REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

QUANDO DEREM VEZ AO MORRO, TODA CIDADE VAI CANTAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE EMPODERAMENTO, ARTE E EDUCAÇÃO PENSANDO JUVENTUDES MARGINALIZADAS

Deni Elliot Noronha Lopes
Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

Resumo: O presente estudo retoma temas que se entrelaçam por diferentes aspectos sociohistóricos, as juventudes em vulnerabilidade social. Defendendo a arte como ferramenta de impacto, podendo favorecer a emergência do empoderamento. Para isso, as discussões foram construídas através de autores de diferentes campos, como Freire (2019), Hooks (2017) e Berth (2019). Nossa análise propõe fazeres educacionais e artísticos que considerem demandas das juventudes como espaços de partilha e criação artística, pautados em teorias e práticas, voltadas para educação libertadora e para empoderamento,, valorização de suas estéticas e fomento de diálogos críticos.

Palavras-Chave: Juventudes. Empoderamento. Arte.

WHEN YOU GIVE TIME TO THE HILL, EVERY CITY WILL SING: CROSSINGS BETWEEN EMPOWERMENT, ART AND EDUCATION THINKING MARGINALIZED YOUTHS

Abstract: The present study considers ideas that are intertwined through social and historical aspects to youths in social vulnerability. Most specifically, we aim to discuss empowerment, advocating that art can act as an important tool to its emergence. To this end, the discussions were built up with authors of different fields as Freire (2019), Hooks (2018) e Berth (2019). As results of our analyzes, we argue in favor of educational and artistic practices that consider young people's demands and promote sharing spaces of artistic creation with and to them. Such spaces should be based on theories and practices focused on critical education, fostering youth empowerment, youth aesthetic valorization and critical dialogue.

Keywords: Youths. Empowerment. Art.

Este artigo decorre de um estudo bibliográfico inerente à pesquisa de mestrado “A música é só uma semente”. Esta investigação insere-se no contexto da produção do sentimento de empoderamento a partir do fazer artístico em uma cidade do interior do Ceará, tendo como sujeitos jovens em vulnerabilidade de Reriutaba/CE, que estejam participando do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Dona Mimosa Pinto, CRAS Rural da cidade. Ao focar no desenvolvimento social relacionado ao empoderamento de jovens marginalizados de cidades não metropolitanas, o fazer educativo sensível, a arte e a produção artística emergem como ferramentas de transformação social e acesso à cidadania e

reconstrução de si e da comunidade, ao abrirem espaço para escuta e convite à transformação da realidade, a partir de questões pessoais atravessadas por linhas sociais.

Nesse cenário, temas como empoderamento, juventudes, marginalização, identidade e transformação social se enlaçam ao questionamento de como a arte em conexão com o trabalho educativo com jovens em vulnerabilidade gera efeitos para além do ofício artístico, e toca a construção de si enquanto ator social e cidadão. Dados os limites deste artigo, optamos por tomar como central o empoderamento, fazendo girar em torno dele a discussão dos demais pontos.

Daí que dividimos nossa escrita em dois grandes momentos: no primeiro, situaremos o empoderamento no interior do problema da marginalização da juventude periférica, destacando, eventualmente, os contornos cearenses que o envolvem; no segundo, traremos à tona embasamentos teóricos pertinentes à educação e à arte que nos permitem sustentar que determinadas atuações nestes campos podem ser promissoras para criação de ambientes favoráveis ao empoderamento de jovens periféricos. Com essa estrutura, acreditamos que estudiosos e profissionais interessados nas intersecções entre educação, arte e transformação social poderão encontrar nesse artigo pontos de sustentação teórica capazes de fomentar e ampliar sua compreensão crítica, bem como suas práticas nessa seara.

JUVENTUDES E MARGENS

Em 2010, a juventude Brasileira representava um pouco mais de 1/4 da população total da nação, no último censo, eram 2 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, somente no estado do Ceará (IBGE, 2010). Apesar da relevância desse dado estatístico para contextualização do empoderamento dos jovens periféricos, é importante lembrar que não partimos de um conceito de juventude essencialista, cronológico, estático e singular. Ao contrário, entendemos a juventude sempre no plural, haja vista entendermos que ela é uma construção sociocultural, atravessada por diferentes olhares, espaços e tempo. Assim, as juventudes não são

determinadas pela estrutura biológica do corpo de um sujeito, nem são um período de incompletude, mas são aquilo que se faz e se refaz em meio a atravessamentos de classe, gênero, sexualidade e raça. (ALPIZAR, BERNAL, 2003; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005).

Grande parcela dessas juventudes é marcada por um processo histórico de exclusão social, política e econômica. Abramo e Fachini (2009) nos alertam que, "o capitalismo vem produzindo desigualdades entre os jovens, produzindo exclusão, a apropriação de dimensões que deveriam ser públicas, restringindo liberdades [...] Viver no capitalismo traz um "estado de barbárie para os jovens" (ABRAMO e FACHINI, p. 12, 2009). A sociedade se estrutura, assim, em um modelo que divide os jovens entre aqueles que podem ter ou não acesso a certos espaços e a certos espaços de qualidade, e também entre os que têm e os que não têm sua produção valorizada.

Essas exclusões se vinculam com a distribuição geográfica de espaço que irá permear construções sociais e de comportamento entre favela e centro. Algo trazido por Ferreira (2019) ao discutir a fronteirização entre cidade legal e ilegal, se referindo ao espaço urbano demarcado pelos espaços organizados e com acesso a recursos e ao espaço da favela, local com ausência de recursos básicos e precário. (FERREIRA, 2019).

Quando pensamos na experiência dos habitantes dessa periferia, naquilo que a geografia cotidiana silenciosamente lhes diz, somos levados a questionar: onde ela os situa? Aparentemente, ela parece indicar que é a precariedade que marca seu nascimento e vida. O que é ser periférico? Periférico aparece como sinônimo de marginal, no sentido daquele que vive à margem de algo. Viver à margem implica, em termos de localização, entender-se tendo como referência um outro espaço. A margem rodeia um outro espaço que a atribui sentido. Ou seja, temos um espaço referência e um outro que o circunscreve, um que deteria nossa atenção e outro que viria em segundo plano.

A periferia, no Brasil, representa espaços urbanos constituídos nas duas últimas décadas do século XX a partir da crescente industrialização e urbanização



do país e do jogo da especulação. Assim, fosse através da iniciativa privada ou pública, as periferias foram se constituindo como espaço afastado do centro, marcado pela pobreza ou pela dificuldade de acessibilidade aos serviços da cidade. Adquirindo características próprias em cada local. (SPOSITO, 2004).

Dessa maneira se formam os guetos urbanos, chamados de territórios de pobreza, que são residência daqueles que representam risco no imaginário das camadas mais favorecidas das cidades. As juventudes que vivem e ocupam esses espaços, são atravessadas pelo estigma das “classes perigosas”, as quais apresentariam risco iminente à sociedade, forjado a partir do Tratado das Degenerescências, herança de teorias racistas e higienistas (COIMBRA, 2001).

A favela é pensada como um organismo vivo, mas uma vida problema que precisa de adaptação. Se está correta a análise de Freire (2019) de que “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2019, p. 45), é urgente que se pergunte: Quais as repercussões subjetivas para os jovens periféricos da falta de saneamento básico em suas vielas, da ausência de segurança ou mesmo de água para consumo humano? Quais as implicações das juventudes periféricas terem está sua imagem posta como animalesca por programas midiáticos? Mais do que isso, como os jovens moradores das margens são afetados por políticas públicas, pedagogias e abordagens que não respeitam sua fala, sua cultura e sua história e que ignoram sua produção?

De um lado, exposições aplaudidas publicamente com quadros e esculturas de uma maioria de artistas elitistas e brancos. De outro, jovens periféricos que, alijados de locais convencionais de exibição artística, escrevem e desenham nas paredes das ruas, criando sua exposição particular. Enquanto outdoors de grandes marcas invadem as ruas com seus signos sob a chancela da lei e do mercado, às juventudes marginalizadas resta deixar suas marcas no mundo, arriscando sua integridade física e sua vida, ainda que seus símbolos escritos e/ou imagético na cidade durem, por vezes, apenas poucas horas. O graffiti: crime, o outdoor: marketing.

Esse exemplo contrastante reforça a compreensão de que os grupos marginalizados passam pelo processo histórico de negação do acesso aos meios de produção e aos bens e serviços. É necessário entender que, a falha do Estado, na garantia da sobrevivência, relega essas pessoas a trabalhos precários e subalternizados que os colocam em uma posição de sub-humano, de sobrevivência e de subalternidade. (BERTH, 2019).

Enquanto sujeitos precários, essas juventudes mantêm uma relação de dependência em relação ao Estado para acesso aos aparelhos da cidade, em razão da sua limitação material que tem importância ímpar na construção subjetiva dos indivíduos. Como afirma Berth (2019, p. 74):

> É evidente que perpassa o processo de empoderamento o fortalecimento social que o dinheiro/capital proporciona. É uma estratégia de dominação e aniquilamento de mobilidade social manter grupos explorados longe dos confortos e das benesses que o capitalismo proporciona - e isso tem sido feito a séculos. (BERTH, p. 74).

Em contrapartida às ações públicas e privadas de exclusão e estigmatização, surge entre os grupos subalternizados formas de resistência a essas práticas. Estas, emergem tanto no espaço da educação, quanto nos de arte e cultura, onde os jovens encontram e promovem locais de socialização, troca de experiências, expressão e criação. Isso subverte a ideia de uma juventude apática, que não cria e apenas consome cultura, ou de uma juventude que não tem nada a dizer. Mostra a face de uma juventude que não é apenas espectadora, mas que também e é produtora de conhecimento, cultura e arte, e que tem muito a falar sobre seu espaço e as vivências pessoais e da comunidade que habita (OLIVEIRA, SILVA, RODRIGUES, 2006).

EMPODERAMENTO: CAMINHOS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO

Abramo e Facchini (2008), apontam que demandas de ações que colocam o jovem como ator social tem crescido em meio a coletivos, surgindo como formas de

atuação em espaço público e ressignificação dos que transitam pelo bairro e pela cidade de forma marginal. Demonstram, ainda, que o acesso à produção e consumo cultural é uma das principais demandas desses coletivos de jovens.

> Esta demanda está relacionada à identificação de uma precariedade de oferta de equipamentos para fruição e acesso cultural e educativo nos bairros dos quais têm origem; mas também ao reconhecimento de que nesses territórios há uma cultura pulsante [...]. Assim, a demanda dos jovens não é apenas por condições de uma produção cultural qualquer, mas pelo reconhecimento e incentivo de uma produção cultural autêntica, periférica, alternativa ou marginal. (ABRAMO, FACCHINI, 2008, p. 35).

É importante entender que os jovens demandam uma produção que não é aleatória. O que eles pedem se relaciona com produção de identidades e com seu reconhecimento e validação pelas políticas públicas. Ao percebermos a ação juvenil no sentido de valorização de sua história e cultura, bem como do coletivo através da arte, se estabelece uma relação com a noção de empoderamento. Segundo Berth,

> No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos. (BERTH, 2019, p. 23-24).

Em sua análise acerca do conceito de empoderamento, O'Neill (2015) retoma as ideias de Rappaport que "descreve empoderamento como um processo não linear e relacional que contribui para o controle popular sobre o acesso a recursos que os afetam" (O'NEILL, 2015, p. 389) [Tradução nossa] e, em seguida, nos remete à contribuição da escola freiriana que enxerga o empoderamento como "um veículo para transformação social ou uma forma de resistir à opressão e marginalização." (ibdem, p. 389) [Tradução nossa]. Percebemos que as duas visões são complementares, pois abordam empoderamento como um despertar crítico do sujeito que transforma sua percepção sobre o meio do qual participa e está imerso, atentando para os processos de desigualdade e poder e, a partir disso, engajando-

se para provocar mudanças sociais. Um sujeito empoderado passa, portanto, da posição de reprodutor para a de autor-produtor de cidadania ativa.

No entanto, o processo de empoderar-se não é simples e não é de ordem puramente individual, embora grande carga do processo seja um despertar particular sobre sua própria realidade e como ela lhe atravessa. O empoderamento necessita de uma ligação com o coletivo, no sentido de o indivíduo entender-se em uma teia estrutural, com marcadores sociais de raça, classe, gênero e orientação sexual, por exemplo. Toda sua história, exclusão, privilégios e olhar sobre o mundo se situa no encontro entre esses registros sociais, fazendo com que sua história se aproxime da história de um grupo. Portanto, o empoderamento demanda do sujeito individual a compreensão de que, para que sua história se altere de maneira sólida e profunda, é necessária uma implicação individual e coletiva em prol de uma transformação social.

Essa imbricação entre o individual e o coletivo que é própria do empoderamento passa a ser ameaçada, uma vez que há uma tentativa de apropriação do conceito de forma desligada do cotidiano e das forças sociais. Vivemos em um sistema capitalista neoliberal que captura diferentes discursos os adaptando ao seu bel prazer, e, hoje, podemos perceber isso acontecendo em relação à teoria do empoderamento. Não é incomum escutarmos sobre empoderamento na mídia ou redes sociais. O termo popularizou-se na cultura, principalmente, após o discurso sobre empoderamento feminino dentro das teorias feministas.

A partir dessa popularização, o termo sofre alterações em seu sentido, acarretando na despolitização dele, especialmente em sua esfera coletiva: “se resume em não explicar a origem do conceito e nem a que se propõe, ou seja, promove a despolitização do conceito, reduzindo-o a mera expressão das liberdades individuais.” (BERTH, 2019, p. 51).

Nessa indevida apropriação, tornar-se empoderado/a se resume a superar barreiras de forma individual, mas dando continuidade à reprodução de discursos e comportamentos que oprimem outros grupos ou, até mesmo, o grupo que se

participa coletivamente. É ascensão financeira ou educacional pensada como meritocrática, que exclui a preocupação com demais grupos ao considerar as opressões em caráter individual, ignorando a interseccionalidade da vivência dos sujeitos e dos grupos. Como explica Berth (2019):

> Romano, [...] chama atenção para o fato de o conceito de empoderamento ter sido cooptado pelo discurso dominante de mainstream de agências internacionais, como o Banco Mundial para servir como um instrumento de manutenção das práticas assistencialistas, de modo a continuar exercendo o controle social sobre grupos oprimidos e não incentivar a transformação. Essa dominação estaria atendendo a uma lógica neoliberal, que não visa o fortalecimento comunitário, fazendo a manutenção do confinamento aos lugares sociais específicos. Para o autor trata-se de reformismo e não mudança fundamental. [...] Seguindo na crítica, Romano questiona como poderia haver empoderamento sem alteração nas dinâmicas das relações de poder. (BERTH, 2019, p. 69-70).

A omissão da ação no coletivo é fatal, pois diz de um sujeito que não se reconhece enquanto parte daquele coletivo ou que, ainda que se reconheça, enxerga como uma luta fadada ao fracasso. Ao se pensar só, desligado de um grupo, o indivíduo se vê como determinado por seus traços, seja ao sucesso ou ao fracasso, e não como alguém atravessado por condições e que pode agir para operar mudanças de estruturas e realidade. Desta forma, em seu imaginário, anula-se a possibilidade de mudança de futuro, pois o presente, bem como o futuro já estão dados. (FREIRE, 2019). Daí que, quando por razões diversas, um sujeito assim configurado ascende socialmente, alçando posições evidentemente diferentes dos demais de sua comunidade, ele acredita que isso teve a ver com sorte, com ações de uma força superior, ou algo inexplicável, já que não enxerga as amarras sociais das quais é refém.

Por isso, é importante pensar no coletivo e em como promover liberdade coletiva pautando-se em pensamento crítico e consciência tanto individual quanto coletiva e política. Pois, embora uma ascensão individual acrítica possa ter ares de superação, sob um olhar mais profundo, notamos seu caráter de farsa. Não há superação efetiva de dificuldades empreendidas por indivíduos - ditos empoderados

nos termos neoliberais - que se mantêm amarrados às cordas que podem, facilmente, lhes puxar de novo para a um âmbito marcado pela fragilidade.

Assim, quando se trata de ações para empoderamento, ou políticas para empoderamento, é de extrema importância olhar criticamente para a forma como se planeja e se dá o lugar da emancipação e do coletivo. Portanto, urge pensar sob que olhar ou discurso a política se efetua, visto que não existe empoderamento neutro, despolitizado, sua gênese é ligada ao despertar crítico, social e coletivo. “A consciência crítica é condição indissociável do empoderamento.” (BERTH, 2019, p. 53).

O empoderamento é um processo de transformação social gestado junto aos grupos. Sua potência se encontra justamente aí, no seu caráter democrático e criativo, no qual, a partir de um posicionamento crítico frente à realidade, os sujeitos envolvidos nela criam meios próprios para transformá-la de maneira coletiva. Por isso, Berth traz em seu livro a importância de considerar o empoderamento enquanto uma inovação criativa, não controlada. Deste modo, o empoderamento está mais para o contágio do que para a assepsia de uma evolução regida por instituições, sejam privadas e/ou públicas. (BERTH, 2019).

Precisamente nesse ponto, se situa a aposta de que uma educação transformativa - que traça um caminho que une indissociavelmente ciência e artes, porque reconhece que razão e sensibilidade são aspectos constitutivos e inextricáveis do humano - tem muito a contribuir com o empoderamento. O’Neill (2015) aponta o empoderamento na educação como um conceito chave da reforma educacional do século XXI e da pedagogia crítica e emancipatória, haja vista que tais teorias e ações educacionais têm como objetivo a produção de mudanças nas relações de poder.

A reforma educacional que se inicia por Paulo Freire propõe a educação como “muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2019, p. 16), e frisa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE,

2019, p. 24). Com Freire, a educação é tratada como um processo coletivo, no qual há a troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Em bell hooks [1] percebemos uma perspectiva semelhante, a educação aparece como um processo de compartilhamento, no qual para que se obtenha abertura dos educandos e rigor intelectual, é necessário um sentimento de comunidade dentro de sala, visto que esse sentimento firmaria o compromisso de todos em torno de um bem comum. Esse sentimento de comunidade seria criado, dentre outros meios, através da escuta dos alunos e da valorização da fala individual de cada um deles. (HOOKS, 2017).

Podemos falar, então, de uma educação democrática, na qual os sujeitos possam participar em sala, reconhecendo aquele espaço como também construído por eles. Um local aberto à partilha de sua vivência e que, simultaneamente, se respeita a experiência do outro, seu conhecimento e sua história. A participação social valorizada nos ambientes de aprendizagem é uma trilha em direção à promoção de participação nos demais espaços. Pois, como afirma hooks (2017), a sala de aula é somente um dos espaços onde os alunos podem ser engajados, havendo toda uma comunidade para se pensar e refletir sobre nosso lugar no mundo.

> Fazer participação social é extremamente substancial, traz muitas histórias de vida e é um processo longo e demorado de formação, conscientização, escuta; é a contramão do mundo que tem a urgência de tudo, a urgência do lucro. Trata-se de pensar não um projeto de governo, mas um projeto de sociedade. (BERTH, p. 87, 2019).

O'Neill (2015) observa que os processos que permitem dialogar com a realidade num mundo incerto e instável estão amplamente relacionados com o empoderamento de juventudes na educação, dando oportunidades de aprendizagem que produziriam engajamento de jovens. Diante disso, como podemos pensar a arte e a educação artística de mãos dadas com o empoderamento de jovens, não

[1] Optamos por escrever o nome da autora em minúsculo em todo o corpo do artigo em respeito a preferência da mesma, que utilizava essa estratégia como tentativa de dar foco a força de seus escritos, não a seu nome.

resumindo essa educação à profissionalização, mas tomando-a de forma ampla, com função social e política?

A educação artística, bem como a educação de forma geral, não está imune a ambientes de controle, manipulação e opressão. No entanto, quando o ofício educativo se propõe a engajar os jovens a falar sobre suas realidades e se questionarem sobre capacidades, através de apreciação e investigação dialógica, ocorrem mudanças positivas. De acordo com O'Neill, "ao fazer isso, jovens aprendizes musicais tornam-se capazes de alcançar novos *insights*, de ultrapassar desafios e limitações. E através de ações positivas trazer transformações pessoais e sociais." (O'NEILL, p. 389, 2015) [Tradução nossa].

A expressão artística é ferramenta de construção de laços. A partir da expressão de suas individualidades, os sujeitos podem conectar-se a outros através de pontos de encontro e, com isso, desenvolver sentimentos de pertencimento e sociabilidade. Em ambientes de ensino podem ser construídos espaços seguros para esse compartilhamento entre os jovens. Vemos o exemplo disso em experiências educacionais, como a descrita por O'Neill (2015), em que uma jovem estudante que apresentava episódios de descontrole emocional em sala de aula, afirmando ter ódio de si mesma e a sua vida transformou-se, ao passo que o professor de artes a encorajou a se expressar através da escrita de poesias, oferecendo um ambiente de sala de aula seguro. A partir disso, ela construiu conhecimento acerca de si e isso a motivou a engajar-se em criações artísticas em sua comunidade.

Nomeamos de ambientes seguros aqueles que são caracterizados pela abertura para diálogo, seja sobre dificuldades para aquisição de conhecimento ou para vivências violentas do cotidiano. No exemplo trazido acima, o lugar da sala de aula e a relação com o professor promoveu não somente a conexão da estudante com o grupo de colegas que tinham vivências próximas, mas também a sublimação de sua dor através da arte.

Pensar nesses pontos em comum é assumir a necessidade de transformar a sala de aula, ou qualquer outro espaço educativo, em uma comunidade "para criar

um clima de abertura e rigor intelectual" (HOOKS, 2017, p. 57). Assumir essa construção é criar a sensação de compromisso compartilhado e bem comum que une todos os participantes dessa comunidade. Essa ideia se opõe ao fazer educativo clássico, que se faz ignorando as subjetividades e coletividades dos que estão presentes, valorizando apenas sua capacidade produtiva. (HOOKS, 2017).

O trabalho coletivo com a arte tem tarefa singular ao se mostrar como uma área catalisadora de afetos e sentidos, diferente de outras áreas, podendo garantir formas de acesso à cidade e à cidadania. Se efetuam, por meio dela, processos de encontro entre diferentes culturas, formação de alianças, construção de conhecimentos (PEREIRA, 2017). Esses processos podem ter como início o conhecimento técnico de arte, ecoando mais tarde em um encontro subjetivo entre alteridades, porém podem também começar por vias não técnicas. Daí porque é necessário entender a arte para além de uma educação meramente técnica e/ou profissionalizante.

Nesse mesmo sentido, Elliot (2012), afirma que a música se apresenta como uma ferramenta de expressão, uma experiência emocional e social, tendo valor extramusical. Além disso, trata-se de uma maneira de apreensão da cultura e da sociedade. Por seu caráter de produção social e cultural, não poderia estar restrita ao campo individual, assim, a experiência musical pode ser tida como um "compartilhamento social", onde ao encontrar-me com o outro, seja o sujeito ou sua produção, tenho contato com um "outro": a forma como sua poesia está escrita, como sua batida ressoa, o que seu estilo entrega em relação ao espaço, tempo e plano de fundo social/político.

Recorrendo ao campo da filosofia, encontramos na estética o sentido de "sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE, 2000, p. 15), num sentido de experiência coletiva, de estar com o outro, vibrar com ele. Experimentar arte, qualquer que seja o formato, é assim, um modo de encontro com o outro e com nós mesmos.

Essa troca entre pares os aproxima à medida que são compartilhadas experiências tanto similares como divergentes, promovendo o fortalecimento do



sentimento de comunidade daquele grupo. Ao analisar esse fortalecimento em grupos minoritários, somos levados a discutir sobre a exaltação da cultura periférica ou marginal, que é desvalorizada frente a cultura elitista, branca, ciscentrada e/ou heterocentrada. Essa desvalorização, que por vezes acontece de forma sutil, efetua violências constantes como ações policialescas em bailes de favela ou hostilização de figuras como Pabblo Vittar ou completo desconhecimento de outros artistas que não se enquadram na "boa arte" produzida por "cidadãos de moral e bons costumes".

Logo, quando se fala de empoderamento e arte, não se pode deixar de pensar sobre valorização de estéticas comumente desvalorizadas como: arte periférica, arte negra e arte queer. Essas estéticas são rejeitadas em razão da exclusão daqueles que a produzem, como já ocorreu com o rock, o chorinho e o samba. Como afirma Berth (p. 120, 2019), "Não é possível passar por um processo de empoderamento produtivo se não nos fortalecemos e nos encontrarmos dentro da nossa própria pele" e acrescentamos: é necessário também encontrar-se dentro de sua cultura.

Empoderar-se socialmente passa, antes de tudo, pela autoimagem. Divergir da normativa social valorizada gera tensão e rebaixamento nos sujeitos rotulados negativamente por sua diferença, uma diferença que não se encaixa no que é criado, ficcionalmente, como padrão. "Em outras palavras, eles passam por processos contínuos de desqualificação, enfraquecendo sistematicamente suas possibilidades de desenvolver o amor por si mesmos e o reconhecimento de seus pontos positivos e até de sua humanidade." (BERTH, p. 143, 2019).

Desse modo, cultivar amor à própria imagem, reconhecendo a si mesmo como válido e valioso, é revolucionário e se estende à imagem do indivíduo sobre seu consumo e produção cultural. Nessa injunção entre em cultura e subjetivação, também entra em jogo a identificação, aquilo que consumo e produzo de arte e, até mesmo, o que entendo como arte é constitutivo do sujeito, bem como o questionamento sobre o valor de diferentes formas de identidade. Como afirma Silva (2000):

> Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" [...]. Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. (p. 82).

Considerando a passagem acima, notamos a necessidade de tomar o sistema classificatório dentro da produção cultural e como ele afeta identidades situadas à margem. Os periféricos, normalmente, veem sua cultura sendo desvalorizada, taxada como ameaça e sofrendo tentativas de apagamento. Sabendo que a identidade é um fluxo constante que pode se fortalecer ou ser perdida a partir de sua performance (HALL, 2000; SILVA, 2000) fica claro que a desvalorização cultural dos periféricos se reflete no sujeito e nas comunidades.

Wright (2016), relata um estudo em que os “códigos de elite” a partir do valor cultural se apresentam como fator de exclusão de grupos marginalizados. Nesse estudo, foi apresentada a percepção de estudantes europeus a respeito da música, apontada por eles como um código de elite:

> A qual requer conhecimento, habilidades e talentos especiais e isso teria papel central na decisão dos estudantes em estudar ou não música. Ao escolherem não estudarem música, por tais razões, acredito que muitos estudantes se veem em uma posição de não-elite. (WRIGHT, p. 343, 2016) [Tradução nossa].

Essa auto-exclusão, resultado da percepção sobre produção musical, evidencia que eles carregam consigo a marca da compreensão da identidade cultural como essencialista, ligada a um nível hierárquico elevado, na medida em que, silenciosamente, se articula com uma origem social “inata”. Situados no campo da diferença, à margem desta suposta origem social de alto padrão, esses estudantes se colocam numa posição inferiorizada, antagônica àquele código de elite, de sujeitos sem cultura, sem arte, afetando diretamente a autoestima, visão de si, de seus pares e de sua comunidade.

Todavia, autores como Hall (2000) e Silva (2000) nos mostram que a identidade está em constante construção, sendo ela algo mutável, em fluxo constante, e que pode se fortalecer ou ser perdida, a partir de sua performance. É pela repetibilidade das performances que a identidade (a identificação) se efetua. Na prática, isso significa que as identificações podem ser mantidas, redesenhadas ou interrompidas. Portanto, ao alterar o entendimento e as experiências de produção e consumo artístico e cultural das juventudes periféricas, podemos fomentar vivências propícias à emergência do empoderamento. Vislumbramos consumos e produções culturais que propõem tanto o rompimento da repetição que deprecia a estética das "margens", quanto atuam na abertura de espaço para valorização da diferença, para o questionamento a si e do sistema. Por isso, aqui, estamos mais próximos da dança improvisada, de uma rima do slam do que de uma execução de música no rádio.

Uma valorização estética profunda atua no desenvolvimento de um autoamor, dos seus traços para além de uma perspectiva individual, provocando uma revolução no afeto coletivo pelo coletivo, principalmente, uma revolução vinda das minorias. (BERTH, 2019). Nesse sentido, afeto e empoderamento se relacionam não de forma centralizada, mas são dimensões que trabalham de forma imbricada.

A valorização das estéticas periféricas e uma aproximação crítica dos processos de produção e consumo artísticos, podem ser abordados em diversos campos e práticas. Dentre outras possibilidades, a educação artística surge como uma esfera privilegiada para experimentações voltadas para o empoderamento dos jovens. Cruvinel (2003) aponta a educação musical transformadora como ferramenta para conhecer, de maneira individual e coletiva, a realidade na qual os indivíduos estão inseridos através do crítico e do sensível. Mas qualquer tipo de educação artística assume esse caráter transformador do qual fala Cruvinel? Estaria a arte dentro da escola protegida de um fazer adoecedor?

Infelizmente, as aulas de arte na escola caminham em um campo minado. De um lado, são vistas como menos importantes do que outras matérias 'sérias', de outro, não estão imunes à cultura de cobranças por alta produtividade. Em ambos os

casos, a lógica entranhada no sistema educacional comum é a de que o saber se reduz ao conhecimento técnico e científico. As aulas de arte, então, oscilam entre serem relegadas a algo supérfluo ou adequarem-se a um modelo que opera a partir de uma racionalidade que lhe é alheia.

Um estudo conduzido por Linhares (1999) aponta que as associações feitas por alunos, professores e pais sobre a escola indicam que ela é vista como espaço ligado à ideia de sacrifício e utilidade, enquanto a arte é vinculada ao lúdico e ao que distrai. Nessa percepção, a arte fica reclusa à esfera da diversão e do lazer, como sintetiza Gomes:

> [...] em geral, a arte, em suas variadas faces tem sido reiteradamente posta como saber de segunda categoria pela educação formal, quando não vista como um não-saber, um entretenimento reservado aos espaços vagos e às festas. (GOMES, 2015, p.214).

A noção de que a arte é mera distração e, consequentemente, algo menos relevante para formação, nos remete a questões epistemológicas complexas e que escapam do escopo deste artigo. Todavia, não podemos deixar de sublinhar que, para que a arte e as aulas de arte possam atuar de modo transformador, é necessário rever nossa visão sobre os sujeitos. Sujeitos, periféricos ou não, são corpos concretamente fincados em mundo cheio de marcadores sociais, culturais, históricos, econômicos etc. Essa asserção aparentemente óbvia, costuma ser ignorada também na escola: “A disciplina escolar, acadêmica ou que deseja ser acadêmica mira a mente e a cognição, na melhor das hipóteses, ignora o corpo e, na pior, subjugam-no. Um corpo em movimento na escola é, tipicamente, visto como disruptivo” (BRESLER, 2004, p.127). Assim, deixamos de ser sujeitos com corpos que sentem, que se afetam, emocionam e relacionam para tornarmo-nos cérebros envoltos de um corpo que nos leva a lugares com outros cérebros. Como hooks (2017) destaca, dentro de sala de aula deixamos de ser nós para tornarmo-nos mentes objetivas que desconhecem experiências e parcialidades.

A outra face dessa moeda, é que, não raro, a inserção das artes no sistema educacional levou-as a assumirem – ou fortalecerem - posturas próprias da

racionalidade instrumental que se limitam à produção, à predição e ao controle (Cf. MARCUSE, 1968) para poderem ser aceitas e respeitadas como saber. Nessa esteira, as altas cobranças por produção adentram a educação artística e produzem impactos negativos, gerando nos estudantes sentimentos de desvalorização acerca de si em relação à capacidade de aprender e diminuindo seu engajamento nas atividades. (O'NEILL, 2015).

Desse modo, Gomes propõe uma revolução cultural, ao pensar a arte dentro da escola não no sentido de torná-la cientificista, como tem ocorrido, mas convocando a educação artística a valorizar sua interconexão privilegiada com a ética, com o diálogo e com a comunidade. (GOMES, 2015a). Esse pensamento se aproxima do que hooks (2017) assume para sua pedagogia:

> A sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. [...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (HOOKS, p. 16-17, 2017).

Desta feita, uma educação transformadora e socialmente comprometida precisa estar aberta aos sentidos e tomar os atores envolvidos no processo educativo como membros de uma comunidade. Por sua própria estrutura, as artes - e as aulas de arte - têm uma participação fundamental nesse caminho revolucionário de modificação das relações de poder e de oposição à reprodução de desigualdade e injustiças. Por isso, Wright (2015), considerando, especificamente, a educação musical, sugere uma nova forma de pedagogia que está aberta à reinvenção do que é “musical” e do que é “fazer musical”, possibilitando aos estudantes criarem sua própria forma de produção artística, trazendo a música mais próxima desses estudantes, desconstruindo-a enquanto um fazer próprio da elite.

Nunes, Chagas e Leão (2015), em uma pesquisa feita em espaços não formais de ensino que trabalham com música na periferia de Fortaleza, confirmam a importância do fazer musical como ampliador de horizontes musicais e pessoais. Essa ampliação, contudo, não se deve a um foco na formação artística performativa, sendo a profissionalização uma trilha secundária, a ser seguida apenas se o

estudante desejar. (NUNES, CHAGAS e LEÃO, 2015). Isso reforça a colocação de Castro (2004) de que a arte se apresenta como uma pista possível para a produção de linhas de fuga, "pelas práticas culturais musicais, que podem prover novas localizações para o sujeito, ou seja, novas inserções no espaço e no tempo" (CASTRO, 2004, p. 189).

Assim, romper com o sistema de exclusão ao qual os jovens empobrecidos estão submetidos passa por convocá-los a sentir-pensar enquanto atores sociais, abrindo margem para ressignificação de si, dos seus grupos e do espaço público a partir do incentivo e reconhecimento da sua produção cultural enquanto valorosa. Essa ruptura não pode passar ao largo das estruturas educacionais e das salas de aulas, haja vista que, para muitos, um contato mais sistemático com as artes é mediado pela escola. Daí que criar ambiências propícias ao empoderamento das juventudes periféricas, demanda um compromisso com a transformação que não pode operar dentro dos limites artificiais que separam escola, trabalho, comunidade, lazer em loteamentos fixados e inertes. Longe disso, é preciso enxergar e atuar na porosidade de cada um desses campos, aproveitando-se das brechas que nos abrem caminhos potencialmente promissores para uma transformação social efetiva.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, discutimos o empoderamento das juventudes periféricas considerando o papel da arte e da estética. Para tanto, invocamos e colocamos em diálogo autores e autoras de diferentes solos acadêmicos com a intenção de analisar complexamente o fenômeno e conseguir lentes para perceber como ele se situa em meio a vários atravessamentos. Partindo do impacto subjetivo e social de estar associado às margens geográficas, entendemos como o processo de empoderar-se não pode perder de vista sua dimensão coletiva. Ficou evidente que empoderamento é algo concreto e que, como tal, se processa em diversos campos de batalha simultaneamente, na medida em que exige um posicionamento crítico ante o sistema capitalista que transforma as pessoas em valor de produção e

lucro. Daí que práticas engajadas com o ideal de empoderamento e transformação social precisam, conscientemente, se enxergarem em sua ligação com lutas sociais profundas atuando em favor da garantia de direitos básicos e da formulação de políticas públicas que viabilizem espaços e reconhecimentos aos periféricos.

Nesse sentido, as pedagogias comprometidas com a transformação social e a crítica nos ajudam a compreender que existem caminhos potentes dentro e fora da escola para reverter processos de marginalização dos jovens. Esses caminhos pedem que se quebre os ciclos que impedem os jovens de falar a partir de suas vozes e de suas vivências, e, em seu lugar, se fundem ambientes de compartilhamento de histórias em comunidade nos quais as juventudes possam criar e ampliar seu próprio conhecimento, ter valorizadas, incentivadas e qualificadas suas estéticas e produções artístico-culturais. Desta forma, contribuímos para fortalecer nos jovens a percepção de que eles têm valor e poder de transformar a história.

Referências:

ABRAMO, Helena W.; FACCHINI, Regina. *Relatório Juventude e integração sul-americana:* diálogos para construir uma democracia regional. São Paulo, Pólis, 2008. Disponível em: <http://www.juventudesulamericanas.org.br/index.php/biblioteca/doc_download/44-juventude-e-integracaosulamericanadialogos-para-construir-uma-democracia-regional-brasil> Acesso em: 23 de março de 2019

ALPIZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La Construcción Social de las Juventudes. *Última década*, Santiago, v. 11, n. 19, p. 105-123, nov. 2003. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 22 de março de 2019. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008.

BERTH, Joice. *EMPODERAMENTO.* São Paulo: Pólen, 2019. 184 p.

BRESLER, L. Dancing the curriculum: exploring the body and movement in elementary schools. IN: BRESLER, L. (Ed.) *Knowing bodies, moving minds:* towards embodied teaching and learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p.127 – 151.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 22 de mar de 2019.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes; CHAGAS, Marlúcia; LEÃO, Marcos Paulo. Práticas musicais na periferia de Fortaleza como formação humana e musical. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (Org.). *Educação Musical*: Reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: Edições UFC, 2015

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. *Opus*, Porto Alegre, v.21, n. 1, p. 101-118, 2015a

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. Ed 2. São Paulo: WMF Martins e Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Documentação do Censo 2010.* Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em: 22 de setembro de 2020. Disponível em: < https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=23>

LINHARES, Ângela Maria Bessa. O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre Arte e educação. *Ijuí:* Editora UNIJUÍ, 1999.

MARCUSE, H. *One-dimensional man*: studies in the ideology of advanced industrial society. 5a.ed. Boston: Beacon press, 1968.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. *Acesso, identidade e pertencimento*: relações entre juventude e cultura. Rio de Janeiro: Democracia Viva, n. 30, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones Geográficas.* México, n. 54, p. 114-139, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112004000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 de março de 2019.