do consumo, da mercadoria, da indústria farmacêutica, da medicalização da vida, do excesso de diagnósticos, das tecnologias de *enhancement* – aprimoramento – como parâmetro para atingir a alta performance e a autorrealização. São elas e eles, jovens secundaristas, que desde muito cedo experienciam visceralmente o que ainda se está “cru” demais para experienciar, ausentes da devida “casca” que permitiria, em tese, melhor lidar com tal pressão social, como bem lembra Alguém Que Pensa Demais em sua narrativa ao início desta sessão.

Ao circularmos pelas periferias de nosso estudo, intentamos sublinhar a narrativa de Sabonete Limpo, da Escola de Sonhar, uma vez em que ela escancara uma dimensão que a lógica de vida neoliberal tenta insistentemente apagar e anular de sua paisagem oficial: a

revolta contra uma ordem social que isola os sujeitos em relação ao laço social comunitário, levando-os ao sofrimento individualizado. Se a legitimidade do sofrimento psíquico se encontra em sua relação com o contexto histórico e social que o circunda, há que se costurar as narrativas que vão historicizando e abrindo os contornos plurais, múltiplos e diversos que compõe esse complexo panorama.

Na narrativa de Sabonete Limpo em particular, o estudante vai pontuando sua exaustão diante de uma paisagem neoliberal que só aceita como parte dela aqueles e aquelas que falarem e reproduzirem a sua língua: cultivar a mercadoria, usar as mesmas vestimentas, frequentar os mesmos ambientes, seguir as mesmas regras de etiqueta social. Nessa forma de vida, é dever de todos acompanhar com exatidão os mesmos padrões e estereótipos de uma determinada classe social. Quem não seguir, quem não se adaptar ou mesmo praticar estes mesmos preceitos, é negligenciado pelo Estado, pelo mercado, pela vida pública, pela civilização. Sobre isso, diz o secundarista:

Há uma seleção natural social... É o que eu pensei aí... É como a sociedade, a civilização quer que você seja visto... Porque ele prefere que você seja um membro funcional da sociedade do que não... Porque se você não for você não tem valor pra ela... Pra civilização... E acho que isso acaba se refletindo nas pessoas a nossa volta... Essa... Seleção natural social ela tem desde os primórdios da humanidade... Vem desde os burgueses e os camponeses... Essa... Diferenciação social, eu acho... Eu gosto de renunciá-la... Eu acho interessante a ideia de se opor a isso... Gosto das histórias de filósofos do passado que renunciavam a nobreza e viviam como mendigos... Acho interessante... Renunciar a civilização... Acho que nós aspiramos sucesso porque nós achamos que esse é o caminho pra felicidade, mas acho que a gente não sabe de fato o que felicidade é... Eu vejo felicidade como algo estático, como um sentimento mundano... Algo que não é corrente... É algo estático... Felicidade é mundano, porque depois ele se torna uma memória nostálgica, como as coisas simples... Eu pelo menos vi isso nos meus pais... E... Eu acho que nós confundimos sucesso com felicidade... Com esse sentimento mundano e estático... E nós aspiramos sucesso... Buscamos isso pra ser vistos como membros aceitáveis da sociedade... É exaustivo... (Sabonete Limpo, Escola Sonhar).

Como bem destaca Sabonete Limpo, é exaustivo se adaptar e aceitar essa forma de ser e de conviver tão limitante e limitadora da vida, da civilização e do que se compreende por sucesso, ou por felicidade. Tal como o estudante revela, cansa em demasia seguir a mesma língua que essa sociedade prega como a única possível e como a única disponível. E aqui Sabonete Limpo alarga uma dimensão corajosa e fundamental para os tempos hodiernos de fechamento de horizontes: a perspectiva da revolta. O secundarista vai ao encontro da noção de fazer oposição ao que ele nomeia por “seleção natural social” e por “diferenciação social” elucidando as histórias de filósofos que renunciavam a civilização por discordarem da nobreza, isto é, por discordarem das normas e padrões sociais vigentes. Vale lembrar que assim o fez o

filósofo renascentista Thomas More (2018) quando da escrita da *Utopia*, ilha projetada com o intuito de fazer oposição à sociedade inglesa governada pela figura de Henrique VIII.

Sobre a recusa à modos de vida que se opõe à dignidade humana, Sabonete Limpo acrescenta: “às vezes eu queria... Só renunciar a sociedade e viver num mato pelado...”. E suas colegas Greice e Lívia acrescentam, respectivamente: “eu também, eu queria morar pra fora, na realidade... Tipo assim... às vezes a gente quer, tipo, conquistar tudo, mas lá no fundo a gente não quer tá perto de ninguém...”; “ah eu super moraria numa casinha na floresta sem ver os ser humanos [todos riem]”. Compreendemos tais narrativas como um legítimo desejo de afastamento daqueles seres humanos que invalidam a humanidade em sua pluralidade. Não por acaso, a negligência da sociedade para com estes estudantes resulta no desejo deles de se afastar, e aqui percebemos este ato como uma revolta à violência simbólica e letal para com as minorias sociais, irreconhecidas em seus direitos humanos. Sobre isso, Lívia alarga sua narrativa:

Se eu tivesse um botãozinho pra eliminar... Eu ia falar as pessoas... [risos], mas ia soar meio estranho... É... O preconceito, a discriminação... É o que eu faria, eu acho, pra um futuro melhor, mas... São coisas muito, que não vão acontecer... Eu acho que isso já tá muito encarnado nas pessoas e... Eu fico impressionada como existem pessoas tão ruins... E acho que o mundo seria um lugar melhor sem os seres humanos... Porque as pessoas são muito tóxicas... Todo mundo quer ver o seu mal... E os que querem ver os seu bem, só não melhor que elas né... Então... (Lívia, Escola Sonhar).

Os tempos atuais são tempos de ódio, de eliminação da pluralidade, do semelhante, da natureza e de sua diversidade. Como bem destaca Lívia, são dimensões “muito encarnadas nas pessoas”: a discriminação é estrutural no Brasil. Associamos a perspectiva do sofrimento aqui ao desamparo fundamental que grande parcela da população é colocada, permanecendo com seus direitos deslegitimados. A sociedade da qual falam os secundaristas sustenta uma lógica totalitária que não proporciona saídas, brechas ou respiros para reinvenção da vida: há que se conformar com as coisas tal como são e com a maneira com que pensam abstratamente os senhores do mercado. Krenak (2020, p. 22-23) alarga tal questão: “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo uma abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”.

Alargando a narrativa de Lívia, Greice e de Sabonete Limpo, associadas ao desamparo fundamental das minorias sociais e à perspectiva de fechamento de horizontes traduzida pela lógica de culto à mercadoria evocada por Ailton Krenak, sublinhamos a posição de violência e de fragilização humana no contemporâneo. Há muito tempo o futuro como abertura utópica tem sido capturado pelas estruturas simbólicas de poder e pelo imaginário social neoliberal,

encurtando os horizontes de continuidade da vida. Aprisiona-se a imaginação política e também os laços de solidariedade. A espécie de “aqui e agora” em que vivemos aciona para presentificação do viver, impedindo a revolta como uma posição ética diante da servidão voluntária. Não bastasse esse complexo cenário, adentramos aqui em uma ferida social que encurtou ainda mais os horizontes utópicos, afunilando as desigualdades sociais, econômicas, sanitárias e educacionais brasileiras, assim como as inúmeras discriminações e os sofrimentos psíquicos. Estamos falando da pandemia do novo Coronavírus, este trauma global dos tempos atuais que atravessa também as narrativas dos secundaristas de nosso estudo.

Desde o início de 2020, a infecção respiratória da Covid-19, com sua alta transmissibilidade e distribuição global, colapsou a sociedade e segue trazendo efeitos inimagináveis à saúde, à educação, à economia e às relações comunitárias mundo afora. Tal como assinalam Calazans e Matozinho (2021), perdas futuras, subjetivas, afetivas e econômicas foram ameaçadas pelo medo de contaminação, obrigando-nos a manter o outro e o futuro à distância. Neste tempo de obscuridade e terror, foi a morte aquela que impôs sobre o mundo a sua sombra, turvando os limites do tempo ao escancarar o medo e a angústia posta sobre o real do corpo e da materialidade da vida.

Para jovens adolescentes que em 2020 completavam seus 15 e 16 anos de idade, ingressantes do novo e último segmento da educação básica que é o Ensino Médio, atravessar essa crise sanitária mostrou-se uma tarefa complexa, em absoluto. Para os secundaristas da Escola Escrever, a novidade era não apenas a entrada em um novo segmento educacional, mas também o turno noturno e, para muitos, a troca de escola. Todos os estudantes que até os anos finais do Ensino Fundamental estudavam em escolas do interior, começariam os estudos nessa escola nova em razão de ser a única a ofertar o Ensino Médio no município, em um novo turno: a noite.

Assim seria para Azul, que até o Ensino Fundamental estudou na escola de assentamento próximo à sua propriedade rural e também para todos os jovens que estudavam em escolas do interior. Com a interrupção devido a pandemia, contudo, toda a empolgação se esvaiu. Como lembra o secundarista: “foi muito complicado, porque além de ficar em casa, a gente não podia sair... Não é que a gente não podia vir na escola... A gente não podia sair de casa pra ir em lugar nenhum...”. E mesmo Roxo, que já estudava na cidade no Ensino Fundamental, acrescenta: “era aquela empolgação... ‘ah... Primeiro ano... Estudar de noite’, e fomos... pra casa... [...] foi bem angustiante”. As expectativas de viver um outro momento educativo, agora no turno noturno, se colocava como um desafio novo a ser desbravado que, no entanto, teve de ser interrompido. Amarelo, Roxo e Azul seguem desdobrando suas narrativas:

Eu acho que foi um baque muito grande... A gente nunca tinha visto alguma coisa assim, sabe... Teve até um dia que a professora de biologia falou assim... Que daí chegou a notícia que a gente ia ter que ficar 15 dias em casa... Daí a profe falou ‘você vão ver, vão ter que ficar muito mais dias...’ nós não tava muito preocupado, porque não tinha chegado aqui [no interior]... Não tinha chegado nem perto... E nós não tava muito preocupado... E ela falou... Que ia passar dos 15 dias, que era pra se cuidar... Que... Os hospitais aqui não têm leito, né, pras pessoas ficar... Iam ter que ir tudo pra [nome da cidade grande]. E... Foi um baque muito grande... E daí a gente teve que se adaptar às aulas online (Amarelo, Escola Escrever).

Foi difícil, na verdade, porque a gente... Digamos, adolescente não costuma ficar muito em casa, né... [sorri]... Aí a gente tá sempre batendo perna, assim, pela cidade... E aí vai lá, comprar alguma coisa... E daí, que nem eu... Eu passava ali na [nome de Vermelho], que tem... Um mercado ali... Eu passava lá, daí ficava lá com ela, conversando... E depois descia de volta, pra casa... Então... Eu gostava de fazer isso... E daí parei... E o medo também né, de sair e encontrar alguém e pensar assim... ‘Nossa, aquela pessoa tá com o vírus’, sabe, porque daí não tinha como saber né, se a pessoa tinha ou não tinha... Porque são cinco dias que tu transmite... Tu não tá sabendo se tu tá com ele ou não né... (Roxo, Escola Escrever).

Eu tive contato com quem tava com Covid... Aí eu fui fazer o teste, lá tinha uma pessoa que tinha pegado... E dois dias depois ela morreu... Então... Foi muito... Chocante né?... Eu vi que a pessoa tava mal... E eu tava com uma gripe, mas aí eu fui fazer o teste, e não tinha vacina ainda... E daí a gente fica mais... Triste ainda... Porque essas pessoas não tiveram a oportunidade de se vacinar... Então quantas vezes as pessoas queriam se vacinar... E não tiveram a oportunidade... Então acho que isso é a questão mais triste que a gente deixa da pandemia... E as pessoas que morreram que poderiam talvez ter sido salvas se tivessem sido vacinadas... E hoje que tem vacina pra todo mundo, ainda tem pessoas que não querem se vacinar... Que tem resistência a tomar vacina... Que não pensam no coletivo... Pelo menos eu penso assim né... (Azul, Escola Escrever).

O que essas três narrativas juvenis colocam em cena é a difícil e labiríntica travessia de uma pandemia que foi se mostrando a cada dia mais complexa e devastadora: a incerteza sobre o amanhã; a ausência de garantias sobre o tratamento adequado; o afastamento físico da escola; a vivência do confinamento; a proximidade e ameaça da morte; a impossibilidade de contato físico; a (in)existência de vacina e, mesmo, a recusa à vacinação diante dos negacionismos enfrentados durante a pandemia. Tal como bem pontua Roxo, é sim na adolescência que o “bater pernas por aí”, esse movimento de arriscar-se um tanto a mais, mais bem se posiciona no sujeito: as referências parentais e conhecidas se retiram de cena para a entrada do jovem em um universo amplo e diverso de experimentações, de novos e múltiplos avatares, de redescoberta do mundo e de seu lugar num possível porvir ali adiante.

O que ocorre com a pandemia, contudo, é a interrupção do “ali logo adiante”, isto é, dessa possibilidade de alargamento do horizonte para além do “aqui e agora”. Em confinamento, portanto, as juventudes tiveram de lidar não apenas com a perda da condição de criança e da referência parental que é própria desse tempo de aberturas a um “para-além da infância”, mas, sobretudo, cada jovem adolescente precisou lidar com a perda do coletivo, isto é, da presença

física dos outros, sejam eles os colegas, os amigos e as referências identificatórias que vão dialetizando o sujeito para com as suas figuras parentais inaugurais (ALBERTI, 2004). Afinal, é por meio dos diferentes e múltiplos coletivos que o sujeito vai (a)bordando sua passagem adolescente, isto é, é através dos outros que a liga com a vida vai se corporificando no sujeito.

Bem sabemos que a experiência de coletividade, na passagem adolescente, se dá sobremaneira pela escola, lugar por excelência da socialização e da abertura de tantos mundos e universos. Com o advento da pandemia, assim, a sensação de abertura para um amanhã em expansão se comprimiu diante do impedimento associado ao medo de contágio e da própria morte vir a bater à porta. Roxo fala sobre a dificuldade de se sentir “em sociedade” com as aulas remotas:

Tu não se sente em... sociedade. Que nem, quando tá todo mundo, na turma... É mais fácil de pedir a opinião... Pro professor vim, ajudar... Do que assim, virtualmente... Qualquer coisa te dispersa, sabe, tipo... Quando a gente tá sozinho, assim... Tu podia tá assim... Podia tá olhando... Pra parede... Que você esquecia da aula... [risos]. Então era... Era bem... Complicado... Eu particularmente não gostei de ficar em casa... Basicamente é parar de viver né... Porque a pessoa fica só dentro de casa... Não sai, não fala com ninguém... E querendo ou não, só em casa, assim, as vezes é cansativo ficar só com a família né... Porque... Eu gosto de ir pra escola, sair do ambiente de casa, ver pessoas diferentes... Conversar com outras pessoas... (Roxo, Escola Escrever).

Sublinhamos a compreensão de Roxo sobre o lapso temporal da pandemia com a sensação de “parar de viver”. Se a vida acontece na relação com o outro, como então reativar a vida diante de tamanha incerteza? Vermelho possui uma compreensão similar a Roxo sobre o ano de 2020: “eu sinto que eu perdi aquele ano ali... Que a gente ficou em casa... Que mesmo prestando atenção, a gente muitas vezes deixava de perguntar... Deixava de procurar saber... Daí a gente deixou muita coisa pra trás”. O desejo pelo saber parece entrar em confronto com o “não-saber” sobre a vida, sobre o devir. Como prestar atenção às aulas remotas diante de tantas ausências, desamparos e insuficiências? Vermelho segue sua narrativa falando sobre o amadurecimento diante da experiência de confinamento:

Eu acho que até pelo fato de a gente tá... Isolado... Em casa, eu acho que a gente acabou amadurecendo muito rápido, tendo menos convívio com os colegas... Assim... E só com a família... Daí a gente acaba seguindo os passos e tendo os pensamentos mais adultos... Mais... Sem tanta brincadeira... Sem... Tanta... (Vermelho, Escola Escrever).

E Roxo a complementa em seguida: “mais rigidez...”. Na perspectiva das jovens estudantes, a vida adulta vem associada a uma maior seriedade. Conviver mais com os pais sem tanta privacidade significa assumir uma postura outra, que não aquela que é própria de um lugar onde se habitam, por excelência, os sonhos: a juventude e sua espontaneidade, sua alegria, seu

entusiasmo, sua diversão, suas brincadeiras. Vermelho e Roxo parecem não encontrar essas particularidades geracionais na vida adulta de seus familiares. Fazemos aqui um contraponto às narrativas das estudantes com a vivência de Azul sobre o confinamento. Estando integrado à rotina da agricultura familiar com os pais desde pequeno, o secundarista não percebeu uma mudança tão expressiva em seu cotidiano de vida em razão de estar habituado a conviver mais tempo com a família, assumindo responsabilidades laborais desde cedo. Segundo ele:

Pra nós que morava no interior foi bem mais fácil... Porque eu não saio muito de casa, né... Quem mora no interior é difícil, sair muuuuito de casa... Só sai pra cidade quando realmente necessita... É que no interior você acha mais coisa pra fazer... Só que foi um pouquinho difícil também, por estar em casa, a questão de estudar em casa... Arrumar tempo pra estudar em casa... Ficou difícil (Azul, Escola Escrever).

Assim, não sendo os impasses em relação ao estudo e às tarefas escolares, que se mostrou um desafio para educação pública brasileira, a experiência de confinamento de Azul “foi bem mais fácil” no que tange a vivência narrada pelas estudantes. Residindo na cidade interiorana, tanto Vermelho, como Roxo e Amarelo compartilham de significações similares quanto ao tempo vivenciado durante a pandemia e à valoração dos laços de amizade e de comunicação com os outros nesse período de isolamento: não foi fácil para elas abrir mão do contato físico com as amigas, uma vez em que não utilizam tão intensamente as redes sociais ou a virtualidade para se comunicar. Na experiência de Azul do interior, por outro lado, a temporalidade se altera, assim como a relação com a terra e com o trabalho. Como destacou Azul em sua narrativa, “no interior você acha mais coisa pra fazer”.

Seguindo os olhares acerca dos impasses juvenis na pandemia, elucidamos a experiência de Sonhador, estudante da Escola Compreender que, apesar de fazer parte da perspectiva urbana de nosso estudo, também possui uma vivência interiorana. O estudante reside na cidade com seus avós paternos e vai aos finais de semana para casa de seus pais no interior. Durante a pandemia, Sonhador permaneceu integralmente com eles, auxiliando nas tarefas de campo e nas demandas familiares. Assim, diferente de Azul, que viveu desde pequeno no campo, Sonhador narra uma experiência de sofrimento ao experienciar o confinamento. Para ele, atravessar a pandemia aumentou sobremaneira sua ansiedade. Tal como narra o secundarista:

Eu sempre gostei de estudar, mas nunca fui o *nerd* padrão... Gosto de aprender assuntos diversos... Conversar, prosear... Eu sou uma pessoa muito ansiosa... Quando veio a pandemia em 2020 eu sofri muito... Porque eu sempre conversei... [...]. Eu me senti muito mal... Porque eu fiquei lá fora [no interior] e eu fiquei muito tempo preso... Eu não ficava preso de dentro de casa... Tinha conexão com animais, mas no centro tu pode conversar com pessoas... Se encontrar com alguém. [...] Eu sempre fui muito ansioso... Só que eu gosto ter esse contato humano... E durante a pandemia eu fiquei muito isolado

de tudo... E chega uma hora que a gente não consegue mais aguentar... Não pensei nada de ruim, mas não era uma sensação legal (Sonhador, Escola Compreender).

Percebemos na narrativa de Sonhador a importância dos laços de amizade, dos vínculos e do desejo de manter-se em contato com os outros, próprios de uma vida urbana e movimentada. Impossibilitado, contudo, Sonhador agravou a vivência do sofrimento psíquico pelo distanciamento físico, associando essa travessia a uma espécie de prisão. Enlaçamos à narrativa do secundarista a experiência de tantos jovens brasileiros que, durante a pandemia de Covid-19, agravaram a propensão ao adoecimento mental (BARÃO; RESEGUE; LEAL, 2021). Em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Juventude (2022) sobre os efeitos da pandemia na saúde mental juvenil, os dados apontam que 6 a cada 10 jovens pesquisados passaram ou vem passando por ansiedade nos últimos 6 meses e mais de 5 a cada 10 relatam que a pandemia intensificou o uso exagerado de redes sociais. Ainda, a pesquisa aponta que 50% dos jovens sentem cansaço e exaustão frequentes como efeitos da pandemia e 44% vivem a falta de motivação para as atividades cotidianas.

Alargando o olhar sobre os efeitos da pandemia no contexto brasileiro, acrescentamos o que apontam Gageiro, Guimarães e Evangelista (2021) sobre a vulnerabilidade infanto-juvenil. Segundo os autores, o afastamento da escola, a maior exposição a violências intrafamiliares e autoinfligidas, assim como agravos à saúde e a redução do atendimento aos serviços de atenção primária à saúde tornou crianças e jovens mais vulneráveis ao sofrimento psíquico e à violência durante a pandemia. A essas constatações cabe refletir igualmente sobre os danos subjetivos de circunstâncias violentas tais como a passagem pela pandemia no que se refere a atenção às crianças e adolescentes, que em nosso contexto social e político, como lembram os autores, não são suficientemente protegidas das ações traumáticas.

Elucidamos ainda experiência da travessia da pandemia do Coronavírus dos estudantes que tem a urbanidade como seu *topos*, voltando o olhar à Escola particular Duvidar. Para estas e estes secundaristas, atravessar a pandemia parece ter retirado delas e deles todas as vastas expectativas sobre a vivência da adolescência. Vale lembrar que ao trazermos à luz suas narrativas, estamos evidenciando uma parcela de juventude que, ao contrário dos demais estudantes das escolas públicas de nosso estudo, possui condições financeiras e possibilidades de acesso a oportunidades culturais, sociais e educacionais diferentes e, acrescentamos, privilegiadas no que se refere aos demais *topos* de nosso estudo. Assim, para os estudantes da Escola Duvidar, ter desviado a rota a tudo o que lhes poderia oferecer a adolescência pelo advento da Covid-19 foi uma difícil experiência por razões particulares ao que atribuímos ao seu recorte de classe. Como destacam Quatro e Sete:

Parece uma lacuna pra mim... Foi um tempo que... Falam... ‘Ah, a adolescência é um dos momentos mais importantes da nossa vida’, e parece que esse período de tempo na nossa adolescência foi perdido... Então eu não tenho como me sentir um pouco, assim, azarado... [risos], pela minha adolescência ser exatamente nesse momento... Eu sei que todo mundo foi prejudicado, mas pra mim parece pelo menos ‘nossa, que azar...’ Porque eu perdi tempo que podia passar com amigos, que poderia estar fazendo laços, sabe, mas também perdi tempo útil, de estudo, porque o sistema não nos permitia... Sendo sincero, ninguém se dedicava muito... Era horrível [...]. Enquanto tava vivendo a pandemia, não tava tão preocupado, mas olhando pra trás, eu devia tá mais preocupado, porque era pra eu tá vivendo coisas que eu não vivi... Experienciando coisas com os amigos daquela idade que eu não experienciei... Essa experiência foi tirada de mim por causa de um azar... Então agora fico quase com uma nostalgia de algo que era pra ter vivido e não vivi... (Quatro, Escola Duvidar).

Tenho saudade do que a gente nunca viveu... Aí imagina a gente agora, com 18 anos, a gente vai ser taxado de criança se a gente agir como se tivesse com 15, mas a gente não pôde ter os nossos 15 anos... E a gente vai ficar nesse... Nessa decadência... Estar com 18, e agindo como se tivesse com 15, e vai indo assim. [...]. Quero aproveitar mais, porque a gente ficou 2020 e metade de 2021 sem poder fazer o que a gente queria... Trancado em casa... A gente tá correndo atrás do tempo perdido... Parece que a gente tá querendo lembrar de alguma coisa que faça a gente se sentir bem, que não seja estar no quarto que a gente esteve já por muito tempo... (Sete, Escola Duvidar).

Essas narrativas trazem à cena, por excelência, a vivência da adolescência como moratória, período em que, ao se preparar para exercer os papéis adultos, o jovem adolescente permanece nesse “entre”, aguardando e se experimentando em múltiplas posições, papéis e vivências. No entanto, o que pontuam os secundaristas é que, devido à pandemia, as experimentações próprias da passagem adolescente de uma classe social com condições, possibilidades e privilégios para delas usufruir, não puderam ser vivenciadas. Tempo perdido, experiência tomada, nostalgia do que não se viveu e inconformismo pela impossibilidade de alargar experiências são formas de expressar o que estes jovens foram impelidos a viver, isolados no interior de suas casas e, ainda, no interior de seus quartos que, como pontua Sete, “a gente esteve já por muito tempo”.

Sublinhamos este apontamento da estudante associando-o aos efeitos traumáticos da experiência de confinamento com que foram colocados os jovens ao redor do mundo neste período crítico e traumático da pandemia. Aula remotas, jogos virtuais, filmes e séries em plataformas de *streaming*, ligações e videochamadas com familiares e amigos, dentre tantas outras formas de lidar com as inúmeras ausências e desamparos não foram suficientes para conter o transbordamento da angústia posta em cena pelo trauma da morte que a Covid-19 escancarou. Os efeitos deste excesso traumático compõem o complexo conjunto de ações de atenção e prevenção à saúde mental que seguirão sendo uma questão fundamental à saúde

pública mundial, em meio aos riscos de agravamento do sofrimento psíquico e do suicídio nas juventudes durante e após a pandemia.

No que tange ainda à vivência da pandemia pelos estudantes da Escola Duvidar, assinalamos a narrativa de Dois, que traz um contraponto às percepções de Quatro e Sete sobre este período, na medida em que o secundarista diz ter aproveitado este tempo: “a pandemia me ensinou que a situação pode estar ruim, mas tem que tirar o melhor dela... Poderia ter aproveitado muito mais, mas não considero que eu não aproveitei... [...] Eu era uma pessoa que saía na pandemia... Tinha essa liberdade, mas eu tentei tirar o melhor”. Destacamos na narrativa de Dois a afirmação sobre a liberdade de sair neste período. A isso associamos ao que no Brasil evidenciou-se como um problema central nas estratégias de combate à disseminação do vírus: o negacionismo da doença pelas autoridades públicas e suas posturas contrárias às evidências científicas, levando grupos enormes de pessoas a ficarem expostas à desinformação e a condutas também contrárias às medidas de prevenção e de segurança previstas pelos órgãos nacionais e internacionais de saúde.

Dentre as inúmeras declarações feitas pelo então presidente Jair Bolsonaro, a negação da gravidade da pandemia, bem como a adoção de posturas contrárias às medidas de isolamento social e *lockdown*, assim como a crítica ao uso de máscaras, a defesa ao tratamento precoce e o questionamento da eficácia de vacinas incentivaram a população ao desrespeito às regras sanitárias. A narrativa ilustrada por Dois é também a narrativa de muitas pessoas que não cumpriram as medidas de proteção e segurança necessárias para a contenção da disseminação do vírus, que vale lembrar, é de alta transmissibilidade. Destacamos, com isso, que além do descaso para com a vida humana, a postura negacionista das autoridades públicas destrói a confiança nas instituições democráticas, melindrando o debate público, a escuta ao outro e às diferenças, condições próprias para a sustentação da democracia.

Não à toa, a disseminação de *fake News* e de discursos de ódio durante o período pandêmico evocam uma série de movimentos negacionistas que, como destaca Morel (2021), incluem o negacionismo científico, climático, histórico, do racismo e da escravidão brasileira. Como lembra a autora, a consequência mais perversa do negacionismo é a intensificação de uma política de morte e extermínio – a necropolítica – voltada para os grupos mais vulnerabilizados, associando isso ao crescimento da extrema-direita no mundo. Na pandemia, jovens de baixa renda, desempregados ou com remuneração reduzida sofreram as consequências adversas das medidas de proteção social adotadas pelos governos federal, estaduais e municipais. Estas foram adotadas de maneira descontextualizada às precárias

condições de vida, de renda e de trabalho de uma parcela significativa da população brasileira, tornando as medidas inexecutáveis pelos grupos sociais mais vulnerabilizados (PYL, 2020).

Em relação a esse elemento, chamamos atenção para o fato de que, na Escola Escurecer de nosso estudo, tanto Empatia, que iniciou seu estágio durante a pandemia, como Pensador, que já estava trabalhando antes mesmo de iniciar a pandemia, seguiram trabalhando durante este período crítico, assim como alguns dos estudantes da Escola Sonhar, tal como Sabonete Limpo, estoquista de uma farmácia da cidade. Na Escola Escrever, Amarelo começou seu estágio também durante a pandemia, e seguiu trabalhando após o período considerado crítico. Destacamos, portanto, que o mundo não parece ter parado para muitos jovens adolescentes brasileiros que, por necessidade, precisaram atentar-se às demandas laborais, expondo-se a riscos e vulnerabilidades das mais diversas ordens.

4.3 A possibilidade de algo ainda narrar: abertura de horizontes pela palavra das juventudes

*A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar
mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.*
Ailton Krenak

Muitos são os obstáculos enfrentados pelas juventudes de diferentes *topos* para constituir o seu lugar e sua posição autoral no mundo adulto e na sociedade. Assumir tal tarefa, sublinhamos, não é pouca ou qualquer coisa: exige de cada sujeito a coragem suficiente para transpor uma determinada condição e enfrentar um panorama social contemporâneo complexo e, em tantos sentidos, desencorajador. Torna-se fundamental para cada jovem romper as estruturas de poder tal como lhes são conhecidas até então, para corajosamente colocar a sua palavra em cena. Palavra que, bem sabemos, por tantas vezes é deslegitimada, negligenciada e posta à margem do debate público nas múltiplas instituições sociais, sobretudo ao que se refere às juventudes minoritárias e periféricas de nosso país.

Escutar as juventudes dos contextos educacionais urbanos, periféricos e rurais é o que dá vida à nossa pesquisa: é pelas bordas e periferias discursivas, àquelas a serem percebidas pela força do detalhe narrativo, isto é, pela meia-luz que também se coloca na linha do horizonte que buscamos tecer e jogar luzes às possibilidades de amanhã. As narrativas secundaristas são, portanto, o motor a sustentar e impulsionar o estudo para ainda algo dizer publicamente, palavrando o devir. A constituição da língua própria, essa mesma que vai procurando formas diversas para se dizer e para se colocar no mundo é uma questão primordial na passagem adolescente, isto é, na primavera juvenil. Como bem situa a psicanálise, a travessia ao simbólico

é o que faz contorno aos impossíveis do real dessa passagem rumo à vida adulta, que também aqui nos evidenciaram as juventudes secundaristas, possibilitando a cada um deles e a cada uma delas, em sua singularidade, encontrar a sua maneira de inscrever-se no laço social.

Para os jovens estudantes de nossa pesquisa, a possibilidade de abrir a sua palavra evidencia, de diferentes e singulares maneiras, a abertura para escuta de si mesmos. Criar o próprio lugar no mundo tem a ver, portanto, com a capacidade de narrar voltando-se para si, em um exercício formativo e formador de horizontes. Assim como destaca Passeggi (2021), narrar e refletir sobre as experiências vividas ou em devir permite a cada sujeito dar sentidos ao que lhe aconteceu, ao que lhe está acontecendo, ao que pode mudar em seu devir ou mesmo ao que pode permanecer inalterável. Diz a autora que estas são opções de temporalidade que devem ser consideradas como possibilidades abertas, revelando a complexidade da narração em seu poder de auto(trans)formação. Este ato de linguagem permite ao sujeito narrador construir uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida.

Assim referenciamos as narrativas evocadas pelos jovens secundaristas de nossa pesquisa ao longo dos Ateliês da Palavra: como possibilidades singulares de ir construindo publicamente versões de si mesmos ao revisitarem a relação consigo mesmos, com os outros, com o mundo da vida e com seus horizontes. Ao elucidarmos aqui suas narrativas, dessa forma, evidenciamos a potencialidade narrativa como uma abertura ao enlace de sua posição autoral, na medida em que não há ninguém que possa falar por seu nome do que a juventude mesma, nos diferentes *topos* que a constitui. Com isso queremos dizer que os diversos chãos que aqui são postos em cena vão também singularizando as narrativas e as aberturas simbólicas de cada jovem participante, de cada estudante que escolhe abrir a sua palavra.

Nesse sentido, ao serem essas palavras não apenas enunciadas, mas escutadas por eles mesmos, as palavras narradas vão ganhando um outro patamar de posição, de relevância e de significação em suas histórias de vida e mesmo para quem as escuta, desde a maneira com que cada um e cada uma escolhe para torna-las públicas, isto é, para torna-las partilhadas, confrontadas, indagadas perante a si mesmos e aos outros. Afinal, não é pouca coisa a escolha pela abertura de sua palavra, em autoria, e a partir daí tecer uma narrativa a ser alongada temporalmente no fio da história, atribuindo sentidos, significados, significações, significantes próprios e apropriados. Eis aí as bordas fundamentais para enfrentar o real da angústia, para alargar a temporalidade e, como bem destaca Ailton Krenak na epígrafe dessa sessão, para adiar o fim do mundo.

Elucidamos nessa sessão os fragmentos narrativos de Amarelo e Pensador, jovens secundaristas de dois contextos educacionais distintos a compor o nosso estudo, a saber: Amarelo e seu *topos* rural; e Pensador e seu *topos* periférico. Nestes fragmentos, cada estudante

narra algo de si e, ao pôr-se a narrar, vai costurando a sua história de vida à sua temporalidade e aos seus horizontes. Por ser constituído na escola, este que é um espaço legitimamente público, compreendemos o Ateliê da Palavra e a própria noção de escola enquanto espaço de confrontação com a diferença, como os lugares onde é possível ainda fazer viver a cidadania e a própria democracia, uma vez em que é ali, naquele espaço mínimo, que algo ainda pode ser dito e reverberado, confrontado, questionado, posicionado. Tal como evoca Delory-Momberger (2014), narrar não só é um ato formativo, uma vez em que implica um outro para que se narra, como também é, sobretudo, uma experiência (auto)formativa. Contar algo de si a um outro leva o sujeito adiante de si mesmo, lançando-se em sua existência tal como o estado de inacabamento que o constitui, em uma transposição de si rumo a um insabido para-além (BLOCH, 2005).

Amarelo lança luz ao seu devir a partir de uma ideia de amanhã tal como essa que a pouco enunciamos: como um porvir indeterminado, inconcluso. Seu desejo de transposição a impele a falar, mesmo que receosamente, sobre algo que toca os seus sonhos, as suas utopias de vida. Assim introduzimos a palavra de Amarelo, esta que é dotada de questionamentos e insurgências não apenas sobre sua história, mas sobre as formas de vida na sociedade contemporânea e sua posição perante o mundo. Seu enlace com a palavra e com o simbólico da língua se faz escutar durante o Ateliê: Amarelo faz do *atelier* um espaço mesmo de trabalho da palavra, isto é, ela vai “pá-lavrando”⁴⁸ a língua, desdobrando-a em meio às suas hesitações, seus vacilos e suas dúvidas. A jovem secundarista alarga suas interrogações: “eu tenho tanta coisa pra falar... é... tipo assim... Mas... não consigo me expressar e... Eu... Penso demais... Falo sozinha... Eu penso na minha cabeça... Eu fico... conversando comigo mesma”.

Arriscamos dizer que talvez seja mesmo este “não-saber muito bem como falar”, que se faça viver, em Amarelo, o desejo de acrescentar um tanto a mais de sua palavra, de sua posição perante o mundo. Afinal, como lembra a artista visual Elida Tessler (2023, *s/p*), há que se “acreditar no vazio como potência de invenção de novos horizontes para o pensamento”. E é assim mesmo, nestes espaços vazios e em seus titubeios, que Amarelo vai alargando suas leituras da vida. Tal como lembra Rassial (1999), a função do significante de representar o sujeito passa a ter valor fundamental na articulação da inteligência do adolescente às exigências do laço social.

Há uma arte específica na nova posição que assume o jovem ao constituir sua língua própria: a de denunciar as contradições do mundo, sejam elas internas ao discurso, como

⁴⁸ Trazemos à luz o trabalho “PALAVRAR” da artista visual e professora Elida Tessler. Neste e em outros trabalhos ao longo de duas décadas, a artista vai articulando, por meio de leituras singulares de obras ensaísticas e literárias, a arte de articular a palavra à imagem. Segundo a artista, “uma pá, como uma palavra, cava buracos. Eis o trabalho da arte: abrir fendas, fundar espaços, criar mundos e acreditar no vazio como potência de invenção de novos horizontes para o pensamento” (TESSLER, 2023, *s/p*).

naquelas percebidas pela distância que existe entre o dizer e o fazer. Amarelo reflete acerca do que compreende como uma visão de mundo apequenada que as pessoas, no geral, possuem sobre a vida: há uma distância grande entre o sonhar e a realidade. Segundo ela:

Às vezes a gente tem uma visão tão pequena do mundo, da vida... É tão... Enorme... A gente pode explorar... Tanta coisa... E a gente acaba... Não querendo se arriscar, por medo de errar, perder. Mas... Eu acho que essa visão tá errada... Por isso a gente acaba não... Hã... Digamos assim... Tendo um sonho porque a gente tem medo do fracasso... Então... Tu não vai idealizar um sonho, porque... Tu vê muitas pessoas que não conseguiram... E tu acaba... Simplesmente deixando a vida levar... Assim tu não põe expectativas... E não se decepciona (Amarelo, Escola Escrever).

A estudante se arrisca ao abrir a sua palavra ainda quando percebe que correr riscos é um ato raro e incomum em um contexto social onde a lógica da alta performance e o revés do fracasso parece homogeneizar os discursos e empobrecer a capacidade de narrar e alargar horizontes. Ela percebe que tal forma tirânica de pensar a vida atravessa a sua própria, sendo algo a enfrentar, isto é, a “pá-lavrar” e abrir fendas no discurso. Diz a secundarista:

Às vezes eu tenho medo de me arriscar também... Pela opinião dos outros, sabe, mas... É uma coisa... Outra coisa que eu vou ter que aprender a lidar também... Porque... Ligo muito pra opinião dos outros... E daí a gente acaba... Deixando de fazer coisas com medo do que os outros vão pensar... Como a sociedade em si vai reagir, sabe... A gente acaba se privando de viver a sua própria vida... Por medo de te acharem louco... Ou te acharem diferente (Amarelo, Escola Escrever).

Amarelo alargando sua percepção sobre o quanto essas opiniões, preocupações e o medo de como os outros vão vê-la, que envolve a questão mesma da adolescência como indagação de seu lugar perante o Outro – “*O Outro, o que quer de mim?*” – obstaculiza seu desejo de fazer advir quem ela almeja ser em seu devir, ou seja: ser diferente e, diríamos aqui, trazer à tona sua singularidade. Ela fala sobre a particularidade do que reconhece como ser diferente: “ser diferente não é ser estranho, ou ser louco... Eu acho que... Ser diferente é... [pausa alongada] ter uma característica própria... e... Eu acho que as pessoas não deviam ser julgadas pela forma como elas são, ou agem... Porque ser diferente é bom... num mundo de pessoas iguais [sorri]”.

Amarelo arrisca uma diferença em um “mundo de pessoas iguais”, onde impera a uniformidade. Ela almeja “a-riscar”, ou seja, riscar no fio do tempo a sua possibilidade singular de algo ainda dizer, de algo ainda inscrever, para além do existente. Busca traçar um caminho afirmando a vida em sua incompletude, ao que carece de certeza e de continuidade antecipada. Assim como diz Sousa (2023), insistir no risco, nessa espécie de “entre” que não diz respeito a chegada a algum lugar, mas, sim, ao desejo de impulsionar-se ao devir, é o que coloca em cena

a angústia – o “não-lugar” – como o lugar mesmo da própria existência e do próprio devir em abertura. Por isso é que, ao insistir em ser diferente mesmo sem saber bem como quer ser, Amarelo posiciona a utopia, este não lugar que faz morada nos sonhos.

Ao abrir a narrativa sobre seus sonhos e sobre as possibilidades do que pode vir a ser, Amarelo se imagina longe do lugar conhecido e familiar de sua cidade, de sua morada no campo. Ela distancia-se, para tanto, dos saberes prévios que a antecedem e parecem antever o que vai lhe acontecer e o que vai estar, *a priori*, traçado para si. Ela tem desejo de sair de si, assim, para ir ao encontro de outros lugares, outros traçados, riscos e detalhes de vida. Tal como pontua a jovem secundarista:

Eu... Já tive um sonho... De ir pra bem longe daqui... Eu gostaria de ir, sabe, pra uma cidade que ninguém me conhece... E... Seja uma cidade alegre... E diferente... Não sei... Se é... Às vezes eu sinto... A minha vida meio sem graça... Um vazio, sabe... Tipo... Uma rotina... Meio... Igual, sabe, todos os dias, mas... Isso são coisas [respira fundo] hum... Eu acho que... Eu... Se a gente parar pra pensar a gente pode ser imensas coisas, sabe... Eu... Amo cozinhar também... [sorri] (Amarelo, Escola Escrever).

Ao falar sobre o ato de criar, Sousa (2007, p. 16) remete-o como um caminho a apontar para terras estrangeiras. São terras que acionam nossa condição mesma de inventar novas e diferentes formas, pois, como salienta o autor, “a criação sonha com o espaço do exílio”, com o que é desconhecido e estranho aos nossos olhos. Ao inventar, para tanto, se transpõe as amarras do que é excessivamente próximo, abrindo uma fresta, uma brecha ou um respiro de vida, tal como faz Amarelo nesta sua narrativa. Em ato, ao respirar fundo, ela abre um fôlego na rotina do “sempre igual, todos os dias”: a estudante posiciona uma fissura na angústia de tudo o que segue a mesma lógica de uma vida sem graça. Seu ato de respirar traça um corte narrativo que vai jogando um pouco de luz à imensidão de tudo aquilo que se pode ser, em devir e abertura de horizontes utópicos. Dentro dessa perspectiva, a falta-a-ser passa a ser, ela mesma, o “não-lugar”, isto é, o *u-topos* por onde podem habitar os seus sonhos.

Afinal, tudo aquilo que é estranho faz acionar a criação, faz brotar o novo, o inusitado. Quando Amarelo almeja criar seu amanhã e pensar novas formas para esse seu “ainda-não”, ela se reconhece distante da “vida meio sem graça” que a rotina de todos os dias lhe faz sentir, associando-a a um vazio diante das imensas coisas que é possível ser, e fazer, e criar, e inaugurar. Amarelo quer, para tanto, distância desse familiar que parece burocratizar seu amanhã, com suas formas homogêneas e pré-definidas. Ela quer criar algo novo, pois parece saber que, como diz Sousa (2007, p. 16), o familiar é “território do mesmo, da reiteração de circuitos repetitivos”, e é disso que Amarelo parece querer colocar-se à parte.

Nessa busca pelos seus sonhos, a jovem secundarista acrescenta: “a gente não precisa... ter na mente... fazer uma faculdade... e tipo... trabalhar... pronto... Eu acho que a gente tem que ter uma visão mais aberta... do mundo... das possibilidades, que tem... Não só em relação a profissão, mas a tudo...”. Sua narrativa aponta, aqui, para a intenção de deixar seu devir em aberto, isto é, sem buscar capturar a imagem exata de um futuro e do mundo. Amarelo procura reconhecer o que está neste “não-lugar” do “para-além”, sendo essa mesma a função da utopia: suspender o presente tal como é, rasurando as imagens ao colocar em cena a imaginação. Para dar voz ao que não quer esquecer, aos sonhos que precisam ser lembrados, resgatados e salvaguardados, a jovem estudante se volta à infância, à sua própria. Tal como ela revela:

Quando eu era menor, a gente tinha sonhos tão bobos... Né... Hoje em dia a gente não tem mais sonhos, desejos, objetivos, digamos assim... Ou, por exemplo... Meu sonho quando era criança, era entrar na [escola de dança]. Se for ver... Não é uma coisa tão grande, sabe... Só que era um sonho de criança... Era um desejo que eu tinha quando criança... E... Vendo por mim... Eu não tenho... Minha vida é... Eu acordo, vou trabalhar... E... É assim... Eu penso... Sobre o futuro... Eu... Observo as coisas, mas... São coisas... Que... Ao longo dos anos... Eu perdi... (Amarelo, Escola Escrever).

O esforço de Amarelo vai nessa direção: há que se resgatar e alargar os sonhos para seguir adiante e colocar em cena seu porvir. Ela insiste, assim, em fazer viver a rememoração, trazendo à tona a infância no momento de sua passagem adolescente, essa mesma que a impulsiona para frente, em transposição ao amanhã. Amarelo não deixa de insistir, para tanto, no lugar por excelência dos sonhos e da capacidade de imaginar mundos. Já diz Benjamin (2009, p. 433), afinal, que “a experiência da juventude de uma geração tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica. Cada época tem um lado voltado para os sonhos, o lado infantil”.

Encontramos na narrativa de Amarelo, portanto, o dever ético da passagem adolescente de fazer advir a singularidade da língua, do dizer de cada um. Como lembram Gurski, Strzykalski e Perrone (2020, p. 367), a crise da adolescência é também uma crise de linguagem: “o ser do sujeito já não encontra mais um modo de articulação possível à língua do Outro”. Há que se inventar uma nova língua, um novo dizer, um novo lugar para sustentar-se como sujeito. Eis aí a formulação da resposta que cada sujeito adolescente vai tecendo, e elaborando em sua singularidade, na medida em que a vida é, ela mesma, inexata. Eis aí a função mesma da utopia. Como diz Sousa (2007), cabe à utopia fazer com que cada um possa recuperar as suas próprias imagens críticas, com liberdade, e imprecisão.

Diante da abertura da palavra de Amarelo, secundarista campesina de nosso estudo, alargamos a narrativa de Pensador que, por sua vez, traz sua palavra desde a periferia. Durante

os Ateliês da Palavra, Pensador deu-se conta de sua potência narrativa, reconhecendo-se em suas palavras. Não à toa, a escolha de seu Nome Próprio se deu a partir mesmo desse percurso significativo de dar-se conta do quanto veio a saber sobre si, do quanto veio a se reconhecer em sua história, incluindo seu passado, seu presente e seu porvir. O secundarista não teve dúvidas de que a dimensão do pensamento entraria em cena na escolha de seu Nome, “pensar”, “pensando”, “Pensador”, ele trouxe para si essa que é uma dimensão particular da passagem adolescente, isto é: a faculdade de pensar, de refletir, de indagar, de questionar, de alargar a vida para além do que está dado.

Como lembra Rassial (1999), há um pensamento específico próprio do adolescente que não é determinado pela maturação fisiológica do cérebro, mas, sim, pela articulação entre a inteligência de que ele dispõe e as exigências do laço social onde ele encontra um novo lugar. Nessa travessia específica, portanto, o tempo presente parece transcender através das inúmeras e amplas possibilidades que o pensamento é capaz de alcançar e de alargar, garantindo uma outra consistência a cada enunciado. Ao discorrer sobre a dimensão do pensamento enlaçado ao campo da educação na perspectiva de Simón Rodríguez, Walter Kohan (2015) alarga a concepção do que acredita consistir uma educação que ensine as crianças e jovens a pensar. Nesses termos, pensar significa, para o autor:

Pensar é problematizar o mundo, fazer que as palavras digam algo mais do que estamos acostumados a pensar a partir delas. Reinventar sentidos. Mostrar que o impossível é possível ou que não há sentidos impossíveis para as palavras. Que tudo é possível quando se trata de pensar. Há aí uma relação próxima com o pensamento lógico, mas também com o ilógico, com o não saber. Esse não saber não é uma ignorância; é, antes, uma desobediência: desobedecer tudo o que obstaculiza ou impede pensar. Ao contrário, quando o pensar obedece apenas o ritmo da lógica e do saber estabelecido parece que, então, reproduz o já conhecido, o esperado, o possível. De outro modo, quando o pensar dá lugar ao ilógico parece surgir a possibilidade do novo. Como se o criar no pensamento precisasse tanto da lógica quanto da ilógica do pensar (KOHAN, 2015, p. 333).

Vislumbrar uma educação que mobilize ao pensamento delimita, para tanto, um “ir além”, uma transposição do *topos* conhecido, sabido e esperado, estabelecendo um enlace com o “*u-topos*”, isto é, com o lugar mesmo em que habita a utopia. Podemos dizer, portanto, que este horizonte logo aí só vem a ser colocado em cena na medida em que se corre o risco da travessia e se desobedece, como diz o autor, os obstáculos ao pensamento. É a partir dessa abertura ao ilógico, ou seja, ao inesperado, que algo novo pode advir e que a educação ganha sua legitimidade de emancipação, reconhecendo-se em um *topos* ao mesmo tempo em que propõe um “*u-topos*”, um “ir além”.

E é mesmo assim que Pensador vai abrindo a sua palavra, a partir dessa dimensão que envolve o ato de transposição enlaçado ao “não-saber”. Ao falar sobre como se reconhece, ele diz: “eu me identifico mais ou menos assim: que eu sou muito sério, mas ao mesmo tempo também eu sou muito brincalhão sabe? Acho que seria mais essa pegada assim... E.... É ruim falar da gente né... [sorri] Tu fica meio assim...”.

Apesar de ser “ruim falar da gente”, no entanto, o jovem secundarista segue falando, mesmo não sabendo bem o que vai falar, até se dar, Pensador mesmo, a oportunidade de algo poder dizer sobre si. Isso não quer dizer que não entre em cena a vulnerabilidade, uma vez em que falar para um outro que não seja seu par ou seu conhecido possa ser um tanto complexo. Como diz Pensador, “tu fica meio assim”. Portanto, seja pelo ato de narrar, seja pelo ato de pensar sobre o que está se narrando e dar-se conta do que diz, o que parece entrar em questão é um gesto de interrupção. A capacidade de falar de si e escutar-se coloca um freio no *ad continuum* da vida tal como ela é, produzindo uma falta a enlaçar-se com o desejo de poder seguir narrando, alargando o porvir, abrindo-se à experiência.

Não à toa, quando Jorge Larrosa (2018, p. 25) fala sobre a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque nos tempos que correm, o pedagogo espanhol diz ser necessário um gesto de interrupção, gesto esse quase impossível na temporalidade automatizada do “aqui e agora” em que vivemos. Ele diz que abrir-se à experiência requerer parar para pensar, olhar, escutar, vagorosamente; sentir, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação; cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos; falar sobre o que nos acontece, apender a lentidão, cultivar a arte do encontro, dar-se tempo e espaço. Requer alargar a temporalidade para muito além dessa que nos é conhecida.

Ao ir narrando sua história e desdobrando suas leituras de mundo, Pensador foi se deparando com este percurso de descobertas sobre si mesmo, interrompendo o fluxo contínuo de ideias e pensamentos por ele conhecidos. Pensador é um estudante de escola periférica que, desde os 14 anos de idade já exerce atividades laborais, começando pelo programa Jovem Aprendiz do Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE. Para ele, receber o seu dinheiro, pagar suas contas, auxiliar sua família e ter a possibilidade de investir em uma boa alimentação e exercícios físicos lhe é fundamental. Atualmente Pensador trabalha com carteira assinada, pois, segundo ele, eram muitos descontos e taxas pelo CIEE, fazendo com que recebesse muito menos. Ele diz ser “uma exploração” trabalhar tanto para receber tão pouco. Ao falar sobre o significado do dinheiro para ele, o secundarista abre sua palavra:

Resumidamente, o dinheiro é tudo né... A gente depende do dinheiro pra tudo... A roupa que eu tô vestindo eu precisei pagar ela né... A que a senhora tá vestindo também... O meu celular, o teu celular... Essa folha aqui custou dinheiro, os livro daqui custaram dinheiro... Dinheiro ele é... É tudo... Essa mesa aqui pra ser feita, a mão de obra, tudo precisou de dinheiro... O dinheiro então ele é tudo, basicamente tudo... Pra hoje tu viver bem, tu precisa de dinheiro... Quem tem pouco dinheiro tá sempre mal, né... Tá sempre fazendo financiamento, buscando empréstimo... E no final, depois de uns 10 anos a pessoa tá ferrada, sem dinheiro e sem dinheiro pra pagar o dinheiro que ela pegou emprestado... Por isso que é bom ser mão de vaca as vezes né... (Pensador, Escola Escurecer)

Para Pensador, assim, ter dinheiro é “tudo”, incluindo aí ter condições básicas de vida e acesso a bens de consumo. Essas são dimensões que, para aqueles e aquelas que vivem nas periferias das cidades, vir a tê-las pode estar associado a uma conquista, uma batalha que requer muito trabalhar para, quiçá, pouco receber. Para o estudante, dessa forma, não foi vantagem seguir aderindo à política pública do jovem aprendiz, uma vez em que no final do mês ele receberia menos. Pensador passa, assim, a recorrer diretamente ao mercado de trabalho a fim de obter garantias financeiras e seguir construindo o seu dever.

A partir da leitura de mundo de Pensador, o que almejamos sublinhar aqui, para além do reconhecimento de seu pensamento sobre si mesmo e de sua condição, é colocar em cena o exercício que o secundarista faz, ele mesmo, ao dar-se conta do próprio alargamento narrativo que foi capaz de constituir sobre si. Ao concluir a narrativa acima, ele diz: “nem eu sabia disso, isso eu acho que inventei agora... [risos]... É... É a minha forma de pensar... né, mas é que eu nunca tinha parado pra pensar mesmo nisso...”.

Assim, abrir a sua palavra e estender a sua narrativa possibilitou a Pensador parar para pensar e, diríamos aqui, pensar mais devagar, tal como propõe Larrosa (2018). Ele veio a reconhecer uma nova e outra leitura de sua vida, de seu mundo. Possibilitou a ele elaborar uma outra narrativa, uma outra abertura. E isso não é qualquer coisa, na medida em que ao falar de si, Pensador se dá conta não apenas de seu *topos* e de sua classe social, mas, também, do que o chão que ele pisa significa para ele, abrindo brechas para a singularidade entrar em cena. Afinal, para Pensador, ter dinheiro parecer se associar a ter, também, a garantia de seu porvir.

Quando vai falando sobre o que pensa em seu porvir, o jovem secundarista situa seus desejos à sua história e a como se percebe em seu momento atual de vida. Pensador enlaça a prática de esportes à alimentação saudável e ao seu trabalho, dizendo: “eu sou ativo... É esporte né, é bom pra saúde... E eu trabalho ainda numa loja de produtos naturais... Então... Me ajuda mais ainda...”. Ao alargar seus desejos e objetivos a longo prazo diante da proximidade da formatura no Ensino Médio, ele complementa:

Nutrição surgiu quando eu comecei na academia, foi se firmando e tá firme até agora... E é isso... Tipo... Nutrição, academia, vou saber me regrar pra fazer academia e chegar nos objetivos que eu quero, nos resultados... E daí academia, preparo físico, preparo físico - PRF, polícia... Policial tem que ter preparo físico... Entendeu? Então é... Vai tudo se ligando...! E eu parei pra pensar nisso agora, não tinha parado pra pensar também... [risos] (Pensador, Escola Escurecer).

Narrando, Pensador vai percebendo os enlaces e as ligações que vão dando sentido às suas escolhas atuais e de futuro. Naquela temporalidade mesma do Ateliê, ele vai elaborando as costuras possíveis que dizem respeito à sua história até o momento de sua enunciação, sendo pelo ato mesmo de narrar que os sentidos vão se fazendo advir. Uma graduação está no horizonte de Pensador, embora não seja de seu desejo realizar o ENEM – única forma de ter acesso ao Ensino Superior – logo após a conclusão do Ensino Médio. Ele quer aguardar passar a pressão que muitos de seus colegas estão imersos no terceiro ano, e assim vir a pensar na graduação como meio para ingressar na carreira de policial junto à Polícia Rodoviária Federal, já que o diploma de graduação é um requisito nessa carreira profissional. Além disso, Pensador sabe que quando completar 18 anos, irá alistar-se no Serviço Militar Obrigatório, um de seus desejos em relação ao futuro, também.

Diante de suas (re)construções narrativas, o jovem estudante enlaça o esporte, a alimentação saudável e a carreira militar como parte de seus horizontes em devir. É enunciando, então, que ele vai se reconhecendo em sua história: “é, tá tudo interligado... Acho que tudo o que eu faço é interligado... A grande maioria... Que nem, a gente falou de questão de trabalho, de futuro né... Tá tudo meio bem interligado...”, diz o secundarista. O reconhecimento dessas interligações por Pensador é o que almejamos aqui enfatizar, sendo essa mesma a potencialidade que a narrativa proporciona: a do sujeito reconhecer o seu lugar no mundo, a sua própria língua, essa que é fundante na passagem adolescente. Em relação às construções narrativas, Delory-Momberger (2008) revela a particularidade do ato de narrar:

Ela [a narrativa] se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma interrelação singulares. Longe de ser fixada em uma forma única que lhe daria um passado objetiva e definitivamente fixo, a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia. Presa ao presente de sua enunciação e, ao mesmo tempo, meio e fim de uma interação, a narrativa da vida não é, jamais, ‘de uma vez por todas’. Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 362)

Tal como revela a autora, a narrativa não é fixada em uma forma única, na medida em que seu passado também não o é. Uma vez pondo-se a narrar, portanto, aberturas vão sendo colocadas diante do sujeito narrador no tempo presente. A cada vez em que a palavra se alarga,

alargam-se igualmente os sentidos da história que está sendo contada, possibilitando sempre algo ainda dizer, acrescentar, costurar no fio do tempo. Não à toa, quando do último encontro do Ateliê da Palavra, Pensador vai se dando conta do quanto abriu e alargou a sua história, em uma temporalidade particularmente singular. Segundo ele:

É... Assim... Eu vou falar que... Ô, foram quatro dias que senhora veio... Com nós... Teve aquele primeiro lá, que eu tinha prova... Aí aquele outro ali embaixo... E aí eu fiquei sozinho e agora... Quatro... [risos]. Mas é que... Nesses quatro dias... Assim oh... Tipo... Vamos dizer três né, que foi o que a gente realmente falou mesmo... Eu... Eu aprendi bastante... Aprendi bastante com a sen... Ahh... É... Com a senhora... E comigo assim oh... Tem umas coisa que eu nem sabia... Bah, foi muito bom... Tipo que nem... A senhora... Passou ali... Algumas pergunta né... Que nem as vezes eu fugia do assunto né... Às vezes não, quase sempre... [...]. É uma forma de criação ali quando a gente foge né... A gente cria o que... Realmente faz com que a pesquisa seja... Top! (Pensador, Escola Escurecer).

Na medida em que vai falando, Pensador vai se dando conta da experiência que teve ao se permitir abrir um pouco sua história, revisitando seu passado, configurando-se em seu tempo atual, abrindo-se às suas leituras de mundo e vislumbrando seus horizontes. O secundarista ri ao perceber que foram “apenas” quatro dias de Ateliê. Sua experiência evidencia, no entanto, que para muito além de quatro dias, estas aberturas narrativas ao longo dos quatro encontros foram, sim, possibilidades para habitar a si mesmo a partir de diferentes maneiras, estendendo seu porvir. Além disso, Pensador se dá conta que não foi com a pesquisadora que ele aprendeu: foi, sobretudo, com ele mesmo e com sua capacidade narrativa de alargar seu pensamento e, por conseguinte, de alargar seu amanhã. Para tanto, a travessia de abertura da palavra de Pensador revela que é precisamente quando se foge do assunto que, de alguma forma particular, é possível se reencontrar consigo mesmo: agora um outro eu, transformado.

Essa é, diríamos aqui, uma potencialidade da narrativa e, também, da educação. Não à toa, é na escola, lugar por excelência da abertura de mundos que a palavra de Pensador e de Amarelo se estendem, possibilitando fazer advir seus horizontes. Dessa forma, posicionamos que para se reconhecer emancipadora, uma escola deve possibilitar uma vida ampla o suficiente para alargar horizontes de ação no, e com, o mundo. Para se constituir como escola, a escola precisa estar atravessada por um posicionamento ético e (trans)formador, afinal. A partir de fragmentos do romance autobiográfico do escritor francês Daniel Pennac, Masschelein e Simons (2021) ilustram a formação em seu sentido (trans)formador. Ao trazer os fragmentos da narrativa de Pennac revivendo seu tempo de escola, o escritor elucidada a complexa tarefa educativa de fazer despertar no estudante um relançamento de si sobre si mesmo, criando um novo eu, um novo sujeito, um novo estudante.

Em sua presença – em suas matérias – eu dei a luz a mim mesmo: um eu, que era um matemático, um eu que era um historiador, um eu que era filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, esquecia um pouco de mim mesmo, me colocava entre parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá (PENNAC apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 48).

Há, na experiência de Pennac, uma suspensão do eu em confronto com o mundo, permitindo a abertura para um novo eu em relação a um outro e novo mundo ainda desconhecido, germe de um possível tornar-se, fabricar-se. A formação, portanto, implica em transformação do eu e do mundo da vida do sujeito, uma vez em que estes são colocados em jogo e em questão desde seu princípio. Formar diz respeito, portanto, a um ir além, um sair de si, transcendendo o conhecido pela ideia de crise, de ruptura. Esta dimensão coloca o eu entre parênteses, isto é, não é o eu que está em questão, é a aposta, o vir-a-ser, a abertura para que um outro eu possa ser formado e transformado, tal como elucidam os secundaristas de nosso estudo. Aludimos essa abertura ao desconhecido à potencialidade utópica do “ainda-não” que, sem qualquer imagem predefinida, lança-se à descoberta sustentando-se pela posição ética do reconhecimento de si, do outro e do mundo.

Eis aí a complexa, sempre incerta e cambiante tarefa de encontrar algum lugar possível no mundo e no devir em abertura à primavera juvenil e à vida adulta. Ao se enunciarem em posição de autoria, Amarelo, Pensador e todos os jovens que escolheram abrir a sua palavra neste espaço que é legitimamente público do Ateliê e da escola, elas e eles também escolhem alargar o seu devir, isto é, escolhem enunciar algo sobre o seu lugar no mundo, anunciando-se enquanto jovens em suas temporalidades, em seus *topos*, em seus impossíveis e em seus goles de ar. Nossa posição é de que narrar é preciso uma vez em que apenas pôr-se a caminhar rumo ao amanhã não basta. Narrar é preciso afim de adiar o fim, a fim de alargar o porvir, estender a capacidade de ampliar os horizontes que há muito parecem se comprimir diante de nossos olhos, diante de um futuro que, ao ser embalado à vácuo pelo mercado, asfixia a vida e a própria capacidade de criar o amanhã.

Esse é um traço fundamental de nosso estudo, afinal. Ter algo ainda a dizer publicamente enlaçando-se à ética do bem-viver e, acrescentamos, à ética do bem-dizer, é o que possibilita jogar luzes aos escombros de nossa história, a escutá-la à revelia dos discursos oficiais, isto é, pelas narrativas destes e destas jovens que se ocupam da função também ética de fazer chocar, de indagar, de afrontar, de tencionar, de contradizer, de revoltar. Os questionamentos que aqui queremos colocar a fim de arrematar este capítulo se situam

precisamente nisso que tange a capacidade de sustentação da palavra-posição de cada jovem no *topos*, no *ethos* e naquilo que, singularmente, cada um e cada uma compreende por sociedade.

Como firmar a própria palavra em uma sociedade tal como a que vivemos? Se ser jovem no contexto social atual posiciona algo sobre os efeitos da história que nos atravessa, quais são as leituras de mundo a serem anunciadas pelas juventudes? Como se posicionam estes jovens, tendo como base o *topos* que lhes possibilita pisar em algum chão, bem como as leituras de realidade que lhes permitem algo vir a enxergar no para-além de seu próprio chão? É a partir de tais interrogações que jogamos luzes ao quinto capítulo de nossa pesquisa, via pela qual se põem a narrar, um tanto mais, os jovens secundaristas de nosso estudo. Afinal, é pela abertura da palavra que este estudo se firma, se justifica e se faz viver

5 A SOCIEDADE PELO OLHAR DAS JUVENTUDES: ENTRE A DENÚNCIA, A INDIGNAÇÃO E A REVOLTA

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

Mia Couto

A temporalidade que atravessa a sociedade contemporânea designa-se pela pressa, pela urgência, pelo instante que convoca à ação sem a pretensão de impulsionar à reflexão. O tempo de pensar, de esperar, de investigar, de reconhecer e de produzir leituras ou indagações é tomado pela fugacidade do imediato, que amortece a capacidade reflexiva, amortece o pensamento e a própria imaginação. Na sequência da reflexão proposta na epígrafe de nossa sessão, Mia Couto (2011) adverte que o déficit de leitura da sociedade atual não está apenas nos livros, mas na dificuldade de ler o mundo, de ler os outros, de produzir aberturas a impulsionar a contação de histórias a converter-nos em sujeitos de uma narrativa.

Assim como posicionamos no capítulo primeiro de nosso estudo, ser sujeito de uma narrativa ética instaura um contrafluxo diante da lógica temporal encurtada e encurtadora de experiências. Benjamin (1987a) bem anuncia sobre o empobrecimento da narrativa e da capacidade de transmitir e intercambiar experiências desde a época da Primeira Grande Guerra. Assumir-se como sujeito de uma narrativa denota, assim, à tomada de uma outra posição que não àquela que serve aos interesses do mercado, dos senhores da guerra e do poder. Desdobrar temporalmente a palavra diz respeito, assim, a um contrafluxo fundamental em tempos de atropelo e de antecipação. Afinal, em meio a uma sociedade dominada pela lógica neoliberal, desinteressada na reflexão sobre os reveses que ela mesma produz e controla, pô-la em questão torna-se um legítimo ato de cidadania e emancipação.

Propomos algumas questões para abertura deste quinto capítulo: quais são as leituras de mundo e da vida que fazem os jovens secundaristas de nosso estudo? Quais são as descobertas que o olhar de cada uma e de cada um dos estudantes produz? A partir do *topos* que os constitui, quais são as leituras que elaboram? Qual é o alcance de seus horizontes, a partir deste *topos*? A tônica deste capítulo se sustenta pelas leituras que se põe a fazer os jovens estudantes. Uma vez postas tal como um contrafluxo à lógica do tempo imediato, compreendemos suas narrativas como denúncias, indignações e revoltas a posicionar, através da palavra aberta na escola, a questão ética do lugar que cada um e cada uma ocupa e quiçá ocupará no mundo e no laço social. À vista disso, posicionamos as juventudes urbanas, rurais e periféricas de nosso estudo

como subversoras da demanda interminável do capital que insiste em controlar o corpo, o ócio, o tempo livre.

Este capítulo se desdobra em duas sessões. Na primeira sessão, colocamos em cena os diferentes *topos* que atravessam cada uma e cada um dos estudantes de nosso estudo, a evocar algo da posição que ocupam na sociedade a partir de suas histórias de vida. As histórias, para nós, compreendem o enredo narrativo que vai posicionando cada jovem junto às narrativas históricas que lhe antecederam e às narrativas que virão a partir deles e delas. Para tanto, nosso intento em elucidá-las não está em apenas situar, individualmente, cada uma e cada um dos secundaristas em sua posição. Trazer à tona suas histórias se fundamenta precisamente pela razão de que falar em nome próprio é também falar em nome do que constitui cada sujeito histórica e antropológicamente no fio que tece a sociedade. Isso significa que ao situarmos o *topos* que os constitui como sujeitos secundaristas, estamos também, dialeticamente, jogando luzes ao que nos constitui como sociedade e como civilização. As histórias posicionam as condições de vida e de trabalho dos jovens secundaristas, bem como as referências familiares e sociais de cada uma e de cada um, estas mesmo que vão alimentando seus sonhos, seus amanhãs e seus devires.

Na segunda sessão deste capítulo, nosso objetivo repousa na abertura das leituras que tecem os secundaristas sobre a sociedade da qual vivemos, elucidando as maneiras com as quais cada um e cada uma vai espreitando o mundo à sua volta. Nosso intento ao posicionar os esboços narrativos sobre a sociedade repousa precisamente na possibilidade de reconhecer, interrogar, abrir leituras e questionar as coisas como são e como estão. A criação de tais narrativas diz respeito, assim, a colocar em suspensão o que a paisagem oficial insiste em pintar tal como “natural” e “normal”, atenuando formas de vida opressoras balizados pela manutenção do *status quo* ao expressar que a vida “é assim mesmo”. Desta forma, pôr-se a reflexionar o lugar da qual habitamos e estamos imersos é fazer-se sujeito da história, como lembra Paulo Freire (2021a), tornando-se um sujeito político, que, justamente por ser político, é capaz de iniciar novos começos, novos amanhãs (ARENDRT, 2002).

Nesta sessão, posicionamos suas leituras de mundo como ato de “distanciar-se” um tanto da realidade a fim de enxergar melhor o que se vive, como se vive e porque se vive. Esse gesto de distanciamento abre narrativas que trazem à tona: o modo de vida desigual e injusto da qual vivemos; as lógicas segregatórias, competitivas e bélicas que se impõe na sociedade; a precarização do trabalho e dos laços de solidariedade; o impacto das redes sociais e da comunicação digital nas relações; bem como a (não) participação da juventude na vida pública e os significados da política em tempos de ódio e de intolerância no interior do debate público

e das instituições sociais. A abertura narrativa não é, portanto, qualquer abertura, ela diz respeito a capacidade de cada jovem de produzir a sua ação política no mundo, o seu enlace com seu tempo, com o seu espanto, com a sua *u-topia*.

5.1 Jogando luzes ao porvir: o *topos* de cada uma e de cada um

*A vida não é a que a gente viveu e sim a que a gente recorda,
e como recorda para contá-la.*
Gabriel García Márquez

Colocar em cena a palavra dos estudantes de nossa pesquisa no que diz respeito ao *topos* que lhes constitui consiste em trazer à tona suas histórias de vida, que não dizem respeito apenas os enlaces familiares, às vivências de infância e os caminhos que fizeram inaugurar o presente singular de cada uma e de cada um: o ato de evocar suas histórias revela o enredo que posiciona cada jovem junto ao laço social das narrativas que lhe antecederam e das que virão posteriormente a ele. Quando memoradas, assim, as histórias de vida das juventudes se presentificam de tal maneira a atribuir legitimidade às suas travessias, em seu caráter histórico e, também, antropológico. Afinal, como bem destaca Gabriel García Márquez em nossa epígrafe, a vida se faz por aquilo que atravessa o sujeito em sua história e em sua ancestralidade, e como o sujeito, ele mesmo, vai tecendo suas próprias e apropriadas associações, descobertas, criações e aberturas rumo ao porvir em construção.

Benjamin (1987e, p. 233) posiciona o conceito de história tal como um “encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. O passado narrado torna-se, como lembra o filósofo, portanto, um tempo vivo tomado como força que impulsiona o sujeito ao devir. Nesse sentido, quando cada jovem toma posse de seu passado, elas e eles apropriam-se deste pela via da reminiscência, isto é, por aquilo que o filósofo compreende pelos “fragmentos”, “restos” e “lampejos” de memórias imergidas à revelia das histórias oficiais. Dentro deste panorama associativo, o porvir que aqui situamos é aquele que surge em relampejo, irrompendo como um singular ato de criação das juventudes.

Alargamos as histórias de vida que constituem o *topos* de cada jovem a partir dos três contextos que enlaçam nosso estudo: as periferias, as ruralidades e as urbanidades. Cada jovem abre a sua palavra evidenciando algo deste lugar que os constitui como sujeitos e, dialeticamente, que nos constitui como sociedade. As histórias de vida vinculam-se às suas condições de vida e de trabalho, bem como das referências familiares e sociais a alimentar seus sonhos e amanhã. Os diferentes *topos* colocados em cena dizem respeito, assim, às maneiras

com que cada jovem vai encontrando de contar a sua história, evidenciando diferentes modos de pensar e viver o *ethos* social contemporâneo, assim como as maneiras pelas quais se relacionam consigo mesmos e com o mundo.

Para Empatia e Pensador, estudantes de uma das periferias de nosso estudo, narrar as histórias que lhes antecederam significa colocar em cena um legado familiar de muita batalha pela vida e para construção do amanhã. Não é pouco o esforço que Empatia narra ter feito seu pai para algo conseguir para si mesmo e para o futuro das duas filhas. A irmã mais velha de Empatia não chegou a concluir a educação básica em razão de ter engravidado, optando por parar de estudar naquele momento. Para Empatia, assim, ascender socialmente, tendo condições e possibilidades para estudar e vir a fazer uma faculdade em um futuro próximo é mesmo uma conquista, diante de um contexto de vida que pouco parece abrir oportunidades. A estudante narra as histórias de seu pai:

Meu pai me contou várias histórias já dele... E ele contou que quando ele era mais novo, né... Na época dele... Ele não conseguiu terminar o estudo porque ele tinha que trabalhar... Então... Hoje, com diz, ele tá reconstruindo a vida dele, que nem ele diz, pelo esforço dele... Se ele tem hoje foi pelo esforço dele... Porque ele correu atrás, porque ele quis correr atrás... E o pai conta que ele vendeu picolé, vendeu bala, sabe? Tipo, coisas que hoje em dia, o pessoal não tá nem aí, não dá bola, né tipo... E ele falou que... Antigamente ele conseguiu um bom dinheiro... Pra conseguir ajudar em casa, mas não ficava nada pra ele... Então, quando ele saiu de casa ele teve que se reconstruir, teve que arrumar um emprego... Hã, minha mãe acabou engravidando então, que nem isso, ele teve... Ele, e ela, obviamente, tiveram que fazer um esforço pra conseguir, como diz, se manter... E a minha irmã que, no caso, tava por vim... Né... Meu pai sempre disse assim oh... Infelizmente, nem sempre tudo é justo... As leis hoje em dia não são todas justas... Pra uns vai passar batido, pra outros vão pagar mais do que até deviam... Então ele sempre me falou isso... Que nem tudo é fácil... Nem tudo... ‘Ah, vou me esforçar... E vai acontecer tudo o que eu quero’... Não, mas ele dizia assim, que se eu correr atrás, se eu quero uma coisa... Eu tenho foco nisso, eu vou conseguir... E eu sempre tive isso, sabe? E eu tenho até... Por mim... Porque no meu ensino fundamental eu não era muito focada, sabe... Eu não sabia nem o que era um vestibular, que que era o ENEM não sabia... Mesmo... Foi a partir do primeiro ano do ensino médio que eu coloquei na minha cabeça... Ah... Na época eu tava com 15 pra 16, eu pensei... ‘Eu já tô... Tô na fase da adolescência... Eu tenho que pensar pro meu futuro... Eu sei’... E daí eu comecei a parar pra pensar... (Empatia, Escola Escurecer).

A narrativa de Empatia revela seu esforço para ativar o sonho familiar de ascensão social em meio às dificuldades enfrentadas por seu pai, por sua mãe e por sua irmã para sustentação estrutural e financeira da família. Estudar é, então, a esperança que enlaça Empatia a um futuro melhor. Ela faz tal afirmativa ao reconhecer, também, a travessia laboral de sua mãe, que evidencia não apenas as dificuldades em conseguir um bom emprego em razão de não ter concluído os estudos, mas, sobretudo, ao imaginário social daquilo que é supostamente esperado para as mulheres oriundas, principalmente, das periferias. Ela diz:

Hoje ela tá trabalhando num açougue... Hã... Ela sempre trabalhou como faxineira, né... Porque ela não terminou os estudos... E não fez, né... Nenhum curso, nem nada... Tipo, pra poder ter outro cargo... Então sempre aquela né: ah, não tem emprego? Ah: faxineira! Não tem... Não terminou os estudos? Não tem coisa? Ah, te dou uma vaga: mas de faxineira... Então ela, sempre foi isso... Trabalhou em escola já... Ficou anos em escola, mas acabou o contrato dela, ano passado... Aí ela trabalhou numa lavanderia um tempo... E agora ela tá num açougue de auxiliar de cozinha... (Empatia, Escola Escurecer).

Empatia posiciona, através de sua narrativa, não apenas a história de sua mãe, mas a história de muitas mulheres que, no Brasil, vivem a partir dessa mesma realidade. Como lembram Carneiro e Rocha (2009, p. 125), “a profissão de empregada doméstica é um dos principais meios dos quais as mulheres que vivem sob condições sociais precárias podem dispor para obter renda”. É um trabalho, dizem os autores, que exige muito esforço e depende, no entanto, de pouca qualificação. Para a mãe de Empatia, o quadro se agrava em razão do trabalho de faxineira a colocar em uma posição de maior vulnerabilidade no que tange às empregadas domésticas, em razão de não possuir as garantias previstas em lei, quando da assinatura da carteira de trabalho.

Assim, diante de uma narrativa familiar que atravessa privações tanto por parte de seu pai, como de sua mãe, sua posição é a de buscar pela via do estudo uma possibilidade de ascensão. Não à toa, seus pensamentos sobre o amanhã se elucidaram na adolescência, momento em que a posição do sujeito frente ao laço social se ressignifica, demandando do adolescente um outro lugar e uma língua que lhe seja própria. É nesse momento em que, diante das injustiças e desigualdades que atravessam as histórias familiares, Empatia toma posse deste lugar de reconhecimento do que lhe antecedeu para apropriar-se de um devir que, ela bem sabe, não diz respeito apenas a si mesma: esse amanhã é o seu e também o amanhã daqueles que compõe sua história familiar e comunitária.

Neste momento de sua vida, a jovem se enlaça a duas realidades: a de estudo e a de trabalho. Desde os 14 anos de idade, ela possui o desejo de trabalhar e de ter seu próprio dinheiro. Ela assim o faz em razão de não querer depender de sua família e de seu pai, que tanto lhe auxiliaram. Empatia possui o desejo de arcar com seus próprios custos de vida, em razão de saber o quanto o pai abdicou para lhe proporcionar um futuro, um devir. Reconhecendo, assim, este esforço, Empatia incumbiu-se, em sua adolescência, de retribuir ao pai e à família o que tanto que lhe possibilitaram. Sobre seu enlace com o trabalho, a estudante fala:

Quando eu completei 14 anos, eu incomodei minha mãe, incomodei pra mim fazer minha carteira de trabalho porque eu queria trabalhar, eu queria ter meu próprio dinheiro, sabe? Só que... Não consegui emprego... Eu ia, largava currículo... Aí até falaram... ‘Ah... Tu em que ter um curso’... Fiz informática, auxiliar administrativo...

E mesmo assim nada, sabe... [...]. Aí... Hã... Ano passado ali por março... A vizinha do meu namorado ela trabalha na farmácia [nome da farmácia]... Que é aonde eu tô atualmente... E ela falou que ia me dar uma ajuda pra mim entrar né, porque como é por indicação geralmente é mais fácil pra entrar... Aí foi onde eu consegui meu emprego, onde eu tô até hoje... E esse ano em novembro agora já acaba o meu contrato, vai dar os 2 anos... E... Eu espero ficar lá, sabe? Mas eu penso também... Porque como eu to no setor da logística, eu pretendo tipo, subir de cargo... Sabe, tipo assim, prum administrativo ou prum setor onde eu vou ter mais... Hã... Que eu vou desenvolver meus talentos mesmo, sabe? Não só a parte braçal... Hã... Até porque a gente se estressa bastante por não ser valorizado, né, pelo setor mesmo que a gente tá né, mas como diz, infelizmente se eu não puder crescer lá na empresa, eu pretendo continuar, como diz, trabalhando, até pra ter uma renda... Porque... Eu acho assim oh... Que a gente, infelizmente, infelizmente não... Felizmente... [sorri]... A gente nunca para os estudos, a gente sempre tá ali, se aperfeiçoando... Pra querer se destacar... (Empatia, Escola Escurecer).

Empatia deseja desenvolver seus talentos, para além do trabalho braçal associado à história laboral de sua família. Trata-se, para tanto, de um desejo de criação: fazer de seu amanhã um ato criativo a partir de suas próprias capacidades. No entanto, mesmo não podendo “crescer na empresa”, ela seguirá trabalhando, pois precisa de renda, e, sobretudo, precisa seguir estudando e construindo este amanhã que lhe exige muito esforço. Para essa construção do devir, ela conta com as referências familiares e religiosas, estas que seguem sendo seus pilares de sustentação rumo ao amanhã. Segundo a secundarista:

A minha vó ela era muito devota também... Minha vó ela é falecida já... Minha vó paterna... Ela era muito devota à Nossa Senhora [...]. Então nessa parte paterna minha já tem todo esse lado, sabe, religioso... Vamos dizer, sabe... Essa fé... E eu tenho muita fé também, sabe... Que ela vai me ajudar... A conseguir, mas através do meu esforço, claro... Né, que eu consiga hã... Uma boa... Vida... Sabe, tipo assim que nem... Eu nunca almejei, vamos dizer assim oh... ‘Ai eu quero ser rica, quero ser famosa’... Não, sabe, eu só quero tipo, ter pro básico sabe... Não quero passar, tipo assim oh... Situações difíceis, por conta do básico, sabe, por conta de algo que eu posso proporcionar pra mim, sabe... (Empatia, Escola Escurecer).

É através da particularidade dos enlacs familiares e religiosos, portanto, que Empatia vai tecendo seu porvir, almejando o básico para viver bem. Afinal, ela bem sabe o que significa “ser rica e ser famosa” em um país repleto de desigualdades e desvalorizações por meio do qual a conservação dos privilégios das classes média e alta barra e impede a ascensão social das classes baixas no Brasil. Sobre isso, ela segue abrindo sua palavra:

Hoje em dia tem muito isso no Brasil... Não sei nos outros lugares, óbvio né, porque a gente mora aqui, mas a gente vê muito isso hoje, tipo, os valores que as diferentes classes recebe, sabe? Você tá trabalhando ali assim, num cargo ali qualquer... Você é como nada... Se você acabar pedindo demissão é melhor pra gente, a gente não precisa dar os teus direitos, vamos dizer... Você só vai sair com o quanto tu trabalhou, pronto e deu... Melhor pra gente, a gente vai achar qualquer pessoa pra tá trabalhando ali (Empatia, Escola Escurecer).

Através de sua leitura de mundo associada à sua consciência de classe, portanto, Empatia escancara o que a violência simbólica do capitalismo em fase neoliberal procura deturpar e maquiagem socialmente: a gênese e a reprodução temporal da desigualdade social. Ratificando tal questão, o sociólogo brasileiro Jessé Souza (2009, p. 18) diz que a hegemonia do discurso vinculado ao economicismo liberal e sua visão tecnocrática de mundo serve precisamente para encobrir os “conflitos sociais mais profundos e fundamentais da sociedade brasileira: a sua nunca percebida e menos ainda discutida ‘divisão de classes’”.

Quando dirigimos o olhar para os estudantes da periferia que mais se distancia geograficamente das áreas urbanas de nosso estudo, elucidamos as histórias de vida que os constituem como sujeitos em devir, dentro de uma paisagem social que muito pouco oferece. Moon, Greice e Lívia narram suas experiências infantis e o quanto sentem falta do tempo em que eram crianças. Lá, na infância, elas se viam ausentes de preocupações pela possibilidade de “criação do próprio mundo”, apesar das “coisas ruins” que passaram na infância. No entanto, Sabonete Limpo discorda das colegas, em razão de ter experienciado uma infância diferente delas. Sobre isso, o secundarista diz:

Eu tive uma exposição um pouco diferente, acho que desde quando eu era pequeno eu vi um mundo cruel... Eu... Acho que é por isso que eu tenho essa minha linha de raciocínio... [...]. Eu não consigo compartilhar essa visão que eu era feliz na infância... Lembro de pequenos momentos de felicidade... Isso eu lembro, mas eles eram tão minúsculos comparado a grande escala das coisas que eles são cobertos por essas outras coisas... Eu por exemplo, vivi sempre do lado de uma boca, de tráfico... Essa era a minha realidade... Toda madrugada eu escutava som de tiro... Parece que eu sentia o cheiro da pólvora... Eu... Eu via... Eu tinha que ver... Eu vivia em um lugar que eu via pessoas morrendo... Onde eu perdi amigos... Tanto que eu já não tenho mais nenhum amigo de infância que eu tive... Meus amigos de infância pra se divertir eles roubavam coisas... Eles me influenciavam... [...]. Eu não entendo esse sentimento de felicidade, de onde ele vem e porquê? Porque? Sendo que existe toda essa crueldade, essa realidade a tua volta... [...]. Quando eu era pequeno, esses pensamentos não vinham, essas preocupações elas surgiam... Por exemplo: como é que eu vou descansar, na minha cama, de madrugada, sendo que meu pai pode acabar não voltando de madrugada? Sabe... Esses pensamentos me afligiam quando eu era pequeno... Eu tinha essas preocupações... Eu tinha preocupações com a realidade a minha volta... Eu não consigo compartilhar essa sensação de inocência... Eu não lembro de quando eu fui inocente, na verdade... (Sabonete Limpo, Escola Sonhar).

Sabonete Limpo viveu sua infância em São Paulo, vindo para o Rio Grande do Sul por “duas grandes razões”, com diz o secundarista. A primeira, para começar a vida e afastar-se da família e a segunda, pois “havia muitos terrores que afligiam minha mente no momento, pelo menos lá onde eu morava, muitas memórias que eu não gostava muito de recordar... Então eu vim pra cá”. Nesse novo contexto já vivia sua mãe e seu irmão, de 22 anos de idade, com as

quais mora atualmente. Compreendemos, pela narrativa de Sabonete Limpo, que a mudança não apenas de cidade, mas de estado e de perspectiva cultural demarca a busca por construir um devir diferente deste que escancara a crueldade, a vulnerabilidade e o desamparo desde a tenra idade. Tanto para Sabonete Limpo, como para toda e qualquer criança e jovem periférico, essas são vidas que parecem não importar nem para a sociedade, nem para o Estado, nem para a construção de amanhãs que tendem a preservar a manutenção do *status quo*.

Este território cruel foi o mesmo que fez interromper a vida e o amanhã dos amigos de infância de Sabonete Limpo, esses que tiveram seus sonhos tolhidos e jogados na vala comum da necropolítica. Bem sabemos que o extermínio de jovens pobres oriundos das periferias do Brasil se enlaça, como destaca Manso (2020), à uma forma absolutamente violenta e desumanizada de gestão de territórios, onde o Estado se mantém distante: trata-se da gestão do território pelas milícias. Ali, naquele universo apartado da dignidade humana, associam-se os assassinatos, as chacinas e o silenciamento da população periférica à policiais, ao tráfico, ao jogo do bicho e ao poder público.

Sobre a obra de Paes Manso, Marcon e Santos (2021, p. 421) evidenciam que esses modos de vida social acabam por resultar em novas formas de socialização que são extremamente precarizadas. E questionam os autores: “Como pensar numa sociabilidade democrática e cidadã, onde as pessoas não têm as possibilidades efetivas de se constituírem, conviverem e se expressarem livre e democraticamente?”. Alargamos a questão dos autores a partir da narrativa de Sabonete Limpo sobre sua história de vida, perguntando: qual é o devir de um jovem periférico que dorme ao som de tiros e sente o cheiro da pólvora ao prenúncio de cada nova madrugada? Enquanto para uns a infância é o ponto de abertura para construção e criação de sonhos e amanhãs; para outros a infância e a juventude seguem sendo o fim de um caminho excessivamente abreviado.

Para Sabonete Limpo, o que faz função de “desviar a bala” e contribuir para construção de quem ele é hoje, é o trabalho. Foi por meio do trabalho que o secundarista passou a reconhecer a responsabilidade do viver, afirmando, a partir de sua dura realidade laboral, o que almeja para seu porvir. O jovem estudante também trabalha no setor logística da mesma rede de farmácias que Empatia, da Escola Escurecer. Diferente de Empatia, que trabalha à tarde, contudo, o secundarista trabalha noturnamente, acordando de manhã cedo para seguir frequentando a escola e concluir o Ensino Médio. Sobre os paradoxos do trabalho, o secundarista fala:

Eu vejo que o trabalho é uma forma de se educar... De se preparar em si. [...]. Vou dizer assim, mais do meu último ano... Ahhhhhhhh [expiração exaustiva]. Trabalho, trabalho... Bem, trabalho pra mim mudou muita coisa na minha vida... Porque botou uma responsabilidade muito grande nas minhas costas... E eu tô aprendendo a lidar ainda... Porque com o trabalho... O trabalho em si ele trouxe pra mim... Ele definiu agora quem eu sou, de fato... Ele solidificou quem eu sou... Eu tenho certeza de quem eu sou agora, infelizmente... E... Meu trabalho, pelo menos, é cansativo... É exaustivo... E ele não é algo que eu queira pra minha vida... Então agora eu tô em busca de viver do que eu quero... Usando meu trabalho em prol disso... Não acho que vá me desenvolver mais, o trabalho que eu tenho... Ele solidificou quem eu sou, meus desejos, minha... A minha vontade de buscar o conhecimento específico que eu quero seguir... Só que ele não é o que eu preciso... O que eu anseio... Agora eu tô em busca desse algo... **Onde você trabalha?** Eu trabalho na [nome da farmácia], na parte de logística, no estoque... (Sabonete Limpo, Escola Sonhar).

Apesar de reconhecer o lugar do trabalho em sua vida, Sabonete Limpo sabe que a via para alcançar o que almeja para si não é pela exaustão que este lhe causa. A certeza de saber quem ele se tornou pelas adversidades que experienciou ao ingressar no mercado de trabalho parece, assim, o impulsionar para frente, isto é, a seguir “em busca de viver do que eu quero”. No entanto, a rotina invertida de trabalho noturno tem feito o jovem secundarista ficar ausente de muitas aulas, o que prejudica a conclusão de seu Ensino Médio. Segundo a coordenadora da escola, após contrair o coronavírus, Sabonete Limpo ficou afastado durante a quarentena, sem ter retornado após este período. E assim abrem-se os paradoxos da construção do amanhã para muitos jovens das classes precárias do Brasil: seguir estudando e ir ao encontro do diploma da Educação Básica, ou encontrar caminhos alternativos para sustentar-se financeiramente?

No estoque da rede de farmácias onde trabalha, Sabonete Limpo possui uma ocupação braçal, demandando muito de seu esforço físico. Para Maciel e Grillo (2009), as ocupações braçais que dependem muito pouco ou, na maioria dos casos, quase nada do conhecimento proveniente da escola, são cotidianamente estigmatizadas em razão de serem ocupações que podem ser feitas por qualquer pessoa. Tal estado desigual de oportunidades para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho leva à desvalorização e desqualificação de milhões de brasileiros que vivem em realidades como a de Sabonete Limpo, ou em condições ainda mais precarizadas de trabalho. O que parece apontar a narrativa do secundarista, em contrapartida à tal realidade, é a coragem para romper com lógicas de vida que se pretendem totalitárias. Afinal, quando fala sobre o seu caminhar rumo ao amanhã, ele diz: “pro futuro, eu quero criar, eu quero escrever, quero esculpir, quero pintar...”, sendo pela arte que o jovem estudante faz morada o seu dever.

Ao adentrarmos na realidade educacional campesina de nosso estudo, trazemos o olhar dos estudantes da Escola Escrever, que apresentam contrastes narrativos sobre o significado de crescer em um *topos* rural que evidencia uma lógica temporal, cultural e laboral que em muito se diferencia dos contextos urbanos. Para Azul, que assumiu desde cedo as tarefas do campo

em razão do falecimento de seu pai, crescer no interior significa associar diretamente o estudo ao trabalho rural. Como ele ressalta: “antes de vim pra escola todos os dias eu trabalho... Então... Quem mora no interior, já morou no interior... Sabe como é né... E o trabalho exige atenção 24h... [...]. A gente tem que tá sempre ligado nos animais”.

O estudante vai para escola todos os dias de transporte público. Saindo às 23h das aulas noturnas, ele chega em casa por volta de meia noite, acordando às 6h da manhã para tratar os animais. Com o advento tecnológico no campo e a possibilidade de investir em implementos agrícolas de maior qualidade, Azul percebe ter havido uma facilitação no cotidiano de trabalho da propriedade rural de sua família: “a gente trabalha lá com produção de leite... Mais a gente... É... Hoje é mais fácil a questão um pouco mais tecnológica... A gente investe um pouquinho mais em algumas coisas pra poder ficar mais fácil né...”. Mesmo assim, diz o estudante que às vezes fica difícil conciliar o trabalho na agricultura com os estudos e com sua nova ocupação de radialista em uma emissora de rádio e televisão da cidade onde mora.

Diferente de Azul, que nasceu e cresceu no mesmo *topos* interiorano, trazemos à luz a história de Vermelho, que narra os processos migratórios da família em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Junto com seus avós maternos, a família extensa de sua mãe reside em uma cidade localizada na região central do Rio Grande do Sul. Durante grande parte de sua infância, Vermelho morou com seus avós maternos devido a mudança da mãe para a cidade de São Paulo. Sem a presença do pai de Vermelho e com uma filha pequena para cuidar, a opção de sua mãe foi a migração, ainda jovem, a fim de buscar melhores condições de vida, e de futuro. Tal como narra a secundarista sobre sua história familiar:

Eu... nasci em [nome da cidade], Rio Grande do Sul... daí... nasci... E morei com os meus avós... Minha mãe foi trabalhar em São Paulo, pra conseguir... me manter... que... Ela era mais nova, e meu pai... Sumiu no mundo... [risos]. Daí ela foi... pra... pra conseguir um emprego... E eu fiquei morando com os meus avós... Daí eu estudei lá... na maternidade, tudo... E tinha meus tios, toda a minha família tava perto... lá... Daí, minha mãe conheceu o meu padrasto lá em São Paulo... e eles... Começaram a namorar... Daí, como a família dele toda era daqui, eles mudaram pra cá... Daí aqui era mais perto de onde era a minha família, né... O dois tinham ido pra lá pra conseguir emprego... Daí, por acaso, se conheceram... no mesmo... no mesmo... lugar lá... Daí eles se mudaram pra cá... e... começaram a... Aí eu me mudei com eles... Daí minha vó e minha família ficou toda lá... (Vermelho, Escola Escrever).

Muitos foram os movimentos migratórios que levaram pessoas de diferentes regiões do Brasil rumo ao Centro-Oeste do país, incluído a região de São Paulo, a fim de buscar um outro amanhã como porvir. Assim como destaca Baeninger (2005), os deslocamentos populacionais no final do século XX encontram-se no bojo do processo de industrialização, representando a força de trabalho necessária à etapa de acumulação capitalista. Foi partindo desse complexo

processo migratório que a mãe de Vermelho conheceu seu padrasto, e juntos retornaram para o interior, investindo autonomamente no setor de alimentação: hoje o pequeno núcleo familiar administra um restaurante e um mercado na cidade interiorana.

Vermelho seguiu o sonho familiar de mudar de vida pelo investimento no trabalho autônomo. Ela trabalha com a mãe, o padrasto e o primo no restaurante e no mercado da família sem, todavia, ser remunerada. Trabalha para contribuir com a redução de custos, para “não precisar contratar uma pessoa pra ter gasto com funcionário... Daí eles me deixam ali como filha... porque eles não precisam pagar”, diz a estudante. Afim de auxiliar no corte das despesas, portanto, Vermelho abdica de comprar suas coisas, pagar suas contas e ter a sua almejada independência. Para ela, no entanto, esse momento virá somente após os 18 anos: “eu sei que não vai ter como sair dali [do mercado] enquanto não fizer 18 anos... Tomar um rumo... Ir pra algum lugar... porque realmente, no [nome da cidade] não tem o que eu fazer... e... eles [mãe e padrasto] não deixariam eu sair”. Amarelo ratifica a posição de Vermelho ao falar sobre a falta de oportunidades de trabalho na cidade tanto para os jovens, quanto para adultos. Para ela:

Muitas pessoas acabam buscando um emprego fora de [nome da cidade]... Muitas pessoas, por exemplo, trabalham em outra cidade de dia, e a noite estudam em [nome da cidade]... Ou por exemplo minha irmã.. Ela trabalha e estuda... Lá em [nome da cidade grande próxima] e mora aqui... E a maioria dos jovens fazem isso... A maioria da idade resolve terminar o Ensino Médio e sair daqui... Achar tipo um trabalho fora daqui, porque a gente sabe que aqui... (Amarelo, Escola Escrever).

E Azul a complementa em seguida: “é muito poucas empresas... tem algumas, por exemplo, a gente tem frigorífico...” e Amarelo segue: “e mesmo assim é desvalorizado... eu acho que tipo, é uma desvalorização dos jovens... Eles não pagam um salário como qualquer outra pessoa...”. Para os jovens, as oportunidades de trabalho são ainda mais escassas na cidade onde moram, sendo muitas vezes impossibilitados de trabalhar devido aos estudos. Como lembra Roxo, os turnos propostos pelas empresas contratantes geralmente são oferecidos no período noturno, ou na madrugada. Azul narra a experiência de conhecidos que trabalham nessas empresas, sendo pessoas que possuem uma rotina adversa devido ao deslocamento de ir e voltar, todos os dias, para sua cidade:

É muito cansativo... Também tinha uma pessoa que conseguiu um emprego na [nome do frigorífico] e não conseguiu... Não conseguiu suportar muito... A questão, sabe, se morasse perto, tudo bem, mas tipo, lá a pessoa tem que trabalhar muito em pé... E frigorífico se sabe que onde você anda, você tem que trabalhar conforme as máquinas... Em frigorífico é essa correria, né, uma correria muito grande... E aí só não suportou por essa questão acho de ter que ir... e vir... de ônibus... Tinha ônibus que buscava, mas, por exemplo, é muito... Cansa mais você ir e voltar, do que você... Do que o trabalho em si né... Então aí fica muito complicado né... As pessoas acabam

desistindo... Daí eu lembro que essa pessoa foi trabalhar na construção civil, mas aí a pessoa também não consegue emprego em [nome da sua cidade], porque não tem muita construção... Não tem obras... Não tem, entende... (Azul, Escola Escrever).

Tal como apontam os secundaristas, portanto, as oportunidades para quem não trabalha na agricultura não são fáceis na cidade do interior. Para as mulheres e jovens adolescentes do gênero feminino, as perspectivas de trabalho e de construção de um devir no campo parecem se apresentar ainda mais complexas. Amarelo abre como questão as oportunidades de trabalho para a juventude feminina, uma vez e que estas se associam diretamente à divisão sexual do trabalho, sendo destinadas às mulheres ocupações relacionadas à domesticidade e ao cuidado. Diz Amarelo: “tem muita pouca oportunidade... tem mecânica aqui, bastante... e outras empresas... e menina, criança... [para trabalhar como babá] e uma e outra vaga que tem”. Roxo, que trabalha como babá desde 2021, narra sua experiência:

Crianças sempre tem... Aparece no grupo [do Facebook] de desapego do [nome da cidade onde mora]... Né... A pessoa precisa vender alguma coisa... Daí lá eles colocam... Assim: ‘preciso de uma tata...’ e se tu pedir lá... sempre vai ter uma mãe que precisa de uma babá... Só que daí é tipo assim, aquela coisa... Ela vai trabalhar o dia inteiro pra ganhar um salário mínimo... Um salário mínimo... Ela não vai te pegar bem, porque ela também precisa pagar as conta dela... Né... então você vai ser desvalorizada do mesmo jeito... E... pra você, menina... é difícil... Tipo, tão construindo uma casa ali... precisa de um pedreiro... Assim, se ele [aponta para Azul] tiver vontade, e querer ir... ele vai conseguir... Né... Sempre tão procurando alguém pra ajudar... (Roxo, Escola Escrever).

As posições ocupadas no ambiente doméstico seguem similares às relacionadas a divisão do trabalho: para mulheres, a jornada é dupla de trabalho, tanto fora como dentro de casa. Em sua casa residem Roxo, a mãe, a irmã de nove anos e o padrasto. A mãe trabalha como merendeira na escola onde estuda e ambas vão e voltam juntas, todos os dias, à noite. Em casa, as funções domésticas seguem ficando à cargo das mulheres. Tal como narra a estudante:

Na minha casa de vez em quando assim, a minha mãe pede pro meu padrasto tipo assim... Ajudar, de noite sim... Hã, eu e mãe vamos pra escola, minha irmã vai ficar com tata... E ele fica em casa... Quando não tá na hora da safra, porque ele trabalha numa granja... Então tipo, ele fica em casa... Então acaba automaticamente... Ele come, e suja e deixa lá, né... Então tipo assim... De vez em quando a gente dá uma brigadinha pra ele ajudar, ao menos limpar isso... Né... Porque tudo bem que ele não tá em casa todo dia, ele tá trabalhando, mas de noite se você tá em casa o mínimo quem sabe é lavar o prato que você sujou... (Roxo, Escola Escrever).

O relato de Roxo escancara a divisão sexual das atividades consideradas femininas e masculinas: cabe ao homem a responsabilidade do trabalho produtivo da agricultura, e à mulher o trabalho relativo aos cuidados domésticos. Como bem lembra Herrera (2016), tal divisão está

diretamente associada a uma representação social do ser mulher e do ser homem em nossa sociedade. Para a autora, isso quer dizer que o valor social atribuído ao trabalho advém de quem o executa, em detrimento da natureza mesma do trabalho. Azul atribui a divisão sexual do trabalho ao fato da cidade ser do interior, contribuindo com as colegas:

Também por ser uma cidade muito pequena... Muito interior... As pessoas que moram aqui são mais antigas... Então a visão de mundo, a visão de ideias assim que eles pensam, é muito diferente... Realmente... Não é uma ideia nova... Que a gente sabe que, antigamente acho que era muito pior né... Hoje ainda tá um pouco ainda, mas ainda existe... E tem pessoas que foram enraizadas daquela forma... E que ainda continuam... É... Com o mesmo pensamento... Não inovaram o pensamento né... (Azul, Escola Escrever).

Na cidade interiorana onde moram, portanto, as oportunidades de trabalho e de futuro se apresentam de forma diferente para aqueles do gênero masculino, e para aquelas do gênero feminino. Trata-se, vale lembrar, de uma cultura patriarcal que não se limita apenas à parcela populacional desta cidade interiorana: a discriminação de gênero atravessa a subjetividade humana, as gerações e as instituições sociais cotidianamente, reproduzindo e ratificando o preconceito e até mesmo a misoginia. Ao problematizarem esse padrão social discriminatório, portanto, Roxo, Vermelho, Amarelo e Azul se posicionam tal como um contrafluxo ao discurso oficial da sociedade, que tende a mascarar e a negligenciar as inúmeras formas de discriminação contra mulher. Além disso, colocar em destaque o lugar da mulher na sociedade implica em abrir uma brecha para indagar acerca do amanhã que cada jovem almeja construir para si.

A construção deste amanhã pelas jovens e por Azul são amparados pelos laços familiares, que se colocam como importantes referências nesta travessia rumo ao porvir. Vermelho assinala as pessoas que lhe são importantes: “os meus avós... Minha vó e meu vô... Minha tia e minha mãe, também... tia por parte do padrasto... no caso, que a gente tem uma afinidade, incrível, que eles me ajudaram a ser forte, a não desistir... a procurar o que eu quero... a não ter medo das coisas, de botar a cara no mundo e ir atrás... Me ajudaram a ser eu... a me encontrar muitas vezes...”. Para Azul, a família também possui grande valor referencial em sua trajetória de vida. Além deles, Azul acrescenta a escola e os professores como referências significativas para alargar sua visão de mundo e repensar a posição que ocupa em seu *topos*. Assim como demarca o estudante:

Alguns professores, todos foram importantes, mas alguns me marcaram mais, que me... me... Direcionaram um caminho, que... Formaram a minha ideologia que eu tenho hoje, que me ajudaram na minha formação ideológica... Principalmente meus pais e meus professores... E eu gosto de participar de muitas coisas... De estar em lugares diferentes, de participar de coisas que eu nunca fiz, por exemplo... Quando eu

recebi o convite pra participar da [programa de rádio] eu nunca tinha feito nada, mas resolvi me jogar nisso pra ver o que que ia dar... Acho... Que... Participei de muitos lugares [...], de coisas que eu nunca tinha visto na vida... E quem me proporcionou isso foi o professor [nome do professor]. [...] Me ajudou a eu ter uma formação de quem eu sou hoje... Do que eu penso, da minha ideologia [...]. Então o principal foram meus pais... Meu pai e minha mãe... E os professores... Acho que foram as primeiras escolas que eu tive... (Azul, Escola Escrever).

Os pais e os professores são as “primeiras escolas” na vida do secundarista. Em suas narrativas sobre o pai, Azul o reconhece como uma pessoa “muito rígida” que o educou para vida de forma rigorosa. “Às vezes a gente até achava chato, né. Muito rígido, muito... uma pessoa muito mesmo”, diz ele. No entanto, ao recuperar as histórias familiares, Azul fala sobre o orgulho da educação que recebeu tanto do pai, como da mãe, acompanhando-o regradamente em sua vida escolar. Assim, tanto pela referência familiar austera, como pelas portas que os professores foram lhe oportunizando abrir, Azul vai alargando seu devir, entre o legado familiar e as suas escolhas autorais.

Para Sonhador, jovem estudante da Escola de assentamento Catar, o que sustenta a construção de seu amanhã é a luta de sua família pelo pedaço de terra que, a duras penas, lhes foi possível imaginar um amanhã para plantar, colher, cultivar e alargar o seu devir campesino. Segundo o secundarista, muito foi o esforço feito por seus pais para adquirir o lote que hoje constroem sua vida junto com os dois filhos: Sonhador e sua irmã de nove anos. O secundarista narra a história familiar:

Eles [pais] trabalhavam na [nome de frigorífico] quando eles assentaram, quando eram... assim, pra pegar terra, daí eles não tinham recursos pra plantar, fazer uma casa... Daí foram por motivo de emprego pra cidade, pra ganhar dinheiro, trabalhar... Daí quando juntaram dinheiro, porque pra cá não tinha tanto serviço muito... Era mais explorado, pagavam pouco por dia... Daí quando juntaram um dinheiro bom, deu pra fazer uma casa, construir e daí voltamos... Eles voltaram e foram evoluindo... (Sonhador, Escola Catar).

Sonhador reconhece, assim, a importância desse pedaço de terra para construção de um porvir que valorize a vida em sentido amplo, criando novas formas de sociabilidade. Trabalhar da terra significa viver a partir daquilo que ela pode produzir, pautando-se na coletividade, onde todos tem igual direito à terra. Comparando o modo de vida na cidade e no assentamento, Sonhador refere: “na cidade tem que comprar tudo... O custo de vida é mais caro... Interior tu vende leite, tu pode plantar o alimento um pouco né... Daí o que não planta um pouco, compram né... mas sempre dá pra tirar mais em conta...”. Através de sua narrativa, assim, Sonhador coloca em cena seus ideais.

Tal como rememoram Torres e Silva (2008), a pedagogia da luta pela terra concretizada pelo MST leva o sem-terra à refletir sobre a situação de opressão e desigualdade que vive o

trabalhador rural, tendo possibilidades de superar essa situação por meio da luta pela conquista da terra, do trabalho e dos direitos do trabalhador. Apesar de já ter pensado em morar na cidade, Sonhador está ciente dos desafios e da precarização do trabalhador: “é várias concorrência contra você [...] e o salário não chega”. Além disso, o secundarista gosta da vida que leva no interior, enunciando:

É bom de viver aqui... é bom, porque quando tu se cria assim, nessa rotina... de trabalhar... que no interior com 10 anos tu já começa a fazer alguma coisa né, ajudar... Então é bom também... Não é que nem na cidade, movimentado... E coisa... Tu sai... Mas é bom de viver... Tu se cria gostando daquilo ali... (Sonhador, Escola Catar).

Sonhador se criou nessa forma campezina de vida, sustentando seu olhar em valores tais como a solidariedade, a coletividade e a importância do camponês tanto para com a comunidade da qual pertence, como para com a cidade, assim como para com o mundo. Além dos referenciais da agricultura familiar na construção de seus ideais e de seu amanhã, o MST e a participação na vida pública e política também se mostram como dimensões significativas para Sonhador vir a refletir sobre a posição autoral que assume em seu *topos*. Tal como enuncia o secundarista:

Tinha um movimento lá no assentamento... que vinha a [nome da cooperativa de assentados], essas coisa sabe... E lá iam, faziam esses convite, sabe, pra quem quisesse ir, sabe... Daí eu me interessei de ir né, participar, por causa que tem palestra e coisa... e é um conhecimento maior né... Tu vai conhecendo... Daí era isso que faziam... no tempo do Lula né... da Dilma... E como agora entrou o Bolsonaro, isso meio que acabou sabe... Daí que nem lá não foram mais sabe... E querendo ou não isso vai acabando né... terminando... Até porque isso foi criado no tempo do Lula né, acho né... (Sonhador, Escola Catar).

A partir dessa narrativa, Sonhador reforça a importância que lhe representa o MST na constituição de sua subjetividade e de seu horizonte de atuação no mundo e na vida cotidiana. Dentro de tal perspectiva, a política entra em cena como uma possibilidade de alimentar sua participação na vida pública e na continuidade da luta pela terra, pauta que o estudante vincula ao Partido dos Trabalhadores (PT) nas pessoas de Lula da Silva e Dilma Rousseff. O que buscamos evidenciar em sua narrativa é o lamento de Sonhador diante da eleição, em 2018 no Brasil, de um governo de extrema-direita que, não reconhecendo a legitimidade das pautas camponesas, enfraquece o movimento que lhe possibilitou ter acesso à terra e ao cultivo da agricultura como uma forma de vida e de construção de amanhãs. Afinal, para um jovem secundarista que vive no e do assentamento, participar do MST significa manter-se enlaçado às lutas sociais como ideais de emancipação humana.

Quando voltamos o olhar para as áreas centrais de nosso estudo, e mais especificamente para os estudantes da Escola pública Compreender, encontramos diferentes contextos e condições de vida. Apesar de todos os secundaristas estarem estudando em uma escola localizada no centro da cidade, nenhum destes reside na área central: são jovens oriundos de bairros periféricos que fizeram uma opção relacionada, sobremaneira, às histórias familiares e ao vínculo de trabalho de seus pais. Ilustramos essa questão trazendo à tona a narrativa de Alguém Que Pensa Demais, estudante que já residiu em outro bairro periférico além deste onde atualmente mora com a família. Tal como o secundarista narra:

Minha irmã fez *tour* por várias escolas... Estudou no [dois nomes de escolas públicas de periferia], num outro colégio que eu não me lembro e no sexto ano no [nome da Escola Compreender]. Ela terminou a escola aqui e meus pais gostavam muito daqui... E no meu primeiro aninho eles resolveram me colocar aqui... Porque já era um colégio que eles conheciam... Era no centro, então era mais acessível pra qualquer coisa, assim... Eles já tavam trabalhando aqui, então... [...]. Foi mais ou menos assim que vim parar aqui, mas realmente... geograficamente talvez não faça sentido eu vir estudar aqui... Porque é longe da minha casa... Dá uns 4km e um pouquinho... Só geograficamente não faz... Na maioria das vezes venho de ônibus, as vezes meu pai me traz de carro, mas é raro os dias... Como o serviço dele é mais retirado, fica no bairro [nome do bairro], é longe e fica na contramão ele ir pra lá e me trazer aqui (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

A irmã de Alguém Que Pensa Demais possui 32 anos de idade. Sendo 14 anos mais velha, ela foi abrindo os caminhos educativos para o secundarista, uma vez ter estudado em três escolas periféricas diferentes antes de começar na Escola Compreender e concluir a educação básica. A partir do abrir de portas da irmã, assim, Alguém Que Pensa Demais começou e deu sequência aos estudos até o Ensino Médio nessa mesma escola. Tal como pontua o estudante, portanto, parece não fazer sentido geograficamente estudar longe de casa. No entanto, a distância de casa não foi e não é uma questão para a família, uma vez em que o enlace com a escola advém da opção familiar pelo centro, sendo o ponto de encontro entre escola, trabalho e estágio de Alguém Que Pensa Demais.

O secundarista decidiu trabalhar como forma de retribuir o tanto que a família lhe fez e lhe faz. Assim como Empatia, da Escola Escurecer, que vê no pai uma figura de força e coragem para seguir construindo seu devir, Alguém Que Pensa Demais reconhece que seus pais muito fizeram para chegar onde chegaram e dar aos filhos a vida que eles hoje têm. Sua consciência de classe o faz caminhar rumo ao “para-além” com os pés situados em seu *topos*, isto é, reconhecendo o chão por onde pisa. Trabalhar significa, portanto, não apenas uma maneira de auxiliá-los diante da percepção de que os pais estão de fato envelhecendo, sendo o esforço físico advindo pelo trabalho um fator agravante. Mas, trabalhar também significa uma maneira de

tomar para si o seu lugar no mundo. Não à toa, o secundarista refere que com o dinheiro que recebe, ele consegue ter liberdade, segurança e confiança para “que eu possa comprar uma roupa que eu gosto, sem precisar pedir dinheiro pra eles... Sem precisar ficar tirando deles...”.

Tal fala advém como um efeito da narrativa paterna que segue ecoando em si. Segundo Alguém Que Pensa Demais, seu pai segue lhe falando sobre o sacrifício familiar de privar-se materialmente para dar melhores condições de vida e de devir aos filhos. Em meio a isso, o jovem estudante prefere conquistar o próprio dinheiro, isto é, colocar em cena o seu lugar no mundo, contrariamente a dar conta de quitar essa difícil e impossível⁴⁹ dívida existencial. Situamos aqui, também, o que nos parece ser uma dívida de outra ordem, para além dessa que se coloca em evidência pelo recorte familiar. Ao optar por trabalhar para ganhar seu próprio dinheiro a partir de seu próprio esforço desde cedo, Alguém Que Pensa Demais coloca em cena àquilo que aprendeu de sua família e de toda uma nova classe social que, com muito esforço, conseguiu ascender socialmente: é pelo suor do trabalho que se consegue crescer na vida.

Trata-se, assim, de uma dívida para muito além da familiar: é uma dívida para com essa nova classe com as quais Jessé Souza (2012) reconhece como os “batalhadores”, isto é, essa nova classe trabalhadora brasileira que ascendeu a partir da configuração do novo capitalismo financeiro em fase neoliberal. Tal como pontua o autor, essa nova classe se situa entre a “ralé” e as classes média e alta, sendo vários destes batalhadores “oriundos da “ralé” – ou da “elite da ralé”, para a qual os fatores destrutivos puderam ser compensados de algum modo eficaz – e conseguiram a duras penas ascensão material e alguma dose de autoestima e de reconhecimento social” (SOUZA, 2012, p. 51). Isso quer dizer que, ao honrar aos pais, Alguém Que Pensa Demais também está honrando a uma classe trabalhadora que conseguiu ascender socialmente devido à muito esforço e privações de muitas ordens. Sobre o *topos* que o constitui, assim, o estudante estende sua narrativa:

Os meus pais fizeram o possível pra que eu não precisasse trabalhar... Eles se esforçaram o máximo que puderam pra conseguir ir levando... Pra mim ir conciliando e focar só nos estudos... Só que chegou a um ponto que eu não me senti confortável e... Porque... Eu comecei a ver que o meu pai, querendo ou não, é um trabalho que... É muito físico, muito desgastante o trabalho dele... Então eu acabei vendo que meu pai sentia... Que meu pai já tava sobrecarregado fisicamente... A minha mãe tava começando a ficar sobrecarregada também... E eu fiquei pensando... ‘Eles tão fazendo tudo isso por mim... Eu preciso achar uma forma de ajudar eles e retribuir tudo o que eles tão fazendo por mim...’. Então eu vi o trabalho como uma forma de poder ajudar eles, por mais que eu sei que eu não ia ter tanto tempo pra estudar, que ia ser cansativo, mas eu assumi o risco porque eu acho que valia a pena... Eu acho que vale a pena eu dar esse esforço pra eles... Porque querendo ou não eu não nasci em berço de ouro

⁴⁹ Situamos o impossível aqui em um sentido psicanalítico, isto é: não se consegue preencher a falta-a-ser, esta mesma que dá condições para o sujeito advir no mundo e criar sua própria existência, e seu devir.

então eu tenho que me acostumar com a minha realidade. Eu acho que tem muito disso de que eu não posso... Não posso mentir pra mim mesmo que tá tudo bem sendo que eu sei que a minha mãe tá tendo que ralar horas e horas pra fazer isso... Tá ralando mais do que a saúde dela permite... Meu pai tá fazendo mais do que a saúde dele permite pra... Por mim... E eu não me sinto bem assim, de... ser colocado sobre esse olhar de... eles tão se matando... por minha causa, digamos assim... Acho que é muito disso... (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

À luz de Mia Couto na epígrafe do capítulo em tela, “tudo pode virar página” para Alguém Que Pensa Demais. Tudo pode se tornar uma possibilidade de produzir suas leituras de mundo. A intenção de seu olhar muito diz do quanto quer enxergar para além do que está vendo e, assim, sua condição familiar e seu trabalho viram página, sendo questionados pelo secundarista que Pensa Demais. Ele trabalha atualmente em uma empresa de planos de saúde e não passam batido seus questionamentos sobre não apenas a condição de saúde da sua família, mas de todos aqueles que podem e que não podem ter acesso a esse direito básico. Ele igualmente questiona as condições que permitem ou não às pessoas enxergarem o “mundo real” para além dos privilégios de classe. Tal como refere o jovem estudante:

Eu trabalho na [nome da empresa], eu trabalho com plano de saúde... Então... Lá eu acabo tendo contato com vários tipos de pessoas... Tem as pessoas que pagam aqueles planos de saúde caros... Elas têm como pagar tudo particular e tal... E tem pessoas que tem plano de saúde da empresa... Só que lá ela precisa daquele plano porque... Se ela for pelo SUS ela tá ferrada... Então... eu acho que... essa convivência... Tu tem que ter esse *feeling*, digamos assim... de tu entender que... hã... Independente da pessoa ter mais condição ou não... Todas as pessoas elas merecem ter o mesmo direito, elas são iguais... E lá inclusive eu vejo muito disso... Tem muitas pessoas, muitos beneficiários que ligam reclamando porque... Eles pagam aqueles planos particulares caros e eles tem que conviver com a mesma pessoa que tá pelo SUS... No mesmo quarto... Então eu acho que é muito, sabe, essa questão de que as pessoas elas... elas não... não tem essa realidade, elas não vivem, digamos, no mundo real... Elas acabam criando essa... vivendo numa bolha a vida toda... elas não tiveram essa experiência de conhecer o mundo lá fora... (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

Enxergar o mundo real, esse “para além” da bolha que os privilegiados da classe média e alta se situam, exige “*feeling*”, lembra Alguém Que Pensa Demais. Tal como situa Dunker (2015), há muito tempo que o Brasil vem posicionando uma forma de vida “entre muros” a sustentar uma lógica segregatória de convivência que diz “sim” para quem está dentro da paisagem oficial que mantém o *status quo* social e “não” para quem está fora de suas fronteiras. Trata-se de uma política relacional baseada na exclusão onde a humanidade poderia supostamente “ali dentro” voltar a aflorar. Internamente aos muros reais e imaginários que os próprios privilegiados construíram, portanto, não há que se confrontar com o medo do caos social que fica do lado de fora.

No entanto, a partir do momento em que o “intra” e o “extra” muros se enxergam e precisam ocupar o mesmo espaço, ou o mesmo quarto de hospital – como destaca Alguém Que Pensa Demais – eis aí que surge o mal-estar: há que se olhar para quem se insiste em não querer ver. E é precisamente aí que repousa o desejo do secundarista: fazer ser reconhecida toda uma classe escamoteada pela lógica de vida segregatória que legitima os privilégios inconfessáveis de uns em detrimento da exclusão de uma maioria. Assim, o estudante insiste em fazer ver um pouco mais e mais adiante, estendendo o horizonte e o porvir.

Seis, secundarista da Escola Duvidar, sabe como é viver com condições de vida privilegiadas. Assim como Alguém Que Pensa Demais, ela estuda no centro da cidade e mora com seus pais e seu irmão mais novo distantes da área urbana. No entanto, além da distância ser menor que a de Alguém Que Pensa Demais – em torno de 1km e meio –, Seis vai para escola todos os dias de carro, com a família. Ela mora em um apartamento em um bairro abastado da cidade, composto por uma vegetação nativa, casas e condomínios em sua maioria cercados por cercas elétricas e sistema de vigilância 24h. Seus pais são juízes e seguem vivendo e trabalhando em torno da construção e desdobramento de suas carreiras, residindo, ao longo do tempo, em mais de uma cidade com os filhos em prol da profissão.

Seus pais se conheceram em uma cidade na região nordeste do Rio Grande do Sul e seguiram juntos para estudar na capital do estado, local em que Seis nasceu. Posterior a isso, residiram em outra cidade na região central do estado, migrando posteriormente rumo à cidade atual, a partir de outra oportunidade de transferência de trabalho. Tal como narra a secundarista: “e acabou que a gente ficou aqui há bastante tempo... Faz quase dez anos que a gente tá aqui... Eu nem considero esse período que a gente morou fora... só digo que mudou a localização de onde a gente morava aqui em [nome da cidade] mesmo...”. O período que moraram “fora” foi quando seu pai foi fazer parte de seu doutorado no exterior. Neste tempo, a família permaneceu em torno de dez meses na capital de Portugal. Ao falar sobre as referências para construção de seu porvir, Seis fala sobre a importância de seus pais:

Em relação aos estudos, com certeza, se atrela a eles, porque os dois são extremamente estudiosos... e eu acho meus pais... super... inteligentes, mas não de... profissional. Mas pra muita coisa tipo... Acho que eles passaram por muita coisa na vida, mas até artisticamente ele [o pai] me influenciou bastante, porque gosta muito de desenhar, de filme... Então acho eles inteligentes não só no aspecto de trabalho... É uma coisa que eu admiro neles... Acaba influenciando porque tem aquela coisa que o filho tem que ser a versão melhorada dos pais... Então é como se tivesse que correr atrás dessa... hã... dessa coisa... desse não padrão, mas... dessa barra, desse lugar que eles colocaram que tem que não só chegar lá, mas ultrapassar né... Então... Eu acho que tanto profissionalmente... Vendo colegas falando deles... Tanto nessa parte que eu vejo em casa deles, acho que me cobro primeiro em chegar lá e depois conseguir ser melhor, sabe... Acho que tem isso... E a profissão deles influencia nos assuntos em

casa, na percepção das coisas... Vejo quando tão debatendo algo... Na sala, por exemplo... Que às vezes tem ideias que eu vejo que a maioria das pessoas têm que eu vejo de outra forma por causa deles, do jeito que eles veem as coisas, porque estudaram por causa da profissão... Então tem várias coisas que eles influenciam... (Seis, Escola Duvidar).

Seis cresceu em um lar que possui condições de vida suficientes para cultivar o hábito da arte, da cultura, do cinema, da leitura, dos estudos, do trabalho intelectual. Não à toa, a linha de seu horizonte de atuação no mundo parte deste patamar de possibilidades rumo ao porvir. A “barra” da qual coloca em cena a estudante parece ser precisamente seu ponto de partida: é por meio de um vasto repertório cultural e intelectual que Seis ensaia tomar para si a sua própria posição no mundo. Estes são, sabemos, privilégios de uma classe que despense seu tempo de ócio e de trabalho de forma diferente daquela com as quais faz menção Alguém Que Pensa Demais em relação às condições de vida de sua família e a sua própria.

Seis admira a posição de seus pais e busca para si um lugar similar. No caso da secundarista, contudo, a dívida impagável da existência parece se posicionar por meio da pressão de superação: há que se caminhar ainda um pouco mais que os pais; um pouco mais adiante; é preciso dar conta de um ideal já traçado e difícil de alcançar. Afinal, esse lugar do qual fala a estudante parece dizer respeito a uma parcela seleta da sociedade e ela bem sabe disso. Em meio a um contexto neoliberal de primazia da performance, do desempenho, da falha zero e da concorrência, a busca por um lugar no mundo e no amanhã parece se posicionar mais ainda como um ideal imobilizado do que como uma abertura imprecisa a ser construída pelo próprio ato de caminhar e construir. Tal como pontua a secundarista:

É legal de ver que tem opção... E claro, a gente mais do que ninguém tem essa opção... Considerando... Socialmente falando, mas ao mesmo tempo... Opção até onde? De mudar as coisas...? Exige muitas outras coisas... Então às vezes as pessoas acabam presas também em coisas que elas não gostam... [...] A gente tá sempre se comparando com algo ou alguém... Ou com algum... hã... padrão... e... O negócio da rotina... A gente cansa muito com a coisa da rotina porque a gente vê as outras pessoas fazendo as coisas, sei lá... Um famoso, num iate, em Dubai, fazendo não sei o que... E a gente pensa, tipo, bah porque eu não tenho essa vida? E eu tô aqui estudando, ciências... Ou sei lá, um negócio assim... Então acho que vem muito dessa comparação que gera expectativa e aí não vai ser atendida, e aí gera infelicidade ao extremo e aí as pessoas odeiam a vida e... Etc... (Seis, Escola Duvidar).

Constituir-se em um *topos* privilegiado, portanto, não é sem efeitos. Como bem situa a secundarista, o cardápio de opções parece ser seletivo e ainda mais inatingível. Cada vez que se atinge um certo patamar material, o imaginário social dessa classe e desse modo de vida convoca a ambicionar mais, e mais acima ainda do que foi proposto no degrau anterior: aquele que ambiciona ser o “empreendedor de si mesmo” precisa estar “a frente de seu tempo”. O

resultado: a sensação de ter o seu próprio futuro encapsulado. Diante dessa demanda aberta e insaciável, portanto, há como abrir brechas para outras leituras de mundo e possibilidades de existência? Essa parece ser a questão de Seis quando se reconhece cercada por opções aprisionantes de como sua vida supostamente deve ser vivida.

5.2 Leituras do mundo, leituras da vida: que sociedade é essa que vivemos?

Tudo o que somos de melhor é resultado do espanto. Como prescindir da possibilidade de se espantar? O melhor de ir pra rua espiar o mundo é que não sabemos o que vamos encontrar.

Eliane Brum

O olhar à espreita que cada sujeito vai produzindo temporalmente no fio da vida parte das histórias que lhe constitui, do *topos* que o enlaça com as possibilidades de construir amanhã e “ainda-nãos”. Esse ato de colocar em questão o olhar não-todo diz mesmo respeito, como bem destaca Eliane Brum em nossa epígrafe, àquilo que é da ordem de um espanto, de um insabido. As palavras ditas, as não ditas e as ainda por dizer não são, portanto, coisa qualquer: quando postas no fio que enlaça a continuidade do porvir, elas adquirem o potencial de iniciar novos começos e passam a configurar, por isso mesmo, um para além do *topos*: um “*u-topos*”, um não-lugar como potência para vir-a-ser. Espiar o mundo significa, assim, alargar os horizontes.

Ao alargarmos o olhar espreitador de cada jovem participante de nossa pesquisa pelas leituras do mundo que elas e eles vão tecendo temporalmente, tornamos pública a possibilidade de principiar novos começos, novos e outros devires. É precisamente por meio desses esboços narrativos a configurar diferentes leituras da realidade que, a nosso ver, se torna possível fazer imergir uma força de transposição a operar tal como furos e rasgos na opacidade do tempo atual. Dessa forma, as narrativas das juventudes secundaristas se inscrevem como narrativas outras, testemunhos de uma pluralidade singular que compõe o tempo em que vivemos. Ao contar a sua história e produzir a sua leitura, cada jovem produz também a sua ação política no mundo, o seu enlace com seu tempo, com o seu espanto, com a sua utopia.

Ao ressituar o que compreende por política, Hannah Arendt (2002, p. 21) diz esta se fundamentar através da pluralidade dos homens, surgindo *entre* eles, e não *no* homem. “O homem é a-político. A política surge no entre-os-homens; [...] surge no intra-espço e se estabelece como relação”. Isso quer dizer que é precisamente no “espço entre” da liberdade e da espontaneidade que alguma possibilidade de criar e de sustentar a vida se torna possível. A política entra em cena, nessa compreensão, como “a chance e o espço da liberdade” em detrimento da fixação de interesses privados e da burocratização e encapsulamento da vida, da sociedade e do amanhã.

Afinal de contas, diz a filósofa que, exatamente por ter a capacidade de agir no mundo é que o homem pode tomar iniciativa e impor novos começos: esse é o “milagre da liberdade”. A força do milagre não está na crença em si, mas sim no sentido de que cada homem é, em si mesmo, um novo começo. O milagre reside, então, na capacidade que cada novo homem tem de fazer o improvável e o incalculável. Desta maneira, elucidamos a noção arendtiana de política como potência para ação e transformação do mundo através das leituras produzidas por cada jovem secundarista que torna pública a sua palavra nessa pesquisa. Cada jovem, com a sua história e sua u-topia, representa um novo começo, uma nova possibilidade de algo dizer e algo posicionar para criar a vida e o amanhã.

Ao elucidarmos as narrativas das juventudes periféricas de nosso estudo, trazemos à tona sua indignação com um modo de viver em sociedade baseado na monetização da vida e das relações: tudo diz respeito, hoje, a ter ou não ter dinheiro para alcançar algum lugar. Essa é a revolta de Pensador e Empatia, oriundos da Escola de periferia Escurecer. Embora esse seja o principal meio para ascender socialmente e adquirir bens de consumo, ambos estão cansados de depender do dinheiro para alcançar qualquer tipo de reconhecimento social. Afinal de contas, depender do dinheiro para viver é sinônimo de não saber bem se será possível sobreviver até o final do mês. Tal como posiciona Empatia, ao falar sobre sua escolha em pagar um cursinho pré-vestibular no ano em que conclui o Ensino Médio e almeja iniciar um curso de graduação:

Esse ano eu optei por... Ter que pagar, mas que nem... É 500 reais a parcela do meu curso! Então vai o meu salário... Eu literalmente nesses últimos meses eu tô trabalhando pra pagar o curso... Então eu não tô recebendo nada... Eu, bem dizer tô sobrevivendo com a pensão da mãe... Que também não é muito... É 180... O que a gente faz com 180 hoje? Não dá muito... Então na verdade agora quando eu tô frequentando, vai ser o que eu vou gastar pra comprar as passaginha [de ônibus] pra mim ir e voltar do curso! Então... Já não vai mais ter nada... Então hoje em dia os preço das coisas tão muito caro, muito caro mesmo... Então tipo... Principalmente alimento também... Gente! A cenoura! O que a cenoura aumentou... O tomate... E a gente sabe que é tudo tipo, que nem, seca, realmente, os agricultores não conseguiram colher bem... Tem tudo essa situação... hã... Do meu namorado morar lá no interior eu vejo isso, eu sei como que é... Mas é muito caro gente, não tem como... (Empatia, Escola Escurecer).

O dinheiro representa uma abstração de tudo o que é possível atribuir um certo valor de troca a ser adquirido como um bem: um curso, um alimento, uma passagem de ônibus. No entanto, o que Empatia está dizendo é que tem sido difícil viver com o que recebe de uma pensão alimentícia no valor de 180 reais, uma vez em que tudo está caro nos dias de hoje. Com esta narrativa, destacamos o quanto o valor monetário das trocas comerciais parece estar cabalmente descolado da dimensão real da vida, do viver e das necessidades básicas que representam as possibilidades concretas para sonhar e constituir um devir. Para uma jovem

adolescente concluinte da educação básica, a aquisição de um curso pré-vestibular significa a porta de entrada para uma graduação e, portanto, representa a materialidade do sonho do ensino superior e a viabilidade de ascender socialmente.

No cenário brasileiro atual, contudo, poucas são as pessoas que podem arriscar dar materialidade aos sonhos sem adquirir dívidas ou depender de financiamentos ou créditos bancários. Afinal, o custo das necessidades básicas de sobrevivência tem sido muito alto: custa caro um transporte público; custa caro um alimento; custa caro um curso. A categoria abstrata do dinheiro é o que parece fazer as coisas acontecer na sociedade atual, como bem destaca o filósofo italiano Franco Berardi (2020). O dinheiro, aponta o autor, tem o poder de persuadir seres humanos a agir, a trabalhar, a transformar coisas físicas. Com o advento do capitalismo financeirizado, que tem como base não apenas a autonomização da dinâmica do dinheiro, mas a autonomização do valor de produção, a precarização social, a dependência e a miséria têm se alastrado fortemente no interior das sociedades. Tal cenário tem produzido o que o autor compreende por uma “asfixia do corpo social”, incapaz de se desvencilhar da armadilha abstrata dos algoritmos financeiros.

Empatia e Pensador se revoltam com a realidade tal como está dada, uma vez em que ela limita sobremaneira as possibilidades de ascender socialmente e de projetar um amanhã que se abra em oportunidades para concretização de seus devires. Suas leituras de mundo apontam para a precarização do trabalhador e a inviabilidade de sonhar, uma vez em que, como salienta Pensador, “com o meu trabalho, eu não chego a lugar nenhum”. E segue enunciando o secundarista:

No final tu não consegue nada... Por causa que é o nosso país... A gente batalha, batalha, batalha, mas a certa é que a gente não vai chegar a lugar nenhum... Se tu... Só tipo, como que eu posso dizer assim?... Se tu só fazer aquilo, sabe? Que nem, pah... Digamos assim oh... Eu trabalho né... Eu, com o meu trabalho, eu não chego a lugar nenhum... Eu sei disso... Que nem... Se eu só for lá, eu só tô fazendo... Que nem... Eu tô vendendo minhas horas, que nem... Eu tô vendendo minhas horas pro meu chefe, sabe? E ele tá pagando... Por mais que ele pague pra mim, ele lucra mais do que eu, entendeu? (Pensador, Escola Escurecer).

Quais são os horizontes possíveis para vislumbrar devires outros no amanhã de Pensador, que não este a apontar possibilidades que parecem tão pouco lhe oferecer? Para ter oportunidades de ascender socialmente no contexto brasileiro, Pensador diz que não basta seguir sendo um trabalhador assalariado, uma vez em que muito pouco se consegue alcançar de diferente: “a gente batalha, batalha, batalha e não chega a lugar nenhum”. Dentro dessas condições, o secundarista diz muito pouco ganhar com as horas que vende para seu chefe. Chamamos atenção para essa narrativa de Pensador uma vez em que o potencial emancipador

do trabalho há muito tempo vem sendo colocado em questão, não apenas no contexto brasileiro, mas no mundo todo. O trabalho distorce a própria noção de trabalho, que não mais emancipa, não mais humaniza, não mais abre possibilidades de criação da vida e do ser humano.

Como lembra o sociólogo brasileiro Ricardo Antunes (2009), a sociedade capitalista transformou o trabalho em assalariado, alienado e fetichizado. A partir do início dos anos 1970, proliferam-se novas modalidades de exploração tal como o “empreendedorismo” que, ao contrário de constituir um novo empresariado, delimita uma nova marginalização social. O trabalho, ainda central para a criação do valor no século XXI, vem estampando em patamares assustadores seus traços de superfluidade a escancarar condições precarizadas e flexibilizadas a colocar em cena trabalhos temporários, instáveis, terceirizados, subcontratados, “além do enorme exército de desempregados e desempregadas que se esparramam pelo mundo” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Trata-se de um processo de precarização estrutural. Ao exigir o desmonte da legislação social protetora do trabalho, os capitais globais tendem a ampliar as formas de precarização, aumentando os mecanismos de extração do sobretrabalho, assinala o autor. Tal como lembram Dardot e Laval (2017), o capital submeteu a tal ponto o trabalho e as subjetividades dos assalariados que não parece haver luta possível nesse campo, salvo as lutas defensivas para salvaguardar o emprego. Alargamos a questão anunciada pelos autores com as narrativas de Empatia e Pensador, uma vez em que trazem à tona a difícil posição de batalhar para muito pouco alcançar. Quando questionado sobre os rumos que estamos caminhando como sociedade, Pensador traz a sua percepção em meio a precarização da vida e de construção de devires:

Daqui pra frente é só pra trás prô... [risos]. Eu sei lá... Eu entendi a tua pergunta, mas eu não sei muito bem trabalhar em cima dela, mas tipo... [pausa]. Digamos aqui... Agora de manhã tem... Vamos dizer... 200 pessoas, não, não, têm mais... 300... 200, vamos colocar 200, pra não ficar... pensando em número... Tem 200 pessoas [na escola]. Dessas 200, quantas delas vão se tornar médico, policial, ator, vamos dizer assim... ou... Empresário? [bate na mesa]. Se colocar acho que 5% é muito... professora... Por causa da forma, tipo que já são ensinado né... E também... Muito do ensino vem de casa né... Tipo, sei lá como... Teu pai, não tô falando do teu pai né... [risos]... O teu pai, a tua mãe... Hã, tipo... Fazem tu pensar, te ensinam determinadas coisas, tipo que nem, em questão de escola, de trabalho... Tipo, tu vai seguir provavelmente o mesmo passo deles, sabe? Tu não vai... Sair da linha... E na hora que tu sai da linha... E sair da linha não é, sei lá, tu virar um drogado, essas coisas... Tipo, na hora que tu sai da linha ali tu, tenta inovar alguma coisa... É aí que tu se dá bem, entendeu? Tipo... então... Só que é bem improvável disso acontecer com a grande maioria que tá aqui na escola, então tipo, eu acho que isso é ruim... Daí todo mundo vai se tornar provavelmente um operário... Na minha visão né... Pode ter... Pode ser que mais de 5% seja médico, policial, astrônomo, físico... [risos]... hã... que mais, que mais... Ator... e o que for... psicólogo... e... tu é psicóloga né professora? (Pensador, Escola Escurecer).

É difícil “sair da linha” e “inovar”, isto é, criar sobre a vida e colocar em ato o sentido primordial da política na perspectiva arendtiana. Pensador coloca em questão a formação no

ensino superior como uma possibilidade concreta de garantir um lugar, um devir e uma possibilidade de ascensão: terá um lugar na sociedade aquele que se tornar um médico, um policial, um astrônomo, um físico, um ator, um psicólogo. Quantos de seus colegas poderão reconhecer essa como uma possibilidade concreta de devir? Afinal, ter uma profissão parece ser a via pelo qual se salvaguarda um futuro promissor em potencial na sociedade em que vivemos. Conquistar um diploma de graduação diz respeito a uma possibilidade de abertura a um devir que não o de “operário”, com todas as mazelas que essa categoria laboral incorpora no interior das sociedades neoliberais.

Adentrando nas leituras de mundo dos estudantes da Escola Sonhar, também de periferia, Lívia ratifica a percepção de Pensador ao sinalizar, através de um exemplo pessoal, a importância do título de graduação não apenas para ascender socialmente, mas para obter qualquer grau possível de reconhecimento na paisagem oficial da sociedade neoliberal em que todos estamos imersos. Lívia evidencia sua percepção:

Eu cansei de ver isso já... De eu e minha mãe ir no centro... E a gente tá de chinelo... Que a gente gosta de andar assim... E as pessoas trataram a gente mal... Até descobrir que ela tem formação na faculdade... E aí começaram a tratar ela bem... Já cheguei a entrar em loja... Não aqui... Esse caso foi lá onde eu morava ainda... Que era uma loja um pouquinho mais chique, que vendia sobretudo... E o moço não queria atender a gente, porque a gente tava de chinelo... De rabo de cavalo e tal... E ele achou que a gente não teria dinheiro pra pagar a roupa... E aí ele perguntou... ‘Você faz o quê?’ ‘Ahh, eu sou formada em farmácia...’ Aí mudou totalmente... Ele já quis mostrar as coisas pra gente... Já disse que tinha chegado coisa no estoque... Então o que eu percebo é que a sociedade no geral ela vai te tratar bem conforme a sua profissão... Se você tem uma formação, você recebe bem, você vai receber um tratamento bom... Se você não tiver... Você vai ser tratado que nem lixo... (Lívia, Escola Sonhar).

Lívia vivenciou, por toda desumanidade que existe no preconceito, o significado de ser desrespeitada em sua condição de cidadã. Na sociedade segregatória da qual vivemos, a construção de muros reais e imaginários no interior do corpo social é drasticamente legitimada, sendo banidos para fora de suas dependências todos aqueles que não estiverem de acordo com os padrões duramente estabelecidos. A narrativa de Lívia corrobora com a noção de que as geografias segregatórias das urbanidades perpetuam lógicas de vida que definem como parâmetro relacional o par inclusão/exclusão, desconsiderando a vida que há para além da violenta lógica binária (DUNKER, 2015). Para aqueles que moram nas periferias das cidades, portanto, transitar pela área urbana raramente é sinônimo de reconhecimento e dignidade. Vênus, secundarista da Escola Sonhar, fala sobre a experiência vivenciada com seu pai:

Já aconteceu comigo isso... eu e o meu pai a gente foi numa loja... e ele tava com uma roupa que ele vai trabalhar... Meu pai é chapeador... E daí é o uniforme da [nome da

empresa], onde ele trabalha... que daí tem tinta, porque ele tá trabalhando... E aí as pessoas... Foram mal educadas, não foi muito legal... Acharam que ele não tinha condição de comprar certa coisa sendo que a gente tem uma condição... Graças a Deus... Tipo... As pessoas são muito hipócritas e ridículas... (Vênus, Escola Sonhar).

Trata-se, portanto, de uma sociedade marcada pela segregação, pela exclusão, pela violência e pelo discurso meritocrático. Tal como assinalam Maciel e Grillo (2009), a conexão entre respeito, condição e dignidade é central em sociedades meritocráticas. Alcançar uma posição privilegiada na hierarquia moral do trabalho torna-se o critério fundamental para que as pessoas sejam respeitadas e consideradas como úteis e de valor pelos outros, “naturalmente”. Esse respeito, dizem os autores, é indispensável para o bem-estar pessoal, além de assegurar, também na prática, os direitos e o respeito formal da cidadania. E seguem afirmando:

No geral, o que precisa ficar claro é o seguinte: a sociedade do mérito pune severamente todas as pessoas que não se enquadram em seu perfil preferido, reservando para estas os piores lugares na hierarquia moderna do *status* e da dignidade. O que está em jogo, na verdade, sem que paremos para pensar nisso, é uma luta constante, entre todas as pessoas, pelo reconhecimento de seu valor prático na sociedade do trabalho. Por que apenas alguns conseguem provar este valor e muitos outros não é algo que só podemos entender se admitimos que a dignidade do trabalho é apenas um rótulo genérico, e que na prática algumas ocupações são mais dignas do que outras (MACIEL; GRILLO, 2009, p. 258, grifo dos autores).

A partir da afirmação dos autores, destacamos que é mesmo isso que evidenciam as narrativas das estudantes da periferia de nossa pesquisa: pela ideologia do mérito, trabalhar como chapeador automotivo parece ser menos digno do que ser diplomada em farmácia. No entanto, vale dizer que é apenas no momento em que o diploma se torna público que o reconhecimento formal se materializa. É apenas quando a mãe de Lívia anuncia sua formação ao vendedor que as portas do estabelecimento comercial “chique” de fato se abrem para a mãe e para a filha, que desde cedo vivencia na pele a falácia da dignidade do trabalho. Afinal de contas, o mercado predatório só inclui aqueles que supostamente podem ter condições de seguir suas regras e se enquadrar no seu “perfil preferido”, como assinalam os autores.

Lívia tem receio de não conseguir realizar o sonho da formação acadêmica em tempo hábil. A secundarista diz estar em pânico com a chegada da “tão temida” prova do ENEM, pois depende do exame para conseguir seguir estudando com rumo ao ensino superior. Mas, afinal, em que consiste este tempo hábil? Qual é o momento certo para investir tempo e esforço em uma formação acadêmica? Lívia fala sobre seu “estado de surto”: “e tem a pressão dos 18 anos né... que se eu não passar no ENEM eu já vou ter 18... Então eu vou ter que começar a trabalhar... Aí eu já vou começar a trabalhar num lugar que eu provavelmente não é o que eu gostaria de seguir...

E aí pra entrar numa faculdade depois é... difícil né... então... Rumo ao fracasso pessoal...”. O que Lívia parece posicionar é que as possibilidades de seguir estudando vão diminuindo quando se atinge a maioridade e, a partir daí, o trabalho se põe como necessidade.

Esse cenário a comprimir o rol de possibilidades para os menos favorecidos socialmente faz parte de uma lógica meritocrática e neoliberal que contribui, também, para expansão da exploração colonial dos desfavorecidos (SAFATLE, 2021). Afinal, as oportunidades de trabalho para as classes baixas se posicionam sobremaneira por ocupações que não são dignas de respeito e de reconhecimento social (MACIEL; GRILLO, 2009). Dentro dessa perspectiva, trazemos à tona a narrativa de Lívia uma vez em que ela corrobora com as afirmações dos autores: a chegada dos 18 anos demarca, para a secundarista e para tantos jovens oriundos das periferias das cidades, uma questão que diz respeito não apenas à difícil tarefa de tomar para si a sua posição no laço social. A questão nos parece girar em torno, igualmente, sobre o quanto Lívia será digna ou não de respeito no amanhã que propõe a lógica totalitária do neoliberalismo.

Além disso, o que Lívia posiciona em sua narrativa e que aqui queremos destacar é a sensação de “fracasso pessoal” enunciada pela secundarista diante da possibilidade de não conseguir encaixar-se no perfil esperado pela sociedade. Como bem destaca Souza (2009) acerca da ideologia do mérito, esta nada mais faz do que evidenciar uma inexorável violência simbólica que despreza e culpabiliza aqueles que não atingem os patamares esperados: o fracasso de Lívia é “pessoal”, isto é, é ela quem sofre e quem surta, individualmente, pelo receio de não vir a atingir as expectativas sociais.

Acrescentamos aqui o que as estudantes da Escola Sonhar acreditam ser um reforçador da paisagem oficial do neoliberalismo a dizer “sim” para quem se encaixa à sua lógica e “não” para quem não se adequa: os meios de comunicação digitais. Assim como destacam Lívia, Julia, Vênus e Anil nas narrativas abaixo, as mídias digitais e mais precisamente as redes sociais, contribuem sobremaneira para legitimar a lógica da segregação, do mérito, do culto ao espetáculo, da felicidade e da falha zero. O padrão de funcionamento colonizador das redes sociais cumpre exemplarmente a função de difundir uma única imagem a encapsular o amanhã e esse panorama totalizador não é sem efeitos. Tal como destacam as secundaristas:

Ficam te comparando com familiar... Aí a pessoa tá fazendo tal coisa... às vezes me comparam com minha prima que estuda no [nome de escola militar]... E aí eu fico bem triste... joga a gente pra baixo... (Julia, Escola Sonhar).

Magoa... e além daquela pressão, a gente fica muito mal... [...]. Tu se comparar... ‘Aaai, eu tenho o que aquela pessoa não tem...’, isso te deixa pra baixo... tipo... baixa a autoestima... há... Tem pessoas que param de comer... há... Entre outras coisas... [...] Eu acho que essas pessoas querem mostrar pras pessoas que são felizes... Mostrar uma coisa

que você não é... [...]. Minha tia fez curso e ela é considerada a tia rica da família... Ela estudou... e um dia fui no condomínio que ela mora... E lá tem aquelas patricinha... Pra não falar outra coisa... E elas me olhava do pé a cabeça... E pra que isso? Pra que elas me olharam daquela forma? Pra que julgar o resto da minha família daquela forma? Só com o olhar tu entende tudo o que a pessoa quer falar... (Vênus, Escola Sonhar).

A gente até se compara com as pessoas... Fulana tem a mesma idade que eu... e ela já tá entrando na faculdade, já tem trabalho dela... Meu Deus, eu tenho que agilizar... fazer alguma coisa... Não posso ficar parada... [...] ‘Ai, que vontade de fazer uma faculdade de tal coisa... tá, vou pagar’, seria bem mais fácil, mas não... A gente tem que correr atrás, tem que fazer aquela prova que é desumana... [...] É rica, e tá se formando... e tem carro, e tem moto e tem aquele corpo perfeito, cabelo... Meu Deus, eu com a mesma idade, parecendo um ratinho... ratazana atropelada, sem um real na carteira... E essas menina milionária, bonita... Formada... ai que ódio... e com a importância também... Elas são importantes... [...] Muitas vezes é mentira... a vida na internet é mentira... Só que mesmo assim a gente se compara porque é o que a gente tá vendo... Porque a pessoa tá vivendo uma realidade completamente diferente do que a nossa... (Lívia, Escola Sonhar).

Parece que se a gente não passa no vestibular, não passa no ENEM, já descarta a possibilidade de fazer uma faculdade... Enquanto eles, tipo, eles não precisam fazer um ENEM, um vestibular pra passar e fazer uma faculdade... Eles só vão lá e pagam a particular... e... tá bem feito... [...]. Eu acho que a internet influencia muito... a gente se influencia muito... E isso acaba sendo ruim pra gente... se compara com pessoas e é ruim... (Anil, Escola Sonhar).

Essas narrativas reforçam os mecanismos utilizados pela disciplina social neoliberal para colonização da subjetividade, uma vez sendo o padrão totalitário e sedutor imposto por esta forma de vida atestado por todas as pessoas, sem exceção. A partir dessa dinâmica é que se passa a validar a manutenção da lógica binária, dividida entre aqueles que supostamente têm e atingem o patamar neoliberal e aqueles que não têm e não o atingem. Em outras palavras, à luz da narrativa de Vênus: são legitimados aqueles que alcançaram, por mérito individual, o tão esperado sucesso e vivem em seus condomínios fechados; e são deslegitimados todos os outros, inclusive Vênus, que não conseguiram atingir o suposto sucesso individual, sendo justificadamente inferiorizados.

Com essas narrativas, destacamos que é precisamente aí, no fechamento da pluralidade da vida, que também se fecham os horizontes de atuação no mundo, anulando a capacidade de revolta coletiva contra a validação dessa lógica como a única possível. Trata-se de uma dinâmica competitiva prevista no impositivo contrato neoliberal a produzir um cenário bélico entre “nós”, e “eles”. As narrativas das estudantes deixam evidente essa perspectiva. Como efeito, deparamo-nos com o enfraquecimento dos laços de solidariedade e com o incremento dos múltiplos sofrimentos individualizados a tomar forma, corpo e narrativa no cenário social, como bem destacam as secundaristas. Além disso, proliferam-se sintomas e patologias sociais que encontram na lógica da segregação um de seus fundamentos (DUNKER, 2015).

Na Escola Escurecer, Pensador e Empatia acreditam que os meios de comunicação digital, e mais precisamente as redes sociais, contribuem para produzir uma divisão na sociedade. Ao mesmo tempo em que é concedida a livre possibilidade de todos para abrir a sua palavra os espaços virtuais de comunicação não posicionam fronteiras a delimitar até onde essa palavra pode ir. Não havendo bordas ao discurso, o *ciberespaço* se torna, então, uma terra com domínio de ninguém. Sobre isso enunciam Pensador e Empatia:

Têm umas opiniões hoje em dia que tá louco... Não dá pra ser totalmente a favor da liberdade de expressão... Da liberdade de opinião, por causa que tem umas opiniões que são ridículas, quem nem aquela, vocês sabe, do Monark⁵⁰ né, que ele falou lá, da questão que deveria ter um partido político nazista no nosso país... P* q* p*... um partido político nazista no Brasil... olha o que... O nazismo ferrou com o mundo... e ferra até hoje... Ainda tem algumas influências então tipo... A tua liberdade de expressão termina quando afeta a do outro né... (Pensador, Escola Escurecer).

Tipo, fica quieto... Guarda pra você a tua opinião ou, tipo, na tua ali... porque as vezes até muitas pessoas se machucam, tem problemas sérios com algo tão pequeno que tu fala pra elas, machuca... [...]. Não vai mudar nada na tua vida tu pegar e falar pra pessoa, tu só vai magoar ela... E muitas pessoas que nem, eu vi esses tempos... Eu sigo uma menina... ela tá acima do peso dela, né, ela tem um problema sério com a obesidade, mas ela grava vídeos pro *TikTok*... tipo, ela é feliz, ela se aceitou como ela é... Ela é feliz como ela é... há... E as pessoas lotam os comentários dela falando... “nossa que gorda”, “nossa que baleia, que ridícula, tá passando vergonha...” Então coisas assim... Por mais que a pessoa se aceita, mas se ela tá num dia meio mal... Nossa, isso afeta tanto a pessoa... E porque que hoje em dia existem muitas, há... acontecimentos, que nem, de suicídio... sabe? A pessoa fica louca com a *internet*... Por isso que eu digo... A pessoa tem que ter muita saúde mental, ela tem que ter muito foco no que tu quer e não dar bola pro que os outros pensam, porque se não? Meu Deus do céu... (Empatia, Escola Escurecer).

Quando não há nenhuma borda possível ao discurso, tudo se torna permitido: defender o nazismo, difamar e ofender a reputação do outro, desprezá-lo sem a devida responsabilização pela palavra dita. No entanto, como bem aponta Empatia, a palavra dita, e escrita, não é sem efeitos. Ela pode adquirir potencial para machucar e produzir sofrimentos a se expressar por meio da singular posição de cada sujeito. Assim como defendem Rosa, Costa e Prudente (2018), a escrita contém uma balança entre solução e violência: solução porque pode servir como contorno e pacificação de algo que resta não inscritevél simbolicamente; mas também porque constata a violência, seus avatares e o desarranjo das soluções até então compartilhadas.

No tempo contemporâneo, inúmeras são as manifestações de violência em que o ódio passa ao centro da cena. O que está no ar, lembram Rosa, Alencar e Martins (2018), não é

⁵⁰ Nessa narrativa, o estudante se refere a uma fala de Bruno Aiub, conhecido como Monark, em 07 de fevereiro de 2022 durante a apresentação do Podcast “Flow”. Com sua palavra aberta, Monark defendeu a existência de um partido nazista no Brasil a ser reconhecido por lei. Notícia na íntegra: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/02/08/podcaster-monark-partido-nazista.htm>>. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

somente o ódio, mas a possibilidade de dizê-lo sem censura tanto no âmbito das instituições em geral, como no âmbito dos debates políticos. A “licença para odiar” destacada pelas autoras tem sido fortemente retinta pela tão defendida e almejada “liberdade de expressão”, corroborando para a manutenção do ódio, da segregação e da violência letal.

Como bem lembram os estudantes da Escola Escurecer, assim, é nos espaços da comunicação virtual que o ódio vai repercutindo e ganhando força de massa, sem borda ou contenção qualquer. Voltamo-nos aqui para Arendt (2022), uma vez em que a filósofa compreende ser o mais tirânico de todos os sistemas de órgãos aquele no qual homem algum pode ser tido como responsável. É tirânico uma vez em que não há ninguém, ali, a quem se possa questionar para que responda pelo que está sendo feito. E é mesmo assim que se posiciona, hoje, o *ciberespaço*: todos podem algo dizer, todos tem a oportunidade de se colocar.

Dentro desse panorama, chamamos atenção para a narrativa de Stiles, estudante da Escola periférica Sonhar. Nesse espaço onde todos tem a oportunidade de se colocar, Stiles reconheceu nas plataformas digitais um lugar de acolhida: foi através das redes sociais que o secundarista conheceu e se apropriou das questões e das dúvidas com relação a sua orientação sexual, uma vez não tendo apoio e reconhecimento por parte de sua mãe e de seus familiares. Neste caso, não é a família, tampouco a religião evangélica que auxilia a construir seu devir. Para Stiles, apropriar-se de sua orientação sexual é fundamental tanto em sua passagem adolescente como na construção de seu amanhã, sendo o *ciberespaço* a via possível para esse reconhecimento. Como destaca o secundarista:

Depois que a minha mãe descobriu [homossexualidade], eu me sentia mal porque eu achava que era errado o que eu tava sentindo... Naquela época eu ia na igreja também... Me sentia mal em ir na igreja e escutar o que eles falavam... E daí comecei a pesquisar sobre essas coisas... Ouvia relato das pessoas... Eu via os vídeos românticos... E eu comecei a ver de outra forma, eu comecei a me aceitar ali... Mesmo que a minha mãe não me aceitasse... Foi muito bom, porque eu não tinha ninguém pra me falar sobre isso... Só tinha a *internet* porque eu não podia falar com ninguém... A *internet* foi muito importante porque me fez eu me aceitar... Eu vi vídeos de pessoas contando suas experiências... E eu comecei a ver que não era errado o que eu tava sentindo... Que era normal... Mesmo que a maioria das pessoas não ache assim... Foi muito importante pra mim a internet, se não não ia me entender tão cedo... (Stiles, Escola Sonhar).

Quando se viu impossibilitado de falar e enunciar o que sentia, Stiles encontrou nas redes sociais, nos *websites* e nos livros maneiras de auxiliar a dar voz ao que, no interior de seu espaço familiar, estava difícil de ser falado, reconhecido e legitimado. O *ciberespaço* se colocou, portanto, como um lugar possível para a produção de contornos, de aberturas e de reconhecimento. Destacamos, assim, que o espaço virtual por onde a palavra circula se coloca, à luz de Rosa, Costa e Prudente (2018), tal como como báscula a servir tanto como contorno ao

que não está ainda inscrito simbolicamente, como no caso de Stiles, e também como desarranjo de soluções que podem vir a posicionar o ódio, a intolerância e a violência.

Quando o ódio se materializa e impera na sociedade, apropriando-se da capacidade de escuta e de diálogo, há também um comprometimento do debate público no interior das instituições sociais. A própria noção de cidadania, de democracia e da política como uma construção coletiva a legitimar a pluralidade de saberes e perspectivas igualmente se coloca em risco. No que tange à vida pública, assim, Pensador, da Escola Escurecer, fala sobre seu desconforto ao falar sobre política. Ele diz:

Eu odeio falar de política, mas assim oh... é chato... Não é que [pausa longa] não é que eu odeio política... Eu não gosto de falar sobre, por causa que é um assunto chato e... Eu não manjo muito disso... ah... Eu não procuro entender nada... Não é que eu não procuro entender... Eu não procuro aprender sobre... e... daí também acho chato, por causa que, digamos ali que eu fosse... hã... do Bolsonaro e a senhora do Lula... Daí eu falasse mal do Lula então a senhora falasse mal do Bolsonaro... E daí entrava num debate... Numa discussão, sabe? Eu acho chato... (Pensador, Escola Escurecer).

Após uma pausa reflexiva em sua narrativa, Pensador conclui que não odeia política, mas odeia falar sobre ela. Na perspectiva do secundarista, conversar sobre este tema parece se posicionar tal como uma guerra que exige, de ambas as partes envolvidas, um arcabouço de argumentos e premissas previamente estabelecidas a servir como munição para um ataque e um possível contra-ataque de ambos os lados. Nessa lógica bélica de comunicação, o diálogo desvanece assim como também a possibilidade de integrar a pluralidade de perspectivas com potencial de criação e transformação da realidade, próprio de uma perspectiva democrática. A narrativa de Pensador não diz respeito, portanto, a um desconhecimento sobre o tema, mas de um receio do confronto.

Pontuamos, contudo, que tanto Pensador, como outros secundaristas de nossa pesquisa se recusam a assumir um posicionamento favorável à política, associando-a diretamente à partidos políticos e/ou a figuras tais como a de Luiz Inácio Lula da Silva e de Jair Messias Bolsonaro, ambos candidatos às eleições de 2022 no Brasil. Poderíamos dizer aqui que este é um efeito de um contexto social que, desde o golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016, vem sendo tomado pelo ódio, pela intolerância, pelos extremismos, pelo preconceito e pela violência simbólica e letal. Com o advento da eleição de Bolsonaro em 2018, acirraram-se as perspectivas do autoritarismo e do extremismo no contexto brasileiro, consolidando-se como estratégias de gestão social. Esse panorama favoreceu sobremaneira a preponderância do medo, do pânico e do terror no interior das instituições sociais, bem como o advento de posições cada vez mais defensivas a impedir a circulação da palavra e do exercício da cidadania.

Reconhecemos, portanto, que as narrativas dos jovens secundaristas de nosso estudo são, também, efeitos desta temporalidade complexa a atravessar a sociedade brasileira.

A narrativa de Azul, estudante da Escola Escrever, oriundo da perspectiva campesina de nosso estudo, vai ao encontro do que refere Pensador sobre a primazia do ódio no debate político e na vida pública. Sobre essa questão, diz o estudante “tá uma coisa muito polarizada eu acho... Porque tempos atrás, não sei se por influência das figuras políticas que estão surgindo as pessoas conversavam sobre política... De uma forma diferente... As pessoas conversavam mas elas eram amigas... Hoje as pessoas querem se matar...”. Sonhador, da Escola de assentamento Catar, também ratifica a posição de Pensador e Azul sobre a lógica bélica a atravessar o debate público hodiernamente. Diz Sonhador:

Dá pra ver nos Face né... Uma pessoa posta lá, né, PT, aquilo e isso... E um vai nos comentário, corre e coloca... ‘Ah, mas o teu fez isso...’ E aí já tá causando um... atrito né... Eu não acho essa necessidade... Se a pessoa é daquele lado, da esquerda ou da direita, não precisa tá falando né, mas é tranquilo quando os dois são do mesmo né... Mas tu ir discutir com uma pessoa é mais complicado... É respeitar o lado de cada um, no caso né... [...] Eu tenho notado nas pessoas mesmo... Até na minha família... Tem uns que é PT, outros é Bolsonaro... E aí sempre dá aquela discussãozinha... ‘O meu é melhor, o teu é ruim...’ então... Eu já vejo na minha própria família... E se já dá na família imagina quem não é da família e vai discutir né... Daí já é... Que nem aquela morte que chegou a ter aquela morte né, da festa de aniversário⁵¹... (Sonhador, Escola Catar).

Pela narrativa dos estudantes, o que parece estar em questão não é a ausência de conhecimento sobre política, tampouco o desejo de colocar em circulação a pluralidade de ideias e saberes sobre a vida pública, mas, sim, a maneira com que os debates vêm sendo postos à cena: a partir de uma lógica totalitária que empobrece o discurso quando encerra a circulação da palavra e reconhece como válido apenas o que é considerado como certeza. A metamorfose da verdade em certeza, aliada a dimensão da crença como fé cega, tal como na narrativa de Sonhador “o meu é melhor, o teu é ruim”, implica na deturpação de qualquer possibilidade de abertura para verificação e análise das afirmações, como bem lembra Dias (2020).

Dentro dessa perspectiva, Azul acredita que o fechamento de ideias e perspectivas, seja em relação à política, como com relação à noções totalitárias e uníssonas da vida, empobrecem as possibilidades de realizar leituras de mundo a legitimar a vida em sua pluralidade, reconhecendo a parcela de responsabilização de cada um e de cada uma para com o mundo. Assim como assinala o secundarista:

⁵¹ O estudante se refere, aqui, ao assassinato do petista e guarda municipal Marcelo Arruda, em 10 de julho de 2022 em Foz do Iguaçu (PR), em sua festa de aniversário com a temática do PT. Notícia na íntegra: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2022/07/10/petista-e-assassinado-durante-festa-de-aniversario-com-tematica-do-pt-em-foz-do-iguacu.htm>>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

Você fica muito... Alienado... [...]. Eu acho que é bom a gente ter ambições... Ter sonhos a seguir... de ser bem sucedido... a gente vive num mundo capitalista, se tu não ter dinheiro, tu não vive... O dinheiro é importante... Mas para ajudar os outros também... Para ajudar as pessoas, não pra mim.. Claro, pra mim ter uma vida confortável... e ajudar os outros... [...] E o mundo hoje tá muito... [...] As pessoas dão visão pra coisas que não... tem motivo nenhum pra fama... E aquelas pessoas que ajudaram a salvar as pessoas na boate Kiss? Em tragédias? [...] Pessoas que morreram pra salvar outras pessoas, essas pessoas ninguém conhece... Então a fama abre portas, mas tem pessoas que simplesmente são famosas porque são... não tem papel importante na sociedade... [...]. Às vezes veem uma pessoa passando fome... Muitas vezes você não vai nem dar bola... Porque? Porque você nunca passou fome... Porque você não sabe... eu também... nunca passei fome, mas eu consigo sentir algo... um sentimento... de... de... piedade... de... Querer ajudar pessoas que nunca vi... que tão passando fome... não só... pessoas que tiveram as enchentes... Em Petrópolis⁵²... Eu assistindo em casa... e pensando... Porque os governantes não tomam uma atitude? Porque? Porque eles moram em um lugar seguro... Porque tem dinheiro... Porque não é com eles... Porque eles não tão nem aí... (Azul, Escola Escrever).

A saída, portanto, segue sendo a via pública e o olhar ampliado para além do ensimesmamento tão bem posicionado pela lógica capitalista em sua fase neoliberal, que tenta a todo custo anular a dimensão da revolta e da criação de laços com o outro e com o mundo. Afinal, pelas lentes da lógica meritocrática e neoliberal, sacrifícios são necessários para manter o mercado, este que é e precisa ser sempre competitivo e voraz, seguindo bem e em seu pleno funcionamento (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse jogo da vida engessado pela burocracia, o que acaba sendo atropelado pela engrenagem mercadológica são as narrativas, as histórias, os corpos, os sujeitos, estes mesmos que, como lembra Azul, passam fome, que perdem a vida em acidentes, em enchentes, em negligências, imprudências, descasos, indiferenças.

A saída segue sendo, assim, a construção coletiva, aberta e democrática que reconhece no debate público a via para trazer à tona a palavra que faz viver a civilização, incluindo, aí, a historicização dos corpos, das narrativas e dos sujeitos que já se foram, dos que aqui estão e também daqueles que virão. Para Sonhador, secundarista da Escola de assentamento Catar, a participação na vida pública e a construção de políticas públicas são vias para o reconhecimento e a valorização da vida como potencial criativo e transformador. Tal como pontua o estudante:

Entrando na política... é que no meu ver... que nem... o PT... os movimentos, essas coisas... já lutam mais pelo direito da pessoa de ter uma vida melhor, ter o seu canto né, pra não passar fome e tal... que nem o Bolsonaro agora tá nessa questão da violência que nem... Ele liberou o armamento e coisa... Quem tem cabeça no lugar pode até comprar uma arma mas não ter a maldade de ferir alguém... então... pra se proteger, mas armou o inocente e o bandido no caso né... Então tem dois lados... E

⁵² O estudante refere aqui sobre as enchentes que atingiram o município de Petrópolis (RJ), em 21 de março de 2022, registrando 250 deslizamentos em 24h. Notícia na íntegra: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-03/petropolis-registrou-250-deslizamentos-em-24-horas-por-causa-da-chuva>>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

que nem... até projeto... né... Da época de Dilma, Lula... eles lançaram vários projetos pro pequeno agricultor... Que nem na cidade o Minha Casa Minha Vida... já é um juro baixo de tu pagar ela né... então... Isso ajudou muitas pessoas né... que nem... Agora nesses 3 anos que foi do presidente Bolsonaro ele não deu essas opções, já não teve esses projetos... De pequeno agricultor, de lavoura... Que nem nós plantamos pra nós, pra pequeno agricultor nós plantamos pra nós, porque muitas coisas ele cortou né... Então nessa questão... que na época tinha... que nem... O grande se fez nos projetos do Lula e Dilma né... porque tem vários jeitos até de negociar no banco, essas coisas... Que nem, nessa seca que deu, acredito eu, que isso já seria mais fácil, teria mais ajuda... Agora que deu essa seca, com o presidente esse já não teve ajuda... [...]. No meu jeito eu não penso só em mim... Eu penso em você, nos outros, pra todos serem um padrão mais complexo, mais... Pra ninguém passar tanta dificuldade, porque eu não gostaria de tá no lugar daquele que tem o mesmo jeito que eu mas tá sem nada... claro que as vezes vai da pessoa querer buscar, mas ajuda é importante... (Sonhador, Escola Catar).

Em comparação entre governos de esquerda e de extrema-direita, Sonhador assinala o que desde pequeno aprendeu a reconhecer, cultivar, valorizar, debater, criar, vislumbrar. Tal como diz: “eu nasci aqui, aprendi a viver aqui... daí é diferente...”. Há, portanto, uma diferença quanto à leitura de mundo que o secundarista vai tecendo e costurando em seu modo de vida, cotidianamente. Tal como o cultivo da terra, que demarca uma temporalidade desacelerada e compassada, a narrativa de Sonhador transita entre o ontem, o hoje, e o porvir de modo a reconhecer, pela vivência da luta no campo, os sentidos que o enlaçam ao seu chão e os rumos de seu caminhar, que aponta para um sonho coletivo, e não um projeto isolado.

Se há algo com as quais os neoliberais muito se afeiçoam é a busca pela execução de projeto isolados. Se dizendo pragmáticos apolíticos, desarticulam o discurso e a própria prática com o contexto ético e social do qual vivemos como seres humanos históricos e historicizados que somos. Como bem lembra Paulo Freire (2021, p. 102), “as propostas pragmáticas sempre provocam uma ruptura e uma desarticulação a partir do mundo no qual a especialização ou área de estudo é situada. Informação e conhecimento são, então, separados do contexto ético e social no qual esta informação ou conhecimento exige”.

Com isso queremos dizer que a negação de uma formação e de um horizonte de transformação da realidade o mais abrangente possível aponta para o risco de provocar uma ruptura entre os seres humanos e seu mundo. Sem propor quaisquer questões éticas, a civilização pode beirar a barbárie e políticas de morte passam a vigorar, tal como aponta Sonhador quando situa a política violenta e armamentista da extrema-direita, que governou o Brasil entre os anos de 2018 a 2022.

Ilustramos tal noção de fechamento de horizontes proposto pela lógica pragmática da sociedade a partir da narrativa de Sete, que faz parte das urbanidades de nosso estudo e mais especificamente da Escola particular Duvidar. Por se reconhecer diferente de seus colegas no que tange às condições socioeconômicas, a estudante vai narrando analiticamente a posição e a

visão de mundo de seus colegas e a sua própria. Para ela, que se reconhece como “classe média baixa” em contraposição aos colegas de “classe alta”, todos estão cada vez mais pensando em si mesmos, voltando o olhar para dentro, em uma perspectiva ensimesmada a fortalecer a ética do mercado, do consumo e do descarte. Sua análise parte do complexo contexto político das eleições presidenciais de 2022, assim como já vêm situando os demais secundaristas de nosso estudo. Diz a estudante da Escola Duvidar:

As pessoas são muito individualistas... Uma coisa que eu parei pra pensar esses dias... Eu vou de novo citar uma discussão política... Tipo, que a gente entrou numa discussão na sala... Com algumas pessoas, no intervalo... hã... “Lula ou Bolsonaro?” E daí fiquei parada assim... tipo, porque que tem que ter um? E o outro? Porque todo mundo começou a falar... “ah Bolsonaro...”... “ah, Lula...” Daí eu fiquei ali no meio só ouvindo... E eles me falaram... “tá, e tu [nome da estudante]?” E daí eu fiquei pensando na minha cabeça assim: as pessoas quando tipo, falaram “ah não, justifica...”, tipo, justificaram “ah, Bolsonaro”... “porque? Justifica”... Daí falaram assim... “Ah, porque tipo assim, meu pai é agrônomo e Bolsonaro tá favorecendo a agronomia...” e falavam assim por exemplo... e aí quem falava no Lula por exemplo falou... hã... “porque ele... ajuda os pobres”... Por exemplo, citaram isso... ah tipo, Bolsa Família, isso e aquilo... e eu fiquei olhando assim tipo... tá, ok, argumentos válidos... Daí eu fiquei pensando assim: todos que falavam que iam votar no Bolsonaro, por exemplo, não tô querendo generalizar, mas por exemplo na minha turma foi o que aconteceu... tipo... Votaram no Bolsonaro citando a família, “porque vai favorecer a mim e a minha família”... E quando falavam, ah... teve só duas pessoas que falaram do Lula entre 10... falaram assim... “ah, porque ele vai... vai tipo, tentar ajudar os mais necessitados e ele pode tentar arrumar o Brasil”, sei lá... daí eu fiquei... tá, meio utópico, mas, tá, é válido... Daí eu pensei assim tipo... hã... Que... falaram que seria o Lula, eu pensei assim... tá, eles não são pensando nos outros... Esses meus amigos eles são classe alta, eles não são média baixa que nem eu sou... Então tipo assim, eles não pensando hã... nos outros... Não não pensando “ah eu vou votar no Bolsonaro porque ele vai me favorecer”. Eles não pensando assim: “vou votar no Lula porque ele vai ajudar quem precisa”... Daí fiquei pensando... tipo, se fosse só por isso, se falassem pra mim... “O político que vai te favorecer ou que vai favorecer os outros e que pode te favorecer também?”... Eu falei tipo... “No que pode me favorecer mas que pode favorecer os outros”. Porque não é só eu estando confortável que o país vai pra frente... não quis levar pra lado político, até porque eu não tenho opinião política... não sei de nada disso, mas foi algo que eu pensei muito... Porque todo mundo foi tão individualista... E eu fiquei ali pensando... Tá, mas, e os outros? O país não se faz só de você e da tua família... (Sete, Escola Duvidar).

A narrativa de Sete escancara o clima de tensionamento político que marcou as eleições presidenciais de 2022, balizadas em uma perspectiva bélica de ataques e contra-ataques entre o que é imaginariamente esperado de uma e de outra posição político-partidária. Sete, contudo, se colocou na posição de intervalo, no espaço-entre os lugares considerados da direita – extrema-direita – e da esquerda – centro-esquerda –, assumindo uma postura que aqui situamos como metarreflexiva em relação aos colegas e seus argumentos. Nessa posição de intervalo, ela vai analisando e se dando conta daquilo que Freire (2021) compreende como a clareza ética perante a vida: quanto mais alargado é o nosso olhar, mais compreendemos criticamente o papel de cada um no mundo.

Assim, Sete vai percebendo que votar em Bolsonaro não diz respeito a apenas um voto desconectado da realidade em seu sentido amplo: votar nesse candidato à presidência diz respeito a uma compreensão de mundo que demarca um olhar para o outro e para o mundo que privilegia uns em detrimento da maioria populacional; enquanto votar para eleger o candidato Lula diz respeito a proposição de políticas públicas plurais, descolando-se da lógica ensimesmada e paroquial. Dessa forma, mesmo não querendo “levar pra lado político”, a estudante se posiciona politicamente⁵³ ao abrir a questão: “tá, mas, e os outros?”. Essa é uma questão que situa sua clareza ética, indo ao encontro do que Freire (2021, p. 103) compreende como “clareza política”, esta mesma que “iria dizer-nos que é eticamente incorreto permitir que seres humanos sejam desumanizados de modo a que uns poucos possam enriquecer-se devido à ganância do mercado”.

Retomando o olhar para perspectiva campesina de nosso estudo, trazemos à cena o que reconhecemos como um diálogo ético entre Azul e Amarelo, da Escola do interior Escrever. Os estudantes demarcam a importância de uma perspectiva alargada da vida, que reconheça nos sonhos coletivos uma abertura rumo à construção de um amanhã com mais “brilho no olhar” e desejo de viver. No entanto, afirmam os secundaristas que tem sido cada vez mais difícil a possibilidade de ativar a capacidade de imaginar, de sonhar e, acrescentamos, de vislumbrar utopias para além da perspectiva atomizada que coloca tudo o que é considerado diferente como uma ameaça. Trazemos à tona, abaixo, o fragmento narrativo dos estudantes, apontando para o empobrecimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de sonhar nos tempos hodiernos. Tal como situam os secundaristas do campo:

Amarelo: Eu acho que todo mundo tá levando uma vida assim... não tendo um sonho, correndo atrás do que quer... sabe... só deixando a vida levar... Não tem mais... Essa beleza pela vida, pelas coisas... eu acho que... e... assim... ultimamente eu não sei explicar o motivo...

Azul: quando eu era mais novo... tinha aquela ideia de sonho... ‘O que você quer ser quando crescer?... Eu acho que tinha esse questionamento de que todo mundo tinha que ter um sonho... Um planejamento... que você tivesse uma ideia do que ser... Hoje as pessoas chegam... não sabem nada ainda...

Amarelo: tem que ter um objetivo... sei lá... uma coisa que... parece... O sentido da vida... sabe... quando você acorda de manhã pensando... alguma coisa assim... sabe...

Azul: as pessoas estão muito... se der deu... se não der não deu... não pensam que elas têm que ter um projeto de vida, vamos dizer assim...

Vocês percebem a perda de sentido?

Amarelo: o ano passado, quando eu fui fazer o ENEM... por exemplo... tipo... Terceiro ano... tipo... tinha... de 40 alunos... tinham 10... É uma oportunidade enorme,

⁵³ Aqui demarcamos a posição política da estudante na perspectiva arendtiana: política como capacidade do ser humano de agir no mundo para transformá-lo.

sabe... e hoje... A maioria das pessoas... tipo... ‘Pra que que serve o ENEM’... Não tão nem aí, sabe... Em relação a isso também... E a outras coisas também...

[...]

Azul: um pouco do que a gente colocou lá no começo né... Participação... também... As pessoas não tão nem aí pra nada...

Amarelo: é uma visão muito individual, sabe... individualista... Se elas vivem numa comodidade... Por exemplo, em relação a trabalho, relacionamento... tudo... eles não tão nem aí pro resto... Milhares de pessoas, tipo, passando fome... sofrendo... alguma coisa assim... As pessoas tão na sua comunidade, mas não se importam... E é muito triste o que as pessoas fazem por dinheiro... [...]. Eu acho que essa ideia das pessoas não ter uma visão... de perder... tipo... a beleza da vida... Essa ideia dos sonhos... e... objetivos... metas... Vem se concretizando há muito tempo... eu acho... porque... e... os jovens... é acho que os principais que se nota isso... e... Simplesmente eu não sei explicar porque... [silêncio].

Azul: os jovens vêm perdendo muito interesse... acho... [silêncio]

O que está acontecendo com a juventude? Ecoamos aqui a questão de Amarelo, que, como jovem mesmo que é, não sabe bem o porquê as juventudes vêm perdendo “o brilho de viver”. Sonhos amortecidos, perda de interesse, de sentido, ausência de reconhecimento para com o outro que passa fome, que sofre. O que, afinal, está acontecendo? Onde encontrar a pulsão de vida, essa mesma que enlaça o sujeito aos sonhos, aos ideais, às *u-topias*? No tempo contemporâneo, o desejo de viver parece se esvaír com tamanha força que, como destacam os secundaristas, o despertar para um novo dia, para uma nova manhã, para um novo amanhã se burocratiza diante de tantos protocolos a encapsular o desejo. Ao ser questionada sobre a perda de sentido, Amarelo põe a cena o exemplo presenciado por ela sobre o número de candidatas na prova do ENEM: em uma turma de 40 estudantes finalistas da educação básica, dez estavam presentes. Para que serve o ENEM, afinal? Porque prestar esse exame? Abrir a questão posicionada por Amarelo e Azul diz respeito, assim, a uma postura ética diante da apatia social e particularmente juvenil que tão bem descreveram os estudantes.

É ameaçador pensar que os sonhos podem ser capturados e controlados por lógicas de vida totalitárias. Como lembra Ernst Bloch (2005), o sonho está em desacordo com a realidade e isso nada tem de nocivo, uma vez em que ele pode ultrapassar e mesmo desviar a direção para onde se aponta o curso natural dos acontecimentos. Sousa (2007) bem destaca, contudo, que nem mesmo o campo dos sonhos está livre do controle das forças do poder. Quando os sonhos são prescritos por um programa de vida qualquer, ausente de sentido, de brilho, de desejo e de vida, assim como ressaltaram os secundaristas em seu diálogo ético, “anestesiemos a turbulência inventiva e irruptiva do futuro” (SOUSA, 2007, p. 40). A burocratização do amanhã acaba por engessar o sonho e a esperança, produzindo o congelamento do tempo e um estado de rigidez e imobilidade social.

No que tange aos estudantes da perspectiva urbana pública de nosso estudo, evidenciamos outro diálogo entre estudantes, a trazer as narrativas de Alguém Que Pensa Demais, de Sonhador, de Leitora, de Viajante e de Jenifer. Estes quatro estudantes da Escola Compreender abrem a sua palavra e se indagam acerca dos motivos pelos quais os jovens, hoje, parecem não se mobilizar ou querer se arriscar a fim de traçar um caminho outro para além do existente. Para estes secundaristas, mesmo sabendo que são as imperfeições que abrem os caminhos, o impasse entre o dizer e o fazer segue se posicionando. E dialogam os secundaristas:

Alguém Que Pensa Demais: às vezes são as imperfeições... Os erros que fazem com que a gente aprenda o caminho, que a gente melhore...

Sonhador: a diferença é que faz quem somos... Que nem Van Gogh... Eles tinham seu próprio estilo...

Alguém Que Pensa Demais: em algum momento eles foram, digamos, disruptivos pra época deles... Eles eram algo que ninguém esperava... Eles eram o “fora da caixa”... Eles eram o desenho fora do padrão... E sofreram muito com isso... O Van Gogh sofreu muito na época dele com essa coisa de ser estranho... De ele ser o cara que fazia os desenhos estranhos, que parecia maluquice o que ele tava fazendo... Justamente porque é o que as pessoas queriam que ele fosse... Não o que ele realmente era... Acho que tem muito essa pressão de ser o que todo mundo espera... Só que quando aparece alguém que faz diferente e dá certo... todo mundo aplaude, mas ninguém tá disposto a arriscar...

Leitora: bah tu chega lá e pensa... Eu podia ter feito isso...

Alguém Que Pensa Demais: o que muda de diferente de mim pra ele é que ele arriscou... Ele teve a coragem, o apoio, o ambiente perfeito pra sair do padrão, ir pra um outro caminho e dar certo... E eu talvez tenha tido o medo de fracassar... O medo de não ser o que os outros esperavam e isso faz com que eu acabe... Seguindo o rumo porque é melhor eu não decepcionar ninguém...

Viajante: quando tu tem um errinho milhões de dedos são apontados pra você... Meu tio era um gênio... Ele conseguiu tudo o que ele queria, mas na primeira dificuldade ele adoeceu... e tá nesse poço até agora. Fazem oito anos que ele tá em depressão...

[...]

Sonhador: a gente vê demais os problemas... Isso acontece com a maioria das pessoas no mundo... E isso faz a gente criar um... um tanto faz... O que faz o mundo chegar ao que tá hoje... Nosso mundo tá um desastre... Esse é o problema... pai matando filho, filho matando pai... Queimadas, florestas, animais... guerra, destruição... E a gente para pra olhar ao redor e a gente se assusta... Mas a gente não pode se assustar, é a realidade, a gente tem que dar a cara a tapa sim... E começar por cada um de nós... saber que tá errado e não se alienar a essa situação... É uma diferença... pra nós pode ser pequena... Nós estamos aqui em seis... Se dois conseguirem pensar já muda um monte [...]. A gente fala da nossa geração... Mas a gente pode também elogiar um pouco a nossa geração num aspecto... Querendo ou não a gente tem mais jovens críticos do que alienados... 100 anos atrás... a gente taria tendo uma conversa dessas?

Leitora: e a gente vai ser... pra quem tiver filhos... a gente vai ser muito mais... Comunicativo... a gente tem essa impressão... Alguns dos nossos pais... tipo... Porque hoje em dia os pais não perguntam... “Ah... tu tá com essa cara feia”... Não perguntam... “porque tu tá assim?”.. A gente vai ter mais essa questão...

[...]

Jenifer: mas que a gente não faça os mesmos erros... Porque... O passado é um aprendizado... E o futuro a gente constrói...

Ser “fora da caixa”, o “desenho fora do padrão” tal como o pintor holandês Vincent van Gogh, isto é, o “cara que fazia desenhos estranhos”, parece ter um custo alto na sociedade, tendo por efeito o sofrimento diante das expectativas sociais em relação ao lugar que cada sujeito ocupa no laço social. Arriscar, assim, requer enfrentar o alto custo de escolher deixar de lado o “medo de não ser o que os outros esperavam”, apesar dos erros, apesar dos dedos a apontar, apesar das dificuldades que podem adoecer e serem adoecedoras. Tal como pontua Sonhador, quanto mais o foco se mantém nos problemas, nas adversidades e na desesperança, mais o pânico, o terror e o medo tomam lugar. Essa é, bem sabemos, uma das principais estratégias para manutenção do controle e da ordem social: fazer o medo tomar lugar na sociedade a ponto de tornar-se o afeto político central.

Diz o filósofo Vladimir Safatle (2019) que o medo é produzido e mobilizado para garantir adesão às normas sociais e paralisar a capacidade inventiva e criativa do ser humano. Sobretudo pelos últimos quatro anos da extrema-direita no Brasil, o medo se transformou em elemento central de gestão social, colocando em cena a necropolítica baseada na lógica de deixar morrer. Diante desse panorama aprisionante, diz Sonhador que “a gente tem que dar a cara a tapa sim, [...] saber que tá errado e não se alienar a essa situação”. Ter esperança pode significar, portanto, ter fé na juventude, acreditar em conversas tal como essa que são capazes de mobilizar cinco jovens estudantes de uma escola pública do centro da cidade.

Não seria esse um direito da juventude de ser escutada na autenticidade do ato de revoltar-se e de rebelar-se como uma legítima vontade amorosa de mudar o mundo, recusando a obediência servil (FREIRE, 2021d)? Assim como diz Jenifer em sua narrativa, “o passado é um aprendizado e o futuro a gente constrói”. Isso quer dizer que, como lembra o educador brasileiro, “‘ser’ no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele” (FREIRE, 2021b, p. 50, grifo do autor). O esforço gira em torno da criação de espaços em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias em que se encontram, abrindo brechas para ar-riscar, isto é, riscar, com um pouco de ar, um pouco de si na história do qual todos fazemos parte.

Diante disso, nossa posição repousa precisamente na compreensão de que a produção de leituras de realidade a impulsionar o olhar para mais adiante da paisagem neoliberal torna-se um elemento fundamental para fazer viver a possibilidade de reconhecimento de um “si mesmo” atravessado pela ética, pela alteridade, pela democracia e pelo espaço do comum, do público, da política. Insistir na interrogação consiste em insistir igualmente na capacidade humana de iniciar novos começos e novos amanhã, como bem lembra Hannah Arendt (2002). Entendemos ser este, para tanto, um ato subversivo perante uma lógica de vida que desarticula

os laços sociais, enaltecendo perspectivas individualizadas e individualizantes. Assim evocam os secundaristas de nosso estudo, a partir de narrativas que ao serem anunciadas, denunciam a falibilidade estrutural da sociedade contemporânea.

O traço que aqui acentuamos é de que a denúncia, a indignação e a revolta secundarista inauguram um movimento outro, um contrafluxo a abrir furos na paisagem monocromática da sociedade contemporânea neoliberal, dialetizando a imagem ideal de um ser humano autocentrado, autossuficiente e encapsulado. Ao abrirem publicamente suas narrativas, alargando seus *topos*, seus contextos de vida e suas leituras de mundo, enunciando o que advém de realidades plurais, os estudantes põem-se a exercitar a cidadania e a democracia. Afinal, é mesmo pela não linearidade da história que a história se faz e escová-la à contrapelo, tal como rememora Benjamin (1987b), diz respeito a ir ao encontro do desejo de verdade, esse mesmo que posiciona Jeanne Marie Gagnebin (2009) em face da responsabilidade ética para com a história. Enunciar a sua palavra no debate público diz respeito, logo, a uma posição insurgente diante da vida, da história, da sociedade, da educação, do mundo tal como ele é dado.

Bem sabemos que nem mesmo a escola e tampouco a educação têm tido êxito na complexa tarefa de posicionar seu fundamento *u-tópico* e emancipador de transformação de sujeitos, de mundos e de amanhã. Estruturada a partir de uma educação mercantil vinculada à princípios meritocráticos, concorrenciais e pela lógica das competências (LAVAL, 2019), a escola segue, de um modo geral, encapsulando o caráter subversivo e insurrecional próprios da reflexão, da imaginação e da interrogação, transformando estas e tantas outras capacidades humanas em disposições e aptidões a serem aprendidas exclusivamente para contextos profissionais futuros. Abre-se mão, assim, da utopia coletiva de transformação da realidade e do amanhã em prol da servidão voluntária aos senhores do mercado, não sendo sem efeitos essa estratégia colonizadora. Afinal, o discurso neoliberal se posiciona com tamanha força e intensidade no interior do laço social a ponto de engendrar rígidas engrenagens institucionais que asfixiam a capacidade de mobilização coletiva, e a escola não está à parte disso.

Nossa intenção com o próximo capítulo deste estudo é precisamente abrir as narrativas juvenis em relação à educação contemporânea, uma vez estando a escola enlaçada à maneira com que cada uma e cada um se reconhece perante si mesmo, perante os outros e o Outro⁵⁴. Deixamos aqui, assim, algumas questões a alargar o capítulo subsequente: quais são as leituras produzidas pelos secundaristas no que tange à educação e à escola, esta mesma que lhes é um

⁵⁴ Assim como posicionam Gurski, Moschen e Scherer (2022), tanto a educação, como a cultura são constitutivas do sujeito, sendo educar “o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem” (KUPFER, 2007, p. 35).

direito constitucional? Qual tem sido o alcance de seus horizontes e para quais direções estes têm apontado? Como se posicionam suas perspectivas em relação ao amanhã e como tem se posicionado sua capacidade de sonhar? É pela via da educação que também se enunciam em nome próprio os secundaristas de nosso estudo, sendo, portanto, por meio da educação que também são enunciados e anunciados.

6 A EDUCAÇÃO COMO (IM)POSSIBILIDADE: ENTRE ARESTAS E FRESTAS

Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

Mobilizar educandos para a criação de um novo mundo é tarefa da educação? Qual é a atribuição da educação, afinal? Com o que se ocupa? A nosso ver, estas perguntas posicionam a dimensão ética da educação, isto é, o fundamento a sustentar o fazer educativo para além do próprio ato. Elas dizem respeito a uma reflexão acerca da razão de existir da educação. Para que ela existe? Qual é a sua finalidade última? Interrogarmo-nos acerca destas perguntas pode parecer ou mesmo ser uma tarefa relativamente fácil, uma vez desprendidos e desimplicados da consciência sobre a posição que ocupamos no mundo, bem como sobre a responsabilidade que temos para com esta posição que faz referência à própria ética.

Ao nos indagarmos para que e porque fazemos o que fazemos, tornamo-nos implicados com o mundo e com nossa atuação neste, fazendo com que a pergunta sobre o fundamento ético da educação se torne uma questão primordial. Por quê? Porque como bem lembra o antropólogo e educador Carlos Brandão (2022), a educação atravessa a experiência civilizatória desde seus primórdios, deixando sinais, indícios e indicativos de algum saber, de algum aprender e de algum tipo de ensinar. Precisamente por assim o fazer, ela também aponta os rumos para onde estamos caminhando enquanto sociedade, enquanto civilização. Falar de educação é falar do que herdamos, do que ressignificamos e do que vamos construindo para deixar aos que no mundo vão chegando.

Somos seres aprendentes desde o nascimento da humanidade, diz o autor, desde cada “espécie” antecedente à nossa que trouxe a sua experiência peculiar de “habitação no mundo”, para muito além do que convencionamos ser os períodos já históricos da humanidade e seus restos palpáveis e materiais. Cada um dos nossos ancestrais habitou produtivamente a Terra e deixou, em seu processo ao longo das eras e dos espaços, seus sinais singulares de saber, de aprender e de ensinar. Cada um destes é o que foi, e seguem sendo “porque lograram habitar o Planeta Terra milênios antes de nós” (BRANDÃO, 2022, p. 18). Nós próprios, portanto, não somos mais do que um momento da trajetória da presença dos seres humanos na Terra, refere o educador, e também vamos deixando algo de experiência educativa e educadora aos que seguirão daqui adiante.

Abrimos este capítulo perguntando: quais são os saberes, os aprendizados e os ensinamentos que estamos posicionando hodiernamente, em nossa sociedade? Quais são os

sinais e as experiências educativas e educadoras que estamos deixando para os historiadores e arqueólogos do futuro? Quê educação estamos enunciando e anunciando, e quais são os fundamentos que a sustentam? Tomar consciência destas questões e apropriar-se da intenção de fazer circular as arestas e as frestas que se abrem ao tê-las diante de nós deixa de ser uma tarefa simples, tornando-se um enfrentamento complexo, labiríntico e anovelado tal como também o é a sociedade contemporânea da qual habitamos. Afinal, a educação atual, assim como a própria sociedade, atravessadas por lógicas de vida colonizadoras e alienantes, têm tornado cada vez mais complexa a difícil tarefa de saber-se no mundo e comprometer-se com este, a fim de, como propõe Paulo Freire (2019b, p. 253) na epígrafe de nossa sessão, criar “um novo mundo em que seja menos difícil amar”.

O intuito das linhas que seguem é abrir a palavra das juventudes secundaristas sobre suas experiências com a educação contemporânea e seu devir, atravessados pela escola e pelo ato de “ser estudante”. É precisamente por serem estudantes e estarem imersos neste complexo universo educativo formal, que algo se fazem indagar sobre o lugar da educação nas suas vidas e também na vida contemporânea. Além disso, o “ser estudante” convoca a também algo dizerem sobre o amanhã, uma vez sendo a educação esta que, tal como prevê a Constituição (1988), “prepara” para o exercício da cidadania, visando o “desenvolvimento da pessoa” em caráter de desdobramento, isto é, em caráter de continuidade no para-além do tempo presente. Nesses termos, a educação não é aquela a possuir um fim em si mesma. Pelo contrário: ela é o meio pelo qual a continuidade do si e do outro se aponta como horizonte e como tarefa de renovação do mundo comum (ARENDDT, 2019).

À vista disso, ao falar em nome próprio, cada jovem estudante alarga o horizonte da própria experiência educativa, assim como da própria experiência social e antropológica. A despeito de ter presente ou não a consciência de saber-se no mundo, cada um e cada uma vai narrando algo do momento atual da sua trajetória no mundo, que atravessa a sua experiência de fazer parte e pisar no chão deste lugar que tem a intenção de algo querer ensinar, transmitir, posicionar, tal como se propõe a escola. O que tem posicionado a educação contemporânea aos jovens estudantes de nossa pesquisa? O que escolhem dizer sobre isso? Como ela se atravessa no ato de constituírem-se como sujeitos históricos, sociais e de devir?

Para esse intento de posicionar as arestas e as frestas da experiência juvenil acerca da educação, situamos o presente capítulo por meio de duas sessões. Na primeira, elucidamos a educação a partir das experiências escolares dos estudantes, tendo como base cada *topos* que os constitui em seu “ser estudante”, bem como a maneira com que cada uma e cada um compreende as arestas e os sentidos da escola. Dentro deste complexo panorama, uma pluralidade de

perspectivas contrastantes são por elas e eles evocadas: a escola situada pelos princípios de uma educação bancária associada à vertente neoliberal e seu discurso totalitário, e a escola, quando pública, enlaçada à possibilidade de reconhecimento da experiência do mundo, da diferença, do diferente; o educador como aquele que executa tarefas burocratizadas, bem como o educador como aquele que impulsiona à reflexão, ao despertar para o mundo; a educação como perpetuação da barbárie, e a educação como possibilidade de abertura de horizontes e *u-topias*.

Na segunda sessão deste capítulo, nosso propósito está em posicionar a escola como o legítimo lugar de encontro com o outro, com a alteridade, com o desconhecido e com a criação. Embora atravessada pelos impasses de um tempo hodierno associado com o tempo do capital, do lucro e da colonização da vida, do sujeito e do futuro, posicionamos a instituição escola como aquela que ainda é capaz de algo produzir, algo fazer viver, algo ainda impulsionar, tal como a possibilidade de sonhar e imaginar o amanhã. Apesar das vicissitudes contemporâneas, a escola, quando atravessada pela ética e pela experiência do comum, ainda pode vir a ser o lugar de encontro com a reinvenção da própria vida e a própria arte de projetar um futuro e um mundo outro. Como enunciamos no capítulo dois deste estudo, o desejo de futuro vem a se posicionar, como a própria noção de utopia, desarticulado a qualquer tipo de imagem antecipada, a não ser pelo desejo mesmo de vislumbrar, de interrogar, de impulsionar a si mesmo em abertura e em devir.

Daí, faz jus as indagações a abrir a segunda sessão deste capítulo: como a escola mobiliza os estudantes para impulsionar o amanhã e fazer viver seus sonhos? A partir de cada *topos* que os constitui, quais são as possibilidades de sonhar de cada jovem secundarista que nesta pesquisa se enuncia e se anuncia? Que sonhos se fazem viver e para quais horizontes apontam? A intenção desta sessão é evocar o lugar da escola como o lugar da possibilidade, o lugar da abertura para algo ainda dizer, apesar de tudo. É pela narrativa que os estudantes enunciam seus horizontes, sendo também pelos sonhos que elas e eles vão aqui alargando seus amanhãs, tendo na sustentação do ato utópico um gesto de interrupção da vida, pondo-a em contrafluxo, em suspensão, em abertura, em criação.

6.1 De que educação falam as juventudes? Perspectivas educativas e educadoras

Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.
Theodor Adorno

Educação tem a ver com apropriação da cultura, isto é, apropriar-se de tudo o que o ser humano cria para além da natureza. Ao longo das gerações, são criadas comunidades, sociedades, Estados, línguas, linguagens, valores, religiões, ciências, artes: tudo o que se cria é

passível de transmissão aos que se inauguram neste mundo e aos que nele seguirão em devir. Brandão (2013, p. 18, grifos do autor) reconhece tais elementos criativos e criadores da educação nas aldeias dos grupos tribais mais comuns: “todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são *situações de aprendizagem*. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de *fazer a coisa*”.

Com a passagem para escola, “a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma ‘todos’ no educador” (2013, p. 29, grifos do autor). Isso quer dizer, segue argumentando o autor, que para além das fronteiras do saber comum de todas as pessoas do grupo, emergem tipos e graus de saber que correspondem, desigualmente, a diferentes categorias de sujeitos, conforme sua posição social no sistema político de relações. Ali, todos aprendem para serem “gente” e também aprendem a ser homem, mulher, artista, professor, chefe, escravo, havendo uma expectativa de cada um deles no trabalho social.

Desde as primeiras comunidades tribais, muito se desdobrou em termos de educação e de escola, a partir da complexificação da sociedade. A escola tal como hoje a conhecemos pode ser definida, assim como pontua Daniel Cara (2019), pelo lugar de socialização de saberes e conhecimentos historicamente acumulados e, também, pelo lugar de criação e construção de outros saberes. Ela assume o papel de criar as condições para que os estudantes se apropriem da cultura e para que também possam reinventá-la. Passa a ser na escola o lugar legítimo onde acontece o processo de ensino-aprendizagem através do trabalho dos educadores e das educadoras.

A abertura narrativa dos secundaristas de nosso estudo nesta primeira sessão do capítulo circula pelas leituras que cada uma e cada um faz em relação aos sentidos da escola, contemporaneamente: o que suas narrativas trazem à tona a respeito da educação escolar? Quais são as questões que enunciam e anunciam sobre este espaço educativo? Com o advento de perspectivas que colonizam a educação a partir da vertente neoliberal, como os estudantes reconhecem este espaço legítimo e singular de aprender, de ensinar e de transmitir a cultura? O que tem transmitido nossa cultura, hodiernamente?

Desde os diferentes *topos* que enlaçam cada estudante às suas escolas e ao seu lugar no mundo é que suas narrativas se desdobram. Ao adentrarmos nas escolas de periferia de nosso estudo, trazemos à luz as reflexões de Empatia e Pensador, da Escola Escurecer, e de Sabonete Limpo, de Lívia e de Julia, da Escola Sonhar. No que tange à Escola Escurecer, a abertura da palavra de Pensador demarca, enfaticamente, a lógica de estruturação da escola tal como a lógica da empresa. Para o estudante, estudar significa apropriar-se do conjunto de regras e padrões de comportamento que compõe o ambiente escolar, estruturado, na compreensão do

secundarista, tal como a forma-empresa proposta pela lógica empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). Segundo Pensador:

A escola é basicamente... Tu tá no trabalho... Por causa que tem horário certo pra chegar, se tu não chega tu se dá mal, é punido, né... Punido, que nem, no trabalho tu é descontado, aqui tu... Perde um período, né... Daí é descontado... Segue no mesmo caminho... Tu tem metas, pra bater no serviço, e metas na escola, tem que tá sempre acima da média, né... Se não tu se dá mal... Mesma coisa que não bater uma meta no serviço né... Hã... Que mais? Que mais que tem?... [pausa, estala os dedos]. Tu tem o teu chefe, teu professor né, que manda ali, segundo quem fala é o professor que manda né... Mas só que não, professor só manda até uma partezinha... E bem pouco, por causa que tá tudo lá no código de regulamento, lá da... Do ensino né... (Pensador, Escola Escurecer).

Evidenciamos aqui o conjunto de regras a contemplar o significado da escola para Pensador: punições para aqueles que não cumprirem os horários; necessidade de estar acima da média para não “se dar mal”; a figura do professor associada à figura do chefe que manda na sala de aula, tendo como limitador o “código de regulamento” da escola, que aqui relacionamos ao Regimento Escolar. Essa é a compreensão de Pensador sobre a escola, enlaçada a um conjunto de prescrições que parecem, em muito, engessar e burocratizar o potencial criativo próprio da escola. Sobre essa perspectiva, o estudante segue abrindo sua palavra através do exemplo dado por um de seus professores:

Ele fala que... Oh... Ele fala assim, tem vezes que chegam... Atrasado né... Saem do recreio daí volta ali e chegam atrasado... Aí ele pega e fala ‘oh, aqui é que nem num trabalho... Tem a hora certa pra chegar, se tu chegar depois, tu vai... Tu vai se dar mal no serviço, então, comecem a fazer a coisa certa, chegar no horário, que vocês já aprendem isso pra quando estiverem trabalhando... Vai ter hora de bater ponto e... Já eras, aí não vai se dar mal’. Não vai ser descontado, né... Normalmente se tu bate o ponto no serviço, sei lá, um minuto depois tu já é descontado... Por mais que sejam centavos, né... *E o que você acha disso, dessa maneira de compreender a escola?* Ah, eu não acho ruim... Tipo, é bom, mas... Eu quero aprender, né? Não quero... Ficar ali só tipo... Ahh... Por causa que eles tão criando a gente pra viver como operário, se tu for ver né... Normalmente é o operário que tem ali a função de bater ponto né... Que nem tipo... Tu vai ser o chefe aí, normalmente tu não vai ter né... Se tu é o dono, pra que tu vai bater ponto né? Na tua própria empresa? Então... Acho que eles tinham que... Criar uma educação que fosse assim mais... Hã... [bate na mesa, pausa]. Que desse mais amplitude de pensamento, acho que poderia ser assim... (Pensador, Escola Escurecer).

Pensador quer aprender em detrimento de ser criado, na escola, para “viver como operário”. Ele quer criar uma educação que proporcione o que definiu como “amplitude de pensamento”. Ao ser questionado sobre em que consiste tal amplitude, Pensador salienta que a escola deveria ser aquela a ensinar a como empreender. Sobre isso, o estudante vai alargando sua reflexão ao dizer sobre seu desejo de aprender, no espaço da escola, a como seguir os rumos daquilo que a sociedade neoliberal aponta como o caminho para realização pessoal: aprender do

zero a criar um negócio e “fazer o dinheiro rodar”, abrindo franquias tal como a do Mcdonalds que tem “mais de 10 mil franquias espalhadas pelo mundo”, lembra o estudante. Para ele, esse é o ideal para dar-se bem na vida e desviar-se do caminho apontado por seu professor.

Acentuamos, portanto, que ao estar imerso a esse contexto onde apenas alguns tem a chance de reconhecimento na paisagem oficial da sociedade, o que Pensador não quer é ficar ao lado daqueles que são considerados os perdedores no jogo de forças neoliberal. Afinal, vir a fazer parte do lado dos perdedores parece em muito assustar, contemporaneamente, a Pensador e a todos os que se enlaçam à cadeia produtiva da sociedade por meio da posição de “operário”. Fazendo alusão à perspectiva antropológica de Brandão (2013) sobre o nascimento da escola: o que espera a sociedade capitalista em fase neoliberal de alguém que vem a se tornar um operário? Essa parece, afinal, ser a questão proposta por Pensador.

Há aqui outra questão que faz pensar Pensador: se a escola é aquela que segue mantendo e reproduzindo o *status quo* da sociedade ao ensinar como se comportar como um indivíduo domesticado, o papel do professor não está sendo, sobremaneira, aquele a produzir rupturas de pensamento para fins de libertação e emancipação de sujeitos que possam exercer o papel de cidadão no exercício da vida pública. O professor não tem sido aquele que mobiliza o estudante rumo ao pensamento crítico, a produzir descentramentos de si mesmo e do mundo. Trazemos aqui uma narrativa de Pensador a ilustrar o que compreendemos como sua “justa raiva”. Nesse caso, ele se refere a ausência de escuta de uma professora:

Às vezes tu tá falando um bagulho e as vezes ela pega e corta o cara... Ainda não espera eu terminar... Não tá valorizando... Espera pelo menos, valoriza o que o teu aluno tá falando, ensina ele... Bah da uma raiva pô... Meu Deus do céu... Uma vez eu quase saí da sala dela, mas aí eu não saí né... “Não vou”... Poderia... Mas é assim oh.. É chato, por causa que tu tá ali, tá querendo falar o bagulho... Bagulho, eu tô falando bastante palavra hoje... [risos]. Tá querendo falar ali a... Passar teu ponto de vista ali, sobre determinado assunto... E tu não tá tendo a merecida atenção, não tá sendo valorizado né... Pelo teu professor que tipo, o que deveria mudar a tua opinião, ou então ajudar a... construir, assim, uma opinião mais... [pausa]... Que tenha mais argumento, sabe né pô? E é assim que eu... É isso que eu acho... E não acho que a pô tinha que mudar, eu só acho que ela só tinha que sair da escola mesmo [risos]... (Pensador, Escola Escurecer).

Em meio a risos, Pensador almeja banir da escola os professores que não exercitam sua capacidade de escuta para construir, com os estudantes, um pensamento crítico e transformador. Afinal, para o secundarista, o professor é aquele que deveria mudar a opinião de seus estudantes, ou, acrescentamos, ajuda-los a construir uma opinião outra, alargada, contextualizada, emancipada, dialetizada. Para Pensador, não é isso que sua professora faz e, quando não o faz, ela perde a oportunidade de valorizar o que é falado e fazer circular não apenas a diferença, mas

a possibilidade de construir um novo pensamento. Ao não oferecer a sua escuta em sala de aula, assim, o professor posiciona o que aqui associamos à “palavra oca” de verbosidade alienada e alienante proposta por Freire (2019b). Dentro desse panorama, a escola perde a oportunidade de emancipar, perde a singular oportunidade de alargar o pensamento. Em última instância, ao negar a abertura da palavra, a escola posiciona a barbárie.

Ao nos direcionarmos para Escola Sonhar, também de periferia, trazemos à tona a palavra de Sabonete Limpo, que associa, tal como Pensador, a escola a um conjunto de protocolos comportamentais que não contempla o fôlego para criar. Nessa dinâmica burocratizada, Sabonete Limpo diz ser a escola aquela que perde a oportunidade de abrir-se rumo à criação de espaços que venham a desenvolver as capacidades de cada estudante, inclusive as suas próprias. Lívia, sua colega, concorda e acrescenta sua leitura de mundo ao sinalizar que o sistema de avaliação escolar se distancia, sobremaneira, da singularidade de cada estudante. Sobre tal aspecto, os secundaristas abrem sua palavra:

Pra mim sempre foi muito insatisfatório... Sou de humanas, gosto de humanas... A escola nunca me ensinou a me desenvolver... Acho que a escola, primariamente, além de ensinar... o estudo... ela... ensina a como você se comportar em uma sociedade... Onde você tem suas primeiras relações sociais, eu acho... Não tenho certeza... As pessoas, com diferentes tipos de pessoas... e a escola nunca me ensinou a me desenvolver como pessoa... nunca... tentou me mostrar uma forma de desenvolver o que eu quero pra mim... Então isso eu tive que procurar por mim mesmo... então... eu nunca... tive uma aula de música, uma aula de artes que eu podia... me expressar... Eu nunca tive uma aula onde... me perguntassem o que eu queria ser.. [...] A escola nunca me ensinou a ser... um... a ser uma pessoa... Me ensinou a ser uma máquina... Me ensinou a procurar respostas... Respostas exatas... É assim que eu vejo... É assim no geral.. [...] Nós, como seres humanos, temos muitas inteligências, porém na escola... Eu sinto que... Nossa inteligência é concentrada em QI, como se fosse um tipo só de inteligência... Nós não aprendemos a desenvolver nossas outras áreas... Porque... Nós procuramos a resposta do dois mais dois... Na minha entrevista de emprego, com meu gestor, não tava falando de Bhaskara... É uma realidade diferente... A escola não me preparou pra ser um humano na civilização... Então me senti pelado quando eu fui jogado a isso... A estrutura em si da escola ela é ultrapassada... Ela não funciona pra onde a civilização tá indo agora... Porque o mundo mudou muito rápido... A gente tem a globalização agora... Tem gente que não sabe usar um computador, nossos professores não sabem... (Sabonete Limpo, Escola Sonhar).

Na sala existe alunos medianos, baixo... Não significa que são burros ou que não tão entendendo... Eu consigo me expressar melhor com apresentação... E não com prova... E se eu tiro nota baixa, isso que define quem eu sou, uma nota de uma prova... E as outras áreas não definem quem eu sou? E aí vou ficar com uma nota mediana e vou ficar com isso na mente... Que eu só sirvo pra ser mediana... e... O futuro pros medianos não tem muita oportunidade... (Lívia, Escola Sonhar).

Em que medida consegue a escola reconhecer a singularidade de cada estudante? Para Lívia, essa parece ser uma questão primordial. Ao considerar o sistema de avaliação por notas, perde-se toda a potencialidade da vida que circula na escola, em sua capacidade criativa e

inventiva: essa não parece ser uma questão para escola, colocando à margem do percurso escolar a singularidade de cada estudante. Assim é para Livia, assim é para Sabonete Limpo. Posicionamos aqui, igualmente, uma questão a apontar Sabonete Limpo, que nos parece importante sublinhar em sua narrativa: “A escola nunca me ensinou a ser... um... a ser uma pessoa... Me ensinou a ser uma máquina...”. Máquinas não pensam e tampouco possuem o potencial de transformação da realidade.

Com um mecanismo de funções específicas e previamente delimitadas, máquinas são meras executoras de ações. É assim que Sabonete Limpo associa os ensinamentos transmitidos pela escola, tal como mencionou acima Pensador, da Escola Escurecer. Relacionamos tal perspectiva à noção freiriana de educação bancária, cuja perspectiva compreende o professor como aquele que “enche” os educandos dos conteúdos de sua narração, sendo a palavra esvaziada da concretude da vida, constituindo-se como palavra oca (FREIRE, 2019).

A vida concreta está, portanto, dissociada do que se aprende por meio da educação bancária. Na lógica narrada por Sabonete Limpo, a maneira de transmitir a cultura se enlaça a protocolos “ocos” que pouco se relacionam com a pluralidade cultural, própria da vida em pluralidade. Novamente, assim, Sabonete Limpo se reconhece “nu” e “jogado” neste mundo. Quem faz o papel do outro como semelhante a introduzir o ser humano nesse jogo simbólico de palavras, códigos, linguagens, valores, crenças? Quem acolhe e é capaz de oportunizar a abertura para os sonhos? A escola, na perspectiva narrada pelos estudantes, parece distanciar-se dessa função. Livia, estudante da Escola Sonhar, está de acordo com Sabonete Limpo, e afirma:

A minha opinião sobre o ensino em geral é que... Não é suficiente... Eu não sei como tá sendo esse Novo Ensino Médio, mas é que nem o [nome de Sabonete Limpo] diz... Tem gente, inclusive eu, que quebra cabeça com matemática básica... A gente vai terminar a escola agora, vai ser lançado pro mercado de trabalho... E a gente não sabe... nada... A gente não sabe ser adulto... É essa a realidade... A gente tá se formando.. Alguns vão fazer ENEM... Nem tô preparada pra ENEM... O que eu aprendi nesses anos na escola não foram suficiente... O ensino desse ano também não... Eu me sinto despreparada pra ano que vem, pra ir pra luta, pra faculdade, pra ENEM... Pra vida, em geral... [...] A impressão que eu tenho é que eles simplesmente dão um chute na gente e ‘seja adulto... Se vire’... Sem ter um pingão de conhecimento... E aí todos vão tentar adquirir seu conhecimento e vão acabar quebrando a cara... E se tornando um adulto... fracassado... (Livia, Escola Sonhar).

A escola está longe de sanar a angústia frente aos preceitos de uma sociedade neoliberal que muito exige e muito poucas oportunidades oferece. Mesmo o Novo Ensino Médio, sancionado pela Lei nº 13.415/2017, vigente desde 2022 no Brasil, já vem sendo alvo de duras críticas em razão da ausência de investimento na estrutura física das escolas para dar conta da nova proposta curricular e mesmo a ausência de qualificação dos professores e a falta destes

nas escolas mais vulneráveis. O “lançamento” ao mercado de trabalho apontado por Livia se torna, portanto, o principal receio de jovens adolescentes prestes a concluir a educação básica, e seguirá sendo. A secundarista se sente despreparada para “ir pra luta” e isso significa que ela se reconhece em meio à guerra voraz e destrutiva que atravessa a escola contemporânea. Dentro da lógica do desempenho, a secundarista faz questão, ainda, de acentuar a diferença abissal entre a educação pública e privada, constatando a partir de sua própria leitura de mundo:

Nosso ensino é uma porcaria... um lixo... Tipo assim, porque que uma escola, sei lá... Do centro... Tem o ensino superior ao daqui se nós tamos tudo na mesma série?... Nós tamo no terceiro ano, vamo sair agora... E se eu te dizer... Ah, um assunto muito interessante que eu aprendi no terceiro ano... Não sei te dizer isso... A gente não aprendeu nada... então... Só existindo aqui... O futuro dar uma surra nas minhas costas... (Livia, Escola Sonhar).

A revolta de Livia em relação à educação pública brasileira, direito previsto na Constituição Federal de 1988, não diz respeito a ela, apenas. Essa revolta diz respeito a todos os jovens que se veem em desvantagem quanto às oportunidades para ingressar no mercado de trabalho e, também, para acessar o ensino superior. Afinal, diz a Constituição, em seu artigo 205, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO, 1988). Quando não atendida como um direito básico, assim, a revolta contra a educação pública oportunizada pelo Estado se torna legítima. Assim também posiciona Empatia, da Escola periférica Escurecer, acentuando a diferença entre a educação pública e privada, enlaçada a uma diferença que atravessa as classes sociais. Diz a estudante:

Eu acho que isso é meio óbvio, na verdade todo mundo vê que com o ensino em escolas particulares, e de pública é totalmente diferente... hã... Eu tô fazendo um cursinho agora a noite pra conseguir ir bem no vestibular... ENEM, e eu vejo isso, a dificuldade que eu tenho de entender certos conteúdos que eu tive o básico só em escola pública, que eu sempre estudei, né... e de pessoas que estudam tipo, em [nome de escola particular da cidade], escolas particulares já tem uma facilidade, já sabem... Então tô fazendo apenas uma revisão... e eu, tipo assim, tem coisas que eu nem sabia, sabe... Então eu acho assim oh... a escola [nome da Escola Escurecer] em si eu acho uma escola ótima mesmo, tem ótimos professores [...] Mas eu acho que é relevante sim o quanto a escola particular e a pública tem uma grande diferença... A particular sempre parece que tá na frente... [...] Eu fico triste por saber isso, sabe? Porque eu penso assim... que... Na nossa sociedade tem diversas classes sociais, né... E que nem eu... Eu não tenho condição pra pagar uma escola particular... e eu acredito também que, se eu tivesse, eu até penso muito nisso quando eu tiver meus filhos, sabe? No futuro... Que eu quero que eles tenham... Escola pública, sabe? E não particular... Se eu tiver condição, mesmo assim eu quero que eles vão na pública porque eu penso que muitas pessoas que estudaram a vida inteira conseguiram ter faculdade, futuros brilhantes, sabe? Acho que vai do esforço da pessoa... (Empatia, Escola Escurecer).

Empatia acredita na escola pública e, ao pensar no futuro, segue acreditando na educação pública como um devir para seus futuros filhos, isto é, para quem segue adiante depois e a partir dela. Por meio da narrativa de Empatia, assim, estudar na escola pública parece significar a constatação e a validação do próprio esforço individual para ascender socialmente e conquistar “futuros brilhantes” através daquilo que é fundamentalmente público. Na medida em que tão poucos legitimam a luta pelo reconhecimento das classes desfavorecidas, quem deve autenticar essa trabalhosa travessia é mesmo o sujeito que a atravessa, assegurando o respeito e a cidadania tão tencionada pela lógica meritocrática.

No que diz respeito à defesa da escola pública, acrescentamos às narrativas das secundaristas a visão de Alguém Que Pensa Demais, da Escola Compreender. Através do *topos* que localiza sua escola na perspectiva urbana, o secundarista do centro coloca em cena sua leitura de mundo a partir de uma escola que, a seu ver, recebe e integra realidades plurais, sendo possível, a partir das diferenças que a compõe, realizar múltiplas leituras de mundo e atentar-se, desde cedo, para a diversidade étnico-racial, econômica, social e cultural que faz parte da sociedade em que vivemos. Tal como defende Alguém Que Pensa Demais, a escola

é uma caixinha de surpresas... Ela traz ansiedade muitas vezes... porque... O calendário ele te dá ansiedade... ele é cansativo muitas vezes... O medo de tu não conseguir ele é muito grande... Acaba ficando ansioso por esse medo de fracassar... Medo de tu ter que fazer as coisas acontecerem..., mas ao mesmo tempo eu acho que ela é um lugar que te faz abrir os olhos pra uma nova vivência de mundo... Eu acho que aqui no [nome da Escola Compreender], por exemplo, como é uma escola estadual a gente tem muito... Muitos mundos diferentes... A gente convive... Talvez seja uma coisa que não tenha tanto em escolas particulares... eu acho sabe... Que é muito essa questão das vivências... De eu ter uma vivência, de meu colega ter uma vivência totalmente diferente... Ele vem dum berço diferente... De repente numa condição totalmente diferente sabe... Uma diversidade muito maior de experiências e acho que essa troca acaba sendo muito maior... Eu particularmente acho importante essa troca, porque eu acho que é... Eu gosto de dizer que estudar em uma escola pública ela é tu conhecer o mundo real mais cedo... digamos assim... tu acaba conhecendo as experiências do mundo de verdade que talvez na escola particular tu não tenha tanto porque ela é mais nichada... Eu, por exemplo... eu cresci com meus pais presentes... tudo mais..., mas eu tenho colegas que são criados pela vó... Não tem presença de pais... Eu tenho colegas que não conheceram os pais por algum motivo... Que nem, eu tenho um colega porque o pai dele morreu... Tenho colegas que vem de um berço já mais... mais... bem estruturado financeiramente... Que tiveram esse estudo em escola particular e vieram pra cá agora... Assim como eu tenho colegas que eu sei que talvez passam por algum tipo de dificuldade financeira, sabe... Então acho que essa troca de experiências, esse estar todos juntos é um pouco do reflexo do mundo real... De que querendo ou não lá fora quando a gente chegar na vida adulta, quando tiver trabalhando nas interações lá fora... A gente vai ter muito esse contato com todos os lados, sabe... Eu acho importante [...]. Eu não posso falar de escola particular porque eu nunca tive numa... mas... É uma percepção que se tem... De que o aluno de escola particular ele vive num... Nicho, numa bolha social assim... Que tá exposto a pessoas, digamos... De um mesmo nível social dele na maioria das vezes... E aqui a gente vê muito essa... Essa diversidade... De pessoas de níveis diferentes, níveis culturais diferentes... sociais... é bem sobre isso... (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

A narrativa do secundarista urbano ressalta a singular particularidade da educação a partir de seu enlace com o público: é por meio do público que se torna possível o abrir de olhos para “uma nova vivência de mundo”, isto é, para vivências diferentes com as quais se pode realizar trocas e crescer enquanto sujeito a reconhecer a concretude da vida, para além da “bolha social” que a educação privada parece contemplar. À dimensão de escola anunciada por Alguém Que Pensa Demais, fazemos alusão ao que defendem Masschelein e Simons (2021) quando a anunciam como uma potência para renovar e recriar o mundo a partir da noção grega de *skholé*, isto é, de “tempo livre”. Na perspectiva proposta pelos autores e, acrescentamos, pelo olhar de Alguém Que Pensa Demais, a escola se torna uma fonte de conhecimento e de experiências disponibilizadas como um bem comum. O “amor pelo mundo e pela nova geração” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 156) é o único elemento que torna a escola uma escola e que anima sua existência.

Amar o mundo significa, nesse sentido, o reconhecimento de sua concretude, partilhando vivências que apontam para um sentido comum, sendo a escola o lugar onde isso tudo acontece. Dessa forma, apesar de reconhecer o cansaço que a lógica burocratizada do calendário acadêmico propõe, Alguém Que Pensa Demais escapa dessa aprisionante compreensão ao abrir um espaço de fôlego na concepção de escola a lhe permitir (re)conhecer “as experiências do mundo de verdade”. Como bem lembra o jovem estudante, “essa troca de experiências, esse estar todos juntos é um pouco do reflexo do mundo real”.

A experiência de “estar todos juntos” coloca em cena, contudo, o que segue sendo uma realidade presente não apenas no panorama das escolas brasileiras, como também em um contexto mundial: falamos aqui da reiterada presença de atos de barbárie. Em alusão à tese de Adorno (2003) na epígrafe desta sessão, questionamos aqui: como desbarbarizar a educação ao considerar que vivemos em uma época onde a barbárie é mesmo a condição de existência da sociedade capitalista em fase neoliberal? Em tempos onde a pressa e a passagem ao ato atravessam a vida pública e o laço social, a palavra perde força e fôlego, dando lugar à imposição da violência, do ódio e do medo como balizadores relacionais.

Para Viajante, que tal como Alguém Que Pensa Demais estuda na Escola Compreender, foi na escola, essa que é o legítimo espaço de socialização e de convivência com a diversidade depois da família, que ele sofreu os efeitos da violência pela ótica do que o secundarista nomeou como o *bullying*. Bem sabemos que, como uma instituição social, a escola não assume a mera tarefa de transmitir conhecimentos e modelar comportamentos humanos: ela forma para vida. Uma vez sendo constituída pela cultura, ela não se isola da sociedade, e, portanto, coloca em

cena o que está em questão no laço social. Isso quer dizer que a escola bem pode formar, como bem pode (de)formar⁵⁵. Nesse panorama, o que Viajante aponta por meio da vivência escolar violenta significa dizer que a escola é tão violenta como qualquer outra instituição social que hodiernamente banaliza o outro como semelhante pela lógica da competição e pela aniquilação da diferença. Sobre sua vivência escolar, Viajante abre a sua palavra:

Eu era muito tímido, introvertido... Eu estudei do primeiro ao quinto no [nome de escola] e foi uma parte absolutamente triste da minha vida porque eu não fazia absolutamente nada e eu sofria *bullying*... Só que não *bullying* só de falar, mais atos, assim, que não era tão legal... E ali deu uma prejudicada bastante na minha mente... Então eu tinha medo de conversar com todo mundo porque eu achava que todo mundo ia bater e me machucar. [...] Eu era bem gordinho, e as minhas orelhas são bem grandes. E eu não gosto das minhas orelhas... é uma coisa que eu sinto, tipo... por causa do *bullying*. É uma parte que se... a primeira oportunidade que eu tiver de fazer uma cirurgia eu vou fazer porque... É estética, só que eu não me sinto bem, pelo que falaram pra mim sabe... Machucou um pouco. Na escola eu... eu... eu era... nerd... e todo mundo queria tirar vantagem pra mim... Na quarta série eu passava só por prova... Porque eu detestava ir pra aula... porque na aula ou eu apanhava, ou faziam *bullying* comigo... Foi os tempos mais tristes na minha vida...

Os atos violentos não passaram batidos em Viajante, que sentiu na pele os efeitos de uma violência atravessada pelo olhar do outro a produzir marcas imaginárias tamanhas a ponto de estabelecer um modo de relação balizado pela ausência de reconhecimento de si, da diferença e da alteridade. A vivência narrada por Viajante nos possibilita indagar sobre o papel da escola quando esta deixa de cumprir sua função, isto é: quando um estudante não mais na escola quer estar, a escola falha no objetivo último da formação humana e cidadã para a vida em sociedade. Através da passagem ao ato violento, portanto, os laços civilizatórios se rompem e o outro como experiência de alteridade máxima desaparece, é aniquilado pelo déficit da palavra. O *bullying* como ato violento diz respeito, para tanto, à perpetuação da barbárie na educação.

Outra forma de perpetuação da barbárie na educação e na escola diz respeito à construção de imaginários a obstruir o alargamento de horizontes para além daquilo que a política do elitismo de classe (HOOKS, 2019) impõe. Dentro de uma paisagem social oficial que segue tendo a universidade como o único caminho para uma ascensão social legítima, o que tal imaginário quer dizer e posicionar para uma juventude que se vê desprovida de chances e oportunidades para frequentar uma faculdade? A essa questão que propomos, bell hooks (2019, p. 200) auxilia na reflexão: “muitos estudantes interrompem a prática do aprendizado

⁵⁵ Aqui situamos a deformação como uma prática educativa que não atravessa a ética e, portanto, que não pauta sua ação pelo reconhecimento do outro e da diferença, perpetuando a manutenção da violência.

porque sentem que aprender não é mais relevante para suas vidas, uma vez que, a menos que planejem ir à faculdade, já se formaram no ensino médio”.

Para muitos jovens brasileiros, a conclusão do ensino médio não é apenas uma via para acesso ao que lhes é comum e esperado, isto é: frequentar uma faculdade após essa etapa de aprendizado. Em muitos casos, o diploma de conclusão da educação básica é “a” conquista de vida. Afinal, seguir os estudos não é tão simples e esperando na vida de uma parcela considerável de jovens brasileiros. No levantamento de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (IMB, 2020), encontramos que ao menos seis em cada 10 jovens que concluem o ensino médio acabam por não seguir os estudos em razão da necessidade do trabalho ou pela ausência de recursos para bancar os estudos.

Destacamos, com isso, que a sequência dos estudos da juventude rumo aos bancos universitários não é uma realidade, sendo a educação levada a barbárie quando a pluralidade de formas de viver, de educar e de aprender que circulam no interior das periferias, das urbanidades e dos contextos rurais é desconsiderada, aniquilada e exterminada por discursos educacionais totalitários e instrumentais. Tal como pontua hooks (2019), quando a educação é colonizada pela lógica dominante, a necessidade de criação de um espírito de estudar para aprender – em seu sentido de enriquecimento da vida em sua integralidade – não é uma pauta a ser defendida e legitimada nem pública, nem politicamente.

Para Julia, estudante da Escola periférica Sonhar, a conclusão da educação básica representa uma conquista e também uma esperança diante de um cenário de evasão escolar da família em razão de trabalho e de necessidade de sobrevivência. O que mobiliza a secundarista a permanecer na caminhada rumo ao término do ensino médio é o conselho que escutou e segue escutando de sua mãe: não parar de estudar. Apesar de namorar e ter o desejo de seguir uma vida mais independente com o namorado, Julia segue o conselho da mãe, que, como pontua, a educou para vida: “minha mãe... Sempre me ajudou... conselhos... [...] Educou pra vida, pra não baixar a cabeça pras pessoas... quando as pessoas te magoam... Não deixar que elas te magoem... Levantar e seguir em frente”. Amparada pelo discurso da mãe, a estudante abre sua palavra sobre sentidos da escola e a importância de seguir em frente, estudando:

Estudei aqui desde primeiro ano... Aqui é um aprendizado pra nós, porque no futuro a gente vai ter um bom emprego... A maioria das pessoas param de estudar né... E não conseguem um bom emprego... Porque as vezes as pessoas vão mais pelos estudos das pessoas né... Que nem a minha mãe diz... Que não é pra mim parar de estudar... Ela parou de estudar bem nova... Lá pelo 8º ano, porque ela tinha que ajudar a trabalhar, pra sustentar... Quase todas as minhas tias pararam de estudar, e eu tenho o meu tio e a minha tia que são bem novos e pararam de estudar, não sei bem porque...

Depois ele parou porque... Preguiça mesmo... Aí tiveram criança... Aí sim que não deu mais... E tem dois filhos, um é meu afilhado... (Julia, Escola Sonhar).

A partir da narrativa da secundarista, enfatizamos que a possibilidade de dar sequência aos estudos sem desistir no meio da caminhada educativa nos parece mesmo uma conquista de vida, ou mesmo “a” conquista de vida, diante de um contexto social onde muito poucos são aqueles e aquelas que vem a concluir a educação básica neste desigual e injusto contexto brasileiro. Julia elucida o exemplo familiar: sua mãe e suas tias pararam de estudar desde muito cedo ao precisarem trabalhar e dar conta das demandas de sobrevivência que as distanciaram da escola. Ao persistir neste caminho de conclusão, portanto, Julia não carrega em sua mochila apenas os cadernos e os livros escolares: ela carrega, por meio deles, a esperança que é sua e de tantas e tantos outros.

No que tange aos estudantes camponeses de nosso estudo, evidenciamos as narrativas de Amarelo, Vermelho e Azul, da Escola Escrever. Suas narrativas apontam para uma perspectiva educativa que vai de encontro à lógica da barbárie. Tal como Alguém Que Pensa Demais, estudante da Escola Compreender, Amarelo reconhece a potência da escola para abertura de mundos ao colocar o estudante em contato com experiências das mais diversas e plurais possíveis. Segundo Amarelo: “aqui na escola a gente sai da nossa família e vem viver em sociedade, com pessoas de pensamento diferente... A gente aprende a lidar... com as coisas da vida... A gente aprende ideias... Hã... Pra nossa formação também... Pro nosso futuro como adulto... Por isso eu acho que a escola é muito importante”. Vermelho também alarga sua experiência evocando uma perspectiva similar à Amarelo:

A escola ela ajuda muito a gente pensar mais pra frente, no futuro, pra gente ter uma formação... de pensamento mais... adulto, mais... focado pra frente, no futuro, na tua profissão, assim... a convivência com os colegas pra gente ver, várias realidades, vários jeitos de pensar... Pra gente... Aprender a conviver, com todo mundo, até em sociedade... Muito importante, assim... Os conselhos dos professores também ajudam muito... As palestras, muitas vezes as viagens que a escola faz... a gente aprende muita coisa... que a gente as vezes nem dava importância, mas é muito importante... (Vermelho, Escola Escrever).

A escola é aquela que ajuda a pensar pra frente, a aprender a conviver com “todo mundo” e também em sociedade; é o espaço por onde se convive com “pessoas de pensamento diferente”, aprendendo a lidar com as coisas da vida. A narrativa de Vermelho coloca em cena, também, a figura dos professores na caminhada educativa. Os professores são aqueles que, além de ensinar, auxiliam, de alguma maneira singular a cada estudante, a produzir aberturas e outros horizontes. A tese de Masschelein e Simons (2021) reforça a narrativa das secundaristas ao

sublinhar uma das características mais radicais e essenciais da escola: ao oferecer “tempo livre”, a escola transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”.

E acrescentam os autores belgas: a escola é aquela que tem o potencial para dar a todos os estudantes o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido e familiar a fim de superar a si mesmo, renovando o mundo ao contribuir com algo de si, isto é, com a sua experiência e com suas leituras de mundo. Amarelo segue abrindo sua palavra ao reconhecer a sala de aula como um espaço que, para ela, é transformador. A secundarista relembra uma das aulas que teve no início do ano, com uma de suas professoras favoritas, evocando uma experiência que lhe foi marcante. Sobre esse dia, Amarelo narra:

Cada aula dela é... como se... mudasse a minha visão sobre tudo, sabe... Eu tinha uma visão... Sobre trabalho... Aí... Teve uma aula que ela deu, sobre uma escola que fez aquela “festa do trabalho”⁵⁶... Aí ela passou um texto, e ela conversou com a gente... E daí ela fez mudar a minha forma de pensamento, sabe... Sobre o trabalho em si... O que eu quero ser pra minha vida... E que... Não importa, né... Não importa dinheiro, importa o que é que eu goste de fazer, o que eu quero... e que... eu seja feliz... que... Ser uma pessoa bem sucedida não é ser uma pessoa feliz... E tem muitas pessoas que conseguem, ser bem sucedida de uma forma errada... daí ela falou assim... “Será que essa forma que é certa?” ser bem sucedido de uma forma errada? As aulas são... bem... legais... Ela conversa coisas assim (Amarelo, Escola Escrever).

A narrativa de Amarelo evoca o papel primordial que a professora e o professor exercem na escola e na sala de aula: ser professor significa estar aberto para mobilização de espaços criativos e criadores de reflexão, de pensamento e de questionamentos sobre o mundo tal como está dado, pronto e pré-fabricado aos estudantes. É o papel do professor produzir leituras outras que possam contemplar novas aberturas para mundos antes inabitados, antes impensados. Abrir a questão sobre o significado de ser “bem sucedido” socialmente foi primordial para Amarelo, que há muito já vinha se questionando em relação ao seu porvir e ao seu lugar enquanto jovem rumo ao mundo adulto. Pelo olhar da professora, Amarelo descentrou-se da lógica pré-estabelecida da sociedade contemporânea a conceber o caminho da universidade como o único possível para ascender socialmente, reconstruindo, dentro de si, o que para a secundarista, em sua singularidade, significa “ser feliz”.

Sobre a complexa tarefa do professor a implicar-se com a ativação do pensamento crítico dos estudantes, associamos a narrativa de Amarelo ao que pontua Paulo Freire (2019a) em relação ao “pensar certo”: para o patrono da educação brasileira, pensar certo é pensar em profundidade,

⁵⁶ A estudante faz referência a um trote realizado por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola em Novo Hamburgo-RS, em junho de 2017, com a temática “Se nada der certo” em caso de reprovação no vestibular. Os estudantes se vestiram como se representassem profissões de vendedor de loja, artista de rua e cozinheiro. Matéria na íntegra: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/06/05/trote-de-escola-gaucha-cria-polemica-e-e-acusado-de-zombar-de-profissoes.htm>>. Acesso em: 25/08/2023.

supondo, no ato de pensar, a disponibilidade à revisão dos achados, reconhecendo a possibilidade de mudar de opção, de apreciação e, sobretudo, de ter o direito de fazê-lo. Pensar significa, portanto: abertura, provisoriedade, posicionamento e reposicionamento diante de uma “gente” que se reconhece inacabada. Sobre a potência criativa presente no ato de “ser gente” inacabada diz Freire (2019a, p. 52, grifos do autor) “gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

É com base nessa concepção de educação como possibilidade e abertura de horizontes em construção que trazemos a narrativa de Azul. Para o secundarista do campo, a escola ocupa um papel central em sua história de vida e também no reconhecimento de si mesmo como um sujeito de capacidades. Foi pela escola e, mais precisamente pelo olhar dos professores, que ele veio a alargar o olhar sobre si, sobre a sociedade e sobre outras tantas leituras de mundo, abrindo-se ao diálogo, ao debate de ideias e ao envolvimento com a vida que pulsa dentro e fora da sala de aula. Tal como enuncia o secundarista:

No tempo que eu era tímido, eu focava, eu não falava muito com as pessoas, mas pelo menos eu aprendia, né, eu estudava... eu era tipo muito nerd [risos]. Aí depois de um tempo eu comecei a ver que eu... tinha mais facilidade que algumas pessoas em algumas... demandas... E aí eu comecei a me envolver, tanto em sala de aula, falar muito em sala de aula, dar opinião, dialogar com professor. Eu comecei na sala de aula, e aí eu comecei a... me... me libertar um pouquinho mais de falar com as pessoas. Aí na escola eu comecei a ter oportunidades de apresentar alguns trabalhos... desde aí a partir do 7º, 8º ano... No 8º eu já tava bem... bem... 8º foi o ano que eu decolei! [...] Eu tenho uma professora, a [Nome da professora] que ela... viu isso em mim... Ela disse ‘você tem que falar’, ‘você fala muito bem nas apresentações, então você tem que falar com o público’. E aí comecei a apresentar trabalhos. Quando tinha atividade diferente eu era o apresentador. [...] No 9º ano de lá [sua antiga escola de assentamento] eu fui jovem protagonista. [...] As professoras viram em mim isso. E isso que até o 7º ano eu era muito tímido, mas aí eu consegui me impor, assim, dentro da... da... de uma limitação né, que eu pudesse me destacar, entende... Eu sempre quis isso, e aí talvez surgiu a oportunidade de emprego, que um professor meu falou com a [nome do programa de rádio] que não existia ainda, mas que ele queria criar um projeto e tava buscando pessoas formadas em jornalismo ou que gostassem de falar, que tivessem facilidade... e hoje eu trabalho ali, também (Azul, Escola Escrever).

Foi na escola que Azul decolou e começou a falar, sendo sua palavra reconhecida pelo olhar das professoras. Ele diz: “as professoras viram em mim isso”. O que, afinal, viram essas professoras? Viram seu desejo? Reconheceram sua vontade de abrir-se para o mundo? Para Azul, parece que as professoras viram muito, apostaram muito, e ele então correspondeu a este olhar desejante, decolando escola a fora e abrindo brechas para, através da fala, isto é, de sua enunciação, despertar e existir rumo a um “para além”. Foi por meio da escola que Azul passou a encontrar e reivindicar o seu lugar no mundo. Foi ali, junto dos educadores a sua volta, que o

estudante foi abrindo suas brechas como sujeito, isto é, para além do lugar de “estudante”. Hoje Azul participa do projeto na rádio local da cidade, ocupando o lugar de “protagonista” a participar de eventos e movimentos na cidade e também na região: eis aí um importante abrir de portas que tem na escola um impulso para construção de seu amanhã.

No entanto, tal como nos demais contextos educacionais que compõe nosso estudo, os estudantes da Escola Escrever também reconhecem o que é necessário mudar na escola e na educação. Amarelo vai alargando suas críticas em relação ao que a escola parece não estar conseguindo contemplar como uma instituição a formar para a vida. Diante de seu desejo de muito aprender, a secundarista vai posicionando o que não tem encontrado no espaço escolar e assim o faz não apenas se referindo a Escola Escrever, mas ao contexto geral da educação brasileira. Vermelho também alarga sua narrativa em relação ao que mudaria na escola, dando ênfase à importância de escutar os estudantes. Tal como enunciam as secundaristas:

Tem muitas coisas que eu acredito que falha... Não é a nossa escola... Que é em todas as escolas..., mas, tipo assim... e acho que talvez também... acho que tem muita coisa que a gente não aprende... Que seria coisas... da vida mesmo, sabe... coisas... tipo... Política... tipo, como ele falou [faz menção à fala anterior de Azul]. Política não é só partido..., mas a gente nunca... Eu nunca vi na escola explicarem isso... ao certo, sabe... tipo... direitos... de nós como cidadão, na escola a gente não vê... Hã... Coisas relacionadas a trabalho... Relacionada a futuro... eu acho que seria muito interessante se tivesse, tipo, uma matéria... Que, tipo... A gente nos encontrasse... Onde a gente se encaixa... O que nós gostamos de fazer... Pra gente se entender, sabe... Eu acho que falta isso... Na educação inteira... (Amarelo, Escola Escrever).

Eu acho que daria mais importância pra... O estado que a pessoa tá... porque... Muitas vezes a gente não tá em condições... Ou a gente precisa de alguma ajuda... Algo que pudesse focar mais no... Na pessoa, no aluno... Seria alguma coisa muito interessante, porque muitas vezes os professores ficam cobrando, cobrando e não sabem... As condições que a gente tá de fazer aquilo... Até de fazer um texto, uma conta... alguma coisa... Às vezes a gente não tem muita cabeça pra pensar... (Vermelho, Escola Escrever).

Na visão de Amarelo, a escola não pauta suficientemente temáticas e ensinamentos que envolvam a política, os direitos, a cidadania, o trabalho, o futuro. Diante da crítica de Amarelo, Azul faz menção, durante o Ateliê, à reforma do novo ensino médio que, em sua nova estrutura curricular, contempla componentes curriculares tais como o Projeto de Vida, trazendo aos estudantes a esperança de quicá falar sobre o que lhes angustia enquanto jovens a caminhar para vida adulta. No entanto, bem sabemos que, pelo viés com que foi conjecturada a nova política educacional, pouco se entra em pauta a emancipação do sujeito e muito se pauta a adaptabilidade da juventude ao contexto do neoliberalismo, mobilizando ao empreendedorismo e à consequente precarização do trabalho.

Sendo assim, destacamos o quanto a crítica de Amarelo à educação escolar segue sendo legítima, uma vez em que a escola segue perdendo a oportunidade de, na perspectiva freiriana, mobilizar o estudante ao “pensar certo”. Além disso, diz Vermelho que a escola ainda perde a oportunidade de escutar seus estudantes, isto é, de *querer saber* sobre suas realidades, de *ter o desejo* de escutar suas histórias de vida e mobilizar a construção do conhecimento a partir da relação com o estudante. Ao assim proceder, a escola pouco se enlaça com uma perspectiva libertadora de formação humana, envergando para o que aqui também compreendemos como um caminho rumo à barbárie.

Ao trazermos à tona a perspectiva campesina de Sonhador, estudante da Escola de assentamento Catar, evidenciamos uma dimensão educativa que vai na contramão do que estava sendo pontuando pelos estudantes da Escola Escrever, que se reconhecem distanciados da escola no que diz respeito à subjetividade juvenil e ao debate da vida pública. Para Sonhador, a educação está diretamente vinculada ao *ethos* que, por sua vez, abre como questão o modo de pensar a sociedade e as classes sociais. Pontuamos essa perspectiva analítica a partir da narrativa de Sonhador, que, ao contar sobre os significados da escola, a reconhece como parte do que compõe a sua subjetividade campesina enquanto jovem assentado que é. Assim como fala Sonhador:

Escola significa muitas coisas né... Porque ela te ensina a viver pra vida também... Ela é um professor né... Por causa que tu... Cria amizade, estuda, e nas conversa entre amigos, e coisa... Tu vê o que cada um pensa né... Até em fazer, ou em dia a dia... A gente interage muito nesses diálogos e conversas... A [nome da Escola Catar] ela te dá várias opções... Que nem ela é, mais, acho que no meu ver ela dá a opção do jovem ficar no assentamento né... Eu acho bom né... Por que já parou pra pensar né... se não existisse mais assentamento, ir acabando né... Que nem, todo mundo ir pra cidade... Onde vai achar tanto emprego pra esses jovens?... E pra cidade? Onde vai achar tanto emprego pra esse povo... E até na opção de alimentar a cidade né... Por causa que nem o grande... grande mesmo vai comprar pra fora né... É só conversar com os pequeno agricultor e os granjeiros... né... Se fazem essa pergunta pra eles, eles vão dizer que não gastam muito na cidade, quando vivem... Já vão pra cidade grande, onde é mais barato, tem mais opção... [...]. A escola foi fundada através do movimento né [...] que todos tem terra e vieram disso né... Do pedaço de terra... Então acho que isso já é um incentivo... A escola participa do movimento... (Sonhador, Escola Catar).

Permanecer no assentamento significa, para Sonhador, resistir a um modo de vida onde impera o capitalismo desenfreado a produzir e reproduzir a fome a miséria. Ao incentivar a permanência do jovem no campo, portanto, a escola também incentiva que a luta pela terra siga persistindo e que tenha razão de existir não apenas porque essa luta propõe um modo de vida libertador e emancipado, mas também porque é precisamente o pequeno produtor aquele que abastece a cidade e, assim sendo, a faz viver.

Ao trazermos à cena o recorte narrativo de Sonhador, elucidamos que para o secundarista, a educação está intimamente enlaçada ao seu *topos*, isto é, ao que o mobiliza enquanto jovem assentado com o desejo de permanecer no campo apontado como um horizonte e como uma possível *u-topia* de vida. A educação, nesses termos, não é aquela a ser instrumentalizada pelo pragmatismo tecnicista uma vez em que ela reforça sua razão de ser pelo enlace com a concretude da vida, possibilitando ao sujeito articular a formação de seu pensamento com a pluralidade da vida. Sobre essa dimensão de abertura para o mundo, diz Freire (2021, p. 51) que o desafio da educação segue sendo a criação de contextos para que “as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história”.

Ao voltarmos o olhar novamente para a perspectiva urbana de nosso estudo, agora trazendo à tona a particular compreensão dos estudantes da Escola privada Duvidar no que diz respeito à educação e a escola, evidenciamos uma ideia de escola que há muito tempo já deixou de ser interessante para os secundaristas. Dois é preciso na reflexão sobre seu desinteresse pela escola e por aquilo que ela tem a lhe oferecer: a partir do momento em que entrou no ensino médio, a escola deixou de despertar sua atenção, tornando-se sinônimo de cobrança e de pressão para vida profissional. E a respeito disso, ele abre sua palavra:

Penso que a época de ser legal, de eu aproveitar de verdade foi até o nono ano... Porque parece que quando chega o ensino médio é muita cobrança pra vida profissional, vida pós escola... E tá certo também, só que ao mesmo tempo o querer crescer dá saudade de quando eu tinha menos obrigações... Às vezes eu penso, cara, esse tempo não volta mais... Óbvio que não ia ser pra sempre assim... Mas a escola, o que nós falamos ontem, não prepara tanto quanto deveria, pra vida profissional... Ela faz o papel dela, poderia ser melhor, mas acho que desde que começou o ensino médio é mais uma preparação... (Dois, Escola Duvidar).

Para Dois, a chegada no ensino médio diz respeito a deixar para trás o “tempo de aproveitar de verdade” e colocar em cena a “vida pós escola”, com todas as obrigações que o acesso à vida profissional exige, incluindo a preparação para exames tais como ENEM e vestibulares. O que buscamos dar ênfase aqui é o fato de que, entre o ensino fundamental e o ensino superior, o ensino médio parece se situar, no contexto da escola privada, como uma espécie de ponte de acesso que conduzirá o estudante a seguir para o próximo nível de ensino. Trazemos esse apontamento uma vez em que, a partir de sua narrativa, não é uma questão para Dois a entrada no ensino superior, tampouco a conclusão do ensino médio. O secundarista sabe que vai concluí-lo e que, cedo ou tarde, ingressará no ensino superior, mesmo tendo dúvidas em relação ao curso de arquitetura, o que o leva a querer “dar um tempo” para saber se é isso

mesmo que deseja cursar logo mais ali adiante. Diz ele: “pra vida profissional eu tenho tempo... tô tranquilo... o que eu planejo fazer depois é estágio nas áreas que eu gosto. [...] Eu não tenho medo do futuro, sei que essa decisão vai vim na hora certa”.

Essa posição em relação à educação muito se difere da já evocada aqui pela secundarista Julia, da Escola de periferia Sonhar de nosso estudo. Diante de uma situação familiar de evasão escolar por parte da mãe e das tias, o diploma da educação básica é uma conquista muito cara para Julia, sendo a conclusão dessa etapa de ensino o que consideramos ser “a” conquista de sua vida. Vemos, para tanto, que o que distancia o fazer pedagógico e político de uma escola urbana privada e de uma escola periférica pública não é tão somente as linhas imaginárias traçadas sobre a superfície terrestre que compõe a dimensão geográfica. O que aparta essas perspectivas educacionais diz respeito, sobretudo, a uma estruturação da sociedade marcada pelo discurso meritocrático que tem na desigualdade social seu alicerce primordial.

Diante desse complexo cenário, pontuamos que, para os secundaristas da rede privada de educação de nosso estudo, o ensino médio parece se situar mesmo como uma ponte de acesso para o ensino superior e com as quais, inclusive, elas e eles já desejariam tê-la atravessado e passado sem demora para próxima etapa, para o próximo “ciclo”. Nesses termos, o ensino médio e mesmo a escola parecem perder sua razão de ser, assim como se desenlaçam do fim último da educação que é a formação de sujeitos com vistas ao exercício da cidadania. Afinal de contas, dizem os secundaristas que de tantas obrigações vinculadas às exigências desse “ainda-não” que representa a vida profissional, as incessáveis demandas da escola parecem se posicionar como uma perda de tempo. A pergunta que parecem evocar os secundaristas é: quando mesmo é o tempo de findar esse “ainda-não” que tanto tem se anunciado? Segue o diálogo entre Sete, Seis e Dois a ilustrar tal questão:

Sete: A gente perde tempo estudando pra coisas que a gente não se importa, sendo que a gente podia, tipo assim, se tu já sabe o que tu quer, podia tá investindo nisso que tu já quer... Se tu quer... Sei lá... Engenharia, tu vai estudar o que te interessa... Que é a matemática... Porque eu tenho que estar estudando as coisas que não me interessa? Perder tempo que poderia tá investindo no meu futuro já. [...]. Eu penso que nas coisas da escola tem coisas que são perda de tempo, porque são coisas que não me interessam nem um pouco e podia tá fazendo outra coisa... Porque eu, por exemplo, não sei o que eu quero fazer, mas não tem nada a ver com matemática, nada a ver com ciências. E eu tenho que ficar estudando isso que não me interessa nem um pouco... O que eu tinha que aprender eu já sei... Se eu não aprendi é porque não me interessa, eu não vou usar...

Seis: É que acho que é complexo isso porque até certo ponto a gente tem que acabar experienciando cada uma dessas partes pra ver se a gente gosta ou não gosta... mas como é tão engessado... Chega um ponto que a gente cansa... E aí a gente começa a ver de uma maneira negativa... Então não é que seja de todo negativo fazer a experiência de algo que tu não gosta... Porque tu precisa disso também... Só que... Provavelmente deveria ser conduzido de outra forma pra que a partir do momento que tu percebesse que não é

aquilo, que tu tivesse uma opção... Ou tu tivesse uma pressão baseada só naquilo... Que é exigido de todo mundo sabe... Porque essa exigência uniformizada é o que cansa todo mundo... Porque se não tivesse não se sentiria mal numa sala de aula por não saber algo... Então também até certo ponto tem que ter uma exigência..., mas... Deve ter um jeito mais... Hã... Alguma outra forma de fazer isso...
[...]

Sete: a gente passa 14 anos estudando literalmente pra fazer uma prova... [...] Pergunta pra gente se a gente sabe fazer um currículo... Alguém aqui sabe fazer um currículo?

Dois: eu não sei fazer um currículo... Tu sai da escola pra vida assim... Eu tenho que aprender por minha conta... Porque eu não aprendi aqui...

Seis: então parece que tem cada vez mais uma perda de objetivo... talvez... Acho que isso dá pra dizer que vem acontecendo... Porque... A educação não acompanha o processo do mundo... E isso é em todo lugar...

Dois: isso fica desgastante, nós tamo... Eu aprendo né, eu estudo pra ir bem na aula, pra poder passar de ano..., mas eu fico pensando... cara... E depois que eu sair daqui... O que eu vou fazer com isso? Além de passar no vestibular, pelo menos?

Alguns destaques do diálogo secundarista: perda de tempo e rompimento com a finalidade da educação – “a educação não acompanha o processo do mundo”, como pontua Seis; desinteresse pela maneira com que o conhecimento é posto em cena; desenlace entre os conteúdos escolares e o mundo da vida; ausência de perguntas e excesso de certezas transmitidas pelos professores: “é assim que tem que fazer para passar no vestibular”. O que parece haver, diante disso, é a urgência de futuro, urgência para passar logo pela tarefa tediosa que é ter que estudar para algo desenlaçado de desejo, uma vez em que não é daquele jeito que os secundaristas almejam aprender.

A narrativa de Seis evoca o desejo de experimentação: ela quer conhecer para saber se gosta. No entanto, Seis também marca o engessamento com relação à maneira de conduzir o processo educativo: de tão engessado que é, a travessia se torna cansativa. Abrimos aqui a noção, uma vez mais, em relação à “palavra oca” freiriana, própria da educação bancária. Como lembra o autor, a relação educador-educandos parece ser marcada fundamentalmente por uma “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (2019b, p. 79). Na concepção de educação bancária, portanto, a vida concreta e seus valores parecem morrer juntamente com o desejo de aprender.

Assim, quando a escola se restringe a mera transmissão de conteúdos “ocós” de vida concreta, essa instituição educativa se perde de sua finalidade máxima, servindo a lógicas outras, tais como a do mercado, e, mais precisamente, a lógica neoliberal. A tese de Christian Laval (2019) de que a escola pública não é uma empresa se constrói precisamente em razão de

que ela vem se posicionando tal como uma. Sua crise é a de legitimidade, diz o autor, e sua nova ordem escolar se impõe cada vez mais por meio das sucessivas reformas governamentais e igualmente pelos discursos dominantes. Se a escola pública atravessa essa crise, a escola privada já vem tomada dela. Essa última parece mesmo servir ao mercado e é assim que também sentem os secundaristas de nosso estudo. Elas e eles dialogam sobre isso:

Sete: Não pode sair sem saber o que quer fazer... E só investem em descobrir o que tu quer fazer no terceiro ano... Até tão oferecendo palestras, só que só falam em engenharia, medicina, direito e essa área... Não tem nada de linguagens, nada artístico, parece que não valorizam essas áreas, só valorizam o que é mais concorrido... E tu ainda é obrigado a participar dessas palestras... Nenhuma me interessa... Não quero saber, mas eu tenho que vir. [...]. Uma coisa que eu sinto... Parece que a escola não te valoriza se tu não quer cursar medicina...

Dois: Claro, é o marketing da escola fazer isso, mas passou em medicina diz assim... “Formamos médicos, é uma escola boa para formar médicos”.

Seis: só pra quem foi pra palestra de medicina ganhou uns copinhos... Então assim, é um negócio do sistema capitalista de nhe nhe nhe que tipo assim, tem que fazer um marketing porque é isso que valorizam e enfim... Não tem como fugir... As coisas vão ser sempre voltadas pro que vai dar mais dinheiro, que rende mais... E vai ser mais valorizado...

Sete: se eu quiser passar em Artes Visuais, passar em primeiro lugar aqui na [nome de universidade]... A escola não vai fazer nada... Agora se a pessoa passou em medicina, centésimo e não sei quanto lugar... A escola vai fazer alguma coisa, mesmo que a pessoa esteja já no fundo... A escola vai fazer alguma coisa... E agora, se eu passar numa escola de Artes Visuais nos Estados Unidos, aí a escola vai valorizar... É isso que eu sinto, se a gente não fizer alguma coisa grande na área que eles querem que a gente faça a gente não é valorizado...
[...]

Quatro: acho que eles valorizam nossos números do que a nossa cabeça... Tá muito... É muito rápida em querer objetivos... Eu me lembro quando eu era criança e me perguntavam o que eu queria ser... E já faziam essa pergunta, mas queriam ver os meus objetivos, eles não nos cobram felicidade, nos cobram que a gente seja rico...

A escola neoliberal, termo cunhado por Laval (2019) e que aqui o posicionamos para situar a percepção dos secundaristas, não está preocupada com uma formação humana a posicionar o olhar para singularidade de cada estudante em seu *topos*. Ela está preocupada com a concorrência e com o desempenho, associada a pedagogias inspiradas no individualismo e nas transformações econômicas que envolvem as sociedades de mercado (LAVALL, 2019). Como bem destaca Quatro, essa concepção de escola se preocupa com os “números” em detrimentos das “cabeças”, e, vale dizer, isso muito o chateia.

Passar no vestibular para medicina parece ser, por fim, o objetivo máximo que vem a legitimar a proposta educacional mercadológica e meritocrática que ancora a escola privada. Ter um estudante aprovado em medicina em uma cidade de grande, médio ou pequeno porte,

ou um estudante aprovado em Artes Visuais nos Estados Unidos, são exemplos que parecem representar o “selo de qualidade” demandado pelos parâmetros neoliberais, sendo precisamente aí que se concentram os esforços da escola e, conseqüentemente, o custoso esforço de seus estudantes. Com o foco nesse “depois” que representa a aprovação no vestibular, nem a escola, tampouco os estudantes sequer conseguem se aproximar da razão de ser da educação em seu fundamento constitucional. Nos parece precisamente aí que advém a indignação dos secundaristas de nosso estudo.

Associamos essa dimensão educativa à lógica da burocratização da vida elucidada por Sousa (2007), cuja perspectiva tecnicista e instrumental imposta parece deixar o amanhã com as mãos cheias de regulamentos, de projetos, de estatutos, de bulas e de manuais de instruções e, por fim, “com as mãos ocupadas com tantas prescrições não foi possível agarrar os vapores das novas ideias” (SOUSA, 2007, p. 37), destaca o autor. De fato, as narrativas estudantis parecem apontar para o impossível das novas ideias e dos novos ares, que se associariam, nessa perspectiva, a brechas para fazer advir um fôlego a retomar a pulsão de vida e o desejo de aprender. Com essa espécie de cozimento infundável do amanhã, a resposta dos jovens adolescentes é tornar-se “zumbi”. Seis faz essa “associação-zumbi” ao trazer à tona sua percepção em relação aos efeitos da reforma educacional brasileira do ensino médio para os estudantes e a maneira com que a política vem sendo construída nas escolas. Segundo a secundarista:

Um médico que eu fui esses tempos, eu tinha uma consulta, ele... É conhecido dos meus pais e começou a perguntar do... Que o filho dele é colega do meu irmão... Então ele começou a perguntar, assim, de como que tava funcionando as coisas, porque ele não sabia exatamente... E ele comentou que ele tinha visto um vizinho dele, que é do primeiro ano aqui do ensino médio, e que o menino parecia que tinha... Sabe... hã, tinha virado um zumbi, sei lá, tava acabado... E era um dia normal, assim, sem... hã... Que supostamente não teria trabalho nem prova né, porque nessas épocas as pessoas ficam com essa cara mesmo, mas que no dia-a-dia assim mesmo tava horrível de aguentar, exaustivo e... Aí eu acho que isso acaba só repelindo mais as pessoas, né, ao estudo e a querer fazer alguma coisa... Então eu acho que tem que começar mais por uma alimentação de interesses e... de... Prover isso pra todo mundo do que uma... imposição né, do jeito que foi feito... Então por isso que me deixa tão indignada assim... [...] Eu não vejo sentido em tu pôr um novo modelo... hã... Só pra quem pode dar, antes de sequer resolver aquelas pessoas que não conseguem cumprir nem com o modelo antigo... E como é que vão cumprir com o modelo novo, sabe? É um negócio que não faz sentido algum pra mim... (Seis, Escola Duvidar).

Com a estruturação da política educacional tal como está, ela transforma os estudantes em zumbis. A conclusão de Seis é que tal “transformação-zumbi” não aproxima, sobremaneira, os estudantes ao desejo de aprender e ao enlace para com a escola. Pelo contrário: tal lógica tende a repelir, afastar, criar aversão e inoperância. Não tivesse um irmão cursando o primeiro

ano do ensino médio reformado, talvez Seis não faria as mesmas perguntas que agora o faz, ou talvez fá-lo-ia a partir de um outro ângulo. A questão aqui é que Seis assim o faz e, ao abrir a sua palavra, ela não traz à tona apenas a percepção de quem está acompanhando “por dentro” os efeitos da aplicação da política no contexto escolar privado. Ela também o faz alargando seu olhar para as escolas que possivelmente seguem e seguirão com problemas e obstáculos de outras e tantas ordens. Uma justa reforma educacional precisaria, em muito, contemplar as faltas e as insuficiências estruturais básicas.

Chamamos atenção para outro fator que baliza sua narrativa: a indignação. A secundarista fica indignada com a maneira com que a educação vem sendo pensada e levada a cabo através da nova política educacional brasileira. A raiva é o que move a secundarista a falar sobre isso, colocando em palavra tal aborrecimento em relação aos rumos da educação:

Acho que essa coisa do Novo Ensino Médio... Tu tem que ter essa coisa de desde pequeno, com 14 anos, tu ter que decidir, já matérias e coisas assim eu acho pior... Do que tu ter todas elas e ser exposto a todas elas, sabe... Acho que o que pudesse mudar é ser algo mais prático, algo direcionado, mas não dessa forma que corte o resto dos conteúdos... Porque acho horrível e vendo meu irmão eu não consigo ver ele escolhendo alguma coisa e tendo noção de alguma coisa agora... Porque nem eu mesma tenho... então... é um negócio que me deixa indignada... [...] Por causa dele eu dou mais bola pro Novo Ensino Médio. [...] E tem gente do primeiro ano... Grades curriculares que ficam até 7, 8 da noite... quatro dias por semana... Acho absurdo, que pra mim não faz sentido... Aula expositiva por um conteúdo que supostamente escolheu... Parece responsabilidade sem sentido e só vai drenar mais as pessoas... Acho que cada vez mais não vão achar sentido na escola e nessa coisa toda... E vai haver algum movimento pra alguma mudança, com certeza... Eu acho que a juventude é pra, sei lá, experiências e coisas assim... e aí tu vai lá e tu tranca [risos] a criatura na sala por 10 horas sabe... (Seis, Escola Duvidar).

A esperança de Seis é a chegada de movimentos para alguma mudança, a chegada de fôlegos de vida a fazer ventar novos ares, novas possibilidades de construção do amanhã. Afinal, como lembra a estudante, a ideia de “juventude” não compatibiliza com o ato de “trancar essas criaturas” por dez horas em uma sala fechada: isso parece ser, e tem sido, para ela, inoperante. Segundo Seis, juventude se enlaça a “experiências” e, acrescentamos também aqui o enlace com a alegria, com a utopia e com os sonhos. Nas palavras do psicanalista Edson Sousa (2021, p. 53), juventude e alegria podem ser reconhecidas como “pequenas lâminas afiadas, que podemos ainda tirar do bolso e abrir rasgos nas superfícies totais, excessivas, absolutas, monocromáticas onde já se respira com dificuldade, ou mesmo já não se respira mais”.

Diante da “lâmina afiada” que representa a palavra de Seis sobre realidade educacional tal como vem sendo dada, evocamos aqui a “justa indignação” que coloca em cena Paulo Freire

(2021a) sobre a luta por uma educação emancipadora. À luz de suas palavras, posicionamos que o ato de pensar a construção de devires outros à educação, fundamentados por um fazer autêntico a despertar o sonho e a *u-topia* da criticidade, está diretamente associado ao desengessamento dos processos educativos que se fazem viver nas palavras das juventudes. Quiçá então, a partir dessa justa posição, seja possível buscar algum enlace com a construção do percurso educativo atravessado pela aventura do aprender e do ensinar a experiência da educação.

6.2 Ainda é capaz a escola de alargar o amanhã? Impulsionando sonhos e *u-topias*

As grades nunca vão prender nosso pensamento
Racionais MC's

“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos”, diz Eliane Brum (2006, p. 22) ao apresentar a história de um jovem rapaz de 29 anos chamado Israel, da professora Eliane e de mais 31 pares de olhos de crianças. Nessa crônica-reportagem, a autora conta a história de um olhar que enxerga, “e por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva”. Esse não é, portanto, qualquer olhar, uma vez em que coloca em cena o desejo de viver, este mesmo que pontua Freud (1996) ser também papel da escola fazer ativar. É pelo enlace com a educação e com o desejo de saber um pouco mais sobre esse lugar onde vão as crianças que Israel, o jovem considerado desregulado das ideias pelo senso comum, o imundo e malcheiroso da miserável Vila Kephas, em Novo Hamburgo, é descoberto pelo olhar de Eliane, a professora.

A partir da captura irresistível da imagem de si mesmo pelo olhar da professora, Israel foi dando, a cada dia, novos passos para dentro desse olhar “e, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. E, quando viram, Israel estava na janela da sala de aula da 2ª série C” (BRUM, 2006, p. 23). É por meio de fragmentos dessa singular história que trazemos à luz a escola como este lugar em potencial a ser reconhecido como espaço mesmo de transformação, como legítimo espaço de ativação de um outro amanhã. Afinal, é precisamente por ser feita dos tantos pares de olhos que a fazem colocar em movimento que a escola está sempre aberta à possibilidade de alargar o amanhã de alguém, de alguns, de algumas gentes. É justamente por ser viva que a escola pode fazer acender o “milagre do encontro”, este mesmo que posiciona Brandão (2019, p. 34) a partir de Lévinas: encontrar-se com o outro diz de um enigma que mantém o Eu e o Outro acesos, “en vela”, em uma posição de radical alteridade.

Nessa sessão, nossa intenção repousa em evocar o lugar da escola como o lugar do desconhecido. Apesar de tudo⁵⁷, a escola é feita por pessoas, sendo, portanto, o lugar da possibilidade, do indeterminado, do impreciso, da possibilidade de iniciar novos começos (ARENDR, 2022a). É ali onde a experiência de encontro com o outro pode vir a acontecer⁵⁸. É ali, naquele espaço mínimo, que é possível se fazer abrir frestas a reconhecer os horizontes de cada um, que dizem respeito, também, aos horizontes e aos rumos da própria civilização, nos diferentes chãos que a constituem e a tornam tal como uma experiência civilizatória. A intenção da sessão que aqui tecemos diz respeito, logo, a colocar em cena os sonhos e *u-topias* dos secundaristas participantes de nosso estudo, projetando territórios para além do existente. À luz de Sousa (2015), posicionamos a questão dos sonhos como um ato de interrupção do pensamento a dar contornos possíveis à projeção de um outro lugar, de uma outra abertura ao “ainda não” que representa o amanhã, evocando ideias outras ora postas nos bastidores da vida, para além das ideias dadas de presente pelos senhores do mercado.

Tratamos aqui de fazer viver o que impulsionam os estudantes de nosso estudo acerca de seu devir. Impulsionar o pensamento, a imaginação e a possibilidade de criação de *u-topias* situadas por meio de Bloch (2005), este que relaciona a utopia ao ato de conceber ideias de intenção futura. Ao falar da utopia, o autor faz questão de dissociá-la da noção de fantasia emotivamente irrefletida e da elucubração abstrata e gratuita que o sentido estreito da palavra costuma definir. O ato utópico que pretende ativar ideias de intenção futura diz respeito ao sentido mesmo que sustenta o ato de “sonhar para a frente”, enlaçado à antecipação, ao sentido que é “inteiramente voltado para o mundo: o sentido de ultrapassar o curso natural dos acontecimentos” (BLOCH, 2005, p. 22). O ato utópico é, portanto, um ato de interrupção a chacoalhar as ideias, bagunçar a vida, pô-la em contrafluxo e é precisamente essa a questão desta sessão e igualmente desta pesquisa.

Ao ser precisamente indagada sobre seus sonhos, Julia, estudante da Escola de periferia Sonhar, posiciona a noção daquilo que compreendemos ser um contrafluxo do pensamento com as quais intentamos abrir a questão dos sonhos secundaristas da sessão que aqui anunciamos. Abrimos a palavra de Julia:

E qual é o teu sonho? Meu sonho?! [entonação incrédula] *É...* Olha, eu acho que eu não tenho nenhum sonho... [risos]. Meu, o que que eu queria mesmo era ter a minha

⁵⁷ A este “tudo”, aqui, fazemos menção à lógica colonizadora, mercantil e encapsuladora da vida e do amanhã que se faz viver e se fortalecer cada vez mais no interior das instituições sociais, do laço social e do próprio sujeito.

⁵⁸ É no ato de reconhecer-se atravessado pelo outro que emana a noção ética de reconhecimento, fazendo com que a escola não seja apenas um lugar de apreensão de aprendizados com uma finalidade específica, mas, sobretudo, faz com que a escola seja o legítimo espaço para trocas de experiências e criação de devires em coletividade.

própria casa, minhas coisinha, arrumar um bom emprego, acho que é isso... Um emprego que eu goste né... Viajar, essas coisa né... [risos]. Ter a oportunidade de poder viajar pra os outros lugar né, conhecer... (Julia, Escola Sonhar).

Julia não parecia esperar a pergunta sobre seu sonho. Foi pega de surpresa, acionando uma certa posição de contrafluxo no curso esperado do pensamento. Intentamos chamar atenção precisamente para este lapso temporal, a indagação “meu sonho?!” que faz acionar a questão do sujeito a reposicioná-lo no interior de si mesmo. Neste intervalo mínimo que faz advir o chiste, a secundarista alarga a questão de seu sonho: “olha, eu acho que eu não tenho nenhum sonho”, diz Julia. O que tem ela, afinal? Tem, sim, alguma possibilidade de alargar o seu horizonte, e assim mesmo vai o fazendo, tecendo narrativamente alguma possibilidade de devir: ela quer ter a própria casa, quer ter suas coisas, ter um bom emprego, que ela goste, ter a oportunidade de viajar, conhecer outros lugares, estendendo seu olhar mundo afora, para além da periferia.

Em suas incursões, Julia segue alargando o seu amanhã: “que eu esteja bem de vida, que eu não passe nenhuma dificuldade... que nem, várias pessoas aí que a gente vê na rua né, passando fome... Agora no inverno, na rua, passando frio... Algumas mais por causa da cachaça, né... [riso], que tão na rua... alguns, por opção né...”. O inverno de maio de 2022 foi rigoroso na região norte do Rio Grande do Sul, período em que o Ateliê da Palavra se desdobrou na Escola Sonhar. O olhar da secundarista para seu amanhã se enlaça, assim, junto ao reconhecimento da realidade que bate à sua porta: Julia enxerga a fome através das pessoas na rua, que passam frio no inverno, e deseja não contar com as dificuldades que atravessam o seu olhar e que a impulsionam a falar sobre.

Em relação à abertura dos sonhos dos demais estudantes da Escola Sonhar, trazemos à tona as narrativas *u-tópicas* de Greice e de Stiles, que colocam em cena o olhar rumo ao amanhã desde a periferia. Ao ser indagada sobre seu sonho, Greice evidencia a importância de concluir a educação básica. Para ela, permanecer na escola tem sido um desafio a cada dia, diante das demandas familiares que já a fizeram, por várias vezes, se ausentar da escola. A secundarista alarga tal questão em sua narrativa sobre o amanhã:

Quando eu era mais nova eu não sabia ao certo o que queria, mas agora tem vários sonhos... Conquistar, primeiramente, terminar os estudos... Que tem sido bem difícil... Porque a gente não tem só uma vida na escola, tem uma vida em casa, que as vezes é cansativa... Às vezes a gente vai dormir tarde... E tem que acordar cedo... Tu até pensa em não vim pra aula... Mas aí tu pensa... Bah... Eu tenho que acabar meus estudos, por causa que eu tenho que seguir minha carreira, eu quero tirar meus objetivos, eu preciso do estudo pra fazer faculdade, ter um curso, ter meu trabalho próprio, sabe... Ser independente... (Greice, Escola Sonhar).

Terminar os estudos é mesmo uma conquista de vida e um horizonte para Greice, diante da vida cansativa de auxiliar a família como uma “dona de casa”, arrumando a casa e cozinhando para a mãe, o pai e o irmão que trabalham fora, de segunda a segunda. Ela diz: “levo uma vida de casada, até acho que uma casada não leva a vida que nem eu, por causa que... sei lá... não posso sair... [...]. Eu tava faltando bastante [aula]... e me chamaram, eu tava faltando principalmente na segunda, que eu não conseguia levantar, de tanto sono e cansada”. Seu desejo de independência, de alcançar seus objetivos e de ter um curso e trabalho próprios é, portanto, aquilo que lhe sustenta a seguir em frente, frequentando a escola. Ela almeja a graduação em psicologia, uma vez em que gosta de “ajudar as pessoas... é uma área que eu gosto... achei bem interessante... É um sonho meu”, diz Greice.

Stiles, por sua vez, é um secundarista descobridor de si mesmo através dos livros de romance LGBT e dos meios de comunicação digital, estes que lhe possibilitaram alargar seu olhar em relação à sua sexualidade e ao seu contexto de vida familiar e social. A partir de seu trabalho como cuidador de um idoso, ele adquire seus livros e almeja ter um espaço só seu, para além do quarto que divide com o irmão mais novo, a fim de guardar suas coisas, salvaguardar aquilo que reconhece como seu, de sua individualidade. Diz ele “eu tenho um monte de livro, porque compro livro na internet e não tem espaço pra mim... queria espaço só meu pra guardar todas as minhas coisas...”. Além de um espaço que seja somente seu, seus sonhos também habitam a capacidade de Stiles de se fazer escutar por meio de sua voz, através da música. Diz o secundarista:

Eu tinha um sonho que eu queria cantar, mas minha voz não é muito boa... Mas posso fazer aula de canto e melhorar... Sempre tive esse sonho... Mas não sei se daria certo, porque se eu ficar famoso não sei se vou gostar... Mas gosto muito de música... Então talvez seja algo que eu posso pensar... Eu sou um pouco confuso, mas eu vou me achar (Stiles, Escola Sonhar).

Stiles coloca em cena seu desejo de cantar, de tomar posição no laço social a partir de sua voz. Não lhe parece ser uma questão o fato de ser ou não boa a sua voz. Afinal, isso é algo com as quais pode trabalhar, afirma o estudante. Almejamos destacar na narrativa de Stiles, para além do sonho de cantar, a convicção de que ele irá, uma hora ou outra, “se achar” dentro daquilo que reconhece estar “um pouco confuso” em si mesmo. É mesmo essa determinação de ir ao encontro de si mesmo que almejamos colocar em cena em sua narrativa *u-tópica*. Apesar da confusão, ele é enfático em afirmar sobre o encontro consigo mesmo, sendo a certeza de sua afirmativa o que aqui nos interessa.

Afinal, já faz algum tempo que Stiles vem “se enxergando” diferente, “porque antes eu era muito tímido... antes eu não conseguia fazer as coisas... pegar um ônibus, apresentar um trabalho na escola, não conseguia... Agora tô conseguindo mais, tô me enxergando diferente, melhor... tá funcionando a minha vida...”, diz o estudante. Assim, é a partir do reconhecimento de si mesmo no tempo passado-presente que Stiles se “lança para frente”, sendo aí que a utopia se evidencia tal como a compreendemos em nosso estudo. Queremos dizer, com isso, que a questão do sonho de nada tem a ver com o objeto almejado em si, mas, sim, do desejo de transposição que, através dos contornos deste objeto, põe o sujeito em movimento, isto é, põe o sujeito em direção a estes outros territórios ainda inabitados.

Reconhecendo as narrativas *u-tópicas* retratadas pelos secundaristas como “lâminas afiadas” (SOUSA, Edson Luis André de, 2021b) a fazer corte na realidade social é que trazemos à tona, também, as representações gráficas dos estudantes que fazem parte de nosso estudo. Compreendemos que, tal como a abertura da palavra, a criação de imagens *u-tópicas* carrega consigo a possibilidade de ativar o pensamento e lançar outras palavras e enunciações a estender o porvir. É assim que as compreendemos e as posicionamos em nosso estudo. No que diz respeito aos estudantes da Escola Sonhar, trazemos à tona as criações gráficas de Moon e de Stiles e Malia. Esses dois últimos estudantes escolheram formar uma dupla para criação de sua imagem.

Moon escolheu se expressar através da escrita. Por meio de uma carta, a estudante vai colocando em cena uma série de questionamentos e interrogações sobre si, sobre a humanidade e sobre o mundo, em um diálogo aberto consigo mesma que a enlaça em uma espécie de melodia temporal a posiciona-la entre o futuro e o passado. Como *Moon*, ou seja, como *lua* (em inglês), é para o mundo que a secundarista escolhe escrever. É posicionada “fora do mundo”, portanto, que Moon vai contando para ele o que tem criado a humanidade. É mesmo nesse “fora de si”, nesse distanciamento espacial que a secundarista vai tecendo sua narrativa. E ela escolhe se posicionar num tempo outro, vinda do futuro em um passado a jogar luzes ao que está por vir, que não parece nada palatável. Na sequência, elucidamos sua criação:

Figura 8 - Criação Gráfica de Moon (Escola Sonhar).

Olá, mundo.

Me chamo ~~MOON~~ MOON. e escrevo um do ano de 2022, e por incrível que pareça o preconceito, o ódio, a pressão, a ansiedade, depressão, entre outros, se fazem presentes em grandes porcentagens. Não, não criamos carros voadores, muito menos fogões substituídos por robôs, ainda, porém criamos pessoas com um número traumas, tristezas, pessoas com medo da pressão psicológica, pessoas ansiosas e com medo do futuro, mas afinal, o que eu espero do futuro? Se nem mesmo meus sonhos poderei seguir, o máximo que vou precisar é ver bem sucedido, mesmo que eu não esteja realizada, apenas aguardar os outros "O futuro ideal", mas o que seria um futuro ideal? Apenas um "lugar" onde ~~Eu~~ realize sonhos de outros sonhos, somente para ser aceita.

Acho que nem robôs seriam tão manipulados, a ponto de "jogar" seus sonhos "fora", até eles são diferentes, porquê eu não seria?

Eu acredito que existam outros vidas (reencarnações) quem sabe numa próxima vida eu possa realizar meus próprios sonhos, sem ter medo da opinião alheia e medo do fracasso.

Espero que em breve uma situação mude, mesmo que seja por 1 segundo.

Espero também que eu perceba que sou importante para o mundo de alguma forma.

Somos igual a lua, possuímos fases e mesmo assim não perdemos nosso brilho.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Moon escolhe narrar a ferida da humanidade. Ela parece querer reforçar o absurdo de viver em um mundo que parece não dar-lhe espaço e fôlego para constituir a si mesma. Não é ali que ela parece querer habitar, não neste mundo que ao invés de carros voadores ou robôs, criou traumas, tristezas, pressão psicológica, ansiedade e medo do futuro. Diante desse cenário distópico e trágico, a secundarista propõe algumas perguntas: "mas afinal, o que eu espero do futuro?"; "O futuro ideal, mas o que seria um futuro ideal?". Como podem os seres humanos serem tão manipulados, se talvez nem mesmo os robôs teriam a capacidade de "jogar" seus sonhos "fora"? E a partir disso, questiona Moon: "até eles são diferentes, porquê eu não seria?" Não é nessa vida que ela deposita sua esperança. Ela espera uma vida outra para realização de seus próprios sonhos. Espera a mudança, espera um intervalo, um lapso de vida que possa,

quicá, posicionar algo outro, uma nova fase, um outro ponto de luz. Entre luz e escuridão, a secundarista escolhe escrever.

Encontrando no desenho a maneira de se expressarem e de elucidar o recado que gostariam de deixar à sociedade, Malia e Stiles optaram pela criação de uma imagem. A principal questão em causa em sua representação gráfica é a valorização das diferenças e a importância de aprender através destas. Assim como Moon, Malia e Stiles escolhem posicionar o mundo como o balizador de sua criação: é no mundo que pessoas diferentes, em suas diferenças, coabitam em um mesmo território, de mãos dadas. Além do desenho representativo, os secundaristas também fizeram questão de deixar aos leitores o seu registro escrito: “SE APRENDE COM AS DIFERENÇAS E NÃO COM AS IGUALDADES”. Segue abaixo o registro de Stiles e Malia:

Figura 9 - Criação Gráfica de Stiles e Malia (Escola Sonhar).



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Stiles e Malia são colegas e, além disso, amigos desde o 5º ano. Stiles diz que quando era menor, teve dificuldades de defrontar-se com a sua aparência e com seu jeito de ser, importando-se com a opinião das pessoas na escola e na família quando se tratava de sua

sexualidade. Por conta disso, afastou-se até mesmo de seus amigos, ficando sozinho durante os recreios e também em trabalhos de grupo e de duplas, nas aulas: “eu era o último a ser escolhido”, diz o secundarista. No 5º ano, ele conheceu Malia, que se tornou sua melhor amiga. Sobre a amizade entre eles, Stiles abre sua palavra: “daí mudou tudo... ela é a única pessoa que eu sinto uma amizade de verdade... Agora eu faço tudo com ela... Mudou muita coisa”.

Trazemos a narrativa de Stiles em relação à redescoberta de si mesmo e da aquisição de confiança em suas amizades uma vez em que, para o jovem secundarista, afirmar-se em sua singularidade a partir daquilo que sentia destoar de sua família e dos colegas na escola lhe foi uma tarefa árdua e ao mesmo tempo corajosa. Não à toa, ambos escolhem precisamente falar sobre a importância das diferenças e a afirmação destas perante o mundo como o motor que promove, verdadeiramente, o aprendizado. Em sua diferença, o outro não pode ser captável, objetivável e tampouco decifrável. É exatamente essa a via para aprender com a misteriosa experiência de pôr-se em laço com outro. Brandão (2019, p. 33, grifos do autor) reforça tal perspectiva: “quando tenho diante de mim uma outra Pessoa em sua absoluta personalidade não objetivável, o que seria um problema quando Eu a objetivo, torna-se um mútuo mistério em Nós, entre Nós e através de Nós”. Os secundaristas apostam, portanto, na aventura do encontro com o outro, com as diferenças.

Ao trazermos à cena, ainda, os sonhos oriundos das periferias, evocamos as narrativas dos estudantes da Escola Escurecer. Ao enunciar como Empatia se reconhece em seu futuro, a estudante diz estar se esforçando no curso pré-vestibular que decidiu investir e cursar, a fim de obter uma boa classificação no ENEM. Afinal de contas, seu sonho é cursar medicina. Quando questionada sobre o significado do ENEM para si, Empatia diz: “ahh, pra mim, assim, significa muito, sabe, porque infelizmente como eu já falei, eu quero medicina... então é um curso bem caro”. Empatia não tem condições de arcar com uma graduação de medicina e, por isso, as políticas educacionais seguem sendo a esperança para a construção de seu futuro. Falando em futuro, a estudante não deixa à margem a crítica ao modo como a sociedade hoje se estrutura. Tal como enuncia a secundarista:

Eu penso assim oh, que um bom futuro pra mim, que eu penso pra mim... É ter uma boa situação financeira, sabe... ah... Não quero ser rica... Não é isso... Mas pra o básico ter, sabe? Porque já passei por dificuldades na minha vida que não tinha nem pra comprar um arroz, um feijão... Então, sabe, eu quero ter uma boa situação financeira... [...] Eu acho assim que... Digamos, se eu pudesse, assim... Ahh... Eu vou mudar o mundo... Se eu pudesse, como diz... Eu queria que todo mundo assim oh, que não tivesse essas... hã... Diferenças... De classes sociais... “São mais ricos, são pobres”, não, sabe... Eu queria que todo mundo fosse igual, tipo, tivesse mais amor no coração e menos ódio, como é hoje, sabe. [...]. Menos injustiça, sabe... Leis que fossem realmente justas e que fossem cumpridas... [...]. Todo mundo igual, poder se sustentar, ter mais amor, carinho, ter oportunidades, sabe... hã... ninguém tá desempregado...

[...]. Que nem, teve uma vizinha minha... que... a... irmã dela era casada e... o... hã... só tinha ela e o marido, né... e essa irmã dela... hã... o marido acabou se acidentando de carro e morreu... e ela não ficou com nenhuma herança... Sabe, ela acabou, assim, no fundo do poço... e a irmã dela já não tinha situação pra ajudar ela, né, tinha um monte de filho então não tinha como abrigar ela... Ela acabou virando moradora de rua, sabe... e tipo, infelizmente a... Eles não dão oportunidade, sabe... Porque, que nem... A pessoa: onde que ela vai tomar um banho? Pra se ajeitar... Onde que ela vai conseguir boas roupas? Sabe... hã... Ela vai conseguir um emprego, mas daí onde que ela vai morar, sabe... Ela vai chegar, como dizem... Fedida? Suja no serviço? Sabe... Então acho que também, sabe... Não deveria de existir isso, sabe... (Empatia, Escola Escurecer).

Diante das dificuldades que já enfrentou em sua vida, Empatia almeja ter o básico para conseguir viver bem. Ativando sua narrativa utópica, seu desejo de mudança do mundo se enlaça à eliminação das classes sociais, uma vez em que é a partir das diferenças de classe que as desigualdades e injustiças sociais entram em cena, roubando sonhos e futuros de tantas gentes e juventudes. Além de amor e carinho, a secundarista almeja encontrar na sociedade mais oportunidades e melhores condições de vida para que as pessoas consigam bem se sustentar. À luz de seu desejo de mudança, Empatia dá vida à história da irmã de sua vizinha, que por falta de oportunidades e por ausências de tantas ordens, encontra-se em situação de rua. Ao falar sobre mudança, assim, a secundarista se põe a olhar para a vida concreta de pessoas reais.

Queremos destacar aqui que a ativação do desejo de mudança do mundo não diz respeito, portanto, à construção de “castelos no ar”, tal como é possível associar a noção restrita de utopia. Ao ter o ímpeto de mudar o mundo, Empatia não apenas enxerga a vida que tão poucos veem, mas também faz questão de narrá-la, de dar vida à mulher que foi apartada do laço social e do concorrido e faminto mercado de trabalho. Utopia diz respeito aqui, portanto, a mobilização do olhar, a fazer enxergar, a implicar-se na vida e em seu desejo de mudança. Quanto à Pensador, também da Escola Escurecer, ele acredita que a possibilidade de mudar a realidade só acontece através da vida pública, isto é, dos cidadãos e, por conseguinte, de quem governa o país. Assim, apesar de enunciar durante o Ateliê da Palavra não gostar de política, é por meio dela que o secundarista reconhece o caminho para a mudança da sociedade. Diz ele:

O presidente só tá lá por causa que as pessoas votaram nele... Então, se não fosse o cidadão ali, ele não taria lá, entendeu? Então é o cidadão que tem poder, a gente é quem manda no governo, entendeu? Isso é simples... Quando a gente perceber isso... aí sim acredito que a gente vá pra frente né... E mude a forma de governo, de educação... Que mais que mais? Segurança... Tudo no país... Por causa que nosso país ele é o futuro né... Porque que eu acredito que ele seja o futuro? Apesar de ser uma bicheira... hã... Nosso país tem diversas culturas né? É um país... Como é que é? [estala os dedos] é um país laico né... Que não tem uma religião oficial né... Que abrange diversas, qualquer uma religião... Qualquer um que entrar aqui, qualquer religião... não sendo nazista né... [risos] aí qualquer um pode viver aqui de boa... Tem... floresta, que é o principal né... nós temos a maior floresta do mundo... [...] a Amazônia... Então tipo nós temos a maior floresta que é o pulmão do mundo, né... Que os... Imbecil lá dos europeu querem internacionalizar ela né... Porém não vão conseguir por causa que se

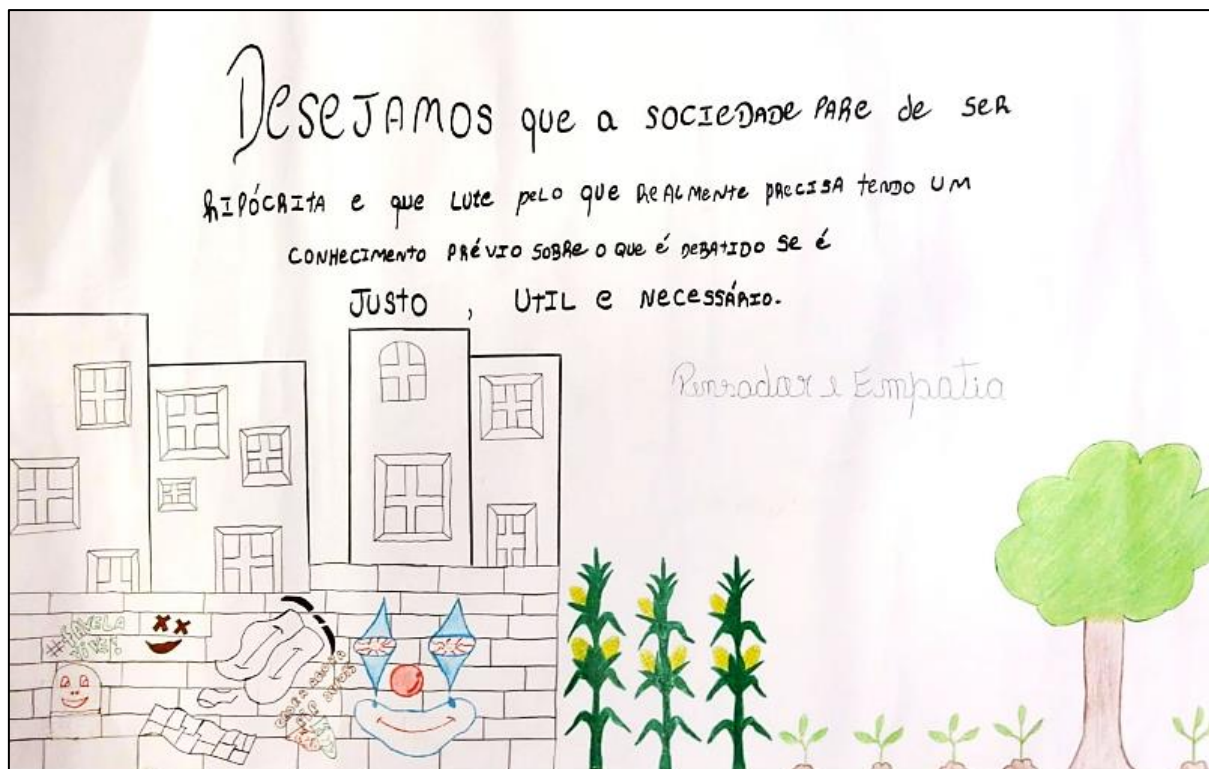
tentarem entrar vão todo mundo morrer... Entrar entra, mas sair não sai... Por causa que o... melhor exército na selva é nós... É o nosso... Então tipo... é... é... Sabe? Nosso país ele, se tu for parar pra pensar bem, se tu entrar numa análise profunda ele é o futuro, ele é o centro do mundo sabe (Pensador, Escola Escurecer).

O futuro, para Pensador, está na valorização da riqueza cultural, religiosa e ecológica do país, sendo os cidadãos aqueles que têm a salvaguarda disso tudo. A partir de uma narrativa que se assume coletiva sobre o devir, portanto, Pensador se reconhece como um “cidadão” integrante da sociedade, colocando-se igualmente como parte “dessa gente” que deve se pôr a refletir sobre a possibilidade de mudança do amanhã: “quando a gente perceber isso... aí sim acredito que a gente vá pra frente né”. Aproximamos tal perspectiva ao conceito de política elucidado por Hannah Arendt (2022, p. 23), cujo olhar traz à tona esta como uma construção humana coletiva que se estabelece não “no homem”, mas “entre os homens”, sendo a capacidade de agir e de iniciar novos começos parte da capacidade humana de transformação da realidade.

Apesar das experiências de calamidade e das desgraças da política ao longo do século XX, que produziram terríveis regimes totalitários, “os homens, enquanto puderem agir, estão em condições de fazer o improvável e o incalculável” (ARENDR, 2022, p. 44), diz a filósofa. Assim também ressalta Pensador, que faz questão colocar à parte o nazismo daquilo que compreende fazer parte da convivência de país laico, plural e diverso, capaz de mudar a sua realidade e defender a Amazônia, valioso patrimônio natural do mundo. Para salvaguardá-la, Pensador destaca o papel do exército e, ressaltamos, seu destaque não é por acaso. O desejo de futuro de Pensador se enlaça ao alistamento no quartel do exército e, sobretudo, a tornar-se um policial rodoviário federal. Através de exemplos na família, ele tem escutado falar sobre a função do policial na sociedade, assistindo vídeos que trazem o dia-a-dia destes profissionais. À Pensador agrada a ação associada ao papel da polícia, diz ele: “eu gosto da polícia por causa da ação... eu quero ação...”.

No que tange à criação gráfica de Pensador e Empatia, que decidiram realizar juntos a sua invenção sobre o amanhã, damos ênfase ao caráter coletivo da proposta que desejaram colocar em cena: o recado que intencionaram dar à sociedade não foi apenas construído coletivamente, mas foi idealizado, também, para um coletivo. O desejo dos secundaristas da Escola Escurecer destina-se precisamente à sociedade, a fim de que esta “PARE DE SER HIPÓCRITA E QUE LUTE PELO QUE REALMENTE PRECISA TENDO UM CONHECIMENTO PRÉVIO SOBRE O QUE É DEBATIDO SE É JUSTO, ÚTIL E NECESSÁRIO”. Segue abaixo a criação dos estudantes:

Figura 10 - Criação Gráfica de Pensador e Empatia (Escola Escurecer)⁵⁹.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Percebemos, em sua criação, que o desejo entra em cena para os secundaristas. Eles “desejam” a mudança: lutar pelo que realmente precisa, abandonar a hipocrisia, inteirar-se do que é debatido, fazer parte da vida pública. Para ambos os estudantes, é a mudança que está em questão e não parece haver outro caminho para esta que não seja a dimensão pública presente no ato de viver em sociedade. Com tal apelo estudantil, queremos salientar que a produção de uma narrativa *u-tópica* não significa tão simplesmente colocar no papel alguma ideia: ao ser enunciada, a palavra de Empatia e Pensador torna-se ato e este ato ganha força e impulso.

Não à toa o movimento estudantil de 1968 encontrou como principal força a palavra posta em ato nos muros, nos cartazes, nas ruas, escolas, universidades, em seu legítimo impulso criativo rumo à revolução. Não à toa, para além de destacarem o papel da natureza e de sua potência criadora de vida, é precisamente no muro, isto é, no espaço que é legitimamente público, que os secundaristas posicionam suas palavras e suas manifestações artísticas: “#favelavive!”/ “CHORA AGORA / RIR DEPOIS”. Para tanto, compreendemos o ato de posicionar no muro suas palavras o desejo de produzir furos nesta que se coloca como uma estratégia de guerra a estabelecer uma fronteira entre os que estão dentro e os que estão fora do

⁵⁹ Abaixo da ilustração artística, os estudantes registraram graficamente no muro “#favelavive!” e, mais adiante deste grafite: “CHORA AGORA / RIR DEPOIS”.

espaço murado. Assim, é no muro que Empatia e Pensador reivindicam o seu lugar no mundo, “ex-pondo” ali o *topos* que os constituem: a periferia, a favela, a sua classe social, o seu amanhã.

Assim como para Pensador e Empatia, estudantes da Escola Escurecer, os estudantes da Escola do interior Escrever acreditam que a ativação de sonhos e utopias se atravessa por uma perspectiva do que é público. Azul diz não haver outra saída para pensar a mudança do mundo que não seja pela política e seu vínculo com o público não se estabelece por acaso. Azul é parte de uma narrativa já construída por sua família, na figura de seu pai, que, por meio da política, lutou por um pedaço de terra, isto é, por um pedaço do amanhã que hoje Azul se reconhece defendendo. Tal como rememora o estudante: “eu... tive essa oportunidade graças a batalha do meu pai também... que participou da ocupação, que foi uma pessoa influente nesse meio aí também... [...] a gente pôde construir alguma coisa ali”. Estudante que tem nos movimentos sociais de luta pela terra uma raiz, portanto, Azul escolhe seguir colocando em questão tal perspectiva de construção do seu próprio devir. Assim como evidencia o secundarista:

Acho que pra gente sonhar numa realidade... numa coisa real... A gente tem que pensar em política... Eu acho que é impossível a gente mudar alguma coisa... No mundo real... Porque não tem você pensar... ah... claro... Você pode mudar fora da política? Sim... Com pequenas ações... Com coisas por fora, mas acho que o grande eixo é isso... Acho que a política ela gira tudo... Eu acho que se você quer uma educação melhor... Não adianta você... claro... Você pode fazer ações em comunidade... Em grupos menores... Pra mudar a educação do seu lugar, mas se eu fosse sonhar um pouco mais acima... Eu ia direto na política... Porque a política ela é o centro... Se você quer uma saúde melhor... Se você quer uma educação melhor... Se você quer uma segurança pública melhor isso... e muito mais é através da política (Azul, Escola Escrever).

Sonhar com uma outra realidade implica, para Azul, a posicionar a política. Seja em comunidades menores ou em ações locais, é mesmo por aí a construção do amanhã. Por gostar de jornalismo e futuramente almejar seguir na carreira jornalística, já atuando ativamente na rádio local da cidade, diz o estudante estar ciente dos acontecimentos que atravessam seu município, seu estado, seu país e o mundo. Para ele, essa é uma oportunidade de crescimento, alargando o que diz respeito a seu sonho: “eu acho que essa é uma oportunidade única... e se eu puder crescer... de ir pra outro lugar... meu sonho é tipo, trabalhar com comunicação grande... sei lá... Record, SBT... Globo”. Afinal de contas, Azul parece querer se fazer escutar para muito além do interior. No entanto, o secundarista faz questão de pontuar que seu desejo de futuro não diz respeito a uma perspectiva intimista: ele almeja que todos tenham oportunidade de impulsionar seus próprios sonhos e também isso diz respeito à política. Tal como enuncia:

Eu quero ter meu futuro, quero, mas eu quero que outras pessoas tenham a oportunidade de viver no mundo... onde... Cada um desenvolva o que gosta... Se a

gente não eleger pessoas preparadas, e pessoas que tenham um olhar... Com amor para o seu povo, eu acho que... a gente não vai mudar isso e isso só vai piorar... e principalmente do jeito que o Brasil está... Precisamos mudar isso... Não podemos mais errar... Acho que se a gente errar de novo possa ser que a gente não tenha mais salvação... Porque o Brasil tem grande potencial produtivo... Tem 4 ou 5 biomas... Amazônia sendo desmatada... Pessoas que não fazem nada pela Amazônia... Pessoas de olho na Amazônia... No Brasil... As mudanças climáticas... Brasil ainda é o melhor lugar pra viver... Temos potência produtiva pra viver... E o tesouro é a floresta amazônica... Importação, exportação... Se eu fosse mudar eu acho que mudaria um pouco de tudo! (Azul, Escola Escrever).

A narrativa de Azul coloca em cena os efeitos de uma eleição presidencial brasileira que, em 2022, tomou de ódio o espaço público. Ódio, *fake News*, violência, medo e perspectivas de fechamento tal como essa que enuncia o secundarista: “se a gente errar de novo possa ser que a gente não tenha mais salvação”. Tal como já mencionado por Pensador, estudante da Escola Escurecer, a brecha de Azul parece ser também a crença no potencial do Brasil como “o melhor lugar pra viver”, evocando a Amazônia como o tesouro do país. Com tantas perspectivas de enclausuramento do futuro, portanto, não parece ser à toa que ambos os secundaristas encontrem na Amazônia, esta que popularmente é considerada o pulmão do mundo, o fôlego para respirar e seguir vislumbrando amanhã.

Para Roxo, a construção do amanhã implica na igualdade de oportunidades e de direitos para todos. À secundarista incomoda o favorecimento de algumas poucas pessoas em detrimento de uma maioria que, em relação a oportunidades de trabalho, não consegue ter acesso ou mesmo concorrer a uma vaga de emprego. É a partir das leituras de realidade que faz em seu cotidiano de vida que Roxo aponta seus desejos para o devir:

Talvez mais harmonia e igualdade entre as pessoas... Ultimamente as pessoas sempre tão brigando... e a desigualdade... sempre afetou bastante, o mundo inteiro... Tem pessoas que são favorecidas... muito... em todos os sentidos... Que nem, aqui no [nome da cidade que mora], tem... Que nem, questão de emprego... A pessoa conhece já... tal fulano... e tem um amigo... que é parente, familiar... Já são próximos... e dá preferência pra ele, do que pra eu... Então acontece... bastante... Isso seria uma coisa que... seria bom se todo mundo tivesse direitos iguais... Eu acho que tipo essa coisa de ter menos oportunidade pra mulher pode ser pelo fato da cidade ainda ser muito... Com o pensamento... antigo... de como era antigamente... preconceituoso... não mudam, não amadurecem, não querem saber como tá as coisas hoje em dia... De que não é mais assim... (Roxo, Escola Escrever).

Roxo tem como sustentação de sua percepção àquilo que atravessa sua experiência como habitante de cidade interiorana, aos 17 anos de idade. Como jovem estudante trabalhadora mulher, portanto, ela também marca sua narrativa com aquilo que justamente atravessa o recorte de gênero. Para Roxo, as cidades do interior tendem a seguir assumindo uma postura patriarcal já muito ultrapassada e preconceituosa, não se colocando abertas à mudança e à compreensão

do legítimo lugar da mulher como parte integrante da sociedade e do mercado de trabalho, independente da função e do cargo a ser por ela assumido. O recorte de gênero parece ser muito caro à Roxo, uma vez em que, habitando no interior, as oportunidades de trabalho que lhe surgiram foram associadas à dimensão do cuidado, trabalhando hoje como babá.

O ato de cuidar atravessa as mulheres de sua família. Desde pequena, Roxo auxiliou sua mãe a cuidar tanto de sua avó, quanto de sua irmã menor. Sua escolha de futuro também se posiciona aí, no lugar do cuidado de crianças: seu sonho é cursar medicina e especializar-se em pediatria. No entanto, por ter ciência das dificuldades de acesso a um curso que é tão disputado, Roxo quer cursar enfermagem, profissão de sua tia, que trabalha em um hospital da cidade vizinha, na maternidade. Sobre sua tia enfermeira, diz ela: “eu acho muito... emocionante ela contando dos partos, sabe... Que aí ela conta assim... Ah, que chega lá a mãezinha com contração... Quando vê que ela vai nascer de parto normal, quando vê ela só pega a criança, assim [sorri]... E eu acho muito fascinante isso”.

O desejo de futuro de Vermelho, por sua vez, é parar o mundo, desacelerá-lo, interromper a pressa e o automatismo que todos parecem estar impelidos. Seu apelo parte de sua vivência familiar, uma vez em que, com tantas demandas de trabalho, a secundarista percebe a família sem tempo para descansar e viver mais devagar, à revelia da lógica social contemporânea. Tal como enuncia:

Acho que ninguém merecia perder esse momento de estar com as pessoas que gosta... todo mundo tem... Alguma coisa que acalme, que alivia um sentimento ruim... muitas pessoas... e minha mãe também... não podem tirar esse tempo... pra... Pra viver isso... Não ficar sempre... Estressado, um clima pesado... Isso é uma coisa que... não é legal... Só vai afetando muito a cabeça da gente... A gente acaba... muitas vezes se perdendo... Em pensamentos, coisas ruins... Que a vida agora tá muito complicada... Todo mundo só pensa em trabalhar... Todo mundo só pensa em dinheiro... daí... parece uma competição... Quem trabalha mais, quem ganha mais... E daí a gente vai deixando as coisas importantes de lado... muitas vezes é... a família... Os amigos, tudo... Uma coisa que não vai te dar lucro nenhum, mas que vai te aliviar um monte. [...]. Eu não consigo entender que o dinheiro é mais importante... Não tem preço que pague um momento de alegria... um momento feliz... não tem... (Vermelho, Escola Escrever).

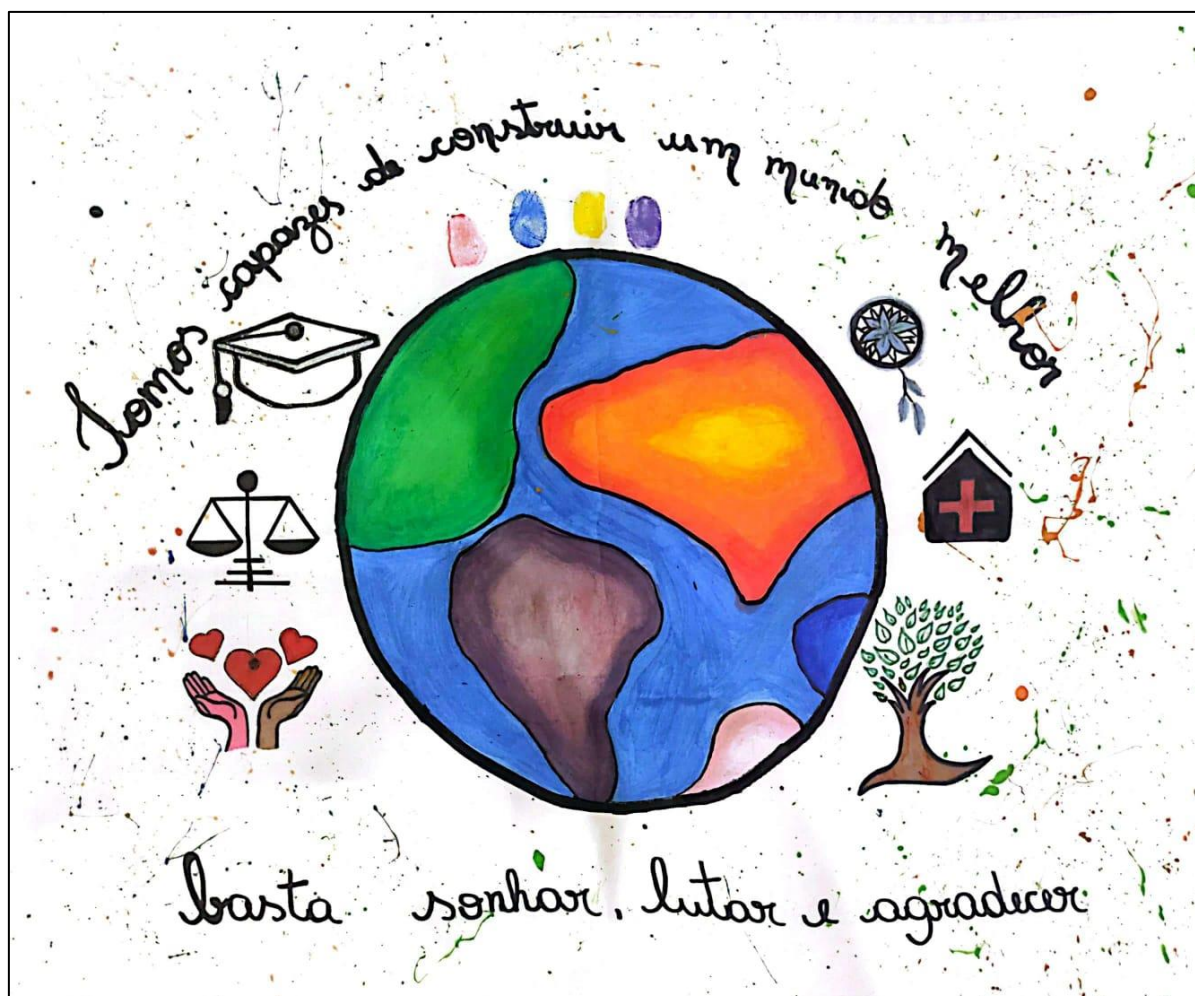
O apelo de Vermelho está em cultivar algo que, hodiernamente, parece não haver mais tempo para tal: estar com quem se gosta, cultivar o encontro com o outro, aliviar o peso de viver a partir das demandas do trabalho e, acrescentamos, a partir da lógica do capital. O imperativo “tempo é dinheiro” parece cada vez mais acelerar os relógios e balizar as relações, tomando conta dos cotidianos de vida, da alegria espontânea, de “um momento feliz”. Para Vermelho, que observa e participa dessa lógica acelerada de vida com sua família, o custo tem sido brigas e desentendimentos constantes. Diz ela:

Eu trabalho... começo umas 8h no mercado... daí eu fico até meio dia... Meio dia a gente fecha o mercado, daí a gente tem o restaurante... Meio dia eu vou pro restaurante... Almoço, uma e meia eu volto pro mercado... Daí no mercado eu fico até as 6... E daí as 6 eu venho pra escola... é todo dia assim... no sábado, no domingo de manhã também... o único dia de descanso que a gente tem... É no domingo de tarde... até... Segunda-feira... é bem cansativo... a gente se esgota muito... daí a gente acaba ficando muito estressado e descontando as vezes nas pessoas erradas... Daí acaba que... Vira em briga de novo... e assim vai indo... (Vermelho, Escola Escrever).

Qual é o tempo da experiência, para além das incessantes demandas cotidianas? Essa parece ser a questão que posiciona Vermelho em sua narrativa e em seu desejo de futuro. Não à toa, Larrosa (2018) pontua que entre os fatores a impedir a experiência no contemporâneo, a falta de tempo e o excesso de trabalho estão entre eles. E, “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2018, p. 24). É, portanto, pelo desejo de viver o tempo da experiência que a secundarista parece reivindicar o seu amanhã.

Podemos dizer que, em detrimento da lógica de aceleração do tempo corrente, a criação gráfica dos quatro estudantes da Escola Escrever foi atravessada pela noção de experiência: além desta ter sido uma proposta construída a oito mãos, os secundaristas investiram tempo, desejo, escuta e contação de histórias a este momento de realização de sua imagem do amanhã. Entre ideias, tintas, cores, histórias, risadas, elogios, canetas e canetinhas, um laço ali se constituiu, tendo como produto final a criação que segue abaixo:

Figura 11 – Criação Gráfica dos estudantes da Escola Escrever.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Assim como alguns dos estudantes da Escola Sonhar, que fundamentaram suas criações enlaçados ao mundo, Vermelho, Azul, Amarelo e Roxo escolheram, também, partir do mundo para dar sequência à estruturação de suas ideias. No entanto, chegaram ao consenso de que não o chamariam de mundo, mas, sim, de “planeta”. Contornando, assim, o planeta colorido, os secundaristas anunciam a seguinte frase: “SOMOS CAPAZES DE CONSTRUIR UM MUNDO MELHOR / BASTA SONHAR, LUTAR E AGRADECER”. Elas e ele se reconhecem, assim, como agentes de uma possível transformação da realidade tal como a conhecemos, enlaçando-a ao sonho, à luta e à gratidão.

Além disso, os quatro secundaristas buscaram colocar em cena símbolos daquilo que acreditam representar alguns dos “pilares da sociedade”, tal como disseram, contemplando dimensões tais como a educação, a justiça, o amor, as diferenças étnicas, a saúde, o sonho e a natureza. Cada uma e cada um foi auxiliando, através do seu traço no papel, a representar um destes pilares, buscando referências na internet e também em sua própria imaginação. Acima

do planeta, é possível visualizar as digitais dos secundaristas, que, após a difícil tarefa de escolha de seus Nomes Próprios, decidiram os colorir, isto é, atribuir-lhes vida própria através de diferentes cores.

Ao evidenciarmos a narrativa *u-tópica* de Sonhador, secundarista da Escola Catar, também do interior, o estudante aponta como perspectiva de construção do futuro um amanhã onde a fome e a miséria não mais se posicionem no horizonte social. Sua reflexão parte daquilo que presencia cotidianamente na lógica de vida do assentamento, associando o contexto de quem vive em situação de miséria a práticas tais como o roubo e ao assalto em razão da necessidade de sobrevivência. Tendo já presenciado esta realidade no assentamento da qual habita, Sonhador afirma: “a gente que não passa por essas coisas, esses pensamentos e necessidades a gente não pensa isso né... Então... se tu... Até mesmo se tu tivesse naquele lugar, naquela forma de viver, passando fome, coisa assim... acho que a gente ia pensar nessa questão... até como modo de sobrevivência né...”.

Habitante do interior e cultivando a terra a partir de um viver campesino, os valores e os sentidos de vida que sustentam o seu amanhã são outros que não a lógica da acumulação do capital a condenar pessoas à fome e à pobreza. No entanto, bem sabemos que há muito a terra tem sido colonizada pelo capitalismo exploratório, colocando em risco, cotidianamente, o tempo-espaço do território campesino. Sonhador conhece bem a perspectiva predatória do capital, uma vez em que presencia essas mudanças no assentamento onde vive, tal como aponta em sua narrativa:

Tem muita gente na cidade que tão passando por necessidade né... e que daí... tipo... Sei lá... Só pra um... Tudo né... Tantas pessoas passando pra dificuldades... Uma pessoa com 200 hectare de terra... E uma pessoa na cidade tem quantos morador de rua... precisando de terra né... Que nem, o movimento traz isso né... Mata a fome... O PT, o MST... Eles são pra matar a fome do povo... e... entrando na política agora [risos]... É tipo isso... Vai acabando com os interior... Vai virando só de um fazendeiro... E já vai acabando esse movimento, essas coisas... O povo vai indo tudo pra cidade... (Sonhador, Escola Catar).

O capitalismo acaba com o movimento, isto é, acaba com a perspectiva *u-tópica* de construção de um devir outro para a agricultura, e para humanidade. Sublinhamos aqui o atravessamento do público na perspectiva de amanhã de Sonhador, enlaçando os movimentos sociais e a própria política à luta e ao enfrentamento à pobreza e à concentração de renda. Como resistir a lógicas de vida predatórias a tomar o espaço, a terra e o amanhã de tanta gente? Ao situar tal questão, Sonhador assume uma posição que não é apenas sua, mas de todo um modo de vida comprometido com o respeito e a preservação da natureza. Afinal, desde pequeno Sonhador conhece a terra, as plantas e os animais, possuindo o que Brandão (1999) evoca tal

como “o afeto da terra”. Desde pequeno, auxiliando sua família, Sonhador lavra, trabalha e cultiva a terra através de suas mãos e, mediante a mecanização agrária, encarregou-se com o uso de tratores, sendo por meio destes que o secundarista enlaça seu desejo de futuro.

Quando criança e ainda em sua juventude, Sonhador se reconhece com uma mesma habilidade. Ele trabalha com tratores, com máquinas e mecânica, sendo isso mesmo que gosta e sabe fazer: conhecer como funcionam os motores e, por tentativa e erro, consertá-los. Diante deste seu enlace particular com a terra e com a produção do trabalho rural, seu sonho é cursar engenharia mecânica. A entrada na faculdade, no entanto, se associa diretamente a deixar o interior pelo menos temporariamente e migrar para cidade, sendo essa uma questão ainda aberta para o secundarista, que, com o término do ensino médio logo ali, tem sido impulsionado a escolher. Sonhador fala sobre o dilema de ativar seu sonho:

Meu sonho, eu gosto é disso... mecânica sabe... é meu sonho... não sei, se eu ficar no interior, alguma coisa assim, eu ainda quero fazer uma faculdade de engenharia mecânica... Porque eu gosto disso... Então sempre nasci com esse gosto né... Mecânica digo com várias coisas né... motor de trator, mecânica geral... eu tinha uns 10 anos... daí fui montar meu primeiro motor né... daí funcionou o motor, eu fiz funcionar sabe... Aí eu deixei um pouco fora do ponto e... Funcionou até um momento e quebrou né, mas daí eu fui me aperfeiçoando [...]. Eu sou muito de pensar sabe... [...]. Fico pensando no que eu vou fazer, quando terminar o terceiro né... porque... depois que tu termina o terceiro ano é onde tu vai escolher pra ir né... se tu fica ou vai né (Sonhador, Escola Catar).

Entre ir ou ficar, Sonhador segue pensando sobre o que lhe constitui em sua história de vida e em suas projeções de futuro. Mesmo permanecendo no campo, o secundarista sonha em colocar em ação o seu desejo de cursar engenharia, enlaçado à vida campesina no assentamento e à possibilidade de seguir contribuindo com seu *topos*. Para ele, no entanto, essa não é uma posição fácil, uma vez em que, defendendo a permanência no campo, também tem o seu olhar apontando para a cidade. Diante do difícil impasse adolescente, o fôlego de Sonhador está posicionado em sua imaginação e em seu pensamento sobre seus amanhãs: “às vezes eu deito e fico pensando, sabe... O que poderia fazer... eu digo que eu penso muito [risos] [...]. O nosso pensamento é um projeto né, se tu sonhar, tu vai sonhar pra viver aquilo pra realizar né... Então se tu não sonhar, né, tu vai viver sempre na mesma né... Então tem que sonhar pro sonho realizar”. Não à toa, o Nome Próprio do secundarista do campo se situa mesmo nessa posição de ativação dos sonhos, de seguir colocando em questão o seu devir.

Quanto às narrativas urbanas de nosso estudo, posicionamos o olhar rumo ao amanhã dos estudantes da Escola Compreender. Nessa escola pública central, há também Sonhador, estudante que se coloca nesta posição de reconhecer-se carregado de sonhos e enlaces com

devires outros. Ao ser questionado sobre seu desejo de amanhã, Sonhador defende a diversidade, a diferença, o fim do preconceito. Tal como enuncia:

Queria um mundo mais... calmo, sabe? Sem preconceito... Acho o preconceito uma coisa tão ruim... Século XXI ainda existe isso daí... Porque a diversidade é que é o bonito do ser humano... Imagina se todo mundo fosse igualzinho... Daria uma confusão danada... Todo mundo querendo comprar o mesmo objeto... Queria acordar e que as pessoas vissem que a diversidade é algo lindo... Não algo pra se ter preconceito (Sonhador, Escola Compreender).

“A diversidade é que é o bonito do ser humano”, diz o secundarista. O que seria do mundo se todos fossem iguais? Mesmo em um mundo consumista, o que seria das pessoas se adquirissem os mesmos objetos? Assim, mesmo dentro da lógica capitalista, Sonhador pede pelo reconhecimento das diferenças e pelo banimento de lógicas de vida sustentadas no preconceito. Para além desse seu desejo, enfatizamos o que Sonhador posiciona ainda com mais impetuosidade: o desejo de habitar um amanhã mais calmo. “Calmaria” é o que ele almeja. Diante de tantas demandas que parece precisar sanar o tempo todo, o secundarista deseja habitar em um futuro outro onde a sensação de sobrecarga se arrefeça e que o enfrentamento do mundo não precise demandar-lhe tamanho esforço. Tal como diz Sonhador:

Queria ter minha própria casa, com uma chaminé... uma lareira [...]. Esquecendo dos problemas... Promotor ambiental... Contribuindo um pouco com o mundo... Um mundo um pouco mais calmo, sabe... Sem tanta guerra, doença... Todo mundo quer, né... Onde todo mundo é amigo de todo mundo... Tá mais tranquilo sabe, ser pé no chão... a família ali conversando... uma pessoa que eu amo... Companheira de vida... E saber que eu tô contribuindo com o mundo... Paz acho que é a palavra certa... Lá em casa a gente teve uma conversa perguntando o que queria pra si... e todo mundo respondeu... Paz... Eu, meu irmãozinho pequeno e meus pais... a gente tá sempre correndo, correndo... Eu tenho toda a vida pela frente... e a sociedade cobra muito demais da gente. (Sonhador, Escola Compreender).

Calmaria, tranquilidade, paz. Ao enunciar essas palavras, Sonhador não apenas as posiciona, mas ao posicioná-las, as clama, as roga, as reivindica, tal como uma necessidade última a tamponar o “desassossego radical onde a angústia nos joga” (SOUSA, 2007, p. 25). Afinal, a abertura do futuro parece estar logo aí, já que há alguns dias Sonhador faz aniversário, completando 18 anos, a sua maioridade. Diante desse real⁶⁰ inarrável do logo aí que o secundarista tanto almeja e, ao mesmo tempo, tanto teme por não saber como será, ele vai posicionando as bordas e os contornos dessa sua travessia, através da evocação de muitas palavras. Ele anuncia tais palavras em sua criação gráfica, que fez individualmente:

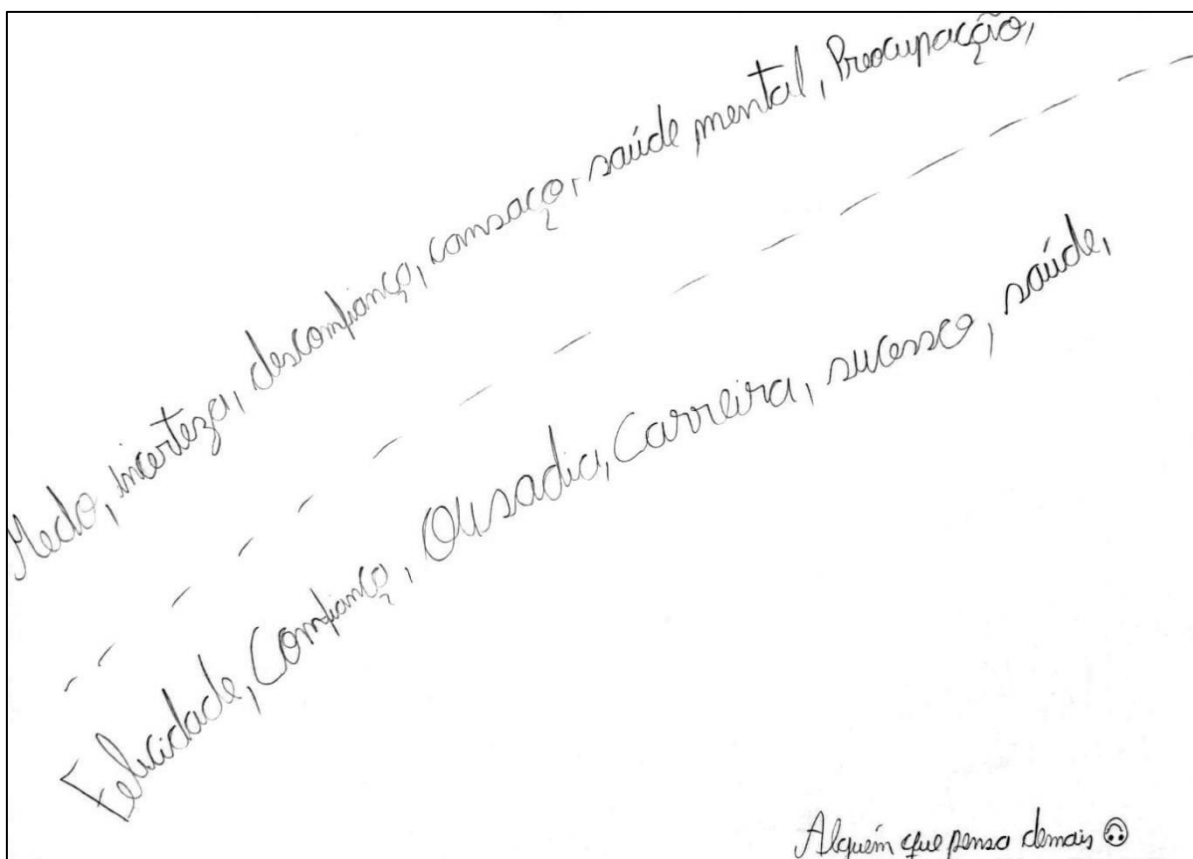
⁶⁰ O real laciano é o traumático do instituído, aquele que coloca o sujeito no limite do dizível, incapaz de inscrição simbólica (SOUSA, Edson Luis André de, 2007). O real está sempre à espreita, posicionando aberturas outras que, vale dizer, não se instalam sem angústia.

inovador... eu quero que pelo menos uma pequena parcela de pessoas possa... Inspirar elas... Ou fazer alguma coisa do tipo... na mentalidade delas... Se eu não puder ser um inovador na tecnologia, que eu seja uma mentalidade, uma mentalidade positiva pras pessoas... Que eu possa ser um meio das pessoas crescerem... Influenciar positivamente... e acho que isso vai muito além da questão do estudo, da faculdade, é muito uma questão de como tu... Como tu vê o mundo sabe... É tu ver o mundo de maneira positiva... Tentar mostrar pra todo mundo que na vida não se põem um ponto final... Sempre uma vírgula... Sempre tem uma chance de recomeçar... E por mais que as coisas pareçam perdidas, acho que a gente sempre pode voltar atrás, recomeçar... Colocar a cabeça no lugar... e saber que a todo mundo tem algo que vai acabar amando, gostando, e se encontrar naquilo sabe... Então acho que mesmo que eu não possa criar algo inovador eu quero inspirar as pessoas ao meu redor pelo menos, nem que seja, a nunca pararem, a nunca desistirem e sempre tentarem ser a melhor versão delas... Acho que é isso... pra mim a vida é uma caminhada que a gente sempre tem que tá tentando dar o nosso melhor todo dia, se reinventando todo dia pra ser, nem que seja um por cento melhor (Alguém Que Pensa Demais, Escola Compreender).

A revolução, para Alguém Que Pensa Demais, está na abertura das mentalidades: fazer circular pensamentos outros, recomeços outros que vão muito além do estudo ou de uma faculdade. A defesa do amanhã para o secundarista parece se posicionar justamente na abertura como a questão da própria vida, a abertura como fôlego para seguir, em detrimento das lógicas de fechamento e dos pontos finais. Ao situar a vírgula como questão, Alguém Que Pensa Demais parece posicionar o sentido mesmo da *u-topia*, isto é, a posição de intervalo, de pausa ligeira que implica o sujeito a ir em busca de algo, a seguir insistindo em algo estabelecer, mesmo sem saber ao certo o que esse “algo” significa ou o que quer dizer.

Para o secundarista urbano, “a vida é uma caminhada” e ele vai delimitando suas bordas, seus enlaces, seus devires. Não à toa, ao colocar em ato a sua criação gráfica, ele se reconhece em meio a um trajeto, a uma estrada tracejada sem um fim posicionado, ou seja, ele se vê em meio a uma travessia sem ponto final. Tal como segue sua criação individual:

Figura 13 – Criação Gráfica de Alguém Que Pensa Demais (Escola Compreender).



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Nessa estrada, o secundarista vai sendo (a)bordado pela questão mesma de sua passagem adolescente: entre o medo e a felicidade; entre a incerteza e a confiança; a desconfiança e a ousadia; o cansaço e a carreira. Entre uma palavra e outra, é através das linhas paralelas que Alguém Que Pensa Demais se posiciona e vai traçando seu lugar, sua travessia rumo ao amanhã. Associamos tal delimitação de intervalo ao que assinala o filósofo renascentista francês Michel de Montaigne (2010) em seus *Ensaio*s, sobre sua posição de indeterminação, de não exatidão:

Não consigo fixar meu objeto. Ele vai confuso e cambaleante, com uma embriaguez natural. Pego-o neste ponto, como ele é, no instante em que me entretenho com ele. Eu não pinto o ser, pinto a passagem: não a passagem de uma idade à outra, ou, como diz o povo, de sete em sete anos, mas de dia em dia, de minuto em minuto. É preciso acomodar minha história à hora” (MONTAIGNE, 2010, p. 557).

É pela recusa à fixidez que o autor, e também Alguém Que Pensa Demais, vão delimitando seu caminhar. Afinal, a passagem que se pinta não é aquela dos grandes saltos históricos. A passagem que se põem a pintar é apenas aquela do intervalo curto entre uma rua a outra, um dia a outro, um minuto a outro. Este intervalo mínimo se posiciona como o tempo suficiente para atravessar a escuridão do instante justo atravessado, tal como rememora Bloch

(2005, p. 23) sobre a consciência utópica: ela “quer enxergar bem longe, mas, no fundo, apenas para atravessar a escuridão bem próxima do instante que acabou de ser vivido”. É mesmo aí que a vírgula se situa e que o secundarista de nosso estudo segue anunciando mundo afora o seu devir, o seu amanhã.

No encadeamento das narrativas urbanas de nosso estudo, posicionamos as percepções dos estudantes da Escola Duvidar, abrindo a palavra de Dois, Quatro e Seis, secundaristas que se puseram a falar sobre o seu ontem, o seu hoje e os seus amanhãs. Para elas e eles, elucidar o amanhã que almejam para si e para o mundo se desdobra de diferentes formas, de diferentes perspectivas e pontos de vista. Para Quatro, pensar no amanhã que deseja habitar significa reivindicar o fim da violência e de lógicas de vida competitivas. Tal como enuncia:

Um sonho meu pra sociedade seria mais... Eu penso em mais uma questão de... [silêncio]. Eu acho que a sociedade em si é muito violenta, mas não, tipo... Também no sentido de violência nas ruas, sabe, mas muito violenta no sentido de... Parece que tudo é... tipo... As pessoas tão sempre umas contra as outras... sabe... Então acho que nesse sentido... se eu tivesse que colocar um sonho seria que... houvesse alguma... medida... Algum tipo de pensamento coletivo que as pessoas parassem de se ver como... só como competição, sabe... Porque as vezes eu acho que... as pessoas se veem como inimigo até que se prove o contrário... E eu acho que é assim e que... acho que... A gente viveria em uma sociedade muito melhor se as pessoas parassem com isso, sabe... Se parassem de desconfiar de tudo, se parassem de agir com tanta... Malícia em questão de golpes, de roubos... É sempre uma tentativa de tirar vantagem do outro... Essa violência é o padrão da sociedade... Tu tem que se priorizar e tu tem que tá em primeiro lugar sempre... mas... Acho que a gente seria muito melhor... hã... Taria num lugar muito melhor se nos fosse ensinado como criança que a nossa... tipo... Eu como indivíduo dependo da sociedade e a sociedade, como um sistema, depende de mim... Só que as pessoas falham em entender isso... Parece que tudo vira uma guerra, sabe (Quatro, Escola Duvidar).

Para uma mudança na sociedade, há de haver um movimento para além do individual, compreende o secundarista: há que se colocar em questão a coletividade, a interdependência que é parte das relações, parte do que compreendemos como a civilização. A narrativa de Quatro não se distancia daquilo que percebe em seu cotidiano de vida e de escola: o jovem estudante experiencia práticas competitivas todos os dias e desejaria não mais ser reconhecido tal como um número, uma estatística, ou uma pontuação no score das melhores notas da turma, das melhores escolas do estado, dos inabaláveis “super heróis” que precisam “superar” a si mesmos, aos colegas, aos pais e a todos. Afinal de contas, destaca o secundarista que esse modo de vida é mesmo violento, e por violência ele diz não estar se referindo à violência física que ocupa os espaços públicos e os telejornais cotidianamente. Esta se trata de uma violência a atravessar o corpo humano e social, alcançando a alma, a *psyche* grega.

A maneira encontrada por Quatro de fazer frente à falácia neoliberal meritocrática parece ser posicionar a educação como forma de enfrentamento à essa violência: ensinar as crianças que somos seres interdependentes, que precisamos uns dos outros e essa é mesmo a nossa condição. Associamos o desejo de amanhã do secundarista ao que Adorno (2003, p. 155) posiciona tal como a educação contra a barbárie: educar emancipatoriamente como possibilidade de fazer frente ao impulso de destruição “que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir”, diz o autor. A educação atravessada pelo reconhecimento da ética e da alteridade se põe, assim, como um possível fôlego a fazer resistir o que entendemos por civilização.

Dois, secundarista da mesma escola que Quatro, possui um pensamento diferente em relação ao amanhã que almeja habitar. Para ele, vislumbrar uma ideia de futuro para além de si mesmo não é um pensamento com as quais costuma exercitar, ou colocara em questão. Por se reconhecer distante da possibilidade de produzir algum impacto no mundo ou na sociedade, o secundarista se coloca um tanto à parte da contribuição para mudança do mundo, sendo essa uma posição que ele reconhece ser limitada em razão de estar diretamente relacionada à sua própria condição de vida e do entorno do qual faz parte. Sobre seu pensamento, ele refere:

Eu não penso muito pro mundo, porque não tenho o que fazer pra resolver o mundo, mas o que eu gostaria... não é eu falando que eu queria um mundo mais humilde que o mundo vai ser humilde... É o mundo que eu gostaria... Mas não é o mundo que vai acontecer... Porque as coisas externas fazem eu pensar isso... Talvez eu pense assim por causa da realidade que eu vivo... Porque vivo com adolescentes da minha idade... Por quem sabe não serem maduros o suficiente... Quem sabe se crescerem eles vão reconhecer isso... Talvez essa visão minha seja limitada, mas eu vivo em maioria com pessoas da minha idade... Então eu não sei como essas pessoas vão se comportar em cinco anos... Não sei como elas vão estar... Sonho com um mundo leve, que as pessoas sejam mais leves... mais de boa com as coisas... e sempre falo de humildade, de não desprezar (Dois, Escola Duvidar).

O secundarista da escola privada parece não acreditar em uma mudança orgânica tão simplesmente pela enunciação da palavra “humildade”. Tal como diz: “não é eu falando que eu queria um mundo mais humilde que o mundo vai ser humilde”. Ao mesmo tempo em que as enuncia, portanto, as palavras de Dois parecem perder força de ato a contar da descrença que nelas deposita a partir da realidade em que vive. Nessa realidade, que é a de seus amigos adolescentes e a sua própria, falta algo da maturidade, diz ele, algo de um crescimento que associamos aqui à responsabilidade para com a sustentação da própria palavra como força de ato, sendo ela mesma, a palavra, a abertura para mudança da realidade. Afinal, sustentar a palavra não significa coisa qualquer, sobretudo na passagem adolescente. Assim, tão logo Dois enuncia a sua palavra, tão logo a refuta, dissipando-a na abreviação de seu horizonte.

Ao se referir sobre a relação humana com o saber, Christian Dunker (2017) aponta que ao tomarmos conhecimento sobre as atrocidades, as tragédias e as injustiças que assolam o mundo e nós, os seres humanos, de forma geral somos tomados por efeitos corrosivos em termos de sentimentos morais. Enfrentar a culpa e a vergonha por saber o que nos afeta enquanto sociedade e enquanto mundo diz respeito, assim, a uma tomada de posição que em muito se tenta ignorar e “não saber”, criando-se estratégias de defesa a contar com cercas e muros que isolam o que o mal-estar convoca a saber. Diz o autor: “saber da existência de atrocidades nos faz recuar a extensão de *nós*, como se automaticamente tivéssemos que nos defender atribuindo a origem e a responsabilidade da tragédia a *eles*” (DUNKER, 2017, p. 155, grifos do autor).

Assim, o isolamento da ideia de *nós* posiciona um “não saber muito bem sobre”, distanciando-nos do envolvimento, da implicação e da responsabilização para com a barbárie. Tal como diz Dois: “mas eu vivo em maioria com pessoas da minha idade... Então eu não sei como essas pessoas vão se comportar em cinco anos... Não sei como elas vão estar...”. Por viver em um condomínio cercado por pessoas de sua idade, como há o jovem secundarista de saber sobre o que diz respeito ao mundo extramuros? Sob as lentes do cercamento, o mundo e seu devir parecem distantes demasiadamente e o silêncio, a impotência e o recuo parecem ser as melhores – e por vezes as únicas – opções “por meio do qual nos recolhemos à nossa pequenez individual (o menor *nós* que pode haver) e ao sentimento de que no fundo não sabemos direito o que está acontecendo por trás dos muros” (DUNKER, 2017, p. 157, grifos do autor).

Diante da barbárie que vem assolando as sociedades, Dois sonha com um mundo mais leve, “mais de boa com as coisas”. Seria essa uma posição de esmaecimento do mal-estar que implica o reconhecimento da dor do mundo? Afinal de contas, lógicas de amortecimento da capacidade reflexiva estão há muito sendo expostas nas prateleiras do sedutor mercado que consome a vida, o mundo e o amanhã. Seis, secundarista pertencente também à Escola Duvidar, percebe a lógica de cercamento em que se situam alguns de seus colegas de classe, cujas perspectivas partilham de leituras de mundo similares e concordantes entre si, enrijecendo posições e posicionamentos sobre a vida, sobre o mundo e sobre o futuro.

Diz a jovem estudante que tais leituras e lentes ensimesmadas acabam por restringir os horizontes a uma perspectiva intramuros, isto é, a uma perspectiva que não se encoraja a olhar para realidade fora de seus limites territoriais. Diante dessa constatação, seu sonho é “que as pessoas fossem mais abertas”, colocando-se em uma posição de “para além” da lógica de convivência bélica. Tal como enuncia Seis:

Um sonho meu é que as pessoas fossem mais abertas, mais... É difícil isso, porque pra algumas pessoas envolve vida ou morte... Parece que agora as pessoas batem muito numa tecla que é em defesa de algo, mas que na verdade só tá piorando... Que se pudessem ser mais... Racionais em relação ao outro e a si mesmas e ao todo... Porque muitas vezes a gente pensa em nós mesmos... Acho que seria mais tranquilo... Nas pequenas questões... Não em grandes mudanças, mas na minha sala de aula, por exemplo... Tem muita gente que poderia deixar passar muita coisa... E acaba atacando aquilo pra... Por alguma busca de liderança... Ou sei lá. Mas que não faz diferença e só dá conflito... E também todo o resto né... Que as pessoas pudessem ter mais acesso e oportunidades às coisas, principalmente morando num lugar como o Brasil, que são coisas complicadas... Na própria cidade... Tu [referindo-se à pesquisadora] falou que foi em escolas de periferia... e imagino que seja realidade bem diferente da nossa... Que eu vejo brincadeira dos meus colegas que eu fico... sabe... Eu entendo a realidade deles... Eu entendo de onde eles vêm com essas ideias, mas eu entendo que eles também poderiam se colocar no lugar de quem vem de outra realidade, mesmo que a gente nem consiga, de tão diferente que é... mas tentar... (Seis, Escola Duvidar).

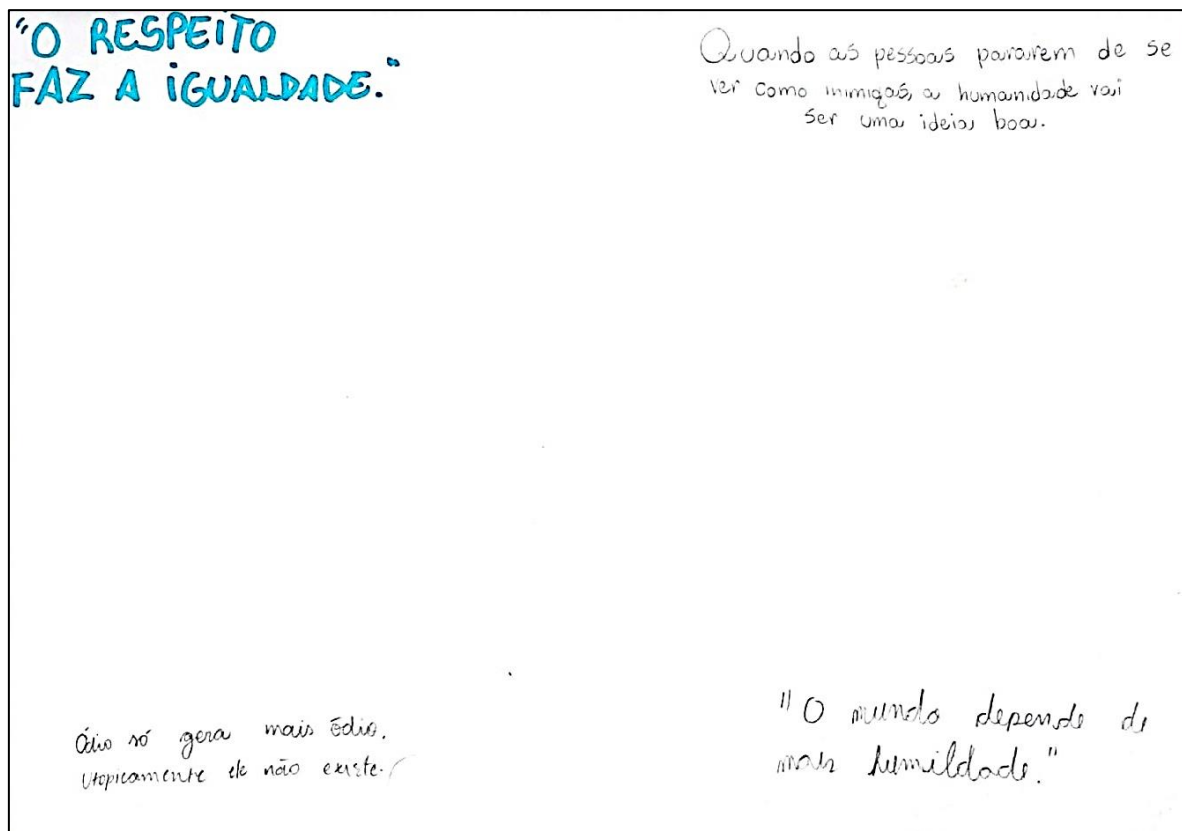
Seis não precisa estender em muito o seu olhar para visualizar a realidade que a compõe: é na sala de aula mesmo que um certo modo particular de vida se posiciona e se faz escutar. Ela, ele, eles e elas são colegas que assumem posições a compor uma narrativa que se estende historicamente no tempo. Ao ser enunciada, essa narrativa vai se enlaçando às tantas outras narrativas que se põem a sustentar ou a romper com a manutenção do *status quo* e de um determinado *ethos* social. Para tanto, é a enunciação dessas formas de vida mesmo, seja a de Seis, a de Dois, ou a dos colegas que estudam nessa mesma escola, que, ao serem postas em ato, vão evidenciando as tradições e as contradições geracionais que sustentam, em si mesmas, o legado histórico e igualmente antropológico que constitui a relação com o outro e com o mundo.

Como bem destaca Carlos Brandão (2019), reconhecer o Outro como semelhante em sua radical posição de alteridade diz de uma aventura que atravessa a história humana desde seu alvorecer como tal. Essa aventura evidencia o absoluto mistério do encontro, sendo precisamente essa a questão que Seis parece estar evocando ao interrogar-se acerca de uma realidade que está bem próxima e ao mesmo tempo tão distante da dela: é sobre a realidade de Julia, de Moon, de Malia, de Stiles, de Lívia, de Sabonete Limpo, de Pensador, de Empatia que Seis põe-se a reflexionar. É sobre estes outros jovens, estudantes tal como ela, que Seis se interroga, que Seis insiste em tentar enxergar para além de seus olhos.

Qual é o fôlego necessário para tamanho exercício de se posicionar em um lugar e em um *topos* outro que não o seu? Qual é o fôlego que encontram os estudantes da Escola Duvidar para estender seus horizontes para além das demandas intramuros que parecem impelidos a atender a todo o momento? Em uma sociedade contemporânea regida por um rígido imaginário neoliberal que encapsula a vida a ponto de amortecer o amanhã, quais são as perspectivas de criação, de fazer viver a imaginação? Situamos tais questionamentos a fim de interrogar o

espaço em branco deixado pelos quatro secundaristas da Escola Duvidar em sua criação gráfica coletiva, que abaixo posicionamos:

Figura 14 – Criação Gráfica dos estudantes da Escola Duvidar.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os desejos de futuro de Dois, Quatro, Seis e Sete se instalam aos quatro cantos da folha de papel A4, posicionando alguns dos elementos que hodiernamente estamos as voltas com: a cultura do ódio; a postura bélica de reconhecer o outro como inimigo; a busca pelo respeito e pela humildade. Enquanto as elocuições dos quatro secundaristas se localizam timidamente nas bordas da criação coletiva, o que toma a cena e assume o lugar de personagem protagonista é o alargado espaço em branco deixado pelos estudantes. Afinal, é o vazio a se pôr em ato que faz indagar acerca do recado que almejam deixar à sociedade os estudantes da Escola Duvidar.

Independente da época e do momento histórico, muito já se ouviu falar, já se escreveu e já se tentou encontrar bordas a elaborar este que pode ser um dos momentos de maior sofrimento dos escritores: o encontro com a angústia da folha em branco e a (im)possibilidade de algo vir a escrever. O que dizer? Como dizer? O que posicionar? Como enfrentar o vazio? Em meio a um tempo contemporâneo regido pela aceleração social a insistir na prefiguração do futuro, o que os secundaristas parecem posicionar é mesmo a radicalidade do vazio, que

remetemos aqui à angústia do real, a angústia do mal-estar, isto é: ao “desassossego radical onde a angústia nos joga” (SOUSA, 2007, p. 25). Afinal, é função da arte, e também das juventudes, fazer chocar, indagar, afrontar, tencionar, contradizer, (re)voltar.

O questionamento já é, por si só, uma abertura. Abertura à dúvida, à incompletude, à vírgula, ao ainda não, à algum outro lugar, à própria *u-topia*. Tal como evoca Eliane Brum (2006) ao fazer viver a história de Israel, há sempre um olhar capaz de trazer algum fôlego de vida, posicionando um *u-topos*, isto é, uma possibilidade de extensão do amanhã. Narra a escritora que o ato de Israel de ir ao encontro da descoberta deste espaço para onde desaparecem todas as tardes as crianças é o que possibilitou à Eliane, a professora, enxergá-lo. Este foi o momento pelo qual “Israel descobriu um outro Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombros” (BRUM, 2006, p. 23). Esse olhar, vale dizer, não transformou apenas Israel, transformou a professora, que se descobriu bela e importante, e as crianças “que têm na escola um intervalo entre a fome e a violência, descobriram-se livres de todos os destinos traçados nos olhos de Israel” (BRUM, 2006, p. 24).

Diante de tamanho fôlego de vida, a escola pode vir a representar, portanto, este espaço de intervalo: entre a fome e a violência, entre o olhar que desumaniza e o olhar que faz viver. Há aí um intervalo precioso que é capaz de fazer algo descobrir e ser descoberto, ativando o pensamento, a imaginação, os sonhos, os desejos de amanhã, o reconhecimento dos horizontes de cada um, ou mesmo a possibilidade de abri-los como questão, pondo-os à prova. Postulamos aqui, para tanto, que a escola segue sendo uma esperança, isto é, o lugar onde é possível algo vir a ser transformado a partir de um olhar que dá ao outro, e a si mesmo, alguma possibilidade de reverberação da palavra, da contação de uma história, da invenção da própria vida e também do mundo. Aí, na preciosidade do espaço-escola-criação é que situamos a possibilidade de extensão do amanhã, de imaginação de outros devires, de fazer algo viver como palavra, como narrativa e como ato.

As palavras postas em narrativa e os atos criativos evocados pelos secundaristas das periferias, das urbanidades e também do campo fazem circular essa aposta, que é também a aposta basilar de nosso estudo, ou seja: a ativação do pensamento por meio da abertura de espaços-criação na escola são mesmo o fôlego de vida a ativar também a capacidade de alargar o amanhã. Eis aí a força e a potência da educação, quando emancipadora, quando ética, quando radicalmente atravessada pelo reconhecimento da diferença, do outro em sua radical posição de alteridade. Jogar luzes ao futuro diz respeito, portanto, à possibilidade de algo ainda contar de sua história, pondo à prova o que está dado, fazendo viver um outro amanhã a partir da parcela de posição que é própria de cada sujeito, de cada estudante, de cada jovem em abertura de seu devir.

É no interior criativo do espaço escolar e na potencialidade da educação como impulso à mudança, assim, que a juventude-utopia vai construindo um outro mundo a partir do momento em que se põe a narrar. É pela preciosidade da narrativa ética que se abrem relampejos a fazer furos na realidade, contrafluxos a lógicas totalitárias e apequenadas de ser humano, de mundo e de amanhã. Afinal, como bem lembram os poetas e cantores Racionais MC's na epígrafe desta sessão, “as grades nunca vão prender nosso pensamento”. Isso quer dizer, aqui, que, por mais aprisionantes que sejam as grades que nos acossam na complexa e labiríntica temporalidade contemporânea, a radical posição de pôr-se a pensar e fazer circular o pensamento é, por si só, um fôlego de vida que faz reconhecer a si, o outro, o mundo, a diferença, a alteridade, o amanhã como questão, como inacabamento, como ainda-não.

6.2.1 *Um ponto ainda sobre o devir...*

Creemos en la utopía porque la realidad nos parece increíble
Cartaz de ato antirrepressivo, Madri, Espanha, 2015.

O que pode ainda a educação? O que pode ainda a escola? O que podem ainda os sujeitos que fazem viver este lugar quando atravessado pela experiência democrática do comum? Posicionar-se à revelia da barbárie é a via pela qual a educação em nossa pesquisa toma fôlego, corpo e vida. Se não contra a barbárie, como podemos ainda nos posicionar? Como podemos ainda situar a crença no devir em abertura e na criação de um novo mundo se a luta contra a barbárie não for a própria *u-topia* que mobiliza o devir, isto é, se não for esta a própria condição para seguir abrindo-nos em sonhos e em desejos de amanhã? Se a educação segue retinta por discursos colonizadores, o fôlego para constituir espaços comuns e abertos à coletividade se reduz, sendo instrumentalizado e burocratizado como estratégia de continuidade de formas de vida aniquiladoras do hoje e da criação de amanhã democráticos. Isso se dá, vale lembrar, através do espaço da escola, mas também para muito além de suas fronteiras. Na sociedade contemporânea, a instrumentalização da educação, do outro, da natureza, da vida e também do futuro é parte da proposta neoliberal vigente, e isso é a própria perpetuação da barbárie.

Quando emancipadora, a educação confronta e tensiona o tecnicismo, a burocratização, os discursos totalitários e a instrumentalização do conhecimento, do saber, de experiências coletivas, posicionando-se, pela via da indagação, rumo ao reconhecimento do mundo e da responsabilidade coletiva para com este. Hodiernamente, a escola e a própria educação tem sido aquelas que se põem, ainda, a auxiliar na iluminação do amanhã de uma grande parcela das

juventudes brasileiras e, inclusive, das juventudes de nosso estudo. Entre as periferias, as urbanidades e as ruralidades de nossa pesquisa, as jovens e os jovens destes diferentes *topos* muito bem posicionam a substancial importância da educação e da formação como possibilidade de reverberação e de concretização de seus sonhos e desejos de futuro. É por isso que muitos e muitas jovens, participantes ou não de nosso estudo, ainda seguem persistindo na continuidade do ensino médio e no término da educação básica. Afinal, possuir o “ensino médio completo” segue sendo uma possível garantia de futuro.

Reverberamos aqui algumas questões acerca dos sentidos da escola e da educação às juventudes pesquisadas: não fosse a possibilidade de concluir a educação básica, que razoáveis condições teriam as juventudes de introduzirem-se no competitivo mercado de trabalho e de galgar passos rumo às possibilidades de acesso ao ensino superior? Não fosse a escola como direito constitucional, que oportunidades outras teriam elas de socializar, de criar laços consigo mesmo e com o outro, além de aprender sobre o mundo para muito além do conhecido e restrito âmbito privado, familiar e particular de cada uma e de cada um? A escola é aquela que segue iluminando o amanhã em razão de vivermos em uma sociedade onde as oportunidades concretas de ascensão social têm sido cada vez mais reduzidas e insuficientes. A escola como abertura à socialização e ao aprendizado sobre o outro e sobre o mundo segue sendo imprescindível sobretudo por habitarmos uma sociedade marcada pela cultura do individualismo, do empresariamento da vida, da colonização da subjetividade e pela corrosão daquilo que é mais precioso à sociabilidade: a ética do reconhecimento.

À vista disso, a pergunta que aqui fazemos é a que segue: e isso basta? Basta a escola como garantia de futuro quando imersa em uma sociedade neoliberal que insiste na manutenção da injustiça, da desigualdade, do racismo? Basta a escola como garantia de sociabilidade e de aprendizado quando imersa em uma sociedade que insiste em repudiar o outro como regra geral das relações? Afinal, estas são vias de iluminação do amanhã que ainda possuem algum tipo de contorno entranhado à lógica da adaptabilidade ao mercado e à servidão voluntária. Não à toa, em maior ou menor intensidade, os sonhos e desejos de futuro das juventudes de nosso estudo, seja nas ruralidades, nas periferias ou nas localidades urbanas, não se esgueiram de lógicas um tanto mais individualizadas da vida, do mundo e do devir. É mesmo custoso e cansativo desviar-se e resistir a esse tal modo de vida que ambiciona corromper “a alma e o coração das pessoas”, como bem arrematou Thatcher, a propulsora da virada neoliberal dos anos 1980.

Se a proposição é ir além desta empobrecida concepção de mundo, perguntamo-nos: qual é o ideal de sonho a ser sonhado? Aqui, o ponto que defendemos se desprende desta pergunta, uma vez em que não é a imagem de sonho que está em questão, como elucidamos ao

longo das linhas que tecem esta tese. Para impulsionar nossa defesa, parafraseamos o que posicionaram os manifestantes do ato público antirepressivo em janeiro de 2015, no cartaz em Madri, na Espanha: a crença na utopia é fundamental quando a realidade nos parece inacreditável. O que está em questão para nós, portanto, não diz respeito à caracterização e tampouco à qualificação dos sonhos juvenis, afinal, é de uma realidade “inacreditável” que estamos falando. O ponto ainda sobre o devir que ancora e baliza esta tese que defendemos é, afinal, a crença na utopia, no *u-topos*, no não-lugar como horizonte, isto é: não no sonho encerrado em si mesmo, mas, sim e sobretudo, na possibilidade de sonhar, coletivamente.

Entre um sonho e outro, e outro mais, o que está em questão e também é o que alargamos neste e nos dois capítulos precedentes, diz respeito à abertura da palavra que, quando partilhada publicamente, torna possível sonhar, imaginar mundos possíveis de serem habitados com o Outro, com a alteridade. Ao abrir a sua palavra, cada jovem participante, em cada Ateliê da Palavra nas escolas Compreender, Duvidar, Escurecer, Sonhar, Escrever e Catar, se pôs a ativar o pensamento, a impulsionar a imaginação, a despertar a capacidade de questionar-se sobre si mesmo, o outro, a sociedade, a educação, o mundo, o amanhã. Afinal, ventilar o ontem, reconhecer o hoje, situar o chão em que se pisa, estar no mundo e saber-se nele é o que dá condições, como bem destaca Paulo Freire (2021a), à comprometer-se com este e a exercitar a emancipação. No interior da escola, espaços tais como o do Ateliê são, para tanto, espaços públicos a possibilitar o sonho compartilhado, a circulação da palavra, da narrativa de cada um e de cada uma, fazendo-se vê-la como posição, como ato que, precisamente por se constituir no público, está aberta à elaboração, a ressignificação, a reposicionar-se e seguir se alargando um tanto ainda no horizonte coletivo.

Evocamos o que enunciou Leitora, secundarista da Escola Compreender quando da finalização do Ateliê da Palavra, “foi muito bom participar, porque a gente, no grupo, pôde falar da sua história, partilhar, a gente não fala muito sobre o que a gente falou em outros lugares” e, também, Alguém Que Pensa Demais, da mesma escola, “foi muito legal, a gente falou de coisas que a gente não costuma falar pra ninguém, coisas que são nossas”. É a isso mesmo que se enlaça a possibilidade de criação de sonhos, de devires e de *u-topias*: quando compartilhada, a palavra que é “minha” se põe como questão, se abre em ato público de reconhecimento. Isso quer dizer que a palavra se coloca transitável e transponível a um outro e, mais ainda, a um Outro, sendo justamente aí que a abertura rumo ao sonho se faz viver: no para-além do que está dado, no para-além da “inacreditável” realidade. Em outras palavras, quando atravessado pelo Outro, o *topos* abre leques para *u-topizar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, *ou o que costuramos como epílogo*

Eis o trabalho da arte: abrir fendas, fundar espaços, criar mundos e acreditar no vazio como potência de invenção de novos horizontes para o pensamento.

Elida Tessler

No decorrer de nosso estudo, muito colocaram-se a narrar as juventudes participantes, oriundas das três realidades educacionais investigadas, no interior de seis diferentes contextos escolares. Atravessada pela pergunta mobilizadora da pesquisa, podemos dizer que a intenção investigativa repousou precisamente aí: no desejo de reconhecer quais eram e como se posicionavam as narrativas juvenis, diante do *topos* que as constitui e as fazem viver, em perspectiva de singularidade diante dos efeitos do laço social. Ao longo do percurso investigativo, contudo, muito mais do que as narrativas juvenis se desdobraram. Pelo ato de narrar, desdobraram-se pistas para abertura de porvires, costuradas por meio do olhar juvenil. Compreendemos, assim, que as juventudes são como faróis em nosso estudo, isto é, cada uma delas, diante do *topos* que a constitui, vai jogando luzes à construção do amanhã, legitimando o direito de reivindicar suas utopias, que também são nossas, e das gerações que estão por vir.

Ancorando-nos pela *u-topia* como abertura criativa e criadora de narrativas e metáforas de vida é que estendemos o olhar para estes diferentes *topos*, no decorrer da temporalidade em que esta tese se teceu. Foi também no desdobrar-se de sua tessitura teórico-metodológica que nossa posição ganhou um corpo, uma vida e um fôlego e, podemos agora dizer, que ela repousa na aposta da narrativa, sendo esse o ponto central das linhas que aqui tecemos e agora arrematamos: a aposta na palavra das juventudes como possibilidade de alargar o amanhã, de utopizar a vida. Afinal de contas, ao narrarem publicamente diferentes dimensões do viver, cada secundarista participante correu o risco de se deparar com o desconhecido, com a própria noção de criação e confronto com a diferença como alteridade. Por quê? Pois uma vez sendo escutada, a palavra não passa despercebida, criando costuras e aberturas que vão fazendo advir o novo, o inesperado. Assim fizeram as juventudes de nosso estudo e é assim que alinhavamos o ponto final desta tese: pela defesa do ato de alargar o amanhã através da narrativa em perspectiva de (auto)formação.

Muitas foram as tessituras narrativas estendidas no fio da história singular de cada uma e de cada um que aqui pôs-se a narrar, “re-flexionar-se”. Diferentes leituras da realidade e leituras do mundo foram postas à roda desde a particular posição de cada sujeito adolescente: é aí que a formação de si mesmo no laço com o outro faz morada, abrindo possibilidades de transcender a si e criar sobre a vida no espaço escolar e para muito além deste. “Pá-lavrar”, nos

lembra Tessler (2023): a arte de lavar o pensamento. Como uma pá, a palavra cava buracos, abre fendas, funda espaços, lavra horizontes. Como uma pá, portanto, as palavras juvenis enunciadas se costumam temporalmente tal como uma artesanaria, isto é, como uma amarração “palavral” para algo daí se inaugurar, fundar amanhã. É assim que concebemos suas narrativas: como atos arriscados, desdobrando o verbo “ar-riscar”, tal como quem risca sobre o ar, isto é, tal como quem faz um corte no futuro a abrir fendas e fôlegos de vida.

Tendo em vista esta posição é que a noção de utopia se coloca em nosso estudo, reconhecendo-a como a âncora central a fazer reverberar o que compreendemos tal como a noção de futuro. Em termos utópicos, o futuro se trata de um ainda-não que está as vias de acontecer, como bem lembra Bloch (2005). Ao colocarmos o futuro em questão em nosso estudo, assim, estamos tratando do desejo daqueles que se põe a indagar-se sobre a vida e isso quer dizer que não se trata de uma reflexão que terá como produto final um objeto capturável. Como bem lembra o filósofo alemão, o futuro diz respeito a um desejo, a uma intenção, a um interesse de quem estiver disposto a colocar-se a par do que pode estar por vir e por isso mesmo põe-se em laço, vinculando-se com a vida pela implicação e compromisso que tem com ela.

É por tal razão que a pergunta que circunda nossa tese, isto é, a que indaga sobre quais mundos se deseja habitar, não diz respeito a uma busca por um projeto de futuro pré-fabricado, advindo tal como uma resposta: “é isso e ponto final”. Tal concepção é falaciosa, bem sabemos, uma vez em que o futuro não é um projeto findável e tampouco capturável. Precisamente por esta razão é que nossa pergunta traz o amanhã como uma possibilidade, a depender do desejo de quem se põe a debruçar-se sobre algo que lhe toca em singularidade. A pergunta em tela só se faz viver, portanto, através da palavra das juventudes. É por meio do ato de tomar corpo através da palavra dita em nome próprio por cada secundarista que a pergunta mobilizadora tem sua razão de existência e insistência. E é assim que tal palavra dita se enlaça no fio da história: como compromisso ético para com a continuidade do viver. É aí que arrematamos os fios que desdobraram esta tese: o amanhã é histórico e se inaugura por cada sujeito vivente, diante daquilo que se constituiu até aqui e a partir daqui, ao que se intenta construir desde este novo lugar que começa a se desenhar em seus lampejos inaugurais.

Sendo o amanhã histórico, isto é, sendo estabelecido pelos inúmeros desdobramentos advindos do laço social é que intentamos, no primeiro capítulo desta tese, (a)bordar alguns dos traços que compõe a história que nos constitui e os efeitos deste passado ao tempo presente e também às formas de subjetivação contemporâneas. Bem sabemos que a subjetividade hodierna traz à paisagem oficial das sociedades uma certa perspectiva de amanhã que se apresenta através de contornos muito bem delimitados: somos atravessados por uma forma de vida regida pelo

neoliberalismo, este modelo econômico que transpassa corações e mentes, aprofundando relações baseadas na segregação, no racismo, na concorrência, na meritocracia, na injustiça.

Que ideia de amanhã se faz viver no interior das sociedades? Diante dos nossos olhos, o campo de visão se encurta em meio a lógicas de vida baseadas na metáfora da guerra, negligenciando a alteridade como princípio ético que enlaça o sujeito à vida e à possibilidade de um amanhã. Sendo restrito a uma seleta parcela da sociedade, o amanhã vendido pelo capital fortalece as noções de mérito e de privilégio, tendo como consequência o aniquilamento da vida, das diferenças, da biodiversidade, do devir comum. Parece impossível conceber amanhãs mais democráticos e plurais diante de voracidade neoliberal predatória a enfraquecer coletivos e anestesiar a capacidade reflexiva e imaginativa, turvando também, o lugar social e subjetivo das juventudes em meio a este cenário perverso e opressor.

Muitos são os efeitos nefastos das práticas e dos discursos neoliberais na construção dos sonhos e de amanhãs de nossas juventudes, uma vez em que privatizam não apenas as formas de vida, mas, sobretudo, as formas de manifestação do sofrimento e adoecimento contemporâneos. Porque pensar em algo tão assustador e por vezes aterrorizante, que faz sofrer? Quanto mais apavorante o cenário social, político, econômico, ambiental, educacional, etc., maiores dificuldades e barreiras impeditivas parecemos encontrar a fim de fazer frente às lógicas dominantes. Como resistir diante das sedutoras imagens apresentadas pelos imperativos neoliberais que podem nos fazer calar e cegar? Como pensar o sonho como um ato político e desobediente? A tessitura do capítulo primeiro nos convocou a pensar sobre tais questões, diante de um retrato social que desencoraja o enfrentamento de suas principais problemáticas e estimula os aparatos sociais à criação de mecanismos cada vez mais engenhosos de adaptabilidade e alienação de sujeitos e sociedades.

Quando emancipadora, a educação pode ser um meio potente para desalienação e mobilização de sonhos e amanhãs democráticos, comuns e plurais. Nosso intento no capítulo segundo repousou precisamente aí: em colocar em evidência as possibilidades da educação para construção de um devir atravessado pela alteridade e pela utopia como ato criativo e inaugural. Sustentamos que, apesar de tudo, a educação ainda segue se apresentando como um ponto potente de articulação entre os sujeitos e a continuidade da vida, dos sonhos, do desejo comum de seguir. Por quê? Pois é pelas mãos de educadores e educadoras comprometidas que o laço com a vida se faz insistir e resistir, sendo mobilizado pela práxis imbuída de desejo de criar devires os mais alargados e transformadores possíveis.

Assim, por ser feita de sujeitos em devir é que a educação pode ser uma via para alargar o amanhã, apesar das estratégias colonizadoras do neoliberalismo a enfraquecer as políticas

educacionais e a aprofundar desigualdades e injustiças sociais no panorama atual e futuro das sociedades. Nosso esforço neste capítulo circunda a proposição de que a educação emancipadora, com seu potencial transformador e insurrecional, rompe com as formas de vida colonizadoras uma vez em que abre espaço para o reconhecimento da alteridade, abrindo-se à diferença, à diversidade, à singularidade e à pluralidade cultural. Para isso, apostamos nas reminiscências advindas das histórias de educadores que, com seus legados, trazem à tona maneiras de pensar e viver a educação pela via da insurgência, enraizando-se diante a porta dos fundos dos imperativos contemporâneos de desempenho, de concorrência e de mérito.

É também pela palavra transgressora das juventudes que a educação emancipadora ganhou fôlego em nossa pesquisa. No capítulo segundo, colocamos como impulsionadores de amanhã mais democráticos as jovens e os jovens de maio de 68 francês e, mais adiante na história brasileira, as juventudes secundaristas das ocupações de 2015 e 2016. O que estas mobilizações sociais, pela amplitude e ação política que colocam em cena deixam como marcas em nossa sociedade? A força da palavra, isto é, o direito de colocar em questão o amanhã que se deseja, em detrimento de aceitar o que advém das estruturas de poder, desimplicadas com o compromisso de levar adiante a vida, o amanhã, o sonho, a utopia. Ao anunciarem que “a educação precisa ensinar a pensar, e não a obedecer”, as juventudes nos ensinam que à educação cabe a difícil e fundamental tarefa de exercitar a emancipação, afinal.

Acreditamos ainda ser este um caminho possível para enfrentar a barbárie reposicionada pelo capitalismo em fase neoliberal. Quando se põe a encontrar rotas outras que não aquelas apropriadas pelo mercado encapsulador de sujeitos, de sociedades e de futuros, a educação se posiciona tal como um contrafluxo, isto é, como um fôlego a possibilitar leituras outras de mundo e de aberturas aos sonhos. Assim fizeram também as juventudes participantes de nosso estudo, que na abertura da escola para escuta de suas narrativas, propuseram leituras da vida e do mundo a enunciar e anunciar recortes de *topos* educacionais diversos. São realidades por vezes conhecidas, porém pouco legitimadas em seus direitos fundamentais. Realidades que se estruturam pelo racismo ambiental, realidades que se estruturam pela perspectiva da meritocracia, realidades que se estruturam pela injustiça, pelo parco reconhecimento. Através da coragem de dizer em nome próprio, assim, compreendemos as juventudes secundaristas tais como juventudes-utopia, abrindo portas para outros amanhã.

Em meio a grande parcela da população brasileira que é paulatinamente excluída dos bancos escolares e inserida precariamente no mercado de trabalho, muitos jovens são postos à cena social tal como “mão de obra barata”. Esse desdobramento se fez escutar pelas narrativas secundaristas de nosso estudo: com poucas garantias previstas em lei, os jovens periféricos

pouco se arriscam a falar sobre o futuro, abreviando-se diante das poucas oportunidades oferecidas principalmente à juventude negra, desprivilegiada, marginalizada. Seja pela necessidade que, desde muito cedo os põem as voltas com o mercado de trabalho, muitos são os jovens evadidos da escola. Muitos são os jovens tanto urbanos, periféricos ou rurais que partem deste mundo antes mesmo do futuro chegar. Aqui fazemos menção, também, aos altos índices de depressão, de ansiedade e de suicídio entre adolescentes e jovens, brasileiros ou não. Em meio ao pleno despertar da primavera, as bifurcações do laço social não se cansam de se fazer escutar pelas palavras e atos juvenis, convocando-nos a pensar e a nos posicionarmos.

A fim de fazer frente a estes desdobramentos e desarranjos sociais, apostamos nas narrativas juvenis como uma maneira de abrir espaços de circulação da palavra, de sentidos, de devires. Podemos dizer que a principal aposta de nossa tese se encontrou na juventude e, mais ainda, em sua possibilidade singular de abertura narrativa pelo espaço público do Ateliê da Palavra. Assim, nossa aposta repousou nos procedimentos metodológicos como a maneira primordial de buscar respostas à pergunta mobilizadora de nosso estudo: foi pela possibilidade de abrir a palavra de cada secundarista que as pistas e os desfechos investigativos se fizeram perceber e se posicionar. Diante destas aberturas narrativas foi que compreendemos ser o ato mesmo de fazer circular a sua palavra coletivamente a maneira de desenhar outras bordas e contornos de um amanhã. Para tanto, é desta forma que o método se posiciona: pela crença na capacidade de narrar como abertura da vida e do mundo e é por esta razão que o capítulo terceiro se fez viver, no sentido de configurar o espaço de constituição de narrativas como um ato legitimamente formativo.

O Ateliê da Palavra se tornou um dispositivo de formação e autoformação na medida em que, no espaço desafiador e laborioso da escola pública e da escola privada, abriu-se a possibilidade de algo dizer em perspectiva de coletividade, alargando devires. Pela via da baliza público-privada, a construção do amanhã se deu coletivamente na possibilidade de cada secundarista algo dizer, em uma narrativa compartilhada, transmitida pela experiência, isto é, por meio das leituras de mundo que foram situando cada sujeito ao seu *topos*, à sua história e à relação singular com este mundo que está sempre as vias de se posicionar. Diante disso, reconhecemos o espaço público de abertura da palavra como aquele que autentica a alteridade e por isso mesmo é que acreditamos que à escola, tanto pública como privada, cabe tal exercício democrático e legítimo.

Por meio do Ateliê, a abertura da palavra torna-se uma maneira de fazer frente ao empobrecimento contemporâneo da capacidade de imaginar e mesmo de narrar, posicionando amanhã mais abertos e diferentes destes propostos pelas práticas e discursos neoliberais. Para

tanto, apesar de constataremos o atravessamento do neoliberalismo como forma de vida nas leituras de mundo de cada sujeito secundarista, o que está em questão em nosso estudo é a capacidade de indagar-se sobre isso, isto é, sobre os vieses que compõe o laço social. Acreditamos ser a interrogação o que faz a vida circular, abrir-se como questão. É precisamente aí que se pode lançar mão de outras posições, outros pontos de vista. Assim, para além de constatar a colonização neoliberal nos corações e mentes dos sujeitos contemporâneos, o que está em questão na abertura narrativa de nosso estudo é mesmo a capacidade que cada sujeito possui de ventilar a palavra, de propor outros contornos a ela, desencapsulando e pluralizando sentidos.

A capacidade de narrar é aquela que propõe ao sujeito dar-se conta de si mesmo e, quiçá, de propor novos começos. Por isso mesmo é que a questão de nosso estudo não circulou, em si, no que foi narrado por cada secundarista, mas, sim, na possibilidade que cada sujeito possui de narrar, de abrir-se, indagar-se, e assim de situar-se diante de si, do outro e do mundo. Ante ao encapsulamento dos sentidos a se reproduzir de maneira veloz e irrefletida no laço social, nossa intenção investigativa repousou precisamente na abertura para imaginação política das juventudes, propondo a cada um e a cada uma o risco de algo dizer sobre a vida, sobre a realidade, sobre o mundo, sobre o que pode estar por vir. Viver e reconhecer-se no mundo é um ato político a reivindicar posicionamentos. Bem sabemos, assim, que posicionar-se demanda coragem, situar-se em nome próprio diante de uma paisagem social oficial que desencoraja tantas juventudes, que abrevia futuros, que aniquila a capacidade imaginativa, desvincula laços de solidariedade.

Por isso, posicionar-se também se trata de um ato corajoso e sobretudo coletivo, que se faz pela via pública. Ao posicionar-se perante um outro, ambos se mantêm “en-vela”, velando a diferença, a pluralidade, o laço com a vida em perspectiva de continuidade. Não à toa, ao propormos a abertura narrativa em perspectiva de artesanaria⁶¹, as juventudes de nosso estudo falaram, e muito falaram. Suas narrativas ora foram sustentadas pela posição da pesquisadora, ora pela via dos próprios colegas e participantes, que, além de acolher a palavra do outro, também passaram a ser e representar o semblante da circulação narrativa. Isso quer dizer que, através de sua própria escuta e aposta no outro, que também tem algo importante a dizer e a posicionar, é que se passa a poder narrar, pela via mesmo da crença em si, e no outro.

Assim, podemos dizer que as narrativas secundaristas se colocaram, em nosso percurso investigativo, como um modo de construção de políticas de vida. E o que isso quer dizer? Quer dizer que é pela via narrativa que a dimensão da pesquisa como um legítimo ato político se

⁶¹ Aqui queremos dizer que a arte de narrar inclui, também, um exercício de escuta, de parar para situar-se diante de um outro, que também fala, e escuta. O dispositivo do Ateliê pressupõe, em sua constituição, tal perspectiva.

configura e encontra morada. É precisamente através dos esboços narrativos a posicionar diferentes leituras da realidade que se torna possível imergir uma força de transposição a operar tal como riscos na opacidade contemporânea. As leituras da realidade, em suas diferenças primordiais, surgem, então, como força a fazer viver a pluralidade da vida, e é nessa dimensão mesma da diferença que encontramos o sentido da política. É assim, portanto, que as narrativas juvenis se inscreveram na pesquisa: como testemunhos que fazem viver e reconhecer a pluralidade singular que compõe o tempo em que vivemos.

Ao contar a sua história, cada jovem produz a sua ação política no mundo, o seu enlace com a sua utopia, com o seu dever, que também é plural, coletivo. Ativar o pensamento utópico diz respeito, assim, a criação e sustentação de uma política de vida que insiste em recusar as formas já estabelecidas de futuros, de amanhã. Nessa perspectiva, encontramos uma forma legítima de desobediência, de insurgência, e é precisamente aí que a força de nosso argumento investigativo repousa: na recusa em aceitar as formas já conhecidas e pré-estabelecidas da realidade como as únicas possíveis para se seguir vivendo, futurando. Ousamos dizer, diante disso, que o ato de narrar, nessas condições, se trata de um ato insurgente, isto é, de um ato público a fazer valer a posição de cada um.

Refletir acerca dessas diferentes posições juvenis perante o laço social hodierno foi o que nos mobilizou a abrimo-nos à escuta e também à construção do capítulo quarto de nosso estudo. Neste capítulo, as juventudes secundaristas trazem à tona a sua posição no mundo, e os impasses e impossíveis que dizem respeito à assunção de seu lugar. Ao contar sobre seus despertares, o que marca este percurso narrativo é mesmo a capacidade de falar sobre as contradições presentes no ato de ocupar alguma posição possível em um tempo que também é marcado por contradições. Precisamente aí é que a angústia de viver se posiciona e se faz escutar: qual é mesmo o lugar que cada uma e cada um deve ocupar? Pelos desdobramentos narrativos advindos dos diferentes *topos* educacionais, o que fica claro é que este lugar, tanto subjetivo como social, não está bem posicionado. Pelo contrário, o que encontramos nas narrativas juvenis é que a posição de cada jovem no laço social é ausente de referenciais sólidos a dar consistência a um possível lugar suposto a ser ocupado, e legitimado.

Ao mesmo tempo em que a autorização para ser jovem é concedida pelos adultos, por vezes o mundo adulto parece convocar o jovem a assumir a própria posição de adulto, e tal impasse não advém sem sofrimentos. Não à toa, as juventudes abrem sua palavra para falar sobre as diferentes maneiras de sofrer que circundam o laço social atual: pressões, privações, depressão, ansiedade, suicídio. Em que medida o sofrimento e mesmo o adoecimento das juventudes são legitimados, em meio a um tempo contemporâneo marcado pela urgência, pelo

individualismo e pela conseqüente incapacidade de escutar e de “velar” o outro? Ainda estamos colhendo os restos de uma pandemia que escancarou as injustiças e desigualdades sociais. O sofrimento e o adoecimento juvenil não passam à margem destes escombros alarmantes, afunilando vulnerabilidades, convocando-nos a assumir uma posição.

Além disso, o desafiador lugar das juventudes ainda segue sendo atravessado pelo marcador de classe social, e também pela cor da pele. Ainda que não falem abertamente sobre isso, o *topos* que os constitui segue sendo estabelecido pelo racismo estrutural: as perspectivas de futuro daqueles que encontram-se em posição de privilégio parece colocar-se como garantido, legitimado, pressuposto. Já às juventudes pobres e marginalizadas, as perspectivas de futuro são marcadas pela ausência de oportunidades e pela necessidade de pôr-se a trabalhar, desde cedo. Associamos esta dimensão às condições de vida e de trabalho das juventudes: enquanto o direito à educação parece ser e estar garantido à juventude privilegiadas, aos secundaristas de escolas públicas principalmente periféricas, o direito à educação parece advir como fruto de muito esforço, tanto individual como familiar.

Muitos são os desdobramentos postos à cena pelas juventudes no que diz respeito ao que atravessa seus despertares. Destacamos, sobretudo, a fundamental e singular capacidade de narrar, em perspectiva autoral. Quantos horizontes se abrem diante das questões postas à prova pelas juventudes? Quantos sentidos sobre a própria história e sobre o próprio chão em que se pisa são ventilados quando a capacidade de interrogação entra em cena? É por isso que sublinhamos o espaço público do Ateliê como um dispositivo a propor contrafluxos diante da linearidade que marca a sociedade contemporânea. Precisamente por não ser linear, o Ateliê da Palavra se situa como uma ferramenta a criar um espaço primordial: o espaço utópico, essencialmente criativo e criador. Não à toa, Pensador e Amarelo, ao final do capítulo quatro de nosso estudo, destacam suas próprias descobertas ao terem percorrido singularmente a temporalidade do Ateliê. E assim o fazem justamente por colocarem-se a pensar, a indagarem-se, a propor novas questões e olhares inaugurais em relação à sociedade da qual vivemos, e a sua implicação frente a ela. Eis aí uma maneira de adiar fins, isto é, de alargar amanhã.

Foi no capítulo cinco de nosso estudo que desdobramos as leituras de realidade da juventude sobre a sociedade contemporânea. Elas e eles assim o fizemos por meio de dois recortes: a partir do *topos* que constitui cada secundarista, isto é, do lugar e das referências que os tornam sujeitos; assim como as leituras de mundo que vão se costurando dentro e fora de si, a partir dos ecos de sua posição. Na esteira benjaminiana, podemos dizer que este capítulo tratou de um ato que buscou “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987f) e aqui compreendemos a história como este tempo vivo que traz elementos fundamentais para pensar

o tempo presente, e o tempo futuro. Escovar a contrapelo nos impulsionou, assim, a indagar um pouco mais sobre a história singular de cada um, adentrando-se nas bifurcações e nos desvios da palavra, levando-nos a diferentes caminhos e aberturas narrativas.

Ao longo dos Ateliês, as juventudes enunciaram fragmentos de suas histórias, apontando para narrativas de superação, de sofrimentos, vulnerabilidades, de expectativas e desejos, dificuldades financeiras, poucas oportunidades de emprego, de pressões e angústias familiares. São fragmentos que vão tecendo a história singular de cada sujeito, e, também, a história de nossa sociedade. Dizemos isso pois uma vez enlaçadas no fio da história das gerações antecedentes, as narrativas trazidas à tona pelas juventudes não são apenas histórias familiares, mas, sim, perspectivas de amanhã, de futuros. Colocar em reflexão o futuro das juventudes a partir destes diferentes *topos* sociais e educacionais significa, portanto, trazer à tona diferentes posições ocupadas frente ao laço social, que podem, como situamos neste capítulo, abrir e ao mesmo tempo abreviar horizontes.

Como muito bem nos explicitou a juventude periférica de nosso estudo, ela muito tem a dizer uma vez em condições desprivilegiadas de vida e de oportunidades. O que significa vislumbrar um futuro que segue repetindo o passado, isto é, que nada parece oferecer de novo a essa juventude? Que produz e reproduz raiva, privações, angústias e sofrimentos diante do não reconhecimento de seus direitos fundamentais? Para essa juventude, o futuro parece exigir uma travessia desafiadora não apenas porque as oportunidades são escassas. Isso elas e eles bem sabem e enfrentam tal cenário por vezes conformando-se, revoltando-se, por vezes tentando encontrar saídas adaptativas, por vezes voltando a se revoltar. O que torna a travessia rumo ao futuro ainda mais desafiadora a essa juventude é, sobretudo, a sociedade estruturalmente racista que reitera e incentiva o apagamento das populações marginalizadas em seu direito de existência e de se fazer viver em sua história, em sua memória. Em uma sociedade que oprime e que negligencia direitos tais como educação, saúde, moradia, etc., tamanha ausência de reconhecimento dói na alma. As narrativas juvenis destes jovens periféricos trazem à tona essa ferida aberta.

Diferente das juventudes periféricas, as juventudes de centros urbanos e rurais, dada a singularidade de suas características e contextos, não apresentam tão marcadamente a dor da privação e da invisibilidade. Apesar das por vezes parcas condições de vida familiar a impulsionar essa juventude a desde cedo se inserir no mercado de trabalho, seu futuro ali parece estar. É evidente que, como trouxeram em suas narrativas, chegar até este futuro exigirá destes e destas jovens muito além do desejo de ocupar este tempo-devir: exigirá esforço, superação, e principalmente condições e oportunidades. Para muito além de estudar e de trabalhar, este

horizonte em abertura depende de escolhas a envolver renúncias de muitas ordens, e isso não é qualquer coisa para estes jovens, que desde cedo convivem com a falta de oportunidades.

À juventude oriunda da escola privada de nosso estudo, em seu particular recorte de classe, ressalta-se um desdobramento outro em relação às perspectivas de futuro: ao mesmo tempo em que muito bem conseguem visualizar seus amanhãs, alcançar este tempo-devir convoca estes jovens a encarar de frente o custo alto das pressões e exigências que não são apenas familiares, mas, sobretudo, de todo uma classe que não abre mão de seus privilégios, respaldados pelos vorazes e perversos ideais neoliberais. Situamos aqui alguns deles, apontados pelos jovens de nosso estudo: a alta performance, a falha zero, a concorrência, o incentivo ao empreendedorismo, o fascínio da mercadoria. As narrativas dessa juventude escancaram os efeitos deste discurso em suas histórias de vida e em seus amanhãs.

Frente a essas diferentes leituras de realidade e de mundo, que apontam para perspectivas distintas de devir, questionamos: como é possível transgredir a já tão cronificada teia de lugares sociais? É capaz a educação de abrir possibilidades para renovação dessa complexa realidade? No capítulo sexto de nosso estudo, a educação entra em cena pela narrativa juvenil, posicionando diferentes sentidos e percepções com relação à escola e o lugar que assume na trajetória de vida de cada jovem, em seus diferentes *topos*. O recorte escolar traz à tona contradições e contrastes narrativos: ao mesmo tempo em que a escola é lugar de potência e de abertura para formação integral, ela também é lugar de insuficiências, insatisfações e de limitações de muitas ordens. Ao mesmo tempo é aquela que acolhe as singularidades e as diferenças estudantis, sendo também aquela que não enxerga, ou mesmo que fecha os olhos às questões individuais e coletivas que atravessam o campo educativo.

A partir disso, compreendemos que a depender do contexto e do chão que cada juventude pisa, a escola assume uma determinada perspectiva formativa e estrutural, mobilizando-se em prol de uma certa práxis e de um certo olhar. Tal diferença ficou nítida em nossos achados narrativos e por isso a relevância, para nós, de colocar em cena territórios educacionais contrastantes, uma vez em que aquele que narra, narra a partir dos ecos de seu lugar social e singular, sendo essa dimensão do lugar de fala fundamental na pesquisa. Somamos a isso outro aspecto: além dos contrastes contextuais, há também a singularidade de cada escola-território, ficando evidente nas seis escolas periféricas, rurais e centro-urbanas de nosso estudo. Enquanto que em um bairro periférico os estudantes da Escola Escurecer a visualizam como aquela a oferecer um suporte e uma bagagem formativa satisfatória para vida adiante, apesar de sua parca estrutura material e física, os estudantes da Escola Sonhar, de um bairro periférico geograficamente mais à margem, demonstram abertamente seu

descontentamento com a insuficiência estrutural, material e pedagógica perante as exigências e imperativos sociais que batem em suas portas cotidianamente.

Apesar de ambas as juventudes centro-urbanas trazerem à tona o cansaço e por vezes o esgotamento físico e psíquico em seus cotidianos escolares e de vida, o que desencadeia tal cansaço se posiciona de maneira diferente em cada contexto educacional do qual pertencem. Enquanto na escola pública centro-urbana, os estudantes da Escola Compreender apontam ser o cansaço decorrente do excesso de atividades escolares diante de uma rotina de trabalho que muito parece também lhes exigir, os estudantes da escola privada Duvidar discorrem ser o esgotamento físico e psíquico oriundo das exigências e dos ideais de uma escola que pauta a excelência, a performance e a falha zero. Apesar de serem oriundos de realidades rurais, os estudantes das escolas Escrever e Catar também evidenciam contrastes narrativos: enquanto os estudantes da escola Escrever a apontam como mobilizadora e incentivadora de devires profissionais, abrindo portas para um futuro além da vida no campo, Sonhador, da escola de assentamento Catar, a coloca em cena como aquela que estimula o estudante a permanecer no campo, trazendo à tona a importância da luta pela terra associada também à educação.

A despeito das diferenças e das singularidades territoriais e narrativas de cada contexto educacional e de cada chão em que se pisa, nossa intenção no capítulo final da tese repousou, também, na busca por colocar em evidência o que pode, ainda e apesar de tudo, a educação e, mais especificamente, a escola. Qual é sua potência criativa e criadora para construção de amanhã? Diante de um contexto social cada vez mais exaustivo e saturado de demandas asfixiantes, qual é o seu diferencial? Para nós, a resposta e o fôlego a mais que a escola é capaz de propor e, sobretudo, que a pesquisa pôde contribuir e reconhecer repousa na capacidade de mobilizar aberturas narrativas, isto é, de posicionar a palavra como o elemento central para invenção da vida, e da continuidade do viver.

Alargando seus devires, as juventudes colocaram em pauta seus sonhos, seus desejos para um porvir. Cada sonho, de cada secundarista, anuncia pistas sobre a singularidade que é de cada um, além do *topos* que os constitui como sujeitos no laço social: sonhos de um bom emprego; de um lar, de finalizar os estudos; de entrar em uma faculdade; de segurança financeira; de viver em um país onde o povo reconheça seu poder e seus direitos; que acredite na política como via para transformação social; que a igualdade de oportunidades seja uma pauta com as quais se possa levar adiante, erradicando preconceitos, violências. Estes são sonhos a reverberar não apenas o olhar das juventudes, mas, também, sonhos a situar feridas abertas da sociedade contemporânea. Afinal, bem sabemos que não há garantias de acesso comum ao mercado de trabalho, tampouco a políticas públicas que legitimem o direito à

moradia e à educação. Em meio à mercantilização da vida pública, a política se tornou esvaziada, deslegitimada por toda uma camada populacional que insiste em invisibilizá-la, descaracterizá-la, retintá-la.

É por isso que nos importa a abertura da palavra, dando lugar a questões que nos são caras em termos de educação, de sociedade, e de amanhã. Nos importa fazer circular a palavra, uma vez em que ao alarga-la, também se alarga o devir. Em meio à potência que existe no ato de narrar publicamente, nossa posição investigativa repousa não mais apenas no questionamento sobre quais são e como se constituem as narrativas juvenis. Nos interessa também posicionar a própria capacidade que cada um e cada uma tem de narrar em espaços coletivos, em particular por meio da educação, em seu potencial emancipador. Para nós, narrar publicamente é utopizar, alargar amanhã juvenis. Nesses termos, a palavra torna-se uma aposta *u-tópica*, capaz de fazer furos nos discursos estabelecidos, propondo recomeços, invenções e criações para esse tempo devir que está as vias de se iniciar. Arriscar algo dizer perante outros jovens que testemunham a abertura da palavra singular significa riscar um ar por vezes já contaminado, difícil de respirar. Arriscar narrar significa, portanto, desasfixiar. Cada pergunta, cada resposta e cada palavra possível a acrescentar tornam-se aberturas para incluir olhares, leituras plurais e fôlegos de vida.

Diante do ímpeto de trazer à tona a legitimação da palavra como potência para transformação do amanhã, indagamos sobre a possibilidade de circunscrever uma práxis educativa voltada não apenas aos sonhos, mas à utopia. Aqui compreendemos a utopia como essa possibilidade mesma de deixar-se falar, alargar a palavra, inquietando-se sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Utopizar através da educação ao reconhecer e testemunhar o que tem a dizer o outro, em sua singular diferença, sustentando o laço pela escuta e pela transmissão de vivências, experiências, de faltas e aberturas. Utopizar como gesto a escovar a história à contrapelo: a história que é de cada um, e também a história que é comum. Transversalizar saberes, propor novos olhares em perspectiva de artesanania, situando uma temporalidade outra, a acolher os ditos, os não-ditos, os questionamentos, as revoltas, os espaços vazios, os porvires. Oferecer às juventudes a possibilidade de indagar-se sobre o mundo que deseja habitar para além do sonho, isto é, na perspectiva mesma de transformação da realidade, transformação do mundo, desconstruindo, reconstruindo, criando, utopizando.

A despeito de postular o lugar da utopia na perspectiva de construção de um projeto de futuro a ser circunscrito em um projeto de sociedade, posicionando o direito à utopia como uma ação concreta a ser reivindicada, indagamos: é possível a educação mobilizar as juventudes à utopia em um cenário social que tão pouco oferece a elas? Na perspectiva de Hannah Arendt

(2019), os jovens são aqueles que renovam o mundo, capazes de inaugurar novos começos. Dialeticamente, os adultos são aqueles que os amam e amparam suficientemente para que, sobretudo pelo amor, o ímpeto à transformação aconteça.

A partir desse ponto de vista, indagamos: como o amparo às juventudes se materializa como ação concreta na sociedade hodierna? Bem sabemos que o olhar destinado à população jovem brasileira é recente em termos reconhecimento dessa categoria social tal como sujeito de direitos. Em 2010, a juventude foi incluída na Constituição Brasileira a partir da Emenda Constitucional nº 65. Em 2013, aprovou-se o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional da Juventude, situando de forma geral as ações públicas voltadas à categoria. Muito se fez e seguiu se fazendo antes, durante e após a delimitação destes marcos legais, a posicionarem caminhos possíveis para pensar, amparar e fortalecer tal população em seus direitos, para além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No entanto, bem sabemos que em termos de reconhecimento social ainda se oferece muito pouco às juventudes. Como categoria social, a população jovem ainda segue sendo invisibilizada em seus direitos. Diante do mundo que está aí, marcado pelas mazelas do neoliberalismo, dos discursos de ódio, da violência, do desemprego, da falta de acesso e permanência aos bancos escolares e universitários, indagamos sobre as condições e possibilidades de efetivar seus direitos, tão fortemente posicionados nas narrativas secundaristas em nosso estudo: direito de ser, de estudar, de sonhar, direito de reivindicar por seus amanhãs. Contudo, entre o desejo que impulsiona as juventudes a falar, alargando seus devires e a escuta deste lugar em legitimidade, há ainda um caminho longo a ser atravessado. Não sabemos em que medida os adultos estão preparados para escutar e acolher o que tem a dizer estes que reivindicam por seu lugar social, embora haja pistas desassossegadoras.

Sendo as juventudes faróis a acender e reivindicar amanhãs, o caminho ainda a percorrer em prol da mobilização de políticas públicas e educacionais voltadas às juventudes, e, mais ainda, à utopia como horizonte de ação e reflexão no mundo e com o mundo é lançado à frente também como um farol. Não à toa, é sobre isso mesmo que narram as juventudes em nosso estudo: narram as suas histórias como forma de posicionar o seu lugar no mundo, acendendo faróis aos amanhãs da educação e às políticas educacionais daqui e do futuro. Materializar esses espaços públicos de circulação narrativa através de ações concretas segue sendo um desdobramento em aberto, abrindo portas para outros possíveis contornos investigativos, que façam valer a palavra como ação política sobre o mundo.

Não podemos perder de vista a materialização da participação das juventudes na educação, na vida pública, na política. Contar com sua participação é também contar com a

construção de espaços que sejam verdadeiramente democráticos, coletivos e participativos. Não podemos mais perder de vista a escuta às juventudes como caminho para transformação social uma vez em que as utopias verdadeiramente transformadoras têm se colocado exíguas em nossa paisagem oficial, há tanto tempo. Essa é a utopia com as quais defendemos: utopia como horizonte de emancipação, a começar pela palavra das juventudes, estas que estão aí para renovação do mundo. Isso significa segue em aberto a urgência da desobstrução de nossos ouvidos e de nossos corações, a fim de que outras metáforas da vida possam se posicionar, e encontrar lugar, aqui e mais adiante. Desconstruir, criar e recriar o mundo, inventar a vida e o amanhã: eis aí uma reivindicação ética, poética e política.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ALBERTI, Sonia. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- ALFOSIN, Jacques Távora. Apresentação. *In*: MARCON, Telmo **Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. O Trabalho, Sua Nova Morfologia E A Era Da Precarização Estrutural. **Revista Theomai**, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. n. 19, p. 47–57, 2009. .
- AQUINO, Diogo. Teologia negra e a representatividade da identidade negra - desconstruções das fronteiras do racismo. *In*: JOÃO, Emilianio Jamba Antônio; BUENO, Rogério Donizetti (orgs.). **Teologia & Negritude: os deslocamentos da Teologia a partir das experiências negras**. São Paulo: Recriar, 2019.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forene Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, Hannah. **O que é Política?** 16^a. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022a.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.
- AULA “UMA PÁ LAVRA”, COM ELIDA TESSLER. 2023. **UFRGS - Jornal da Universidade**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/events/aula-uma-pa-lavra-com-elida-tessler/>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BAENINGER, Rosana. São Paulo e suas migrações no final do século 20. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 84–96, set. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392005000300008>.
- BALL, Stephen John. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEAL, Ricardo. **Atlas das Juventudes**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Obras Escolhidas, volume 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. **Obras Escolhidas, volume 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. **Obras Escolhidas, volume II. Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987c.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987d(Obras Escolhidas, volume 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras Escolhidas, volume 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3ª. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987e.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a(Edição alemã de Rolf Tiedemann).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. **Obras Escolhidas, volume 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987f.

BERARDI, Franco. **Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

BEZERRA JR., Benilton. A retomada do futuro: tempo e utopia na subjetividade contemporânea. *In*: SOUZA, Solange Jobim e (org.). **Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. v. I, .

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006a. v. II, .

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006b. v. III, .

BOUCHERON, Patrick. **Como se revoltar?** São Paulo: Editora 34, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A aventura do encontro: escritos sobre o Outro e Eu**. Curitiba: CRV, 2019. v. 3, .

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. *In*: STRECK, Danilo R (org.). 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cerimônia de Abertura/Conferência de Abertura - “Educação como prática de Liberdade”:** cartas da Amazônia para o mundo! [S. l.]: Youtube, 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1UyaUPI2Zk>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O afeto da terra: imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sitiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O primata que aprende: como a educação começou a acontecer**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 57. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Orar com o corpo**. Campinas: Verus Editora, 2005b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021b.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (Orgs.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022(, 16). Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>.

CALAZANS, Roberto; MATOZINHO, Christiane. **Pandemia e neoliberalismo: a melancolia contra o novo normal**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

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

CANDIDO, Antônio. **Escritor Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução**. 11 ago. 2006. Assufrgs. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2006/08/11/escritor-antonio-candido-inaugura-biblioteca-do-mst-e-fala-da-forca-da-instrucao/>. Acesso em: 8 jul. 2023.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Maria Teresa; ROCHA, Emerson. “Do fundo do buraco”: o drama na ascensão social de empregadas domésticas. *In*: SOUZA, Jessé **Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASALI, Alipio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008.

CÁSSIO, Fernando. **Nunca Me Sonharam e o sequestro das histórias**. 6 set. 2017. **CartaCapital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em: 16 set. 2022.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado. Encruzilhadas do labirinto 3**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (Orgs.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados**. 2016a. **Brasil Debate**. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Um convite à utopia**. [S. l.]: EDUEPB, 2016b. DOI 10.7476/9788578794880. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcdz2>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

COCCO, Giuseppe; PILATTI, Adriano. Desejo e liberação: a potência constituinte da multidão. *In*: NEGRI, Antonio **O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia: E Agora? - 3ª edição**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2022/09/JuventudesPandemia3_Relato%CC%81rioNacional_20220923.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senador Federal, 1988.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPPO, Luís Antonio. **O movimento das ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

COSTA, Ana Maria Medeiros. Violência, memória e saber. *In*: PERDOMO, Maria Cristina; CERRUTI, Marta (orgs.). **Trauma, memória e transmissão: a incidência da política na clínica psicanalítica**. São Paulo: Primavera Editorial, 2011.

COSTA, André Oliveira. Os tempos da transmissão segundo a lógica de Lacan. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 3, p. 499, 21 dez. 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i3p499-514>.

COSTA, André Oliveira; MORTAGUA, Caroline; MAMEDE, Denise; SOUSA, Edson Luiz André de; HORST, Joana; BREGALANTI, Luciano; ENDO, Paulo Cesar. Um inventário de sonhos para nosso tempo. 2020. **Correio APPOA**. Disponível em: http://appoa.org.br/correio/edicao/304/um_inventario_de_sonhos_para_nosso_tempo/895. Acesso em: 19 jan. 2022.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DADOUN, Roger. Utopia: A emocionante racionalidade do inconsciente. **uso interno à disciplina “A Melodia das Coisas”, PPGPSI-UFRGS**, 2015. .

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359–371, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

DIAS, Mauro Mendes. **O discurso da estupidez**. São Paulo: Iluminuras, 2020.

DIAS, Mauro Mendes. O retorno das vociferações. *In*: ROSA, Miriam Debieux; COSTA, Ana Maria Medeiros; PRUDENTE, Sérgio (orgs.). **As escrituras do ódio: psicanálise e política**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2018.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. 1ª. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Reinvenção da intimidade: políticas do sofrimento cotidiano**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1968.

FERNANDES, Fernando; SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge. O Paradigma da Potência e a Pedagogia da Convivência. **Revista Periferias**, n. Periferias 1: o paradigma da potência, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/o-paradigma-da-potencia-e-a-pedagogia-da-convivencia/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Educando o educador: um diálogo crítico com Paulo Freire. *In*: FREIRE, Paulo **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XI (1910)**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996a.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVIII**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996b.

GADOTTI, Moacir. Janusz Korczak: Precursor dos direitos da criança. **THE SIXTH INTERNATIONAL JANUSZ KORCZAK CONFERENCE**, The Janusz Korczak Association in Israel. 1998. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20KorczaK%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GAGEIRO, Luciana Coutinho; GUIMARÃES, Edson Saggese; EVANGELISTA, Ivone Cabral. Agravamento das vulnerabilidades infanto-juvenis: uma análise sociopolítica do sofrimento psíquico durante a pandemia de COVID-19. **DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 31, seq. DESIDADES: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, p. 70–87, 2021. .

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GODOI, Rafael; CHRISTOPH GRILLO, Carolina; TONCHE, Juliana; MALLART, Fábio; RAMACHIOTTI, Bruna; BRAUD, Paula Pagliari de. Letalidade policial e respaldo institucional: perfil e processamento dos casos de “resistência seguida de morte” na cidade de São Paulo. **Revista de Estudos Sociales**, n. 73, p. 58–72, 1 jul. 2020. .

GROPPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GROSJEAN, Michèle; SARNIN, Philippe. Les parcours professionnels. **Education permanente**, v. 150, p. 9–22, 2002. .

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GURSKI, Rose. **Três ensaios sobre Juventude e Violência**. São Paulo: Escuta/Clínica Maud Mannoni, 2012.

GURSKI, Rose; STRZYKALSKI, Stéphanie; PERRONE, Cláudia Maria. O despertar da adolescência, o suicídio juvenil e as atuais políticas de morte: questões para o campo da educação. **Tempo Psicanalítico**, v. 52, 2020. .

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. Observações sobre Arte – Escultura – Espaço. **Artefilosofia**, v. 3, n. 5, p. 15–22, 2008. .

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HERRERA, Karolyna Marin. Da invisibilidade ao reconhecimento: mulheres rurais, trabalho produtivo, doméstico e de care. **Política & Sociedade**, v. 15, p. 208–233, 14 out. 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p208>.

HOOKS, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

IMB. **Pnad Contínua – Educação**. [S. l.]: Ano XIII, número 2, 2020. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/pnad-continua-educacao/pnad-continua-educacao-2019.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

JACOBY, Russell. **Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JAMESON, Fredric. **Arqueologias do futuro: o desejo chamado Utopia e outras ficções científicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

JOVEM DE FUTURO. [s. d.]. **Instituto Unibanco**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 16 set. 2022.

KEHL, Maria Rita. A “teenagização” da cultura. 1998. [Folha de S.Paulo]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs20099809.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

KEHL, Maria Rita. Sua única vida. *In*: PERDOMO, Maria Cristina; CERRUTI, Marta (orgs.). **Trauma, memória e transmissão: a incidência política na clínica psicanalítica**. São Paulo: Primavera Editorial, 2011.

KEHL, Maria Rita. Televisão e violência do imaginário. *In*: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita (orgs.). **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Inventamos ou erramos. Um princípio para pensar a dimensão filosófica do educar? **Itinerários de Filosofia da Educação**, v. 13, n. 0, p. 326–338, 13 ago. 2015. .

KOHAN, Walter Omar; DURÁN, Maximiliano. Por que ler Simón Rodríguez? Para que traduzi-lo para o português? Por que Inventamos ou erramos? *In*: RODRÍGUEZ, Simón **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KORCZAK, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus Editorial, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Schwarcz S. A., 2020c.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3^a. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFFA, Lisiane Molina. Ensaio políticos, leituras utópicas : uma (dis)posição das cadeiras com as ocupações de escolas no Brasil. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203772>. Acesso em: 6 set. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** 1ª. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MACIEL, Fabrício; GRILLO, André. O trabalho que (in)dignifica o homem. *In*: SOUZA, Jessé **Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MALUF, Renato S.; SANTOS, Sandra Maria Chaves (Orgs.). **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. São Paulo: Rede PENSSAN, 2022. v. II VIGISAN : relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN, (, <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>). . Acesso em: 19 out. 2022.

MANSO, Bruno Paes. **A república das milícias: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro**. São Paulo: Todavia Editora, 2020.

MARCON, Telmo. **Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016.

MARCON, Telmo; SANTOS, Daniela dos. Socialização em contextos de violência e desconfiança: uma análise da obra República das Milícias – do esquadrão da morte à era Bolsonaro. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 1, p. 421–428, 16 set. 2021. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i1.12586>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATOS, Olgária. Ensaio Crítico 1968: Paris toma a palavra. *In*: LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar **Maio de 68: a brecha**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MISSE, Michel (Org.). “Autos de resistência”: uma análise dos homicídios cometidos por policiais na cidade do Rio de Janeiro (2001-2011). , p. 138, 2011. .

MISSE, Michel; GRILLO, Carolina Christoph; NERI, Natasha Elbas. Letalidade policial e indiferença legal: A apuração judiciária dos ‘autos de resistência’ no Rio de Janeiro (2001-2011). **Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, n. 0, p. 43–71, 16 set. 2015. .

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios: uma seleção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Martin Claret, 2018.

MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00315147, jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00315>.

MORIN, Edgar. Ma(io)s (1978). In: LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius; MORIN, Edgar **Maio de 68: a brecha**. São Paulo: [s. n.], 2018.

MORIN, Edgar; LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius. **Maio de 68: a Brecha**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

NEGRI, Antonio. **O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NEGRI, Antonio. Resistir à transcendência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/25/mais!/9.html>. Acesso em: 1 out. 2022.

NEVES, Antonio; ISMERIM, Augusto; BRITO, Bruna; COSTA, Fabrício Donizete; SANTOS, Luckas; SENHORINI, Mario; DA SILVA JUNIOR, Nelson; BEER, Paulo; BAZZO, Renata; GONSALVES, Rodrigo; COELHO, Sonia Pitta; CARNIZELO, Viviane. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian Ingo Lenz (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

O MAL EDUCADO. Como ocupar um colégio? 2015. Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

PAREDES, Micaela. **Adiós a Ítaca: antología**. Colombia: El Taller Blanco, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93–113, 1 fev. 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Natal: EDUFRN, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33, p. 111–125, 5 dez. 2016. .

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PERONI, Vera Maria Vidal. MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 27, 2018. .

PERONI, Vera María VIDAL; CAETANO, María Raquel. O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado: o projeto Jovem de Futuro do instituto Unibanco. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, v. 3, n. 4, p. 12, 2016. .

PESSOA, Davi; LIMA, Manoel Ricardo de. **Juventude, alegria**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

PYL, Bianca. **Pobreza e vulnerabilidade social no âmbito da pandemia de Covid-19**. 23 nov. 2020. **Le Monde Diplomatique**. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/pobreza-e-vulnerabilidade-social-no-ambito-da-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

REIS, João José. Resistência escrava na Bahia: ?Poderemos brincar folgar e cantar. . . ? o protesto escravo na América. **Afro-Ásia**, n. 14, 19 jan. 1983. DOI 10.9771/aa.v0i14.20823. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20823>. Acesso em: 8 fev. 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa. Vol 1**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROSA JR, Norton Cezar Dal Follo da. A coragem como força da alma e o sal da terra. **Sul 21**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://appoa.org.br/sul_21/a-coragem-como-forca-da-alma-e-o-sal-da-terra/1893. Acesso em: 19 nov. 2021.

ROSA, Miriam Debieux; ALENCAR, Sandra; MARTINS, Raonna. Licença para odiar: uma questão para psicanálise e a política. In: ROSA, Miriam Debieux; COSTA, Ana Maria Medeiros; PRUDENTE, Sérgio (orgs.). **As escritas do ódio: psicanálise e política**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2018.

ROSA, Miriam Debieux; COSTA, Ana Maria Medeiros; PRUDENTE, Sérgio. **As escritas do ódio: psicanálise e política**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2018.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian Ingo Lenz (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAFATLE, Vladimir. Que os mortos tenham direito a votar. 2022a. **n-1 edições**. Disponível em: http://www.n-1edicoes.org/que-os-mortos-tenham-direito-a-votar?fbclid=IwAR11kmCNSBPgKR5eW26xW06Ui7PqY3ryuxB_qfOHg8unLCTiPghhnegy_6g. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço: cmo chegamos até aqui ou como o país dos “pactos”, das “conciliações”, das “frentes amplas” produziu seu próprio colapso**. São Paulo: Vestígio, 2022b.

SAFATLE, Vladimir; DA SILVA JUNIOR, Nelson; DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SARTRE, Jean-Paul; COHN-BENDIT, Daniel. A ampliação do campo do possível. *In*: COHN, Sérgio; PIMENTA, Heyk (orgs.). **Encontros: Maio de 68**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena; FLACH, Simone de Fátima. A ocupação de escolas no estado do Paraná: determinações e fundamentos para formação política. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: [s. n.], 2018.

SCHÜLER, Donald. Utopias em construção. *In*: SOUSA, Edson Luis André de **Furos no futuro: psicanálise e utopia**. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUSA, Edson Luis André de. A melodia das coisas - diálogos possíveis entre Evgen Bavcar e Oscar Muñoz. *In*: SLAVUTZKY, Abrão; SOUSA, Edson Luis André de **Imaginar o amanhã: ensaios e crônicas**. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2021a.

SOUSA, Edson Luis André de. A vida entre o sonho e a revolta. *In*: PESSOA, Davi; LIMA, Manoel Ricardo de (orgs.). **Juventude, alegria**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021b.

SOUSA, Edson Luis André de. Brasil - uma ferida na memória. *In*: SLAVUTZKY, Abrão; SOUSA, Edson Luis André de **Imaginar o amanhã: ensaios e crônicas**. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2021c.

SOUSA, Edson Luis André de. Colapsos como horizontes utópicos - a imprevisão do projeto. *In*: REYES, Paulo **Projeto por cenários: o território em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOUSA, Edson Luis André de. Eclipses – Propagande et Utopic. **Topique**, v. 111, n. 2, p. 17–29, 24 out. 2010. .

SOUSA, Edson Luis André de. JORNADA DE ABERTURA 2023. 2023. Disponível em: <https://appoa.org.br/eventos/jornada-de-abertura-2023/3049>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SOUSA, Edson Luis André de. Por Uma Cultura da Utopia. **E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia**, v. 12, 2011. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id164&sum=sim>.

SOUSA, Edson Luis André de. Uma estética negativa em Freud. *In*: TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

SOUSA, Edson Luis André de. **Uma invenção da utopia**. São Paulo: Lumme Editor, 2007.

SOUSA, Edson Luis André de; HORST, Joana; COSTA, André Oliveira. Inventário de Sonhos: um desejo de arquivo. 2021. **Correio APOA**. Disponível em: http://appoa.org.br/correio/edicao/313/inventario_de_sonhos_um_desejo_de_arquivo/1014. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUSA, Edson Luis André de; MATTOS, Manuela Sampaio; ROSA JR, Norton Cezar Dal Follo da; SOUZA, Priscilla Machado; PEREIRA, Robson de Freitas. Palavra Aberta : liberdade - odiar - rua - sonho - velar - online. [s. d.]. Disponível em: <https://www.sympla.com.br/evento-online/palavra-aberta-liberdade-odiar-rua-sonho-velar/1280336>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUSA, Edson Luis André de; PEREIRA, Robson de Freitas. **1968 – eros, política, utopia**. 2018. **Psicanalistas pela Democracia**. Disponível em: <https://psicanalisedemocracia.com.br/2018/05/1968-eros-politica-utopia-edson-luiz-andre-de-sousa-e-robson-de-freitas-pereira/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SOUSA, Edson Luis André de; TESSLER, Elida; SLAVUTZKY, Abrão (Orgs.). **A invenção da vida: arte e psicanálise**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

SOUSA, Edson Luiz André de. A burocratização do amanhã: utopia e ato criativo. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, v. 14, n. 24, 2008. DOI 10.22456/2179-8001.27933. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27933>. Acesso em: 7 out. 2022.

SOUSA, Edson Luiz André de. **Furos no futuro: psicanálise e utopia**. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2022.

SOUSA, Edson. As anarquiteturas utópicas do objeto: a breves anotações sobre Raul Antelo. **Boletim de Pesquisa NELIC**, v. 18, p. 31–39, 5 set. 2018. <https://doi.org/10.5007/1984-784X.2018v18n29p31>.

SOUSA, Edson Luiz André. Psicanálise e a vocação iconoclasta das utopias. **MORUS - Utopia e Renascimento**, v. n. 6, 2009. .

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, , p. 39–50, 14 jan. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros : nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, 1997. .

STECANELA, Nilda. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Simón Rodríguez, crítico da imitação. *In*: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STUDART, Júlia. Alegria e “a altura certa para se sonhar que se voa”. *In*: PESSOA, Davi; LIMA, Manoel Ricardo de **Juventude, alegria**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SUMIC, Jelica. **A política e a psicanálise: do não-todo ao para todos**. São Paulo: Lumme Editor, 2019.

TELLES, Lygia Fagundes. **Ciranda de Pedra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TORRES, Cristine Lima; SILVA, Maria Cecília de Paula. O papel educativo do MST no contexto da luta pela terra. set. 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4121>. Acesso em: 7 ago. 2023.

TRINDADE, Domingos Rodrigues Da. **Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia**. 2015. Doctorate – Universidade de Brasília, 2015. DOI 10.26512/2015.03.T.18017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18017>. Acesso em: 18 jul. 2023.

UNICEF; IPEC. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**. São Paulo: Objetiva, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “Juventude, educação e utopia: o futuro que se deseja sonhar”, que consiste na tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da discente Lisiane Ligia Mella (matrícula 106097), Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Compreendemos que conjecturar utopias a visar a construção de um futuro rumo a um agir e viver democrático e ético na atualidade tem sido uma tarefa corajosa. Os modos de viver em sociedade tem se apresentado envoltos por excessos que, em grande parte, adormecem a capacidade reflexiva e produzem um cansaço solitário e individualizado, de modo a isolar os sujeitos da esfera pública. Além disso, conjecturar utopias torna-se também uma tarefa corajosa tendo em vista a progressiva deslegitimação de direitos humanos, ambientais e educacionais, que enfraquecem coletividades e fortalecem a reprodução de desigualdades, de fomes e violências.

Assim, com vistas a aprofundar o papel da juventude nesse cenário e situar o futuro como problema e não como inexorabilidade, este trabalho propõe-se a compreender as narrativas utópicas de jovens estudantes da terceira série do Ensino Médio, tomando como base o território escolar de pertencimento, com vistas a apreender como e por que suas narrativas se constituem, se produzem e se situam social, cultural e historicamente, elucidando o papel da educação na mobilização e construção de utopias.

A sua participação no estudo corresponde a envolver-se na construção do “*Ateliê (auto)biográfico de narrativas utópicas*”, espaço de criação ético-estético-afetivo, tomando como base a linguagem artística e suas múltiplas expressividades, visando produzir narrativas com vistas a refletir a dimensão de futuro através de suas experiências e de sua história de vida. A criação e desenvolvimento do ateliê se dará com a sua participação entre um a dois encontros a serem realizados na escola e em seu entorno, com a previsibilidade de 50 minutos

a uma hora, a depender das singularidades que dizem respeito à sua temporalidade e seu envolvimento no estudo.

Em relação a seus direitos enquanto participante da pesquisa, você possui a garantia de liberdade de acesso a todos os dados que lhe dizem respeito, considerando sua participação no *ateliê biográfico*, bem como a construção de sua narrativa ao longo do(s) encontro(s), a qualquer momento do estudo (durante e após sua participação). Além disso, você poderá solicitar quaisquer esclarecimentos em relação ao estudo, respeitando sua autonomia ao longo de todo o processo e após o término deste. Dentro desse aspecto, cabe salientar que esta pesquisa se encontra em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados (13.709/2018), que tem como principal objetivo proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa, buscando a garantia de segurança jurídica, promovendo a proteção aos dados pessoais de todo cidadão que esteja no Brasil.

Nesse sentido, a entrevista será gravada através de dispositivo eletrônico, sendo assegurada a garantia de confidencialidade, inviolabilidade individual e sua integridade pessoal, bem como o respeito à dignidade humana. Quando da divulgação dos resultados, o estudo será difundido no ambiente acadêmico e em encontros científicos, contemplando a preservação de seu anonimato, incluindo a não utilização de iniciais, números de registros em instituições e/ou outras formas de cadastros.

Sua participação é voluntária e não obrigatória, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento de fazer parte da pesquisa, retirando seu consentimento, sem nenhum prejuízo ao estudo. Quanto a potenciais riscos que podem emergir de sua participação, estes dizem respeito a riscos emocionais derivados de possíveis constrangimentos por rememorar sua história de vida, assim como cansaço, vergonha, medo ou desconforto, bem como plausíveis alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões oriundas de sua participação.

O estudo não prevê potenciais riscos e/ou prejuízos físicos, assegurando o não envolvimento à grandes tensões ou a riscos que interfiram em seu bem-estar físico e sua integridade. Em relação aos cuidados sanitários decorrentes do quadro pandêmico da Covid-19, o estudo prevê as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), mantendo-lhe informado(a) sobre quaisquer eventuais modificações do protocolo de pesquisa, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública. Ademais, são mantidas as orientações da OMS em relação às medidas de prevenção e segurança.

Quanto aos benefícios diretos em participar da pesquisa, você irá participar de uma experiência formativa que busca realizar um movimento de autorreflexão a partir de perguntas

orientadoras em relação a sua história de vida, sobre a dimensão de seu futuro e da construção de horizontes utópicos, possibilitando-lhe imaginar, criar, expressar-se através de diferentes linguagens e narrativas, a partir de sua singularidade. Em relação aos benefícios indiretos, você irá contribuir para produção de reflexões e compreensões acerca da construção de futuro e de utopias de vida em relação à juventude e à educação no tempo contemporâneo.

Você não terá nenhum custo financeiro e também não receberá pagamento pela sua participação. Qualquer tipo de gasto referente ao estudo fica por conta da pesquisadora. Qualquer dúvida sobre o trabalho pode ser esclarecida com o pesquisador Dr. Telmo Marcon pelo telefone (54) 3316 8295, ou e-mail telmo@upf.br e/ou também é possível consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316 8370.

Agradecemos a sua colaboração e solicitamos sua autorização, que será assinada em duas vias.

_____, _____ de _____ de 202__.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Nome do(a) responsável do participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador responsável: Telmo Marcon

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Nome da discente pesquisadora: Lisiane Ligia Mella

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

ANEXO B – Roteiro (auto)biográfico

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**



Entrevista (auto)biográfica

Ateliê (auto)biográfico de narrativas utópicas

Projeto de Pesquisa:

Juventude, educação e utopia: o futuro que se deseja sonhar

Dados da Pesquisadora:

Pesquisadora: _____

Local: _____

Data: ____/____/____

Duração do(s) encontro(s): _____

Questões problematizadoras:

TECITURAS ANALÍTICAS	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Dados pessoais, sociais, econômicos e familiares	1. Gênero: _____ 2. Idade: _____ 3. Etnia: _____ 4. Onde e como você mora atualmente? 5. Quem mora com você? 6. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você) 7. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família? 8. Você desenvolve alguma atividade remunerada?

<p>Percepções em relação ao território e sociedade (micro e macro)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você se percebe morando em seu território, em sua comunidade? Quais leituras você faz do espaço em que você habita? 2. Para você, como é viver em sua comunidade (você, seu contexto, sua família, amigos, comunidade etc.) e em seu estado, país, mundo? O que pensa sobre essa realidade? 3. Pense e comente sobre os atores e instituições que lhe auxiliaram a constituir a percepção que hoje você tem sobre você mesma(o), sobre as pessoas e sobre o mundo. 4. Quais as percepções que você observa em seu pensamento sobre si, sobre a sociedade e sobre o mundo a partir de seu passado (em sua infância) e a partir de seu presente (em sua juventude)? 5. Para você, o que é (e como é) ser jovem hoje? O que representa a juventude hoje, para você e quais seus principais desafios? 6. O que significa o mundo adulto para você? O que lhe passa pela cabeça ao pensar sobre o mundo adulto?
<p>Percepções em relação à educação (formal e não formal)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale um pouco sobre sua escola. Em geral, qual é a sua percepção sobre ela? 2. E sobre a instituição escola, o que pensa sobre, em sua realidade local e no contexto brasileiro? 3. Em relação à educação, em um contexto micro e macro, quais são suas percepções em relação a si, ao seu país e ao mundo como um todo? 4. Há instituições para além da escola da qual você faz parte? Comente sobre o papel que elas desempenham em sua vida.
<p>Percepções sobre a dimensão de futuro</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale sobre o que lhe vem em mente quando você pensa sobre essa palavra: futuro. 2. Aquilo que você pensava sobre o futuro em sua infância foi se alterando ao longo de sua vida? Quais as mudanças que você percebe? 3. Diante da sua realidade social (micro e macro), como é pensar o futuro, ou sobre futuro, hoje? 4. Com relação ao papel da escola e da educação sobre a construção de perspectivas de futuro, o que pensa sobre?
<p>Implicação com o futuro em uma dimensão utópica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são seus sonhos? Houve mudanças em relação a eles de quando você era criança para hoje? 2. Fale sobre o que lhe vem em mente quando você pensa sobre a palavra utopia. 3. O que deseja e sonha para a sociedade, para o mundo? 4. Em que medida os seus sonhos se aproximam e/ou se distanciam em relação aos sonhos que tem para o mundo? 5. Se você pudesse mudar o mundo, o que mudaria e por quê? Por onde começaria? 6. Através de sua imaginação, visualize o mundo que você gostaria de habitar e, por meio de palavras, imagens, desenhos, expressões corporais, colagens etc., materialize sua imaginação.