



Juliana Batista dos Reis

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

jubtr@yahoo.com.br

Juarez Tarcísio Dayrell

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

juareztd@gmail.com

UMA JOVEM MULHER NEGRA FAVELADA: SINGULARIDADE COMPARTILHADA EM NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

RESUMO

Este texto busca descrever e compreender como se configuram os processos de socialização e individuação, através do acompanhamento de uma jovem moradora de uma periferia urbana da cidade de Belo Horizonte. A pesquisa acompanhou suas vivências cotidianas e na internet, além da realização de entrevistas individuais, privilegiando a dimensão biográfica. A partir de uma sociologia dos indivíduos, o caminho teórico-metodológico priorizou compreensões sobre o contemporâneo processo estrutural de singularização através das narrativas biográficas de plurais experiências da jovem. A potência de sua individuação é revelada por narrativas biográficas reflexivas sobre suas vivências como jovem negra favelada em processos socializadores familiares, escolares e profissionais.

Palavras-chave: Juventudes. Socialização. Individuação.

A YOUNG BLACK WOMAN OF THE FAVELA: SHARED SINGULARITY IN BIOGRAPHICAL NARRATIVES

ABSTRACT

This text seeks to describe and understand how the processes of socialization and individuation of a young black woman living in Belo Horizonte's urban periphery configured. The research was developed through the accompaniment of the young woman in her daily experiences and in the internet, by conducting individual interviews, privileging the biographical dimension. From the sociology of individuals, the theoretical-methodological path prioritized understandings about the contemporary structural process of singularization, from the biographical narratives of her plural experiences. The power of their individuation is revealed by reflective biographical narratives about their experiences as a young black woman in family, school and professional socializing processes.

Keywords: Youth. Socialization. Individuation.

Submetido em: 30/10/2017

Aceito em: 30/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p83

1 INTRODUÇÃO

Experiências familiares, escolares, no território de moradia e na internet estão entre as vivências que este texto busca entretecer. Remetendo ao título do artigo, buscamos apresentar modos de socialização e individuação enredados e compreendidos a partir de narrativas biográficas da experiência da jovem Cláudia, moradora de uma região periférica de Belo Horizonte¹.

Os estudos do campo da sociologia do indivíduo (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012) apresentam o sujeito como via relevante para entender as sociedades contemporâneas. Tais estudos são suportes teórico-metodológicos basilares para o desenvolvimento de nossa análise. Através de múltiplas experiências juvenis, buscamos “religar processos estruturais, espaços e itinerários pessoais.” (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 250). Essa sociologia de caráter experimental (LAHIRE, 2004) sustentou o trabalho de pesquisa com variações nas escalas de observação (em contexto *on* e *offline*). Para apreender em nível biográfico as vivências socializadoras e desafios estruturais enfrentados por jovens, ou seja, os processos simultâneos de socialização e individuação, elegemos a apresentação dessa jovem mulher de 24 anos e suas experiências singulares.

A empreitada teórico-metodológica de abarcar a análise por uma dimensão transversal mostrou-se desafiante, diante dos riscos de uma investigação fragmentada. Contudo, vimo-nos provocados por um texto de Marília Spósito (2010), em que a autora elenca desafios para os estudos sobre jovens,

Um campo pouco investigado no conjunto de estudos sobre juventude situa-se no tema dos modos de vida de jovens a partir de seu local de moradia considerado como território de múltiplas relações sociais. Nesse caso, as práticas cotidianas seriam analisadas, privilegiando-se sua dimensão transversal – escola, trabalho, lazer, sociabilidade. [...] Ao examinar as interfaces, os desafios e as especificidades do campo investigativo, essa perspectiva não inscreve a Sociologia da Educação ou a Sociologia da Juventude no registro segmentado das sociologias especiais. Ao contrário, o pressuposto de base reside na ideia de um domínio teórico – a Sociologia – que tenta compreender como ocorrem os (des)encontros, conflitos e tensões em torno das relações de indivíduos ou grupos com o mundo social a partir de alguns protagonistas privilegiados, os jovens. (p. 100-101)

Assim, entendemos que há potência na pesquisa com narrativas biográficas que buscam tecer interfaces entre instâncias socializadoras e modos de individuação, tendo os/as jovens como articuladores das dimensões vividas. Nesse sentido, inspirados nas reflexões de Christine Delory-Momberger (2012), buscamos com este texto a construção

¹ Uma primeira versão do texto foi apresentada na 37ª Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. (2015).

de uma bricolagem que conta o que nos contou a jovem Cláudia. Assim, esse modo de construir ciência social foi “empreendido por seres singulares e endereçado a outros seres singulares. (...) É pouco e é muito, é o preço de uma ciência ‘humana’ – e é seu tesouro”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

2 DINÂMICAS SOCIALIZADORAS E MODOS DE INDIVIDUAÇÃO

A socialização enquanto processo que envolve a construção e a manutenção dos laços sociais é tema primordial da sociologia, desde os clássicos, e da sociologia da educação, particularmente. Compreendemos que a socialização permanece, na atualidade, como potente conceito heurístico que viabiliza distintas maneiras de avistar teoricamente as dimensões do indivíduo e da sociedade. Em outras palavras, há múltiplas formas de apreensão das e reflexão sobre as articulações entre instituições e sujeitos nas teorizações sociológicas, ora dando ênfase às imposições sociais sobre os indivíduos, ora privilegiando a autonomia dos indivíduos e suas ações ante as injunções sociais. Decerto, as formas de entendimento da socialização acabam por possibilitar maneiras de examinar a questão amplamente colocada pelas ciências sociais, traduzida na relação entre ator e sistema, indivíduo e sociedade.

Contudo, nos orientamos teórica e metodologicamente pela perspectiva de compreender as histórias de vida juvenis através de duas dimensões, necessariamente imbricadas: os processos socializadores e os modos de individuação dos sujeitos. Assim, compreendemos que há relações de interdependência entre instâncias de socialização e indivíduos (ELIAS, 1994; MELUCCI, 2005; DUBET, 1994; LAHIRE, 2006). De nada serve decodificar os grandes processos sociais sem compreender “a vida das pessoas, a forma em que vivem, lutam e enfrentam o mundo”. (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012, p. 11). Por isso, como em um “jogo de escalas que se faz entre o plano geral das estruturas sociais e o ‘zoom’ sociológico que desce aos dramas individuais e singularidades biográficas” (CARRANO, 2009, p. 12), atentamo-nos para as experiências juvenis, as maneiras de ser e estar no mundo. Por isso, junto às práticas socializadoras, os processos de individuação são dinâmicas imprescindíveis na análise sociológica contemporânea (MARTUCCELLI, 2007a; ARAUJO, MARTUCCELLI, 2012; BECK; 1997; GIDDENS, 2002). A noção de socialização é compreendida como um “processo construído coletiva e individualmente capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo” (SETTON, 2013, p. 199) e, por isso há oportunidade de reconhecer, nas dinâmicas socializadoras, os processos de constituição dos indivíduos.

Todavia, ao projetar a relevância de uma abordagem que salienta indivíduos enredados em múltiplas experiências, é fundamental destacar a especificidade do fenômeno da individuação/individualização contemporânea. Martuccelli (2010b) aponta que a ideia de individualização – assim como individuação – remete ao processo empírico de diferenciação crescente das trajetórias pessoais. Porém, como acepção analítica, a individualização designa uma nova produção institucional ligada à segunda modernidade. No plano teórico, autores como Antony Giddens e Ulrich Beck assumem a noção de individualização para anunciar a demanda imposta pelas instituições para que os indivíduos tenham de produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias (BECK, 1997). A diferença repousa, portanto, na centralidade das instituições na análise, ou seja, esse modelo remete a um “individualismo institucional”. Para Araujo e Martuccelli (2012), a tese da individualização tem dificuldade de dar conta de outros fenômenos que participam ativamente na produção dos indivíduos e que se afirmam fora das instituições. Os autores buscam uma perspectiva de análise que “sem desconhecer o trabalho específico das instituições, não faz delas, em nenhum momento, o pivô da interpretação”. (ARAUJO, MARTUCCELLI, 2012, p. 239).

Assim, mesmo que a sociologia sempre tenha se interessado pelo indivíduo, é de outro tipo a centralidade dos sujeitos na análise sociológica contemporânea (MARTUCCELLI, 2007a). Se na sociologia clássica a imagem do “personagem social” dominava a compreensão dos indivíduos, ou seja, havia expectativa de compreender o indivíduo a partir do conhecimento de sua posição ou classe social, hoje,

Os indivíduos não param de singularizar-se e este movimento de fundo torna-se independente das posições sociais, cortado transversalmente, produz o resultado imprevisto de atores que se concebem e atuam como sendo “mais” e “outra coisa” que aquilo que supõe o que lhes dita sua posição social. Os indivíduos se rebelam contra as classificações sociológicas. (MARTUCCELLI, 2007a, p. 8).

Cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização. Assim, os processos de socialização contemporâneos são simultaneamente processos de individuação, inclusive porque, na “modernidade reflexiva” (GIDDENS, 1997), “segunda modernidade” (BECK, 1997) ou “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), as próprias instituições encarregam os atores da responsabilização de suas trajetórias. As instituições não se limitam a exercer imposições aos indivíduos, mas avistam-se também como recursos que os sujeitos precisam aprender a mobilizar eficazmente, em outras palavras, elas são coercitivas e facilitadoras. (DUBAR, 2009; GIDDENS, 1997). Por isso, “a maneira como se vive torna-se uma solução biográfica das contradições sistêmicas” (BECK, 1992, p. 137 apud BAUMAN, 2001). Os riscos e as

contradições são socialmente produzidos, mas o dever de enfrentá-los é individualizado. Por isso,

A individualização significa, potencialmente, a preeminência crescente dos Eus sobre os Nós, a participação ativa dos cidadãos naquilo que lhes diz respeito, a consideração das *identidades pessoais* nas decisões coletivas. Pode-se considerar que ainda estamos muito longe disso. Mas esse é um processo lento, complexo e incerto, que envolve cada nova geração no desenrolar individual e coletivo de sua socialização, que é também individualização. (DUBAR, 2009, p. 260 – grifos do autor).

François Dubet (1994) problematiza como a compreensão da socialização como reprodução social é limitada para a investigação dos processos socializadores contemporâneos. Tendo em vista a desinstitucionalização dos “modos de produção dos indivíduos”, a formação dos sujeitos depende cada vez menos dos moldes impostos pelas instituições e pelos seus papéis, e cada vez mais das experiências individuais (DUBET, 1998). Em outras palavras, os indivíduos nunca são totalmente socializados, não há adequação irrestrita entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. A experiência social concebe uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e um distanciamento de si mesmos. A noção de experiência considera a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organiza as condutas em uma sociedade que não é una, mas a justaposição de ‘comunidade’, ‘mercado’ e ‘historicidade’. Assim, nos diz Dubet que numa prática reflexiva, os indivíduos agem por meio de três lógicas de ação: uma lógica de integração, a lógica estratégica e a lógica de subjetivação. “O sujeito social é definido por um jogo de tensões, por um trabalho e não por um ser.” (DUBET, 1994, p. 260) por isso a necessidade da sociologia voltar-se para a experiência de indivíduos particulares que constroem seu mundo e sua subjetividade numa história singular. Os processos de construção do significado da experiência são cada vez mais uma prerrogativa dos atores. É por isso que o autor considera os indivíduos “intelectuais” na medida em que operam de maneira reflexiva sua relação com o mundo. Por isso, a importância das narrativas jovens neste texto já que “o que se conhece da experiência é aquilo que dela é dito pelos actores, este discurso vai colher as categorias sociais da experiência” (DUBET, 1994, p. 103)

Danilo Martuccelli (2007a) propõe que a sociologia centralize a individuação como maneira de investigar os processos de fabricação dos indivíduos. O autor defende a particularidade dessa perspectiva analítica que se interroga pelo tipo de indivíduo que é estruturalmente fabricado por uma sociedade em um período histórico. (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010). A concepção de individuação cruza, portanto, um eixo sincrônico e outro diacrônico na medida em que as grandes transformações históricas precisam ser percebidas através das experiências dos indivíduos.

Na crescente emergência do indivíduo na contemporaneidade, “a vida de todo mundo é cheia de riscos que devem ser enfrentados solitariamente” (BAUMAN, 2001, p. 49). Na busca por compreender os diferentes modos de individuação, Araujo e Martuccelli desenvolvem o conceito de prova. Esse operador analítico remete “aos desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos estão obrigados a enfrentar” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 83).

A partir dessa noção, Martuccelli conjectura a percepção da vida social em sua elasticidade, indicando a articulação entre processos sociais e experiências pessoais, a história da sociedade e a biografia dos indivíduos. As provas não são qualquer tipo de desafio ou problema vivencial, mas um conjunto de desafios estruturais e por isso comuns a todos os indivíduos de um coletivo, que por sua vez percebem e respondem aos desafios de maneiras diversas. Martuccelli destaca que a vida social está cada vez mais marcada por uma série de desafios (escolares, laborais, relacionais). Compreendemos que as provas se articulam aos processos de socialização, já que são vivenciadas em espaços institucionais (escola, trabalho, família) ou são relativas ao laço social (participação em grupos, uso do tempo, relações interpessoais) (MARTUCCELLI, 2010b).

A maneira particular pela qual cada pessoa “resolve” os desafios que enfrenta nos processos socializadores permite o contorno de sua singularização. A sociologia do indivíduo viabiliza o alcance das trajetórias vividas de maneira fortemente singular atravessadas por dificuldades e êxitos, destino e sorte, oportunidades e dominações. (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2010). A compreensão da individuação pelas provas busca dar conta da singularidade de trajetórias individuais, ou seja, o trabalho pessoal de cada indivíduo em responder aos desafios, vivenciar processos socializadores e fabricar-se como sujeito.

Diante da questão: ‘como o indivíduo é capaz de sustentar-se no mundo?’, Martuccelli (2007b) concebe também o conceito de suportes. Os suportes podem ser materiais, simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou não, mas sempre têm o efeito de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. Entretanto, esses suportes só fazem sentido dentro de uma lógica social, não é possível elegê-los previamente. Em torno de cada um de nós há um tecido elástico composto de relações familiares, profissionais, afetivas, ou seja, “nosso verdadeiro mundo”. Há necessidade de apreender as diversas geometrias pelas quais se desenham nossa relação com o mundo e com os outros e que nos sustentam. Alguns suportes dão mais possibilidades de êxito no processo de individuação, por isso é preciso compreender como diferentes suportes possibilitam a construção de sujeitos autônomos, visto que nem todos

garantem o sucesso da individuação. Assim, a busca por reconhecer alguns suportes que sustentam a existência juvenil é delineada a partir do encontro com uma jovem interlocutora. Há um vínculo profundo entre nossa individuação e nossos suportes, a consistência dos ambientes que nos envolvem.

Por isso, a perspectiva deste texto é multifocalizada diante do alcance de uma jovem em processos socializadores heterogêneos, fluidos, em tensão e constante movimento. A constituição de Cláudia está comprometida com uma multiplicidade de repertórios sociais diferenciados, coerentes ou contraditórios (LAHIRE, 2004). Portanto, sublinhando uma biografia singular, privilegamos o olhar para o entrelaçamento de experiências nas vivências no território de moradia, na trajetória de escolarização, no trabalho, na internet (particularmente nas redes sociais digitais). As configurações dessas tramas socializadoras na perspectiva multidimensional projetam a percepção de indivíduos singulares não redutíveis a uma lógica única. Afinal,

são os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas dimensões da vida ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, essas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. Nele cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles. (SETTON, 2013, p. 200).

3 RAÇA, GÊNERO E CLASSE: NOTAS BIOGRÁFICAS E SINGULARIDADE COMPARTILHADA

Cláudia nasceu e cresceu na Vila Marçola, no Aglomerado da Serra. A dança marca a vida dessa jovem negra, única filha em uma família com outros cinco irmãos. Adotando a dança como experiência e metáfora, buscamos apresentar as vivências de socialização e os modos de individuação dessa jovem educadora social de 24 anos. A dança é ofício, prazer, performance, ação, reflexão, luta, intervenção, política, identidade, reconhecimento e narrativa na “construção de si”. Em um artigo da feminista e escritora negra norte-americana bell hooks² (2000), a autora cita: “Sobreviver inteiro significa nunca parar de dançar”. A afirmação é de um estudante negro dizendo que as aulas de sua professora bell hooks eram para ele como dança. Há nessa afirmação conexões com a maneira como Cláudia articula e vivencia suas experiências em movimentos que desenham coreografias e improvisos biográficos. Afinal, como ela mesma diz:

² bell hooks é o nome escolhido por Gloria Jean Watkins para assinar suas obras. Propositamente grafado em letras minúsculas.

A dança tem total influência em minha vida. Hoje o espaço onde sou vista tem a ver com a dança. Ela demonstra o meu processo de ser mulher negra e moradora de favela, também influencia na minha luta de cada dia, é dela que vem a minha força, coragem, reivindicação e revolução através dos passos e deixando que meu corpo fale para o mundo, porque é dele que vivo a liberdade.³

Porém, mesmo que em movimentos singularizados, os modos de dançar (n)a vida não são eventos anedóticos e particulares à vida de Cláudia. Diante “da natureza estrutural das provas” (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012, p. 16), ou seja, dos “desafios comuns” impostos por uma sociedade racista e machista, a interseccionalidade raça, gênero e classe transversaliza sua vida assim como a de tantas mulheres negras brasileiras, moradoras das periferias urbanas.

A escolha feita pela jovem para que o nome Cláudia a identificasse revela, com potência, suas experiências singulares vividas e narradas, mas também semelhantes à de outras pessoas: Cláudia Silva Pereira, mulher negra de 38 anos, auxiliar de limpeza, moradora do Morro da Congonha, Rio de Janeiro, foi assassinada e seu corpo foi arrastado nas ruas pelo carro da polícia em movimento em 16 de março de 2014. Um vídeo amador que mostrava Cláudia sendo arrastada, filmado de um carro que seguia atrás da viatura, foi amplamente visto e compartilhado na internet. Diversos tipos de manifestações foram criados na web demonstrando indignação e fazendo homenagens⁴. A hashtag *#SomosTodasCláudia* ganhou visibilidade nas redes sociais digitais.

Diante da hegemonia da branquitude, há “provas” (MARTUCCELLI, 2007a) há provas que Cláudia precisa encarar de modo múltiplo e hábil, um conjunto de desafios estruturais, como o racismo, a violência policial e a escolarização para sua constituição como indivíduo. Na aproximação com a produção das intelectuais negras brasileiras, Sueli Carneiro (2003), Petronilha Silva (1998) e Nilma Gomes (2002), pudemos perceber como suas obras são marcadas por autoidentificações nas análises de histórias coletivas ao mesmo tempo em que singulares, feitas de resistência e luta. A intersecção raça/gênero compõe suas análises e identidades. Desse modo, não nos autorizamos a falar por Cláudia. Buscamos, a partir, principalmente, das entrevistas narrativas, compreender que “as fontes mais genuínas de conhecimento sobre as mulheres negras são elas mesmas, sendo necessário que estudos que as tomem por temática considerem seus pontos de vista de mulheres e negras”. (SILVA, 1998, p.7). Ao mesmo tempo, não nos eximimos da tarefa analítica de compreender a empreitada dessa jovem de se constituir como sujeita diante

³ Fala publicada em uma entrevista jornalística com a jovem educadora.

⁴ “100 vezes Cláudia” é o título de uma composição de trabalhos estéticos do rosto de Claudia singularizado em desenhos. Cf: <http://thinkolga.com/2014/03/19/100-vezes-claudia/>. Acesso em 20/06/2014

dos desafios estruturais e dos espaços de socialização que vivencia. É tarefa do/a pesquisador/a “perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e [...] estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência”. (DELORRY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Assim, vemos consonâncias entre modos de análise da produção sobre as relações étnico-raciais e a proposta teórico-metodológica da “sociologia dos indivíduos”. Ambas as proposições podem privilegiar a dimensão das experiências socializadoras e o trabalho singular dos sujeitos para se constituírem como indivíduos, uma tarefa que pode ser alcançada, empírica e analiticamente, através de vivências particulares. Retomado a ideia central de *experiência* de Dubet (1994), ou seja, as “condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir os sentidos de suas práticas no seio desta heterogeneidade” (1994, p. 15), a construção da identidade racial e de gênero de Cláudia é produto de suas práticas e reflexividade. Buscamos compreender a jovem como autora de sua própria história sem desconsiderar os constrangimentos estruturais a que está sujeita na dança da vida. Nessa perspectiva,

O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. [...] Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. (GOMES, 2002, p. 39)

A transversalidade opera também no corpo/vida de Cláudia. A interseccionalidade é constitutiva de suas memórias e experiências singulares, com narrativas que atribuem sentidos aos acontecimentos na pluralidade de espaços em que circula e nas elaborações de imagens de si como mulher negra e favelada. Afinal, “esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos” (GOMES, 2002 p. 42).

Na experiência de Cláudia, família e escola se constituem como espaços de socialização não apenas múltiplos, mas, principalmente, distantes, com poucos pontos de contato. A mãe pouco incentivou a permanência dela ou dos irmãos na escola. Ou seja, não há “sinergia de projetos pedagógicos entre a família e a escola” (SETTON, 2011, p. 114).

Eu que tenho o estudo mais avançado, assim. Tipo, ensino médio. Os outros pararam bem abaixo de mim. Meu irmão mais velho parou, acho que, nem lembro... Eu sei que ele tava na minha frente. Eu acho que eu passei dele. Nem sei que série que meu irmão tava. O de 20 agora também parou. Na quarta série, acho. Quinta série. Mas mesmo assim, parou na quarta, quinta série, não sabia escrever o nome dele ainda até pouco tempo.

A jovem assinala a precariedade e tantas dificuldades do trabalho da mãe como empregada doméstica. Em variadas situações, Cláudia anunciava a tarefa cotidiana da mãe de ter que “limpar o banheiro dos outros”, expressando o reconhecimento da “exploração que [a mãe e outras mulheres] sofrem no emprego, identificando os modos pelos quais são sujeitas a várias humilhações desnecessárias e situações degradantes”. (hooks, 2013, p. 135).

Assim, na experiência de Cláudia, a família é uma prova, uma dimensão particularmente significativa que a jovem precisa enfrentar. (ARAUJO; MARTUCCELLI, 2012)⁵. A partir desse operador analítico que anuncia os grandes desafios estruturais, a família como prova exige um modo de individuação que é trabalho constante nas vivências de Cláudia. Assim, a família “não é apenas o ‘nós’ que a afirma como família, mas é também o ‘outro’, condição da existência do ‘nós’” (SARTI, 2004, p. 19). Nessa dinâmica, Cláudia narra sobre a mãe a partir de suas interações intersubjetivas sem perder de vista as dimensões históricas e sociais que incidem sobre ela:

Minha mãe, às vezes ela é mais jovem do que eu, mas tem hora que ela é mais mãe do que todo mundo. E aí acho que não é cobrança, né. Vamos dizer que ela tem que fazer isso mesmo. Que é pesado também ser mãe. É pesado ter filhos. E meus irmãos, tem hora que não dá um gosto bom. Tem hora que dá um gosto bem amargo, assim. [...] Minha mãe, tipo assim, foi jovem mulher, com seis filhos. Trabalha. Cuida de filho. Então tem certos momentos que ela não vai preocupar com estudos. Ela não vai preocupar em “ah, tem que ir pra escola”, assim.

Cláudia reconhece os limites escolares da mãe e da avó e a distância delas de experiências em espaços de saber e poder valorizados ou tidos no imaginário social como legítimos. A jovem expõe e reflete as vivências das duas no contexto de sobrevivência de uma geração de mulheres negras, pobres e faveladas, com dificuldades na socialização da família, na transmissão e controle de valores culturalmente reconhecidos aos filhos. Há uma força institucional da família como instância socializadora em sua construção como jovem que “continua tendo essa função de dar sentido às relações entre os indivíduos e servir de espaço de elaboração das experiências vividas” (SARTI, 2004, p. 17).

Há dissonâncias entre as concepções feministas de Cláudia e vivências familiares marcadas pelo machismo, caracterizadas pela desigual distribuição dos afazeres domésticos e na responsabilização feminina da casa, por exemplo. A partir da experiência singular de Cláudia, concebemos como sua personalidade e reflexões destoam da prática e pensamentos familiares. Essa jovem negra em movimento(s) circula por coletivos

⁵ Em pesquisa sobre a atual sociedade chilena, Kátia Araujo e Danilo Martuccelli anunciam que, provavelmente, a família é o âmbito institucional mais importante na ação individual dos chilenos. Os autores caracterizam a família como uma prova múltipla para os sujeitos. (2012, p. 237).

feministas, tem uma extensa e múltipla rede de amigas, é muito crítica e reflexiva sobre as disparidades sociais e econômicas da sociedade contemporânea. Ela está constantemente presente em eventos que discutem e enfrentam as relações desiguais de gênero e raça e milita pelo fim do genocídio da juventude negra.

Inevitável destacar o peso da escola como ampliado espaço de socialização em que as dinâmicas relacionais não estão restritas aos conteúdos do currículo escolar, mas inseridas em práticas da formação sociocultural, no complexo processo de humanização dos sujeitos (ARROYO, 2000). A narrativa de Cláudia sobre suas experiências escolares revela mutações nos sentidos que atribui às dinâmicas vivenciadas na infância e na juventude. Em outras palavras, a trama de relações com os sujeitos da/na escola – professoras/es, direção, colegas – apresenta-se por processos de reelaborações constantes, principalmente a partir da adolescência, quando a jovem passa a questionar-se sobre o monopólio de uma cultura escolar que fixa e naturaliza uma identidade restrita de “aluno”, desconsiderando o conjunto de experiências vivenciadas pelos sujeitos (DAYRELL, 2007). Por isso, de maneira mais ampla, a jovem entende que sua formação depende não da escola, mas, da “escola da vida”:

Eu acho que quando a gente fala em escola, eu acho que a escola é uma coisa, mas escola da vida é uma outra coisa, sabe? É uma outra aprendizagem. Hoje tudo que eu falo, acho que a escola me deu a base, mas a realidade de viver comigo, com o outro e com as dificuldades foi que me formaram, sabe? Lógico que essas dificuldades vão me formar muito mais.

De tal modo, Cláudia não estava “‘naturalmente’ disposta a fazer o papel de aluna” (DUBET, 1997, p. 223). Além disso, no processo de desinstitucionalização da escola, que não elimina o peso dos papéis, mas “obriga os indivíduos a se construírem ‘livremente’ nas categorias da experiência social” (DUBET apud DAYRELL, 2007, p. 1115), a recusa à escola é uma arte de sobrevivência, uma maneira de adaptação que pode constituir-se também por uma “adesão distanciada” (ABRANTES, 2003). Nesse sentido, compreendemos que “essa cisão entre a vida juvenil e a vida escolar é tão profunda que os jovens não se sentem ‘alunos, estudantes’, nem a tempo parcial”. (CORREA, 2008, p. 222).

A escola é também espaço de socialização que interfere na construção da sua identidade negra. Portanto, no interior da escola, o olhar sobre o negro e sua cultura pode valorizar identidades e diferenças, mas também estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p. 39). O Ensino Médio foi um período em que Cláudia vivenciou o racismo. Um apelido recebido na escola marca sua história de vida. Diante da ampliação dos processos socializadores a partir da adolescência, “a escola representa uma abertura

para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos”. (GOMES, 2002, p. 45).

É a partir da dança que Cláudia revela a possibilidade de exercitar sua criatividade, autonomia e a capacidade de produzir expressões singulares. A dança é espaço privilegiado nos contornos de sua identidade. As apresentações em festas e eventos, a formação de grupos, o exercício do ofício como educadora são práticas balizadas pela expressão corporal. Por isso, funcionando em sua transversalidade, a dança é dinâmica basilar em sua individuação, é articuladora de identidade e referência na elaboração de projetos de vida individuais e coletivos. Essa expressão estética e simbólica é também meio pelo qual Cláudia busca sua intervenção na sociedade, uma forma de participação social. (DAYRELL, 2005).

A partir de suas experiências e intervenções em uma variedade de ações, a dança pode ser percebida como singular modo de agir no mundo dessa “jovem negra em movimento”; a dança opera como “revolução cultural e juvenil, ou seja, como forma de contestação específica” (WELLER, 2011, p. 210). Na dança, há fruição, prazer, expressividade, mas também possibilidade de reconhecimento e construção de uma autoimagem positiva. Para Cláudia, uma jovem “agenciadora de suas próprias habilidades singulares” (ALMEIDA, 2012, p. 24), a dança viabiliza sua produção laboral e profissionalização, meio de seu sustento financeiro atual.

Há vários anos Cláudia atua como educadora social/oficineira em programas sociais do governo estadual e municipal. Constantemente é convidada para desenvolver atividades mais pontuais ou oficinas de dança em outros espaços e instituições. Os projetos socioeducativos são espaço/processo de socialização profundamente presente nas vivências de Cláudia, que experenciou desde a infância tais situações educativas. Em contraste com a escola, as vivências nos projetos são mais significativas em seu modo de individuação, já que viabilizaram as descobertas de suas habilidades. A jovem é socialmente reconhecida também pela atuação como educadora em projetos, um trabalho que constrói positivamente sua identidade, como anuncia: “Então, eu acho que Cláudia, hoje, assim, como educadora, o povo diz: “Nossa, essa mulher é foda, né véi, a mulher é uma educadora”... Como educadora, assim, eu acho que as experiências que eu tive na minha vida, assim, é o que me formou hoje, sabe?”. Esse é um processo fundamentalmente ambivalente na sua experiência, principalmente pela relação com o Estado.

Cláudia denuncia severas críticas às violações de direitos da juventude, principalmente pobre e negra, muitas delas cometidas pelo poder público. Em recorrentes situações, é o próprio Estado – através das representações que lança sobre os jovens pobres, da atuação da polícia militar, das políticas de segurança pública – que potencializa situações de violência nas favelas, alargando os índices do genocídio da juventude negra. Não vistos como “sujeitos de direitos”, mas, como os “outros” (ARROYO, 2011), esses jovens são recorrentemente percebidos pelos programas e projetos a eles destinados como aqueles/as que precisam se reintegrar, ressocializar. A própria Cláudia e seus alunos, nas oficinas, são esse “outro” que precisam lidar com inúmeras provas estruturais, já que são “vistos como incômodo nas cidades, nas ruas, nas manifestações culturais [...]. São adolescentes e jovens objeto de reportagens negativas na mídia e das ocorrências policiais”. (ARROYO, 2011, p. 225).

Em sua singular atuação como educadora social, Cláudia distingue que compartilha com os jovens educandos experiências comuns de marginalização. Por isso, em seu trabalho como educadora, há reconhecimento e percepção do pertencimento a um coletivo discriminado. Se na ação cotidiana da jovem nesses espaços educativos há cumplicidade nas relações, o Estado, ao propor suas intervenções, busca a “correção das desigualdades em abstrato. Sem rostos de sujeitos”. (ARROYO, 2010, p. 1386). Ela diz: “Eu nunca me considero maior do que eles, assim. Eu até zuo mais do que eles, assim, em algumas coisas. E que aí é a liberdade de dar pro outro o que a gente não tem em certos espaços, assim”. Assim, tomando os projetos socioeducativos como significativo espaço de socialização de trabalho, nessa dinâmica Cláudia recusa “para si como para os outros, as relações de dominação, de sujeição, de autoridade imposta arbitrariamente, de desprezo e subordinação pessoal”. (DUBAR, 2009, p. 260).

A trajetória de Cláudia em grupos culturais e a atuação como educadora fazem dela uma forte referência como liderança comunitária. Ela reflete sobre as desigualdades e conflitos que vivencia, ao mesmo tempo, demonstra o desejo por mudanças que demandam comprometimento pessoal e participação comunitária. Assim, no enfrentamento de tantas provas como mulher negra, Cláudia construiu modos de liderança “não necessariamente como chefe, diretor, mas uma líder na família, no trabalho, na comunidade, isto é, uma pessoa que contribui para o progresso e o fortalecimento de todos”. (SILVA, 1998, p. 10).

Entendemos que sua maneira de participação é decorrente da consciência das situações de subalternidade e discriminação aliada ao reconhecimento e afirmação de si mesma construídos no decurso de sua vida. Através de um conhecimento particular que vem do sofrimento, por uma “paixão da experiência” que consiste em “um modo de

conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo e o que foi profundamente inscrito nele pela experiência, englobando muito sentimentos, mas particularmente o sofrimento” (hooks, 2013, p. 124), Cláudia constrói sua individuação.

Sua experiência online explícita, com recursos múltiplos (imagens, fotos, frases, textos) a reflexividade e a combatividade decorrentes de processos de enfrentamento da pobreza, do racismo e do machismo. Suas postagens mencionam os estigmas, as desigualdades, as violências frequentes, mas também expressam diacriticamente sua forte identidade como negra e favelada.

Cláudia rompe o silêncio produzido por essa operacionalização do racismo brasileiro que cristaliza estereótipos raciais e marca vivências pessoais. Suas reflexões marcam suas práticas na internet. Com recorrência, a jovem posta notícias, imagens, textos que problematizam as relações entre favela, polícia, homicídio juvenil, como nas postagens abaixo:

alguém falou comigo assim, deixa de ser vândalo e eu respondi assim vândalo é aquele que sobe fardado na minha quebrada e vem matando a juventude negra e favelada, vândalos é aqueles q não qualifica a saúde do meu povo q construiu um terço ou tudo da sociedade onde vc mora, vândalos é aquele q não proporciona uma saúde de direito e respeito ao povo negro e favelado q fica escravizando pra deixa a sua casa limpa e seus filho educado, vândalos é aquele que chega na minha quebrada e sem me pergunta se quero uma avenida que oferece fácil acesso pra eles pq pra eu tenho acesso em tudo aqui, vândalo são aquele que desapropria a galera sem muito menos preocupar se tem local pra viver e desconstrói toda a sua identidade... me diz quem é o vândalos dessa historia! (Postagem de Cláudia no Facebook) 2013

A transversalidade da sua condição de mulher/negra/favelada está expressa na web por traços autobiográficos, principalmente no Facebook. Como agente de conhecimento, Cláudia registra sua experiência em atos de fala digital como “fonte genuína de conhecimento sobre ela mesma” (SILVA, 1998, p. 7). Diante de tantas provas estruturais, em uma sociedade que a exclui e discrimina, ela assume seu trabalho como indivíduo para fabricar-se como sujeito (MARTUCCELLI, 2011), por autoimagens positivas de mulher negra.

Tensão, ambiguidade, desafios são palavras que remetem à trajetória de Claudia imersa em um jogo de superação e reconhecimento. É pelo “poder da experiência” (hooks, 2013) que buscamos alcançar sua singularidade como jovem mulher negra que enfrenta tantas vezes, mais sozinha do que outros/as, as inúmeras provas estruturais. Sua vida cotidiana, as expressividades digitais, as densas narrativas biográficas evidenciaram o entrelaçamento de raça, gênero e classe.

Cláudia é um “híper-indivíduo”, mesmo que tenha a família, de forma mais precária, e uma rede de amigos como suporte. (ARAUJO, MARTUCCELLI, 2012). É ela quem

maneja situações, enfrenta diversas contingências de maneira profundamente pessoal, mesmo quando recorre a certos frágeis recursos institucionais. Em um esforço sem término, já que as inquietudes pessoais são móveis e os desafios estruturais se transformam, sua identidade como mulher, negra, favelada a acompanham como provas e suportes de individuação.

Ao dar prioridade às práticas reflexivas de Cláudia, apresentamos narrativas juvenis que privilegiam a pluralidade de que a vida é feita, compreendendo identidade, reconhecimento e narrativas em suas construções singulares de si. Diante de inúmeros desafios vividos em uma sociedade machista e racista, a interseccionalidade raça, gênero e classe transversaliza sua vida assim como a de tantas jovens mulheres negras brasileiras, moradoras das periferias urbanas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel. Criatividade contemporânea e os redesenhos das relações entre autor e obra: a exaustão do romance criador. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PAIS, José Machado (Org.). **Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. p. 21-55

ARAUJO, K.; Martuccelli, D. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010.

_____. **Desafíos comunes**: Retrato de La sociedad chilena y sus individuos. Tomo 1. Santiago: LOM Ediciones, 2012.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997. p. 11-71.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, dez.2003.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em:

http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf

CORREA, Lycinia M. **Entre apropriação e recusa**: Os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP). 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 20 mar 2017

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, Dec. 2012. p. 523-535.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

GOMES, N. Educação e identidade negra. **Aletria Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos** – disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTUCCELLI, D; SINGLY, F. **Las sociologías del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2012

MARTUCCELLI, D. **Existen individuos em El Sur?** Santiago: LOM Ediciones, 2012

_____. **Cambio de rumbo**: La sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

_____. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007b.

SARTI, C. Família como ordem simbólica.” **Psicologia**, USP, 2004, p. 11-28

SETTON, M. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000. Acesso em: 23 Nov.2016.

SETTON, M. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 4, dez. 2011 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400 . Acesso em: 23 Nov.2016.

SETTON, G. SPOSITO, M. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script> . Acesso em: 23 Nov.2016.

SILVA, P. Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas situando-nos enquanto mulheres e negras. São Paulo: **Cadernos Cedes**, 1998, p. 7-23.

SPOSITO, M. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 93-104.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.