



## **(RE)IMAGINANDO AS JUVENTUDES:**

### **DISPUTAS CURRICULARES PARA ADIAR O FIM DO MUNDO**

Luís Paulo Cruz Borges[\*]; Allan Rodrigues [\*\*]

Adiar o fim do mundo tem sido um desafio político e ético diante de um mundo em crise com guerras, mudanças climáticas, crises sanitárias etc. Dessa forma, como podemos (re)imaginar os sentidos de futuro *para/com* as juventudes? Como disputar sentidos curriculares para adiar o fim do mundo? Qual o futuro da escola? São muitas as inquietações que trazem o presente artigo. Objetivamos problematizar as relações de saber e poder vivenciadas nas disputas curriculares diante das subjetividades presentes *nas/com* as juventudes nos currículos. Metodologicamente trabalhamos com as narrativas juvenis, pautadas em inventários do saber, para tecer reflexões sobre a condição juvenil no mundo atual. As teorizações estão pautadas no campo curricular em diálogo com os cotidianos e a interseccionalidade. À guisa de conclusão, compreende-se o cotidiano e as análises via interseccionalidade como encruzilhadas possíveis que nos possibilitam gerar novos sentidos de curriculares com as juventudes.

**Palavras-chave:** Juventudes; Currículos; Cotidianos; (Re)imaginação.

## **(RE)IMAGINING YOUTH:**

### **CURRICULAR DISPUTES TO POSTPONE THE END OF THE WORLD**

#### **ABSTRACT**

Postponing the end of the world has been a political and ethical challenge in the face of a world in crisis with wars, climate change, health crises, etc. So how can we (re)imagine the meanings of the future for/with young people? How can we dispute curricular meanings in order to postpone the end of the world? What is the future of school? This article raises many questions. Our aim is to problematize the relationships of knowledge and power experienced in curricular disputes in the face of the subjectivities present in/with young people in curricula. Methodologically, we work with youth narratives, based on inventories of knowledge, to reflect on the condition of youth in today's world. The theorizations are based on the curricular field in dialogue with everyday life and intersectionality. In conclusion, everyday life and analysis via intersectionality are understood as possible crossroads that enable us to generate new meanings of curricula with young people.

**Keywords:** Youth; Curricula; Everyday life; (Re)imagination.

## **(RE)IMAGINAR LA JUVENTUD:**

### **DISPUTAS CURRICULARES PARA APLAZAR EL FIN DEL MUNDO RESUMEN**

#### **RESUMEN**



Posponer el fin del mundo ha sido un reto político y ético ante un mundo en crisis con guerras, cambio climático, crisis sanitarias, etc. Entonces, ¿cómo podemos (re)imaginar los significados del futuro para/con los jóvenes? ¿Cómo disputar significados curriculares para aplazar el fin del mundo? ¿Cuál es el futuro de la escuela? Este artículo plantea muchas preguntas. Nuestro objetivo es problematizar las relaciones de saber y poder experimentadas en las disputas curriculares frente a las subjetividades presentes en/con los jóvenes en los currículos. Metodológicamente, trabajamos con narrativas juveniles, a partir de inventarios de saberes, para tejer reflexiones sobre la condición de los jóvenes en el mundo actual. La teorización se basa en el campo de los currículos en diálogo con la vida cotidiana y la interseccionalidad. En conclusión, la vida cotidiana y los análisis desde la interseccionalidad se entienden como posibles encrucijadas que nos permiten generar nuevos sentidos del currículo con los jóvenes.

**Palabras clave:** Juventud; Planes de estudios; Vida cotidiana; (Re)imaginación.

## INTRODUÇÃO: ABRINDO OS CAMINHOS

“[...]Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia” (Krenak, 2020, p.109).

Vivemos um tempo, pós-pandêmico, de guerras declaradas e conflitos. O humano da humanidade é posto em xeque diante da barbárie, da violência e do sofrimento. São inúmeras as reportagens, no âmbito global, sobre os confrontos entre Rússia e Ucrânia, entre Israel e Palestina, já em âmbito local vivemos no Rio de Janeiro, por exemplo, conflitos armados no Complexo de Favelas da Maré e em toda cidade gerando uma tensão entre milícia, Polícia Militar e tráfico de drogas. Dentro desse contexto, somos convocados/as a (re)imaginar caminhos e possibilidades para adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) com as juventudes. Neste artigo, temos como objetivo problematizar as relações de saber e poder vivenciadas nas disputas curriculares diante das subjetividades presentes *nas/com* as juventudes nos currículos.

É possível (re)imaginar as juventudes por meio das disputas curriculares? Como tecer fazeres-saberes para adiar o fim do mundo? A escola tem futuro? Tais perguntas nos possibilitam dialogar com Marisa Costa (2007) e Rui Canário (2006). Os autores trazem ao debate uma possível centralidade da escola na vida moderna, ou mesmo, pós-moderna. Para o



conjunto das questões existe uma miríade de respostas possíveis. Contudo, coloca-se relevo não às respostas, mas as próprias perguntas como mote de fazer pensar o lugar social da escola pública na atualidade.

A primeira autora, Marisa Costa (2007), em diálogo com diferentes referências do campo educacional no Brasil, argumenta que a escola, nascida como instituição do século XV, vem enfrentando, ao longo dos séculos, um conjunto de transformações sociais que perduram hoje numa reflexão acerca de ser: i) uma escola que assegura a todos a formação cultural e científica; ii) uma escola que tem a função de garantir justiça social; iii) uma escola que é arrolada no cotidiano; iv) uma escola que deve garantir a manutenção das conquistas da modernidade; v) uma escola que garanta direitos à educação; vi) uma escola que nos ajude a formar sujeitos numa perspectiva cidadã. Embora não haja um consenso sobre o lugar em que chegará a instituição escolar, há uma compreensão de que a escola parece ser, também hoje, algo central na vida das sociedades e das pessoas. Por fim, um objetivo ainda parece prevalecer: o ideário da razão cartesiana proposto no século XV que deve ser transmitido aos sujeitos escolares. Ao mesmo tempo, esse ideário se imbrica na representação social pós-industrial de que a escola preparava para o futuro do trabalho.

O segundo autor, Rui Canário (2006), indica que não é possível prever o futuro da escola. Todavia, é possível problematizar a sua construção temporal numa perspectiva de reflexão crítica para que o mesmo futuro seja resultado de uma construção pautada num projeto de sociedade. Ou seja, para pensar e transformar a escola é preciso que i) se pense a escola fora dos muros escolares; ii) que o trabalho escolar seja o trabalho de aprender a viver uma construção; iii) que se pense a escola em consonância dos movimentos sociais. Em suma, é preciso assumir uma postura crítica para se pensar a “crise da escola” viabilizando uma mudança com o mundo.

Borges (2018) trabalhada a ideia de futuro como uma dupla transitividade: o futuro como temporalidade e o futuro como emergência e imaginação das relações sociais dos jovens-estudantes com o conhecimento escolar e a própria escola. Os múltiplos sentidos de futuro tornam-se categoria central da investigação, precisamente, por relacionarem à



imaginação, criação, narrativa e subjetividade com a realidade e vocalização dos sujeitos investigados, os jovens.

Metodologicamente partimos da produção das narrativas de uma pesquisa, entre os anos de 20019-203, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que abordava os sentidos de futuro e conhecimento com jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Foram 118 jovens escrevendo inventários do saber informando seus sentidos de vida e futuro. Contudo, escolhemos algumas narrativas para dialogarmos, aqui, com a ideia de (re)imaginação das juventudes.

Os inventários de saber, são uma técnica de produção de dados proposta pelo sociólogo Bernard Charlot (1999) que consiste em uma produção de texto perguntando sobre suas aprendizagens e também sobre suas expectativas, acrescentamos a ideia de futuro. “Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O quê? Com quem? O que é importante para mim nisso tudo? E agora, o que eu espero do futuro?”. O inventário foi acompanhado de um questionário com questões relativas a sexo, idade, cor/raça, ano de escolaridade e religião.

Os inventários de saberes não nos indicam o que o estudante aprendeu (objetivamente), mas o que ele nos diz ter aprendido quando nós lhe colocamos a questão, nas condições nas quais a colocamos. De uma parte, isso significa que nós não apreendemos o que ele aprendeu (o que seria impossível), mas o que, para ele, apresenta suficientemente importância, sentido, valor, para que ele o evoque em seu inventário (Charlot, 1999, p.8).

Aguçamos o olhar para as muitas vias investigativas que emergem dos sentidos de futuro, pensando, a partir dos jovens estudantes do Ensino Médio, a ideia de presentificação da vida cotidiana. O futuro traçado por jovens estudantes se enuncia como o hoje e o agora, mas também o amanhã, destacando a simultaneidade temporal e espacial do sujeito no mundo. Dessa forma, nosso desejo é que as informações obtidas aqui permitam uma composição analítica que seja capaz de fomentar políticas curriculares voltas para as juventudes do tempo presente.



As análises ocorreram pela conceituação do conteúdo como um conjunto de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 46). De forma, a i) preparar as informações; ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii) categorização ou classificação das unidades em categorias; iv) descrição; v) interpretação.

Também operamos com as dimensões éticas presentes nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, baseados nas orientações do Conselho Nacional de Saúde expressos na resolução n. 510 de 2016 (Brasil, 2016). Dessa forma, os nomes dos/das estudantes são fictícios, temos autorização para realização de uso de dados e também anuência da instituição.

De antemão, partimos da ideia de se trabalhar com a condição juvenil, “por considerá-la mais adequada aos objetivos desta discussão” (Dayrell, 2010, p.67). Tal categoria refere-se à condição de ser, a modos de agir, pensar e sentir dos jovens e suas vidas na sociedade. Tal condição juvenil se assenta em uma perspectiva de mudanças ocorridas, principalmente, com as transformações do espaço, tempo, tecnologias, sistemas integrados de informação e comunicação etc. O ser jovem hoje assume uma perspectiva fluida, de deslocamentos, ou mesmo, de performances cotidianas (Pais, 2006).

De acordo com Miguel (2013, p.36): “Presenciam-se na vida contemporânea impasses e avanços de uma juventude que se vê desamparada diante da insuficiência de dispositivos sociais que lhe indiquem um lugar que deva ocupar”. A ideia de juventude em trânsito, com seus deslocamentos e rasuras no presente e no futuro, indicam os movimentos acelerados ou paralisados pelos quais as juventudes perpassam (Borges, 2018). Esse trânsito nos possibilita pensar nas múltiplas imagens que ocorrem diante das disputas curriculares na atualidade.

A seguir falaremos sobre os currículos que emergem com os cotidianos juvenis nos emaranhados de sentidos do que é ser jovem no tempo de hoje. Articularemos currículo, cotidiano e juventudes como categorias amalgamadas que geram tensões, desafios e o próprio sentido da vida.



## CURRÍCULOS QUE EMERGEM COM OS COTIDIANOS JUVENIS

*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  
(Música: E vamos à Luta de Gonzaguinha)*

Começamos esta seção chamando atenção que é difícil pensar um currículo para juventude e/ ou para construção de uma juventude. Contudo, partimos de noções curriculares que possam potencializar nossas juventudes de formas mais críticas. Temos apostado em um currículo que é tecido nos múltiplos cotidianos e forjado nas brechas cotidianas para uma sociedade mais plural e democrática. É na relação cotidiano e currículo (Oliveira, 2012; Garcia, 2015; Rodrigues, 2017) que apostamos nossa “fé na rapaziada” como bem nos ensinou Gonzaguinha para produzir outros sentidos curriculares, outros sentidos de vida para nossa juventude, pois compreendemos que é no bloco da mocidade que possamos tecer uma manhã desejada. Enfim, um currículo desejado.

Antes de continuar essa conversa complicada (Süssekind, 2010) desejamos criar uma atmosfera do que é o cotidiano e o que temos aprendido com ele em nossas formas de *pensar/praticar* as pesquisas com jovens. A pesquisa com os cotidianos propõe-se a “buscar apontar movimentos teórico-metodológicos para além das explicações causais e lineares que se fazem presentes em alguns modelos consagrados de pesquisa” (Ferraço, 2008, p.24).

Em primeiro lugar, é preciso desmitificar o cotidiano como espaço de reprodução do mesmo e do senso comum. Ou seja, tudo se passa sempre igual. Essa é a primeira aposta que fazemos em nossas *pesquisas/aulas*. Nos múltiplos *espaços/tempos* nos quais vivemos seja na escola e na universidade percebemos que existe um conhecimento produzido pelos praticantes que são descartados pela prática social e científica. É nesse ponto que vamos tecendo essa conversa. Para nós, mesmo herdeiros de um pensamento cartesiano, positivista e moderno, acreditamos que o cotidiano é lugar constante de produção de conhecimento, de cultura, de currículo e de juventude. Defendemos que o cotidiano é lugar de pesquisa e vida, de formação



e solidariedade, de processos de criação de conhecimentos e investigação.

Nossas pesquisas apontam o cotidiano como um lugar epistemológico na direção de problematizar as prescrições que chegam nos territórios juvenis, especialmente as escolas do Ensino Médio. O cotidiano é o *espaçotempo* que vai remontar e recontar os currículos que chegam como prescrições. Ao sentir (Alves, 2008) os cotidianos podemos perceber que os currículos são produções coletiva, por tanto, nossas pesquisas têm nos direcionado para entender o cotidiano como um lugar de criação curricular (Oliveira, 2012).

Propomos tecer modos de *saberesfazeres* de nossas pesquisas com os cotidianos na direção de erguer nossas vozes e dos nossos praticantes. Isso envolve, para nós, uma perspectiva totalmente metodológica, tendo como premissa epistemológica os cotidianos, os gestos, as práticas e sentidos. Tudo isso passa pela compreensão política de um currículo que é tecido coletivamente. Um currículo que é impregnado de vida e (auto)formação. Isso nos traz possibilidade de expandir o campo do currículo na medida de que recriamos outras noções clássicas e hegemônicas de olhar para juventude e os currículos em cotidianos.

Em segundo lugar, o cotidiano é o lugar de fazer as políticas. Em pesquisas recentes Rodrigues afirma (2017, 2021, 2022) que práticas sociais são políticas e vice-versa. Temos assumido que todas as práticas são políticas e vice-versa, compreendendo que os processos de formativo, especificamente, dos nossos jovens que criam diferentes currículos dentro dos seus cotidianos. Esta ideia de prática como política estará amparada em estudos de Nilda Alves (2010).

Em texto apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 2010, Nilda Alves (2010, p. 1) afirmava:

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que



analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Seguimos o pensamento da autora compreendendo que essas questões estão na arena do debate, principalmente quando estamos discutindo Educação e mais diretamente o campo do Currículo, pois aprendemos com Miguel Arroyo (2017) que currículo é território de disputa. Para nós, é dentro dos cotidianos que a vida acontece, seja dos palcos das políticas hegemônicas e das *políticaspráticas* dos praticantes. É nesse contexto, da vida cotidiana, que surgem os currículos como formas de enunciação daquilo que é mais importante e urgente nas aprendizagens dos nossos jovens.

Nesse sentido, defendido por Nilda Alves (2010), vamos entender os cotidianos como espaços de *práticaspolíticas*. Mesmo que os livros, receitas, legislações e prescrições sejam soberanas. Muito do que pensamento que pode se uma política vem acompanhada de uma normatização e regulação do pensamento. Por que isso acontece? Assim, partilhamos do pensamento de Jorge Larrosa (2009) que diz “livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual o caminho deve seguir” (Larrosa, 2009, p.22). Aprendemos com nossas juventudes e seus múltiplos cotidianos a seguir um único caminho? Seguir uma única política curricular? Por que tanto interesse das políticas curriculares enquadrar nossas vidas? Enclausurar os cotidianos? É possível?

A epistemologia dos estudos dos cotidianos vem buscando problematizar o currículo como prescrição e discutir algumas contribuições de práticas curriculares alternativas para pensarmos no campo da política curricular e as ações curriculares produzida pelos jovens. É preciso sinalizar que nossas juventudes estão organizadas, seja em movimentos secundaristas, em grêmios, espaços acadêmicos e na vida política de uma forma geral.

Em 2015 no Brasil, acontecia o movimento de ocupação de escolas organizada pelos estudantes, jovens praticantes, como resistência às estratégias das ações do poder público. O início começa em São Paulo e logo sem seguida escolas de Ensino Médio do Rio de Janeiro são ocupadas por jovens que estavam na linha de frente para uma qualidade de educação melhor. Um dos principais pontos questionados por esses jovens era o nome “reorganização curricular”, proposta em São Paulo e no Rio de Janeiro. A ideia de tal política era o enxugamento de disciplinas “menos importante” para formação dos nossos jovens. Em São





Paulo “tal política” iria demandar o fechamento de escolas e transferências de estudantes e professores para outras unidades, distantes de suas residências muitas vezes. Isso é um episódio vivo! Naquele primeiro momento todos conseguiram resistir à lógica de uma reforma curricular, porém, mal sabíamos que uma reforma do Ensino Médio estava sendo orquestrada.

O importante dessa história é que resistimos! Nossos jovens articularam de diferentes formas e processos políticos para dar visibilidade que a ideia de “reforma curricular” na verdade tinha outro sentido. Esse sentido, infelizmente, se manteve de pé com reforma do Ensino Médio do Governo Temer (2016-2019) ou a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O apagamento de algumas disciplinas em nome de uma melhor oferta de outras voltadas para o mercado e à indústria. A ideia que é preciso formar o “jovem braçal” e que tenha uma formação aligeirada. Isso tudo não parece novo, contudo, estamos – professores e estudantes – lutando para virar esse jogo.

Aceitamos as regras e, com ela atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas (Oliveira, 2012, p.3).

Temos feito dos nossos cotidianos um lugar de potência e de luta demonstrando que o Ensino Médio Público não é o lugar da formação aligeirada e para formar nossos jovens em raciocínio mercadológico. Nossas escolas são espaços de formação integral, emancipadora e crítica. É preciso (re)pensar o local como espaço fértil para instruir nossos jovens para que eles saibam suas origens, sua cultura e possa se reconhecer perante essa sociedade. Tudo isso se faz dentro dos cotidianos. Dessa forma, a narrativa de A.A.N. com 15 anos, à época da pesquisa, católica e negra, estando do 1º ano do Ensino Médio nos possibilita compreender o lugar crítico do currículo a partir da vida cotidiana.

*Para mim o importante nisso tudo é que eu aprendi a ser quem sou, uma pessoa bem resolvida. E, eu espero que no futuro acabe com essas adversidades e que os jovens possam ter mais voz e não sejam vistos como más influências, espero que as pessoas lutem mais pelos seus direitos (A.A.N. da C. 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, católica e negra).*

Os cotidianos juvenis são espaços o tempo todo de disputas e negociações. São nesses



espaços que são produzidos os currículos. Estas produções curriculares acontecem de forma clandestina, coletiva e tática, como nos ensinou Michel de Certeau (1994). O autor nos aponta que as táticas são micro ações que irão operar dentro do campo do inimigo. Nesse sentido, a tática é um movimento que tenta implementar dentro do campo do inimigo outras formas de pensamento, uma nova organização do território e de conhecimento. A tática não é uma totalização de uma ação, mas é golpe a golpe, lance a lance. Ela age na brecha, na fresta e no vacilo do poder.

Caminhando com Certeau (1994), podemos compreender que nossas juventudes criam espaços de táticas para elaboração de *práticas políticas* para resistirem aos processos de esmagamento das ações neoliberais. Tais táticas nos permitem vislumbrar ações, negociações, saberes, práticas solidárias fomentadas pela nossa juventude. Como podemos observar na voz de T. C. de J. com 16 anos, à época da pesquisa, e preta que vai significando as estratégias de vida e luta pensando *com/sobre* os conhecimentos do mundo.

*Na escola eu aprendo muitas coisas, os conhecimentos, as atividades, aprendo também a respeitar as pessoas cada dia mais. Em casa eu aprendo as atividades de casa, também aprendo coisas em relação a escola porque minha mãe estuda também, no mesmo ano de escolaridade que eu “1º ano do Ensino Médio”, depois de 13 anos ela resolveu voltar a estudar e naquela de vida, então aprendo com ela e ela comigo. [...] Isso tudo é importante para mim porque são mais conhecimentos apesar de não saber de tudo é sempre bom ter mais conhecimentos sobre o mundo. Eu quero para o meu futuro que eu tenha uma boa vida, quero também poder construir minha família e dar uma boa vida para os meus filhos, espero também poder realizar todos os meus sonhos (T.C. de J. 16 anos, 1º ano do Ensino Médio e preta).*

Nos encontros, espaços dialógicos, há sempre negociações desejos e táticas. Isso nos permitiu compreender e aprofundar a necessária reflexão sobre como tem sido produzido os currículos cotidianamente por parte da juventude. Os desejos de G.G. da S. com 15 anos, à época da pesquisa, estando no 1º ano do Ensino Médio, negra e autodeclarada cristã, revelam dimensões coletivas do que é ser jovem no Brasil.

*Eu espero um futuro mais digno, onde existam mais portas abertas para os jovens da nossa nação, onde um cidadão não tenha tanta dificuldade em alcançar seus objetivos, seus sonhos. Acho que muitas das vezes ninguém precisa passar por tantas dificuldades, mas para isso melhora as pessoas*



*que são responsáveis pela organização do nosso país começarem a olhar para um mundo mais positivo (G. G. da S. 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, negra e cristã).*

A contribuição de pensar o currículo a partir dos cotidianos passa por uma valorização dos conhecimentos dos professores e das professoras. Entendemos que estes constroem conhecimentos a partir das experiências, dos desafios e das teorias, que chegam como um suporte para pensar os currículos do Ensino Médio.

Ao valorizar a produção do currículo cotidianamente, possibilitamos encontrar nos *saberes-fazeres* dos praticantes, pistas em que, mesmo com toda sua dificuldade e desafios, se realizam práticas horizontalizadas. A fala de G. dos S. com 15 anos, evangélico e negro nos possibilita pensar a complexidade dos desejos de futuro, esperando que o país seja melhor, e também interseccionar (raça, classe, gênero e religião, território etc) o debate sobre os sentidos das juventudes em sua pluralidade.

*Para mim é muito importante em tudo isso: aproveitar cada momento de aprendizado e saber discernir cada momento, sem ter medo das consequências. Espero do futuro um Brasil melhor, sem corrupção e com menos violência, para o meu futuro eu espero que Deus prepare tudo que eu luto pra conquistar tudo que eu quero. Desejo ser uma pessoa melhor, que possa ajudar o próximo sem esperar algo em troca (G. dos S. 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, evangélico e negro).*

Acreditamos que para buscarmos compreender os contextos locais e os tantos aspectos que concorrem para produzir os cenários que se desenham nas escolas em seu dia a dia é importante mergulhar nos cotidianos (Alves, 2008) com todos os sentidos, visto que, a pesquisa está apoiada na complexidade de juntar processos singulares e coletivos de pensar à educação, o currículo e as juventudes. A seguir falaremos sobre as táticas para adiar o fim do mundo nas brechas da interseccionalidade.

## **ADIAR O FIM DO MUNDO NAS BRECHAS DA INTERSECCIONALIDADE**

Entende-se a pluralidade do conceito de juventude que dialoga com as categorias de classe social, gênero e sexualidade, raça/cor, ensino médio e território. Defende-se, aqui, uma perspectiva interseccional para pensarmos os sentidos do que é ser jovem e do que é pesquisar as juventudes em tempos pandêmicos.



A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação de dois ou mais eixos da subordinação sobre determinados sujeitos sociais. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas a crianças, adolescentes, jovens, mulheres, raça, classe, etnia, entre outras na sociedade atual. Este termo também trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 176).

O termo “interseccionalidade” surge em 1989 cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw e até hoje é estudado por pesquisadores, ganhando popularidade. Busca-se compreender e explicar os problemas sociais e as consequências estruturais a partir de muitos eixos que geram a subordinação, por exemplo, o patriarcado, o racismo e o capitalismo. Assim, este conceito nos ajuda a entender como as juventudes funcionam, pensando não somente em sua faixa etária, mas nos marcadores sociais que qualificam o que é ser jovem no Brasil (e no mundo) hoje.

Nos anos de 1980 Lélia Gonzalez (1984) já analisava a sociedade brasileira a partir das relações interseccionais pensando uma imbricação entre gênero e raça pautando o racismo e o sexismo no Brasil. Mesmo sem se utilizar do termo interseccionalidade, Gonzalez (1984) apontava em suas reflexões que era preciso ir além do dado visto, ou seja, era necessário um mergulho profundo que permitisse complexificar as análises sociais pensando gênero, raça e classe.

As reflexões de Lélia Gonzalez (1984) dialogam com a fala de J. de S. V de 15 anos, à época da pesquisa, negra e adventista na questão do preconceito interseccionado pela dimensão da religião ou da sexualidade. A jovem quer um país melhor, com igualdade social e sem racismo.

*Eu, daqui para a frente espero muitas melhorias no nosso país, ter igualdade social, sem racismo, melhoria nas escolas, hospitais, acabar com o desemprego, não ter mais preconceito por causa de religião ou de sexualidade (J. de S. V. 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, parda e adventista).*



Podemos aprender, também, com Carla Akotirene (2018) que é preciso assumir a ideia de encruzilhadas. Encruzilhadas teóricas e metodológicas pautadas nas incertezas daquilo que não sabemos/conhecemos nos fazem caminhar de forma atenta e responsável com um projeto político de construção de mundo e também dos currículos. A interseccionalidade se apresenta como encruzilhada capaz de nos movimentar política, epistêmica e metodologicamente. A narrativa a seguir de V. de S. com 16 anos, à época da pesquisa, se autodeclarando preta e falando do racismo vivido de forma intrafamiliar nos leva a uma nova encruzilhada, como operar diante das nossas próprias subjetividades? Quais currículos devem ser tecidos diante do racismo?

*Também aprendi que o racismo vai sempre existir, embora as pessoas tentem abafar os casos, se o idealista Martin Luther King morreu tentando unir as pessoas negras com as brancas e não conseguiu naquela época imagina hoje em dia com essa tecnologia toda. Eu mesma sofri racismo dentro da minha própria família é horrível se sentir diferente dos outros ser só você de negro na família e o restante tudo branco (V. de S. 16 anos, 1º ano do Ensino Médio, não autodeclara religião e preta).*

Dessa maneira, Akotirene (2019, p. 63) nos chama atenção para a interseccionalidade como “uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais”. Uma chave analítica capaz de evidenciar complexidades estruturais e subjetivas de forma global e local. A interseccionalidade produz deslocamentos, ainda está em disputa, subjetivos e curriculares.

É para dimensão curricular que queremos chamar atenção. As narrativas aqui presentes nos fazem pensar na produção de sentidos e currículos vividos cotidianamente. Narrativas que nos fazem suspender o céu, porque ditas e malditas, ecoam em nossas produções de conhecimento gerando novos sentidos epistêmicos. Queremos reafirmar que não é possível pensar políticas sem seus sujeitos praticantes, sem escuta sensível. Que nos encanta, mas também nos incomoda.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas



subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado (Krenak, 2019, p. 32).

Krenak (2019) nos convoca a uma insubordinação cotidiana, suspender o céu. Tal suspensão ocorre pela possibilidade de ampliação do horizonte. De forma crítica, os jovens, participantes da pesquisa, foram problematizando sentidos e dimensões para adiar o fim do mundo suspendendo o céu (Krenak, 2019) com as suas vozes e suas concepções de mundo.

O presente artigo problematizou as relações de saber e poder vivenciadas nas disputas curriculares diante das subjetividades presentes nas/com as juventudes nos currículos. Utilizamos os inventários do saber como narrativas que nos ajudaram a tecer o adiamento do fim do mundo nas brechas curriculares cotidianas e interseccionais. A vocalização dos jovens não são meras ilustrações, antes de tudo, são indícios, pistas que consubstanciam nossas teorizações. Não respondemos todas as questões/problemáticas, mas como bem apontam os estudos com os cotidianos indicamos as pistas necessárias. Dessa maneira, mais uma vez, evocamos a voz de um jovem, L.A. com 16 anos à época da pesquisa, protestante e negro que nos revela as dimensões de marcadores sociais que precisam ser colocados em xeque na disputa curricular.

*Eu frequento apenas minha casa e a escola com o meu colega e em casa converso com minha família e meu primo, para mim a importância disso é que a interação entre família e amigos é comprovada até pela ciência beneficia o psicológico e a convivência social, um país com menos homofobia, racismo, machismo e menos corrupção (L. A. 16 anos, 1º ano do Ensino Médio, protestante e negro).*

Um país melhor perpassa pela luta por justiça social e pela pauta das desigualdades, caminha para problematizarmos o próprio sistema capitalista e suas incoerências. Assumimos mais uma vez a proposição de que o “currículo é uma conversa porque as pessoas estão falando uma com as outras” (Süssekind, 2019, p. 280). E é nessa conversa, coletiva, plural, ética, política e epistêmica que vamos adiando o fim para (re)imaginar um novo começo. Dessa forma, só se é possível imaginar futuros *com* as juventudes, escutando-as, levando em



consideração suas vozes. Tal processo de escuta nos possibilita um giro epistemológico que movimentou os currículos, também, transformando os sentidos da escola.

Por fim, nos encantamos com a percepção de que vislumbrar as práticas cotidianas e as formulações *de políticaspráticas* de currículos e suas negociações, vem se tratando de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os nossos jovens, nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas e dos saberes que com elas se tecem na formulação de movimentos de (re)existência contra a prescrição curricular e ao desmonte da educação pública.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.
- ALVES, N. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Simpósio: Currículo e cotidiano escolar. XVI ENDIPE: Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de p. 1-13, 2010.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 3.ed, p. 15-39, 2008.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.
- BORGES, L.P.C. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. 2018. 151 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSTA, M.V. **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.



CHARLOT, B. **Rapport au savoir en milieu populaire**. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999. 390p.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**. Santa Catarina, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1. sem. 2002.

DAYRELL, J. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. IN: **Sociologia: ensino médio** (Coleção Explorando o Ensino). 1ed. Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 15, p. 65-85.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 40-52, 2003.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **Os sentidos da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, p. 101-124, 2008.

GARCIA, A. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. et al. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et alii, 2015. v. 1, p. 289-304.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. ANPOCS, p.223-244, 1984.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3.ed. São Paulo: n.1 edições, p.80, 2018.

MIGUEL, A. M. Laço da laje: jovens produtores de cultura. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 79, 2013.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M; EUGENIA, F. (Orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 07-24, 2006.

SÜSSEKIND, M. L. Conversas complicadas com os currículos e os cantos dos estados-nação. **Revista Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, p. 277-286, 2019.

SOBRE A AUTORIA:





[\*] Doutor em Educação - Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2153-5229> - [borgesluispaulo@yahoo.com.br](mailto:borgesluispaulo@yahoo.com.br)

[\*\*] Doutor em Educação – Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697> - [allanocr@id.uff.br](mailto:allanocr@id.uff.br)

---

Submetido em: 23 de novembro de 2023.

Aprovado em: 22 de abril de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.