

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALDIMAR JACINTO DUARTE

**JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: ESPAÇOS
FORMATIVOS E MEDIAÇÕES ESCOLARES.**

GOIÂNIA
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: ESPAÇOS
FORMATIVOS E MEDIAÇÕES ESCOLARES.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Margarida Machado.

GOIÂNIA
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

D812j Duarte, Aldimar Jacinto.
Jovens urbanos na periferia de Goiânia [manuscrito]:
espaços formativos e mediações escolares / Aldimar
Jacinto Duarte. - 2012.
217 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Machado.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2012.
Bibliografia.

1. Escolarização - Jovens da periferia – Goiânia (GO).
2. Segregação socioespacial – Goiânia (GO). 3. Culturas
juvenis – Goiânia (GO). I. Título.

CDU: 37:911.375.1

ALDIMAR JACINTO DUARTE

**JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE GOIÂNIA: ESPAÇOS
FORMATIVOS E MEDIAÇÕES ESCOLARES**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 16 de fevereiro de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª Drª Maria Margarida Machado (Orientadora) – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG

Prof. Dr. José Adelson da Cruz – UFG

Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC/ GO

Prof. Dr. Juarez Tarcisio Dayrell - UFMG

DEDICATÓRIA

À minha companheira, Maria Aparecida, e aos meus filhos, André e Renê, que compartilharam comigo essa difícil e prazerosa caminhada. Mais que esposa e filhos, são parceiros de jornada. Nos momentos de dificuldades me motivaram. Nos momentos de ausência (mesmo que presente) me convocaram.

A eles, que me proporcionam alegria, amor e incertezas, que mantêm acesa a chama do desejo de construir um futuro melhor.

Ao meu pai, Altamiro, e à memória de minha mãe, Carmelita, que, mesmo frente a todas as dificuldades que enfrentaram em suas vidas para criar e educar os seus quatro filhos, em nenhum momento deixaram de nos dar atenção e orientação em relação ao caminho a ser seguido e à esperança de um futuro melhor. Que sempre nos ensinaram a enfrentar a realidade de forma ética e criativa.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à professora Dr^a Maria Margarida Machado, que me proporcionou uma densa e agradável reflexão em torno do caminho a percorrer, pelo apoio e confiança em mim depositada.

Agradeço à professora Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães, pela inestimável colaboração na produção deste trabalho, desde a sua fase ainda embrionária, no momento de minha inserção no grupo de pesquisa “Agrupamentos e culturas juvenis”, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da PUC-GO, até a leitura atenta e rigorosa, as discussões e motivações que se deram no decorrer de todo o processo de elaboração deste estudo.

Às colegas Eduvirgens Carlita Veloso de Andrade, Eliane Silva e ao colega Alberto Ribeiro do Carmo que, em seus respectivos espaços de gestão, contribuíram no sentido de minorar as condições adversas para a elaboração desta tese.

Aos membros do grupo de pesquisa: Cláudia Valente, Maria Edimaci, Fabíola, Rosilda, Rosenilda, Lianna, Daniela e Claytonei.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo compromisso com a investigação científica expressada na concessão de bolsa de qualificação, que contribuiu de forma efetiva na realização deste estudo.

A todos os jovens da periferia, que insistem em viver de forma digna o seu cotidiano, produzindo exaustiva e prazerosamente suas culturas.

(...) A história como inspiração e ideologia tem uma tendência embutida a se tornar mito de autojustificação. Não existe venda para os olhos mais perigosas que esta, como demonstra a história de nações e nacionalismos. (...) É tarefa dos historiadores tentar remover essas vendas, ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando – e, na medida que o fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las.

(HOBBSAWM, 1998)

RESUMO

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa intitulada “Estado, Políticas e História da Educação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Procura entender a relação que dois grupos de jovens pertencentes à camada de habitantes em bairros da periferia situados na região leste de Goiânia estabelecem com a cidade e com a escola. Parte das concepções de Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu, Marc Augé e Robert Caltel de que a *cidade* moderna condiciona o modo como os agentes vivem o seu cotidiano, ao mesmo tempo que estabelecem novas formas de enfrentamento da realidade. A pesquisa de cunho qualitativo recorreu a documentos relativos à realidade populacional de Goiânia, à inclusão/exclusão social em Goiânia, ao cenário da educação escolar no Brasil, à aplicação de questionários junto a professores e jovens, à realização de entrevistas com os dois grupos de jovens selecionados, estudantes da EJA e grupo de *breakdance*. As considerações finais demonstram que os jovens pobres, em seu desejo de circular e de experimentar novas experiências nos espaços urbanos, são as grandes vítimas do modelo urbano e industrial da modernidade, o que leva à sua discriminação e segregação socioespacial. Demonstra ainda que a instituição escolar, na perspectiva dos jovens, não tem garantido um conjunto de conhecimentos que proporcionem a esses agentes a inserção propositiva na disputa social, na construção do direito de viver dignamente a cidade e o bairro em que residem.

Palavras-chave: Jovens da periferia, juventude e urbanização, culturas juvenis, jovens e escolarização.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research entitled "State, Politics and History of Education" Program of the Graduate School of Education, Federal University of Goiás. Seeks to understand the relationship that two groups of young people belonging to lower classes, inhabitants in the suburbs, located in Goiânia, with the city and the school. Part of the notion of Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu, Marc Augé and Robert Castel that the modern city determines how the agents live their daily lives, while establishing new ways of coping with reality. The qualitative research made use of documents relating to the true population of Goiânia, the inclusion / exclusion in Goiânia, the scenario of school education in Brazil, the application of questionnaires to teachers and young people, to interviews with two groups of young, one composed of students of adult education, and another by members of a group of breakdance. Final considerations show that poor young people, in their desire to move and try new experiences in urban spaces are constituted as the main victims of urban and industrial model of modernity, which leads to their discrimination and socio-spatial segregation. Demonstrate that the school institution, from the perspective of young people, has not provided a body of knowledge that would provide these officials with the inclusion in the dispute purposeful social construction of rights to live in dignity the city and the neighborhood in which they reside.

Keywords: Young the periphery, youth and urbanization, youth cultures, youth and schooling.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Rendas dos Chefes de Família – Faixas de Rendimento, Distrito, Faixa de salário. p. 205
- Quadro 2 - Chefes de família não alfabetizados ou com menos de um ano de estudo. p. 205
- Quadro 3 - Chefes de família com 15 anos de estudo. p. 206
- Quadro 4 - Longevidade da população. p. 206
- Quadro 5 - Utopia – Qualidade de vida. p. 206

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1- Ocupação dos pais, das mães e dos jovens de acordo com setores e subsetores de atividade econômica. p. 207
- Tabela 2 – Grau de escolaridade dos pais e das mães dos jovens pesquisados (%). p. 209

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Renda da família. p. 210
- Gráfico 2 – Remuneração dos jovens. p. 210
- Gráfico 3 – Do que menos gostam no bairro. p. 211
- Gráfico 4 – Do que mais gostam no bairro. p. 212
- Gráfico 5 – Costuma frequentar outros bairros? p. 213
- Gráfico 6 – Bairros que costuma frequentar. p. 213
- Gráfico 7– O que mais gosta de fazer no tempo livre. p. 214

Gráfico 8 – Agrupamento de que participa.	p. 215
Grafico 9 – Tem religião?	p. 215
Grafico 10 – Qual a sua religião?	p. 216
Gráfico 11 – Do que mais gosta na escola.	p. 216
Gráfico 12 – Do que menos gostam na escola.	p. 217

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAIS – Centro de Atenção Integral à Saúde

CEASA – Centro de Abastecimento de Goiás

CEMAS – Centro Municipal de Assistência Social

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFJ – Escola de Formação da Juventude

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNBEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDF – Instituto Dom Fernando

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

NUECs – Núcleos de Educação Comunitária

OIJ – Organização Internacional da Juventude

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SEPLAN – Secretaria de Planejamento da Prefeitura de Goiânia

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

RESUMO-----	08
ABSTRACT -----	09
INTRODUÇÃO -----	15

CAPÍTULO 1

A REGIÃO LESTE DE GOIÂNIA E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO SOCIO ESPACIAL DOS JOVENS POBRES -----	29
1.1 A sociedade urbana e o processo de suburbanização do operário -----	30
1.2 Goiânia: cidade planejada, espaço de segregação socioespacial -----	36
1.3 A dialética da exclusão/inclusão em Goiânia -----	43

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS JOVENS URBANOS -----	52
2.1 Juventudes no Brasil contemporâneo: a cidade como o <i>não lugar</i> dos jovens pobres -----	53
2.1.1 A representação dos jovens no Brasil em sua relação com a cidade -----	54
2.1.2 Os movimentos estudantis enquanto forma de contestação social -----	55
2.1.3 Os jovens pobres e processo de modernização das cidades brasileiras ----	60
2.1.4 Jovens enquanto sujeitos de direitos: o longo caminho para uma nova representação social -----	64
2.2 A diversidade de abordagens da juventude na sociedade contemporânea. -----	71
2.2.1 As culturas juvenis como campo de distinção social e de disputas simbólicas -----	75
2.2.2 As culturas juvenis como espaços mediados e mediadores na formação dos jovens -----	80

CAPÍTULO 3

A PERIFERIA COMO LUGAR DE EXISTÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS -----	88
3.1 Identificação dos jovens da pesquisa -----	91
3.2 As relações que estabelecem com o mundo do trabalho -----	92

3.3	As relações que estabelecem com o bairro em que habitam -----	97
3.4	A cultura enquanto aspecto de distinção social -----	122

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: ENTRE AS MEDIAÇÕES NO ENFRENTAMENTO DA VIDA URBANA E A DISSIMULAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL ----- 125

4.1	A educação brasileira e o processo de produção das desigualdades sociais -	126
4.2	Condição escolar dos jovens brasileiros -----	136
4.3	Os sentidos atribuídos à escola: entre o desejo da aprendizagem e a vivência de um espaço afetivo. -----	145
4.4	A escola frente às perspectivas de futuro dos jovens da periferia -----	156
4.5	Jovens pobres e a resistência relativa à cultura escolar -----	162

CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- 173

REFERÊNCIAS ----- 181

APÊNDICES ----- 190

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga jovens pobres a partir do lugar social que ocupam na periferia de Goiânia, nos circuitos que realizam pelo bairro e pela cidade, visando compreender os processos formativos e os sentidos que atribuem à mediação realizada pela educação escolar nos enfrentamentos que perpassam a sua condição juvenil. Os jovens pesquisados são moradores da região leste de Goiânia, estudantes ou evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual.

A razão de se analisarem jovens urbanos da periferia de Goiânia, os seus espaços formativos e mediações escolares, deve-se à necessidade de compreender a condição juvenil, cujo espaço social é a periferia enquanto *lugar* territorial na *cidade*, que interfere de forma significativa no modo como os jovens vivem o cotidiano na modernidade. Neste espaço, os jovens vivenciam diferentes dimensões formativas nas ruas, praças, agrupamentos juvenis, relações familiares, religiosas e escolares.

Um das dimensões formativas dos jovens pobres da periferia é a educação escolar. Daí que uma das questões desta tese é indagar até que ponto a escola responde aos interesses e necessidades desses agentes nas relações que estabelecem com o mundo em que vivem, preparando-os para viver as adversidades com que se deparam em seu cotidiano.

Parte do pressuposto de que, para compreendermos a condição juvenil, é necessário analisar a territorialidade na qual os seus agentes se inserem quando das relações concretas que estabelecem em seu cotidiano espacialmente localizado. O lugar, a territorialidade, sinalizam os limites das relações na sociedade em suas práticas produtivas e simbólicas.

A importância do *lugar* na constituição social e simbólica dos agentes é devidamente discutida por Pierre Bourdieu (2003) em seu livro *A Miséria do Mundo*. De acordo com esse autor, os agentes, da mesma forma que as coisas, encontram-se situados em um lugar, ocupando um determinado espaço.

O *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Quer dizer,

seja como *localização*, seja sob um ponto de vista relacional, como *posição*, com graduação em uma ordem. O lugar ocupado poder ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões, ou melhor, seu entulhamento (...) (2003, p. 160).

O espaço social exprime as relações de poder e as distâncias sociais de uma determinada sociedade. A distribuição dos agentes nos espaços sociais é mediada pela posse ou não de capitais. Dessa forma, o espaço social se traduz no espaço físico, pois a relação do agente com o espaço se dá de acordo com a posse de capitais que ele detém. Mesmo a existência e/ou o acesso aos bens públicos e privados em um determinado espaço se dão de acordo com o conjunto de capital que se detém. O endereço, tanto residencial como profissional, exprime a posição que um agente ocupa na sociedade por meio da distinção de seu espaço físico, do lugar que ocupa. Tal localização expressa o tipo de acesso que os agentes têm aos bens ou aos serviços: “é na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado” (BOURDIEU, 2003, p. 161).

Nesse sentido, os lugares, os locais do espaço social reificado e a posse de determinados capitais são resultados de luta dentro dos diferentes espaços. Trata-se do grau de distância dos agentes em relação aos bens raros e hierarquizados (como os equipamentos educacionais, culturais ou de saúde) e que são portadores de prestígios ou não.

Mas essa possibilidade de se apropriar de bens materiais e simbólicos que proporcionem prestígio aos agentes depende diretamente do capital que se possui. No entanto, de acordo com Bourdieu (2003), aqueles que não possuem capital cultural considerado legítimo, portanto dominante, são mantidos à distância dos demais grupos sociais, tanto física como simbolicamente. Além disso, “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (p. 164).

O bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam, impossibilitando-os de participar dos diferentes jogos sociais. Os agentes que se localizam nesse espaço têm em comum a sua segregação. Tal processo alimenta a espiral da estigmatização que faz dos bairros populares lugares de indignidade social e de rejeição cívica (WACQUANT, 2003).

Milton Santos (1994) também considera que a cidade é criadora de pobreza, pois tanto o modelo socioeconômico, de que é o suporte, como sua estrutura física fazem dos habitantes das periferias pessoas ainda mais pobres. “A pobreza não é apenas o fato do modelo socioeconômico vigente, mas, também, do modelo espacial” (p. 10). Para o autor, a segregação se dá tanto por meio da separação espacial, delimitando os territórios que classes sociais diferenciadas irão ocupar, como também pela institucionalização da exclusão e da imobilidade social de seus habitantes. O processo de segregação não se dá aleatoriamente, mas a partir de um conjunto de valores políticos e sociais que são legitimados em determinada sociedade. Ainda de acordo com Santos (1994), os espaços urbanos concentram, simultaneamente, riqueza, poder e miséria, excluindo um grande contingente populacional, em específico os jovens, do acesso aos espaços sociais das cidades, à renda, ao trabalho digno e à educação de qualidade.

O espaço da cidade e do urbano não se constituem de forma natural, abstrata e idealizada. Esses espaços são reais, materiais, históricos e sociais, constituídos e constituintes de simbolismos e de subjetividades. São lugares de produção, de relações, de contradição e são espaços de liberdade, de produção, de trocas, de fruição, mas também de desigualdades, de segregação e discriminação.

De acordo com Dayrell (2010), o espaço do bairro é um dos que mais influem nas possibilidades e limitações que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais bem como as opções de lazer. Para os jovens, o bairro não é o lugar apenas funcional de residência ou de socialização, mas principalmente espaço de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos.

Para esse autor, viver na periferia implica também aos jovens compartilhar, de alguma forma, os problemas relacionados à ausência de equipamentos básicos de infraestrutura e de serviços públicos. Implica conviver com a lógica perversa da metrópole, que tende a segregá-los nos bairros distantes, impondo limites ao seu deslocamento, reforçando a existência de uma “cidade partida”, além de contar com opções restritas de lazer.

Os estudos de Guimarães (2007 b) entendem que os jovens são agentes que se constituem em campos diversos. A condição juvenil é recoberta por uma pluralidade de situações e os jovens agentes vivem esta fase da vida fazendo percursos diversos. Orientam-se por elementos materiais e imateriais, códigos, símbolos, sistemas de representações sociais, expressando estilos de viver, expressões culturais de

agrupamentos juvenis diversos. Produzem e expressam culturas perpassadas pela forma de acesso aos bens sociais, por *habitus* e estilos de vida, vivências individuais e grupais. Os jovens se constituem em vários espaços sociais e culturais, dentre eles a rua, a escola, a família, a religião, o trabalho e outras redes de sociabilidade.

A partir dessa perspectiva, consideramos necessário investigar os diferentes agrupamentos juvenis e suas culturas que, comumente, não adentram os espaços da escola, espaço que se tem caracterizado pela não-permanência e pelo insucesso de um grande contingente de crianças, jovens e adultos na educação básica. Embora no Brasil se tenha equacionado praticamente o acesso à educação fundamental para todas as crianças e adolescentes (cerca de 97,2%), não se conseguiu ainda conferir qualidade às redes para garantir que esses indivíduos permaneçam e aprendam efetivamente, dando continuidade aos seus estudos. No ensino médio, os dados se apresentam de forma ainda tímida: 47,7 % entre os jovens de 15 a 17 anos e 12,7% dos jovens entre 18 e 24 anos se encontravam na educação superior em 2006 (CASTRO e AQUINO, 2008). Os dados da PNAD 2009 demonstram, no entanto, a complexidade dessa realidade, ao apontar que, em 2009, a população com curso superior completo era apenas de 10,6% e somente 23% da população tinha o nível médio completo.

A sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho de seus filhos uma alternativa para a composição de uma renda mínima, roubando deles o tempo da infância e da juventude e, por conseguinte, da escolarização. Assim, mais tarde, os jovens retornam à vida escolar por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas e acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à sua baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

De acordo com Silva (2005), o descaso do poder público com a educação fundamental criou uma situação em que regras, normas e procedimentos didáticos excluem crianças e adolescentes das camadas populares. Nesse sentido, a EJA se constituiria uma modalidade de ensino destinada àqueles que o sistema escolar excluiu. Ao ouvir os estudantes, a autora se deparou com um conjunto de sonhos de

infância sobre carreira profissional frustrados, evidenciando um alto grau de melancolia e uma representação negativa da própria intelectualidade.

De outro lado, entretanto, o retorno ao espaço escolar pode significar que esses sujeitos não perderam seus sonhos e desejos, pois

a ausência dos estudos se torna um fardo pesado demais para carregar e o trabalho uma necessidade imediata demais para ser ignorada. (...) Talvez seja esse o motivo pelo qual pesquisas registram sucessivos retornos à escola. Muitos estudantes da EJA fazem essa renúncia, na maioria, muito jovem, ainda na primeira infância. A impossibilidade de estudar, o insucesso escolar, o abandono do desejo é (sic) comum entre os estudantes da EJA (SILVA, 2005, p. 89).

Ademais, os estudantes não voltam alheios à compreensão da realidade que irão enfrentar, pois percebem que as suas desvantagens são reais e que eles mesmos sancionam a sua inferioridade intelectual. E essa realidade é agravada, quando se percebe que os jovens de 15 a 29 anos voltam para o espaço escolar pressionados pela necessidade de se inserir no mundo do trabalho e de usufruir de alguns bens materiais e simbólicos. Deparam-se com uma realidade nada satisfatória às suas formas de expressar e conceber o mundo. Para Andrade (2004, p. 44)

olhar a condição juvenil por meio da educação e das práticas escolares pode trazer desalentos, principalmente quando se constatam de forma recorrente práticas conservadoras e presumíveis, imersas em regras e rotinas de significado duvidoso para os jovens. Essas práticas, além de não darem conta de uma realidade bastante complexa, pouco têm considerado as transformações dos diferentes espaços e tempos de nossa sociedade.

Destarte, a escola não se tem relacionado de forma significativa com as culturas juvenis. O que se tem observado é o distanciamento desses agentes em relação à realidade (política, social, econômica e cultural), os quais ou se enquadram nos ambíguos padrões organizacionais da escola ou devem, novamente, se retirar desse espaço.

Para Andrade (2004), se, por um lado, o espaço educacional se mostra limitado para a aposta em novas possibilidades, oportunidades e esperanças, por

outro aparece como essencial para pensar a condição juvenil, principalmente quando se leva em conta que, no Brasil, nas escolas noturnas, há predominância de jovens. A educação, de regra, é reconhecida e valorizada positivamente por esses jovens e para muitos a escola é um ponto de encontro, ou seja, momento de diversão e sociabilização. Por outro lado, o que se verifica é que a educação escolar destinada aos jovens pobres não tem buscado compreender o universo cultural e simbólico desses sujeitos e não tem contribuído efetivamente para o enfrentamento dos desafios cotidianos que se estabelecem na cidade.

O interesse por investigar tal problemática se dá, portanto, em razão dessa complexidade. Soma-se a ela, outrossim, minha trajetória profissional/intelectual, em que se destacam alguns momentos. O primeiro se relaciona ao desejo de compreender melhor as questões históricas, sociais, econômicas e culturais que condicionam os objetivos e as práticas da educação, o que me levou a ingressar no Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UFG (1997). O tema pelo qual optei em minha dissertação foi: *A escola pública como espaço de mediação na recepção de programas televisivos*. O objetivo era compreender como duas instituições de ensino da rede pública se colocavam diante da realidade dos estudantes, mais especificamente adolescentes de sétima série. Observei e discuti como as escolas, enquanto instituições socializadoras, se constituíam mediadoras na recepção que os adolescentes faziam de seus programas televisivos preferidos. A investigação me levou a perceber que as escolas pesquisadas naquele momento não realizavam uma mediação positiva, não só em relação ao que os adolescentes recepcionavam dos meios de comunicação, mas também ao fato de que essas instituições não dialogavam com o conjunto da realidade vivida pelos estudantes.

Em seguida, entre 2001 e 2004, passei a atuar como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, período no qual a questão juvenil me apareceu, de forma mais clara, como um tema a ser investigado em sua relação com a educação. Percebia que as discussões, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas se davam em torno dos aspectos relacionados à infância, à adolescência e, em menor grau, aos adultos. Os jovens apareciam apenas como referência a um público a ser atendido pela EJA ou nas identificações dos grupos de risco por parte de professores e de alguns segmentos da sociedade civil e política. Naquele momento, concebia-se que a ligação entre os jovens e os adultos estudantes do turno noturno era a sua condição de trabalhadores. Os aspectos

mais amplos que compõem a condição juvenil não eram contemplados nas análises, projetos e práticas pedagógicas: dificilmente esses agentes apareciam como sujeitos educativos em suas especificidades sociais, econômicas e culturais.

O terceiro aspecto está diretamente relacionado à atuação que tive em um programa de extensão da PUC-GO em 2006. Nesse ano, fui convidado pela diretoria do Instituto Dom Fernando (IDF)¹ para coordenar a implantação de um projeto no Jardim D. Fernando I voltado para o trabalho com jovens. Após várias discussões e elaboração de pré-projetos, implantamos a Escola de Formação da Juventude (EFJ), inaugurada em maio de 2007.

Um dos objetivos da EFJ era o de contribuir na formação dos jovens da região leste de Goiânia, tanto nos aspectos relacionados à sociabilidade juvenil como ao mundo do trabalho, por meio de programas e projetos que levassem esses sujeitos à ação / reflexão das mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, nos seus aspectos produtivos / tecnológicos, políticos e simbólicos. A Escola buscava ainda contribuir na formação dos professores da região, problematizando a relação entre a realidade escolar e as culturas juvenis. Foi na EFJ que tive um contato mais sistemático com um grupo de jovens do Breakdance, que nos procurou solicitando o espaço da Escola para desenvolver sua dança, tendo em vista a falta de condições no bairro para essa sua prática e das restrições da escola regular na qual a maioria do grupo estudava.

A experiência na Escola de Formação da Juventude me colocou em contato com várias organizações juvenis. Esses momentos contribuíram para problematizar a condição de vida dos jovens goianienses e, em específico, de uma das regiões de Goiânia mais marcadas pela exclusão social. A partir desse trabalho pude participar das conferências de juventude tanto municipais (Região Metropolitana de Goiânia) como estaduais e, nesses espaços, pude vislumbrar de forma mais orgânica a situação vivida pelos jovens e as suas reivindicações.

Essa atuação me levou ao que considero como o quarto aspecto importante na definição do meu objeto de estudo, ou seja, a partir do trabalho desenvolvido na EFJ, aos poucos fui me inserindo no grupo de pesquisa *Juventude e Educação* do

¹ Instituto Dom Fernando (IDF), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (PROEX), é uma unidade acadêmico-administrativa da PUC-Goiás, de acumulação, produção e difusão de conhecimento. O instituto constitui-se um espaço facilitador do intercâmbio entre o saber acadêmico e a sociedade, visando formar pessoas da comunidade e profissionais para atuação na área da infância, adolescência, juventude e família.

Programa de Pós Graduação - Mestrado e Doutorado da PUC-GO, coordenado pela Professora Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães. Em seguida, passamos a integrar a rede de pesquisa composta pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Universidade de Brasília (UnB) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) com o projeto *O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidade*², coordenado pela Professora Dr^a Maria Margarida Machado. O projeto investiga o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Estado de Goiás.

A PUC-GO desenvolveu o subprojeto 2: *Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação*, que teve como foco a investigação de realidades específicas de jovens de origem popular no espaço urbano e a sua relação com as redes de sociabilidades e seus processos de formação. O desenvolvimento desse projeto contou com duas fases: a primeira, realizada entre os anos de 2007 e 2008, investigou jovens da EJA de duas escolas públicas municipais da região leste de Goiânia; a segunda investigou os jovens em seus agrupamentos, as redes de sociabilidade e as culturas juvenis². O processo de investigação desse subprojeto contribuiu como pesquisa de campo desta tese de doutorado.

No decorrer da pesquisa e tendo, portanto, como referência a base empírica do subprojeto 2, formulei as seguintes perguntas que orientam este estudo: como os jovens pobres vivem os processos formativos inerentes às relações sociais próprias do lugar social que ocupam na periferia de Goiânia? E quais sentidos atribuem à mediação realizada pela educação escolar nos enfrentamentos que perpassam a sua condição juvenil?

Tal problemática não se construiu imediata e linearmente. Um longo caminho de indefinições/definições foi percorrido. Inicialmente, para atender ao foco

² Vários artigos foram publicados e diversas apresentações em seminários foram realizadas como divulgação dos resultados parciais da pesquisa em seu andamento. Neste momento, importa citar aqueles dos quais participei na condição de coautor: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovem da EJA: Sentidos Atribuídos ao Trabalho*. ANPED Centro Oeste, 2008; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens da Educação de Jovens e Adultos: Escola e Trabalho na Mediação Entre o Presente e o Futuro*. ANPED, 2008; GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens Urbanos da EJA e os Usos Sociais do Tempo*, ANPED, 2009. GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto. *Jovens Urbanos - Gyn Extreme Breakrs como Espaço de Socialização*, ANPED, 2010. Publicação do artigo GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto, *Jovens da EJA e o tempo social na perspectiva de Bourdieu*, 2010.

do projeto maior, pretendia-se investigar a relação dos jovens da EJA com o mundo do trabalho. Entretanto, no decorrer das entrevistas e da revisão bibliográfica, percebemos que o cotidiano desses agentes não se limitava às práticas produtivas – embora ela fosse fundamental na vida de todos eles –, mas era mediado pelas relações que estabelecem no circuito que realizam pela cidade e, mais especificamente, pela região e pelo bairro em que residem. Partimos do pressuposto de que, conhecer as culturas juvenis, as relações que estabelecem com a cidade e os sentidos atribuídos à educação escolar poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, da EJA e do PROEJA, tendo em vista que esse novo

sujeito que entra em cena nas escolas da EJA exige que educadores, instituições formadoras e gestores públicos busquem compreendê-lo para além dos muros escolares. Os estudiosos da temática juventude, em geral, alertam para a necessidade de se investigarem os jovens em seus espaços, processos e representações, no intuito de compreender a trama que compõe o seu universo simbólico e a constituição de suas subjetividades (GUIMARÃES e DUARTE, 2009, p.17) .

No decorrer do trabalho, outras perguntas foram elaboradas para melhor compreensão do objeto. Entre elas: como se deu a formação histórica da cidade de Goiânia e, em específico, do Jardim D. Fernando I enquanto espaço social de segregação? Qual a relação entre juventude e urbanidade em uma perspectiva histórica e social? Como se deu, no Brasil, a relação da sociedade política e civil com os jovens pobres na construção de estereótipos e estigmatizações em torno desse segmento, que passou a ser representado pela categoria *menor*? Como os jovens vivem o seu cotidiano e que relações estabelecem com as instituições socializadoras, como a família, a religião e o trabalho? Como se deu a trajetória escolar desses jovens e quais sentidos atribuem a esse espaço de formação?

Em relação ao aporte teórico que orientou a presente investigação, cabe ressaltar que estabelecemos interlocução com as contribuições de diversos autores. Para apreender a lógica de inserção dos jovens urbanos da periferia de Goiânia os estudos de Lefebvre (1991 e 1999) foram fundamentais no sentido de delinear o processo de urbanização na modernidade e, principalmente, os processos de exclusão dos trabalhadores do centro das cidades, constituindo o que se denomina

hoje de periferia. Também, Santos (1982 e 1994) e Veiga (2000) nos ajudaram a compreender como esse processo de urbanização se deu na América Latina e no Brasil, em especial no século XX, através de uma reforma caracterizada pela discriminação e segregação socioespacial das populações pobres. Autores como Moysés (2004) e Teles (2005) sinalizaram a constituição histórica de Goiânia a partir de um modelo de cidade planejada também pautada pelos processos de segregação socioespacial do trabalhador.

De seu lado, a categoria “lugar” se tornou fértil para situar territorialmente os jovens na periferia e, então, incorporamos a contribuição de Bourdieu (2003) e Augé (2001). De acordo com o primeiro, os agentes sociais se encontram situados material e simbolicamente na sociedade e seu lugar se expressa por meio do *espaço social*, o qual exprime relações de poder e de distribuição desigual. Já o segundo analisa o *lugar* em seu sentido antropológico, demonstrando que a cidade e a relação que os agentes com ela estabelecem proporcionam a compreensão da construção concreta e simbólica do espaço por meio das vicissitudes e contradições da vida social.

Estudos realizados pelo Laboratório de Habitação (1999) e pela Prefeitura de Goiânia (GOIÂNIA, 2004) possibilitaram traçar um perfil da base empírica da região leste de Goiânia, e, em especial, do Jardim D. Fernando I. Por meio deles, mapeamos a quantidade de equipamentos e a condição de vida das populações que habitam aquele espaço. Em especial, identificamos como o poder público quase sempre se faz presente nas periferias urbanas, mas reforçando o caráter discriminatório dos serviços públicos prestados à população pobre, como os estudos de Castel (2008) apontam.

Os estudos de Foracchi (1972), Machado (2006), Nascimento (2002), Kadt, (2003) foram pertinentes para compreender os jovens na cena pública brasileira a partir da década de 1950, sobretudo por meio de movimentos e culturas caracterizados pela contestação social. Buscou-se, também, analisar a condição dos jovens pobres nos espaços urbanos, tratados, principalmente no campo jurídico, pela representação social do *menor* enquanto grupo de risco enquadrado nas chamadas “classes perigosas”. Para esse sentido, dialogamos com os estudos de Irma Rizzini (1993), Irene Rizzini (1997), Câmara (2010), Abreu e Martinez (1997) e

Passeti (2004) e, a partir da década de 1980, quando se delinea o processo de construção da representação social dos jovens enquanto sujeitos de direitos, com os estudos de Sposito (2007), Abramo (2005) Guimarães (2007a e 2007b) León (2009). Todos esses estudos foram férteis para a compreensão da condição de vida dos jovens nos dias de hoje e das lutas travadas pelos movimentos sociais vinculados à juventude e aos setores do Estado na construção, no campo legal, da juventude enquanto um tempo de vida específico a ser considerado pelas políticas públicas no Brasil.

Um dos desafios postos pela pesquisa foi o de explicitar o nosso entendimento sobre cultura e, em especial, sobre culturas juvenis. Em busca de elementos teóricos que nos possibilitassem uma leitura rigorosa das práticas culturais dos jovens em seu cotidiano, estabelecemos interlocução com os estudos de autores como Bourdieu (2008), Raymond Williams (1988), E. P. Thompson (2002) Paul Willis (2011), Feixa (1999) Pais (1990). Estudiosos brasileiros, como Dayrell (2003 e 2010), Magnani e Souza (2007), Carrano (2002), e suas pesquisas empíricas sobre jovens urbanos nos circuitos que realizam pela cidade e pelos bairros, num imbricado processo de produção/reprodução cultural, nos possibilitaram estabelecer relações entre a nossa base empírica e a realidade por eles investigada.

A questão do sentido que os jovens da periferia atribuem à escola nos impôs apreender a lógica da constituição histórica da educação escolar no Brasil enquanto espaço de disputa social, de produção e reprodução de sentidos, de reivindicação e de contestação dos setores populares. As leituras de Nagle (2001), Romanelli (1999), Sposito (2010), Cunha (1980), juntamente com Dubet (2008) e Bourdieu (2010), contribuíram para desvendar tanto o caráter desigual da educação escolar e a promessa de ascensão por ela realizada, como os processos de exclusão a ela inerentes na sociedade moderna. Esse processo de desigualdade social expressado na educação escolar tornou-se mais visível no Brasil da atualidade, a partir dos estudos do IPEA (CASTRO e AQUINO, 2008) e Abramovay (*et alii*, 2009), os quais apresentam dados da educação no Brasil que demonstram as dificuldades dos jovens em permanecer e obter sucesso no espaço escolar. Os dados da Pnad 2009 e 2010 corroboraram o cenário da educação escolar brasileira em seu caráter desigual e excludente, embora se identifique nos últimos anos, por

meio destas fontes, uma sensível melhora nos índices de acesso, permanência e sucesso dos jovens à e na escolarização.

A metodologia utilizada neste trabalho seguiu os procedimentos adotados no subprojeto 2 no que se refere à pesquisa de campo, ou seja, pesquisa qualitativa com adoção de procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica e análise documental.

O primeiro passo da pesquisa de campo foram entrevistas com o diretor e coordenador de duas escolas da região para obter uma noção inicial das condições das unidades educacionais que seriam a base empírica do trabalho e identificar as representações dos gestores em relação aos jovens que estavam matriculados na EJA. Nas escolas que se constituíram base empírica foram aplicados: 90 questionários abertos com os estudantes da EJA e 50 com jovens da EFJ. Os questionários objetivaram a coleta de dados socioeconômicos da família do jovem, sua trajetória escolar, sua relação com o mundo do trabalho, com a cidade e com o seu bairro, sua religião etc., ou seja, o perfil dos entrevistados. Desse conjunto, foram selecionados 54 questionários. Em relação ao primeiro grupo, foram definidos dois critérios: frequentar a EJA na escola investigada e ter entre 15 e 24 anos de idade. Em relação ao segundo grupo, também foram definidos dois critérios: fazer parte do Breakdance da EFJ e ter entre 15 e 24 anos. Destarte, foram selecionados 37 jovens da EJA e 17 membros do Breakdance, cuja referência será efetivada através de nomes fictícios.

Após análise dos questionários, realizamos uma pesquisa qualitativa, com entrevistas aprofundadas com 16 jovens, 10 da EJA e 06 do Breakdance. Sua escolha se deu pelos mesmos critérios apontados e também pela sua clareza no preenchimento dos questionários. Nas entrevistas, analisamos o contexto de vida dos jovens, enfatizando os vários campos simbólicos por eles percorridos – família, escola, trabalho, religião –, buscando compreender como essas agências formadoras influenciaram e influenciam a maneira de ser jovem e suas escolhas. Buscamos ainda compreender as dinâmicas e as formas de inserção sociocultural desses agentes, bem como suas representações sociais e práticas na cidade e em seus bairros, em termos de pertencimento. Foram também utilizadas técnicas de grupo focal com sessões de videogravação com os jovens do Breakdance, sessões que abordaram vários temas que compõem o seu cotidiano e a sua relação com a cultura *hip hop*. Para tanto, dividimos os jovens do breakdance em dois grupos, momentos nos quais,

com a colaboração de um mediador, realizamos rodas de conversa, tendo como referência as informações dos jovens prestadas nos questionários, além de discutir os vários temas que compõem o cotidiano desses agentes. A técnica do grupo focal não foi realizada com os jovens da EJA em função da impossibilidade de encontrar um horário compatível para a formação de grupos.

No decorrer da pesquisa, apareceram tanto a realidade dos estudantes da EJA, moradores do Jardim D. Fernando I e imediações, como a dos jovens do Breakdance, em condições de vida precárias, buscando se afirmar enquanto agentes sociais no bairro e na região em que residem. Tal realidade provocou verticalizar a análise em um dos aspectos pouco pesquisados da questão juvenil: a relação que estabelecem os jovens com o espaço social e as mediações realizadas pela educação escolar frente ao seu cotidiano enfrentado.

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se por utilizar os dados da pesquisa em andamento, realizando um recorte em relação à base empírica, ou seja, verticalizar a análise tomando como objeto de pesquisa dois grupos de jovens: um que frequenta a EJA numa das escolas públicas municipais da região; e outro integrante da cultura *hip hop*, mais especificamente do Breakdance da EFJ.

Da investigação realizada resultaram quatro capítulos. No primeiro, discutimos a constituição do urbano no mundo moderno, dando enfoque ao processo de formação das cidades e das periferias como espaços de segregação socioespacial. Discutimos ainda a constituição histórica de Goiânia e como, desde o seu planejamento, na década de 1930, já se vislumbravam os espaços de segregação dos trabalhadores, negando-lhes o direito à cidade. Dessa análise, chegamos à discussão da origem do Jardim D. Fernando I que, mais do que sediar a Escola de Formação da Juventude, é um bairro de grande importância na formação de outros bairros nas imediações, inclusive daquele onde está situada a Escola Municipal na qual estudam os jovens desta pesquisa. Além disso, enquanto área de posse, o Jardim D. Fernando I é representativo também no circuito que os jovens estabelecem na região.

No segundo capítulo, propomos a discussão da condição dos jovens no Brasil contemporâneo, problematizando a relação desses agentes com a cidade, com destaque para os jovens pobres que nela circulam e que são historicamente considerados por diversas organizações sociais como classes perigosas, uma ameaça para a cidade, razão por que se chegou a elaborar um código de menores

para disciplinar e formar esses sujeitos. Trabalhamos ainda com um conjunto de autores que nos proporcionaram uma análise da condição dos jovens no mundo contemporâneo, principalmente quanto aos seus espaços de sociabilidade e de formação e as culturas juvenis.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, identificando os jovens pesquisados, o seu perfil socioeconômico, os seus agrupamentos e espaços de formação e a relação que estabelecem com a cidade, principalmente em seu circuito. Identificamos como o bairro e a região leste, suas ruas e praças, constituem espaços sociais de sociabilidade e formação nos quais os jovens pesquisados desenvolvem prioritariamente suas atividades. Buscamos ainda analisar o caráter distintivo dos jovens da educação escolar, que, majoritariamente, declararam não participar de nenhum agrupamento, e os jovens do Breakdance, que afirmaram a dança como o que têm de mais instigante, desafiador e apaixonante em suas vidas, atribuindo-lhes uma identidade coletiva.

No quarto capítulo, buscamos, com base nos depoimentos dos jovens, analisar os sentidos por eles atribuídos à educação escolar, para compreender como essa instituição, enquanto campo simbólico, influencia ou não a maneira de ser jovem e seus itinerários e como ela aparece para os jovens pobres como mediadora no enfrentamento de suas realidades cotidianas, materiais e simbólicas. Se, por um lado, os jovens manifestaram certa resistência, indisposição e rejeição à escola, aos seus agentes e saberes, por outro demonstraram que o espaço escolar é um lugar de aprendizado das estratégias de que necessitam para se movimentar na vida social e no mundo do trabalho. Ainda discutimos como a escola realiza a *eliminação branda*, postergando a exclusão dos estudantes mediante a manutenção de percursos escolares marcados por avanços e recuos, paradas e acelerações, de modo que eles se encontrem em idade social defasada em relação à escolaridade.

Ademais, discutimos também a relação que a escola estabelece com as perspectivas de futuro dos jovens, para compreender se consideram ou não que os conhecimentos escolares contribuem para a realização dos seus projetos e nas relações que estabelecem com os diversos espaços sociais. Ou seja, se a escola é percebida como mediadora na articulação entre o presente vivido e o futuro desejado, ou se as oportunidades objetivas proporcionadas pela escola lhes oferecem ou não as condições para a construção de seu futuro.

CAPÍTULO 1

A REGIÃO LESTE DE GOIÂNIA E O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL DOS JOVENS POBRES

Eu Sou Favela

A favela nunca foi reduto de marginal.
Ela só tem gente humilde marginalizada
e essa verdade não sai no jornal.

A favela é um problema social,
Sim, mas eu sou favela.

Posso falar de cadeira.

Minha gente é trabalhadeira,
Nunca teve assistência social.

Ela só vive lá

Porque para o pobre não tem outro jeito.

Apenas só tem o direito

A um salário de fome e uma vida normal.

A favela é um problema social.

(Composição: Sergio Mosca - Noca da Portela)

Neste capítulo, analisaremos alguns aspectos relacionados à constituição histórica das cidades modernas e à formação das periferias enquanto espaços sociais de segregação. Buscaremos compreender como Goiânia, ao se inserir no escopo das *cidades planejadas*, implementou, por meio da ação do Estado, a segregação intencional e planejada de um amplo segmento da população. Após, chegaremos à análise da região e do bairro que os jovens desta pesquisa habitam. Tal caminho se justifica na medida em que compreendemos que a condição dos jovens nas cidades do tempo presente não se dá de forma aleatória, a-histórica, mas se insere num processo que vem sendo construído ao longo da idade moderna. A representação dos jovens pobres residentes nas periferias, enquanto um segmento que representa um risco à sociedade, em especial em Goiânia, tem sua construção em uma história que nos remete à origem das cidades modernas em seu caráter discriminador e segregacionista.

Ao analisarmos os aspectos históricos da cidade, do urbano e da constituição histórica de Goiânia e do Jardim D. Fernando I, não pretendemos nos fixar na história como algo estático e inflexível, como se o passado tivesse voz própria e estabelecesse um nexos causal entre vários períodos. Antes, nos confrontaremos com esse passado para compreendermos o que ele tem a nos dizer sobre o presente, numa relação em que nossa própria época entra em contato com uma época anterior. Não temos a ilusão de conhecer o passado como de fato

aconteceu, mas de nos apropriarmos de aspectos que constituíram esse passado tal como ele se apresenta no presente. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 229), “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. Trata-se, portanto, de assumirmos a imbricada relação entre o lógico e o histórico na construção do conhecimento, não destituindo do método as noções de sociedade e história que o inspiram.

1.1 A sociedade urbana e o processo de suburbanização do operário.

Se, em sua fundação, a cidade tinha como representação o lugar de ser livre, de fruição e de realização pessoal, no decorrer da idade moderna as políticas implantadas vão dando a esse espaço o caráter de segregação e de distinção social, na mesma medida em que o capitalismo industrial vai se constituindo enquanto hegemônico no mundo ocidental. Ao analisar o processo de constituição das cidades modernas e a sua relação com o processo de industrialização, Henri Lefebvre (1991 e 1999) observa que, não sendo satisfatória a implantação das indústrias fora das cidades, elas se aproximaram dos centros urbanos e, na medida em que se apropriaram da cidade, expulsaram dos núcleos urbanos os trabalhadores, construindo o que conhecemos hoje por periferias ou subúrbios.

Esse processo não se deu aleatória ou espontaneamente, mas contou com a ação do Estado na organização e segregação socioespacial. Num primeiro momento, o barão Haussmann, representante do Estado bonapartista, substituiu as ruas tortuosas e vivas por longas avenidas; os bairros animados por bairros aburguesados. No entanto, por meio da Comuna de Paris, em 1871, os operários relegados para os subúrbios e periferias retornaram para o centro urbano, realizando o que Lefebvre (1991) chama de reconquista da cidade.

Num segundo momento, a III República francesa (1870 – 1940) irá conceber a noção de *habitat*. Se, antes, a noção de “habitar” era participar de uma vida social, de uma comunidade, aldeia ou cidade, o *habitat* pressupunha apenas o lugar onde os indivíduos moravam, sem interferir nos destinos da cidade. No entanto, no processo de constituição dos subúrbios, toda a realidade urbana perceptível desapareceu. Ruas, praças, monumentos não se configuraram mais como espaços para encontros, manifestações e participações. Após a Segunda Grande Guerra,

todos sentem que o quadro das coisas se modificara em função de urgências, de coações diversas. Inicia-se, então, um processo no qual o Estado não pode mais se contentar em regulamentar os loteamentos e a construção de conjuntos contra a especulação imobiliária. Toma a seu cargo a construção de habitações, o que inaugura um período de novos conjuntos, inovando a própria cidade.

O autor destaca que esse processo não se deu de forma irreversível: assim que se chegou ao limite da destruição da realidade urbana sensível, começaram a surgir as exigências de uma restituição. Aos poucos, de forma tímida, o café, o bar, o centro comercial, a rua, os equipamentos ditos culturais ou uns poucos elementos da realidade urbana vão reaparecer. O resultado dessas modificações provocadas pelo processo de industrialização e o seu “assalto à cidade”, segundo Lefebvre, foi a constituição da “sociedade urbana”, ou seja, a sociedade que nasceu da industrialização.

De forma que, constata ainda o autor, a capacidade de transformação da cidade em oposição às determinações do mundo industrial resultou no que ele chama de *Revolução Urbana*, para designar a busca da sociedade contemporânea pelo conjunto de transformações que intentavam passar do período em que predominavam as questões de crescimento e de industrialização ao “período no qual a problemática urbana prevalecerá decisivamente, em que a busca das soluções e das modalidades próprias à *sociedade urbana* passará ao primeiro plano” (LEFEBVRE, 1991 p. 19)

Tal capacidade de transformação se deu por meio das utopias urbanas. Para o autor, não existe espaço urbano sem símbolos utópicos, e a Revolução Urbana se constituiu como uma utopia efetivamente necessária, pois esta (a utopia) consiste em transcendência do desejo e do poder, imanência do povo, simbolismo e imaginário presentes em toda parte, visão racional, sonhadora da centralidade, acumulando, no lugar, as riquezas e os gestos humanos, presença do outro, exigência de uma presença jamais alcançada.

As *cidades* modernas, a despeito da hegemonia industrial, sempre estiveram carregadas de sentidos utópicos. De acordo com Veiga (2000), ao longo da história, as cidades foram cenários de trabalho, de trocas, de negócios, e também de encontros nas ruas, de conversas nas praças, de manifestações políticas, de festas. Nas cidades, materializou-se a criatividade humana no ardor de vencer a natureza.

É nesse espaço que foram disseminados a escola, a escrita, a imprensa, o livro e os monumentos que buscam perpetuar ideias e valores.

De outro lado, as grandes cidades foram palcos de tensão entre uma perspectiva racionalizadora de entendimento dos sujeitos autorregulados e as práticas transgressoras que escapavam às leis e às normas. “Mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade” (id. Ibid. p. 400). [Os jovens pobres, como veremos no segundo capítulo, farão parte desse segmento, representados como um risco para a sociedade.] Essas classes foram objeto de estudos das ciências em emergência no século XIX em diferentes partes do mundo, com a preocupação básica de conhecê-las na sua dimensão psicobiológica e interferir no meio em que viviam. Nesse período, os engenheiros empreenderam grandes esforços para que cidades como Paris, Londres, Viena, Berlim, Rio de Janeiro, Vitória, Recife, Belo Horizonte, entre outras, atendessem a uma dupla necessidade: “As cidades precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, de recepção estética, de cultivo do belo, da harmonia e da ordem” (VEIGA, 2000, p. 4001).

Os setores populares dessas cidades foram concebidos como mão-de-obra e educados para se adaptarem a tal condição. Essa era uma forma de, por um lado, suprir a necessidade que havia para se construir a própria cidade, um perfeito remédio contra o que se chamava naquele período de “vagabundagem” e, por outro lado, servir de prevenção: educar o povo para o trabalho prevenia também contra as insurreições populares. As reformas do espaço estiveram, assim, carregadas de pressupostos pedagógicos. Fazia-se necessária a educação do povo, sobretudo de crianças e jovens, sob todos os aspectos, na medida em que a migração de muitos trabalhadores para a cidade e a falta de infraestrutura para recebê-los proporcionavam a formação de uma população considerada turbulenta e potencialmente violenta. Era necessário, então, educá-la e controlá-la, inibir qualquer tentativa de contestação social, principalmente aquelas oriundas dos segmentos juvenis e operários.

Simultaneamente à educação, outrossim, se deu também, em especial na América Latina, o processo da favelização, da expulsão da população para os bairros periféricos, em decorrência do crescimento urbano oriundo do que Milton

Santos define como *indução industrial*³. As favelas, segundo esse autor, são o resultado da falta de alojamento, do desequilíbrio entre o número de casas construídas e o aumento incessante da população. Os bairros revelam as diferenças sociais da população, havendo “os pólos extremos da riqueza e da miséria e uma gama de graus intermediários, que dependem de vários fatores” (SANTOS, 1982, p. 46).

De modo geral, os principais problemas relativos ao crescimento urbano na América latina são os relacionados à moradia, aos serviços públicos, ao emprego e ao desenvolvimento nacional. Mas esses problemas se agravam nos países subdesenvolvidos, sobretudo naqueles que há uma

urbanização galopante, da massa de desempregados e dos subempregados que se amontoam nas cidades, as diferenças gritantes na renda e nível de vida, a carência de serviços essenciais, as dificuldades de alojamento, os déficits alimentares para citar apenas alguns aspectos mais sensíveis (SANTOS, 1982, p.153).

Além desses fatores, esses países possuem ainda problemas gritantes de diferença de renda, diferença de consumo, subemprego e desemprego. O endividamento da população para ter acesso aos bens de consumo proporcionados pela revolução tecnológica, ou para aceder como proprietário de uma casa ou na tentativa de montar um negócio para garantir uma renda é um dos fatores que agravam a precarização da condição da população de trabalhadores, além dos problemas relacionados à nutrição e à saúde da população, à inacessibilidade aos serviços públicos, à insegurança e ao isolamento.

O que se pode constatar é que, na América Latina, a dinâmica urbana da cidade tem como base a segregação, a partir da qual há a apropriação privada de várias formas de renda urbana, fazendo com que os segmentos já privilegiados desfrutem, simultaneamente, de um maior nível de bem-estar social e riqueza acumulada, na forma de um patrimônio imobiliário de alto valor. Ao mesmo tempo, grande parte da população, formada pelos trabalhadores, é espoliada, por não ter

³ Milton Santos (1982), ao analisar o processo de urbanização na América Latina, afirma que todas as cidades desse subcontinente nasceram a serviço das relações internacionais com os países mais desenvolvidos. As cidades latino-americanas surgem a serviço de uma colonização verdadeiramente arraigada, na qual o processo de favelização está vinculado a componentes da “indução industrial”, que não são apenas aqueles relacionados às instalações da indústria, mas tudo o que liga um país às necessidades do mundo industrial.

suas necessidades de consumo habitacional inerentes ao modo urbano de vida reconhecido socialmente. De acordo com Ribeiro (2005), a carência habitacional está no centro do problema urbano da América Latina, desde que grande parte da população se encontra excluída do mercado imobiliário formal, buscando como solução do déficit habitacional a sua inserção marginal na cidade. Nesse sentido, a urbanização na América Latina tem se caracterizado como um processo de desruralização da sociedade.

Como podemos chamar isso de urbanização, quando o crescimento das nossas cidades se realiza, centralmente, pelo aumento do número de moradias que não atendem aos padrões mínimos de habitabilidade responsáveis pela vida em aglomerados urbanos (...) (RIBEIRO, 2005, p.48).

A espoliação urbana é um fator que alarga as desigualdades acumuladas na cidade, que incide sobre as possibilidades dos sujeitos de auferirem renda, tendo em vista que o local de moradia age como segmentador do mercado, implicando mesmo na renda das pessoas e nas condições de habitação. Essa situação é agravada pelo processo de expulsão dos trabalhadores do campo, trabalhadores que irão engrossar os contingentes que habitam as cidades de forma precária e insalubre.

Em especial no Brasil, cujo processo de urbanização começou a cobrir grandes porções do território nacional a partir de 1930, tal situação assumiu dimensões gigantescas após a Segunda Guerra Mundial, quando, efetivamente, consolidou-se o nosso processo de industrialização. E irá demarcar uma alteração no papel das cidades brasileiras por meio de uma nova tecnologia produtiva, transformando todo o sentido de ser, de pensar e de agir dos homens.

O capitalismo industrial promete empregos urbanos à população rural que é expulsa pelas novas relações produtivas e tecnológicas do campo, fazendo com que os camponeses saiam em busca de novas oportunidades de vida. As conseqüências desse processo, no país, incharam as cidades e desabitaram o campo, levando ao que Darcy Ribeiro (1995) considera como “urbanização caótica provocada menos pela atratividade da cidade do que pela evasão da população rural”. (p. 199).

A partir do processo de modernização do campo, os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada passam a viver cada vez mais nos espaços

urbanos, que vão constituindo pólos de pobreza, lugares que têm a força e a capacidade de atrair e manter gente muitas vezes em condições sub-humanas. E, à medida que a população não tem acesso aos empregos dignos ou aos bens e serviços essenciais, fomenta-se a expansão da crise urbana, parte dela traduzida na imensa parcela da população rural que se avolumou nas metrópoles brasileiras como massa desempregada, enfrentando os graves problemas da extrema miserabilidade e, com ela, outros graves problemas, como o da violência urbana.

Entre 1920 e 1940, a população urbana atingiu um patamar de 31,24%. Mas é entre 1940 e 1980 que o Brasil terá a inversão do lugar de residência da população brasileira.

Há meio século atrás (1940), a taxa de urbanização era de 26% , em 1980 alcança 68, 86% . Nesses quarenta anos, triplica a população total do Brasil, ao passo que a população urbana se multiplica por sete vezes e meia. Hoje, a população brasileira passa de 77%, ficando quase igual à população total de 1980 (SANTOS, 1994, p. 29).

Para Santos (1994), a década de 1980 marcou uma aceleração no crescimento das taxas de urbanização em todas as regiões do país, sobretudo no Centro-Oeste (com cerca de 68%), que ultrapassou muito o índice nacional de urbanização (55,9%)⁴. O que se verificou nesse processo, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do qualitativo, foi a multiplicação de cidades de tamanho intermediário alcançando o estágio da metropolização, aumentando consideravelmente o número de cidades milionárias e de grandes cidades médias. Aliadas ao processo de metropolização, as cidades brasileiras vão exibir problemáticas parecidas, como o desemprego, o déficit habitacional, a precariedade dos serviços de transporte, de água, de esgotos, da educação e saúde, e dos espaços de lazer, revelando enormes carências (SANTOS, 1994)⁵.

⁴ O Estado de Goiás também enfrentará as conseqüências de tais mudanças: durante praticamente quatro séculos se constituiu, do ponto de vista da produção, como um espaço *natural*, caracterizado majoritariamente pela agricultura e pela pecuária extensivas, ao lado de uma atividade elementar de mineração. É a partir da construção de Goiânia nos anos 1930, da construção de Brasília na década de 1960 e do processo de mecanização do campo nos anos 1970 e 1980 que o Estado terá maior desenvolvimento econômico. Juntamente com o avanço técnico, científico e informacional, a população pobre do campo será expulsa para as cidades e, com isso, apresentam-se os graves problemas urbanos.

⁵ Dados do IBGE (PNAD, 2010) apontam que a população nos últimos dez anos se tornou ainda mais urbana. Se, em 2000, o índice dessa população era de 81%, em 2010, já 84% dos brasileiros viviam em áreas urbanas.

1.2 Goiânia: cidade planejada, espaço de segregação socioespacial.

O processo de urbanização do Planalto Central desde 1930 foi fruto, em primeiro lugar, do desenvolvimento da economia paulista, inicialmente da economia do café e, em seguida, da industrialização; em segundo lugar, deu-se pela necessidade de abertura de novas áreas de ocupação econômica, tendo a agroindústria como eixo central; em terceiro lugar, pelo desejo de alguns gestores públicos de construir cidades-capitais no Planalto Central brasileiro, nesse caso, Goiânia e Brasília (MOYSÉS, 2004).

No entanto, o nascimento e o processo de urbanização de Goiânia não se deveram apenas a fatores exógenos, mas também a aspectos endógenos, tendo em vista que a criação de uma nova capital no Estado de Goiás era um desejo desde 1749⁶. Além disso, o Estado de Goiás era dominado pela oligarquia Caiado desde o início do século XX. Essa oligarquia foi surpreendida pela Revolução de 1930, quando um dos representantes do grupo da oposição política sediada em Rio Verde, Pedro Ludovico Teixeira, veio a se tornar o interventor federal do Estado de Goiás. Assim, construir uma nova capital significava, internamente, desarticular o poder político dos Caiados, consistente na região de Vila Boa (Cidade de Goiás). A construção de Goiânia veio atender, portanto, à acomodação dos interesses políticos e econômicos das elites locais e regionais. A partir dessa época, ocorreu o movimento dirigido pela nova classe média do Estado contra o poder oligárquico que controlava a política goiana.

Nesse mesmo período, em âmbito nacional, ocorria a forte discussão quanto ao papel do Estado para o desenvolvimento do país. De acordo com Moysés (2004), de um lado se encontrava o economista e professor Otávio Gouveia de Bulhões, contrário a qualquer forma de intervenção estatal, e, de outro, o empresário paulista Roberto Simonsen, favorável à presença do Estado na economia. O Governo da

⁶ De acordo com Tania Daher (2003), em 1749, ainda no período colonial, o governador de Goiás, Conde dos Arcos, levou à coroa portuguesa o problema da má localização e insalubridade do clima de Vila Boa, sugerindo que se transferisse a capital para outra localidade mais apropriada. O governo português não encorajou a ideia devido ao alto custo do empreendimento. Após a independência do Brasil, já no Império (1882-1889), Miguel Couto Lima, 2º presidente de Goiás, voltou a discutir a mudança da capital; e da mesma forma, em 1865, Couto Magalhães, então presidente do Estado (p. 22).

Revolução adotou como ideologia a concepção dos pró-intervencionistas, que, na verdade, representavam os interesses dos empresários da época, que sabiam da importância do Estado para alavancar o processo de industrialização do país. Em âmbito local, a construção de Goiânia foi pautada pela ação planejada e intervencionista do Estado, pois não se concebia a criação da nova cidade como fruto da ação do mercado.

Pedro Ludovico Teixeira, após assumir o cargo de interventor federal, começou a planejar a mudança da capital para um local por ele considerado mais adequado, no intuito de implantar os ideais da Revolução de 1930, distantes do ambiente e das concepções consideradas como arcaicas e viciadas do antigo governo. Foi a partir de objetivos no campo político e econômico que o interventor nomeou, em dezembro de 1932, uma comissão para a escolha do local onde seria erguida a nova capital⁷. Além disso, o Governo do Estado procurou aqueles que considerava como os melhores profissionais da área de urbanismo do país para projetar Goiânia. Em julho de 1933, pelo Decreto nº 3. 547, foi contratado o urbanista Atílio Correia Lima, representante da firma P. Antunes Ribeiro e Cia., do Rio de Janeiro, para elaborar o projeto e implementar a construção da nova capital. Atílio Correia Lima acreditava que o governo instalado com a Revolução de 1930 colocaria o país em sintonia com o mundo capitalista, deixando para trás o Brasil rural e arcaico. Como seus mestres franceses, ele aceitou a civilização industrial como um fato histórico irreversível, pois estava sintonizado com a concepção industrializante da Revolução e acreditava que a nova capital poderia se tornar um centro metalúrgico, em função da quantidade de minério disponível no Estado de Goiás.

A partir dessa perspectiva, as atividades ligadas à indústria deveriam ser exercidas em um espaço funcional e racional, para permitir a rapidez e a eficiência da produção, da distribuição e do consumo de seus produtos. Essa organização da produção industrial provocou a divisão da cidade em zonas segundo a atividade exercida, separando, assim, claramente, o local de trabalho e de moradia, fragmentando o espaço de acordo com a especialização das atividades e levando a

⁷ “Em janeiro de 1933, com o Decreto nº 2.851, o governo goiano contrai um empréstimo com a União para financiar a construção de Goiânia e, em abril do mesmo ano, o Estado adquire as terras onde seria erguida a cidade” (MOYSÉS, 2002, p. 43)

cidade a um processo de segregação social⁸. Conhecedor da experiência francesa, que buscou descaracterizar o zoneamento como uma divisão espacial segregacionista, e por considerar que Goiânia ainda era uma cidade pequena e recente, não exigindo zonas com várias subdivisões, Atílio Lima propôs um planejamento que não levasse esse sistema até as suas últimas conseqüências, embora definisse a zona de habitação em duas áreas, urbana e suburbana, além de prever a área residencial para os operários próxima ao setor industrial, caracterizando o que podemos chamar de discriminação planejada de Goiânia.

Contrários à perspectiva de Atílio Correia, havia os urbanistas utópicos, como Georges Risler, Houard, e Patrick Geddes, que defendiam que a cidade moderna, além de ser um abrigo para alojar a população, deveria também servi-la e proporcionar-lhe uma vida social digna; deveria ser concebida não mais segundo a visão das elites, mas como espaço democrático, onde os habitantes pudessem exercer os seus direitos de cidadania dentro de um esquema comunitário e não competitivo e individualista com vinha sendo conduzido até então.

Defendiam que os planos de urbanismo não deviam limitar-se às questões de funcionalidade e estética do espaço, mas também envolver toda a comunidade, as associações locais e cooperativas, para equipar a cidade com serviços coletivos que atendessem a população nas áreas de saúde, educação, circulação, lazer, moradia, saneamento etc. Compreendiam a cidade como um grande agrupamento humano, dentro do qual o indivíduo não era apenas uma unidade, mas um membro da comunidade. De acordo com Daher (2003, p. 109), “esses urbanistas, ao procurarem soluções para os problemas físicos da cidade, pensavam assim solucionar os problemas sociais”. No entanto, essa não foi a linha adotada por Atílio Correia, que considerava que as reformas econômicas e o processo de industrialização por si mesmos já trariam as necessárias mudanças no campo social.

Em 1935, o governo goiano rompeu o contrato com a firma P. Antunes e Cia., representada por Atílio Correia Lima, e contratou, para substituí-la, a firma Coimbra

⁸ “A idéia de zoneamento foi inspirada na experiência alemã de planejamento, que chegou ao extremo de subdividir as zonas residenciais por densidade, gabarito e classe social, chocando grande parte dos urbanistas franceses. Os autores da Lei Carnudet incluem o sistema de zoneamento, mas evitam polemizar sobre o seu aspecto segregacionista, utilizando o termo “classificação” no lugar de “zoneamento” (DAHER, 2003).

Bueno e Pena Chaves. Logo em seguida, 1936, Armando Godói seria convidado pelos irmãos Bueno a dar prosseguimento ao projeto de Goiânia. Se Atilio Correia não considerava os aspectos sociais como centrais no planejamento urbano, Godói menos ainda, pois não tinha a visão social, econômica e política na profundidade e dimensão que os urbanistas franceses e ingleses almejavam. O que Godói pretendia era a constituição de uma cidade que atraísse o contingente populacional do meio rural, oriundo das pequenas cidades e vilarejos que não tinham passado pelo processo de industrialização. Esse urbanista acreditava que a industrialização era a grande responsável pelo desenvolvimento da sociedade, da economia e da política.

O processo de segregação se explicitaria mais ainda após o rompimento de Godói com a empresa de Coimbra Bueno, em virtude da impossibilidade de se deslocar até Goiânia e se achar envolvido em outros trabalhos. Os irmãos Abelardo e Jerônimo Coimbra Bueno assumiram, então, o papel de urbanistas e deram uma concepção diferente da de Atilio e de Godói ao projeto de Goiânia. E a política segregacionista se agravaria em 1947, quando Jerônimo Coimbra Bueno, que se tornara opositor político de Pedro Ludovico, foi eleito Governador do Estado por meio do voto popular. Coimbra Bueno desenvolve um Governo com estreita relação com a iniciativa privada, liberando, assim, a comercialização das terras de propriedade particular em torno de Goiânia⁹. Com a pressão dos proprietários de terra, deu-se o fim da autonomia do município sobre o parcelamento. Essa função ficou a cargo da iniciativa privada. De acordo com Moysés (2004, p. 151),

os sonhos dos anos 30 e 40 de se construir e manter por muito tempo uma cidade planejada, com suas zonas urbanas e suburbanas inteiramente controladas e preservadas pela mão forte do Estado, foram interrompidos pelo movimento de urbanização que se iniciou em 1950.

A essa perda do controle estatal acrescentou-se o processo de migração de um grande contingente populacional oriundo de outras regiões do país, que acreditava poder recomeçar a vida na nova capital.

⁹ Milton Santos (1994) trata esse processo como urbanização corporativa. Segundo ele, na primeira metade do século XX, o processo de urbanização brasileira passou a ser empreendido sob o comando dos interesses das grandes firmas, constituindo-se receptáculo das conseqüências da expansão capitalista, cuja finalidade são os investimentos econômicos em detrimento dos gastos sociais.

Outro aspecto que interferiu de forma contundente no processo de urbanização de Goiânia foi a construção de Brasília, ou a transferência da capital federal para Goiás. Brasília, sendo implantada cerca de 200 quilômetros de Goiânia, permitiu a vinda de mão-de-obra excedente, sobretudo a de origem rural e de baixa instrução. A construção da nova capital federal teve incidência direta na nova onda de migração para o Planalto Central Brasileiro, especificamente para Goiânia, na década de 1960.

Nos anos de 1970, de acordo com Moysés (2004), ocorreu o processo de expansão urbana de Goiânia através de três grandes vetores simultâneos. Em primeiro lugar, o avanço sobre as zonas rural e de expansão urbana, fazendo surgir os primeiros fatores de segregação socioespacial concentrados em bolsões de miséria¹⁰. “Amplia e consolida a face `ilegal´ da cidade, por meio da proliferação de loteamentos clandestinos e de loteamentos irregulares” (idid. Ibid. p.164). Aliado a esse processo, ocorreram também as ocupações irregulares de grandes áreas ociosas tanto na zona rural quanto na zona de expansão urbana, a partir de ações organizadas pela população.

As populações pobres, portanto, passaram a viver em precárias condições de vida, assentadas em loteamentos (clandestinos e irregulares) lançados pela iniciativa privada nos anos anteriores e pelo poder público nos anos 80, área distante do centro urbanizado, do mercado de trabalho e completamente destituída dos equipamentos urbanos necessários (MOYSÉS, 2004, p. 167).

Já na década de 1980, houve o avanço de novos loteamentos sobre o que ainda restava de área rural e a remoção da população de baixa renda que se encontrava no caminho da promoção imobiliária, revalorizando e potencializando o mercado imobiliário. Essa população seria reassentada fora do perímetro urbano. Nesse período, as condições de segregação vivenciadas pela população pobre das periferias de Goiânia se agravaram, como acontecera em outras cidades brasileiras a partir do final década de 1980. Com as transformações tecnológicas

¹⁰ De acordo com esse autor, a partir da década de 1970, verifica-se uma onda modernizadora no campo goiano, o que irá reforçar a tese de que o processo de povoamento de Goiânia, ao contrario do que ocorreu em outras cidades (São Paulo e Belo Horizonte, por exemplo), não se deu em função da de um contingente populacional para atender às necessidades de mão-de-obra para a indústria, mas da expulsão do homem do campo em decorrência do desenvolvimento da agroindústria.

implementadas no mundo ocidental, o que se verá é uma drástica mudança de paradigma, por meio do qual, cada vez mais, veremos um modelo de desenvolvimento que proporciona a desesperança na medida em que

o que antes era percebido como exceção, singularidade de um movimento histórico que, esperava-se, haveria de alcançar algum patamar de normalidade, transforma-se em regra – as desigualdades abissais, a pobreza urbana, o desemprego, o “trabalho sem forma”, as multidões de ambulantes que ocupam os espaços da cidade, bem, tudo isso está aí para ficar (TELES, 2011, p. 06).

O final dos anos 80 se caracteriza como tempos de incerteza, atravessados pelas crises econômicas, pela atribuições políticas, mas, sobretudo, pelas modificações do capitalismo contemporâneo. A partir dos anos 90, as cidades brasileiras, entre elas Goiânia, entrariam em compasso com esse capitalismo contemporâneo, principalmente no que se refere à reestruturação produtiva, às mudanças das práticas gerenciais, e à flexibilização do contrato de trabalho, acarretando o aumento do desemprego de longa duração e da precarização do trabalho. Com o recuo do trabalho assalariado, quebra a estrutura ocupacional que, durante décadas, permitiu a integração econômica de amplos contingentes de força de trabalho pouco ou nada qualificada, ampliando as desigualdades sociais no espaço urbano.

As gerações nascidas a partir do final da década de 1980 vão se deparar com importantes deslocamentos:

da indústria para os serviços, do assalariamento para o trabalho informal, do emprego para o desemprego, do mercado para uma nebulosa de situações em que transitam os sobrantes entre as atividades domésticas e a chamada economia de sobrevivência, mas sempre com o selo de uma pauperização crescente (TELES, 2005, p.16).

Essas gerações também vão se deparar com o aumento da segregação urbana, pois irão conviver com um modelo contrastante com o das décadas anteriores, quando a passagem do homem do campo à cidade se dava para a busca de um trabalho alimentada pela utopia da melhoria de condições de vida. Os fluxos migratórios a partir da década de 1980 resultarão da expulsão do homem do campo

a partir do processo de tecnologização do espaço rural e da especulação imobiliária, representando, assim, trajetórias de exclusão social.

Nas décadas anteriores, sair do campo e se deslocar para as cidades, como viver e trabalhar nos espaços urbanos, mesmo que de forma precária, eram mediados pela utopia do progresso e da melhoria de qualidade de vida; pela esperança de mudanças sociais, de construção democrática e de universalização dos direitos. As novas gerações irão conviver com o que Teles (2011) chamou de *horizontes encolhidos*, uma realidade mediada pelas necessidades de um presente imediato, pelas urgências do momento, por um pragmatismo que orienta a discussão e o enfrentamento dos problemas urbanos.

Essas gerações vivem suas experiências mediadas não mais pela promessa de melhorias e de ascensão social, mas pela dureza do desemprego e do trabalho incerto, pela atração do moderno mercado de consumo e pelos novos circuitos de sociabilidade que compõem a cidade, incluindo o narcotráfico e a violência, o que condiciona novas formas de sociabilidade, de subjetivação e construção de identidades:

novos padrões de mobilidade e acesso aos espaços urbanos e seus serviços, e também as ambivalentes redes sociais tecidas entre a dinâmica familiar, os espaços de lazer e consumo, o hoje crescente mundo das ilegalidades entre formas diversas de criminalidade e o tráfico de drogas (p. 12 e 13).

Dessa forma, as desigualdades proporcionadas pelo processo de urbanização não são mais entendidas como um paradoxo de se viver nesse espaço, mas como parte integrante de um modelo, na medida em que as periferias vão se constituindo em zonas de segregação e de estigmatização, frutos da adoção de políticas de deteriorização do público em benefício dos setores privados, representados por famílias ou pelo mercado imobiliário. Com isso, o

Estado abandona às forças do mercado e à lógica do “cada um por si” camadas inteiras da sociedade, em especial aquelas que, privadas de todos os recursos, econômico, cultural ou político, dependem completamente dele para chegar ao exercício efetivo da cidadania. (WACQUANT, 2003, p. 168).

Nesse contexto, os estratos intermediários e de menor poder aquisitivo dispõem de condições de infraestrutura insuficientes para o exercício da cidadania, constituindo-se em territórios segregados tanto do ponto de vista social como espacial. Tal segregação condiciona “não apenas a concentração de um segmento populacional em territórios bem delimitados, mas também a institucionalização da inferioridade e imobilidade sociais de seus habitantes” (MOYSÉS, 2005, p. 15), tornando cada vez mais seletivo e restritivo o acesso aos espaços sociais das cidades.

O que podemos constatar, portanto, é que Goiânia, desde o seu planejamento, se caracteriza como uma cidade que segrega, que exclui a maioria da população com a anuência do Estado. Essa segregação é resultado das relações sociais que produzem a cidade e o urbano, distribuindo espacialmente a população a partir da materialização das desigualdades entre as classes sociais que coexistem na cidade. Esse processo de segregação acontece tanto no campo econômico, como no social e cultural e proporciona uma clara divisão entre os indivíduos e os grupos sociais que habitam seus espaços. Embora Goiânia tenha sido uma cidade planejada nos moldes modernos, baseados em urbanistas europeus, o caráter político da disputa local e os interesses privados prevaleceram frente aos interesses públicos. O planejamento urbano que por aqui chegou não teve como objetivo o desenvolvimento econômico e social, mas o fortalecimento político de determinadas famílias e, logo em seguida, do mercado imobiliário.

1.3 A dialética da exclusão/inclusão em Goiânia.

A cidade de Goiânia se caracteriza pela distinção social que se materializa a partir do lugar que as populações habitam. De acordo com O Mapa da Exclusão/Inclusão Social (GOIÂNIA, 2004), é real a existência dos processos de exclusão social, podendo-se perceber as discrepâncias socioterritoriais e os contrastes entre as precariedades e os benefícios da vida urbana em Goiânia.

De acordo com o Mapa, a Região Leste de Goiânia é composta por 42 bairros com uma população total de 107.164 habitantes. Destes, aproximadamente 23% se encontram na faixa de idade de 15 a 24 anos. Tendo como representatividade um dos

maiores distritos que compõem a Região Leste – distrito Vila Pedroso – pode-se observar um significativo quadro de exclusão social da população da Região.

O Mapa trabalha com quatro campos mensuráveis: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade. Elabora ainda um conjunto de quadros que visam ranquear o que se considera como o melhor distrito para se viver, de forma generalizada, que é representado pela Unidade Territorial de Planejamento (U.T.P) Central, e o pior deles, representado pelo Parque Bom Jesus. A partir desses dois pólos, atendendo aos interesses deste estudo, faremos uma comparação dessas duas U.T.P com outras duas: Sul e Vila Pedroso, sendo que esta última é o distrito no qual se situa o Jardim Dom Fernando I e residem os jovens desta pesquisa.

Ao analisarmos os dados, o que se percebe é que os distritos Central e Sul aparecem constantemente com o melhores resultados em relação à inclusão de sua população. O Parque Bom Jesus e a Vila Pedroso apresentam resultados que expressam maior exclusão e precarização das suas condições de vida. No mapa de Goiânia, identificamos que tal situação expressa claramente a relação centro/periferia: as duas primeiras se localizam na região central da cidade, com todos os recursos urbanísticos, enquanto as outras duas se encontram no limite geográfico do município, com o Parque Bom Jesus se localizando no extremo norte e a Vila Pedroso, no extremo leste da cidade.

Quanto aos aspectos relacionados à autonomia da população de cada região, entendida como a capacidade e a possibilidade do cidadão de suprir suas necessidades vitais, especiais, culturais, políticas e sociais, percebemos que o fator “Renda dos Chefes de Família” demonstra uma grande discrepância. A situação se apresenta mais dramática quando observamos os extremos: enquanto no distrito Bom Jesus, 13, 35% da população não têm rendimento, no distrito Vila Pedroso a porcentagem é próxima a esse número, 10, 38%, demonstrando o nível de exclusão das duas regiões. Já o distrito Sul apresenta apenas 2,6% sem rendimento e o distrito Central, 2,75%. Os índices se invertem completamente quando observamos a população com renda acima de 20 salários mínimos: o primeiro distrito apresenta 0,31%, o segundo, 0,28%, o terceiro, 28,98% e o último, 15,64%.(Ver: Apêndice 2, Quadro 1).

Os autores do Mapa da Exclusão/ Inclusão Social (GOIÂNIA, 2004) afirmam que a dimensão do desenvolvimento humano¹¹ foi a que mais contribuiu para a piora no índice de exclusão final de Goiânia, sendo que a faixa mínima de 08 anos de estudo do responsável pelo domicílio levou à classificação de 52 distritos como excluídos, totalizando uma população de 833 mil pessoas. Os distritos Parque Bom Jesus e Vila Pedroso estão entre os piores desempenhos relativos à escolaridade, sendo que, no primeiro distrito, 15, 22% dos chefes de família não são alfabetizados ou têm menos de um ano de estudo; no segundo, 15,51%. Já em relação aos dados da região Sul e Central, novamente os índices se alteram drasticamente: 1,09% para o primeiro e 1,22% para o segundo (Ver: Apêndice 2, Quadro 2). Essa lógica fica mais evidente quando observamos os dados relativos aos chefes de família com 15 anos de estudo. O distrito Parque Bom Jesus apresenta menos de um por cento (0,62), o distrito Vila Pedroso 1,8%, ao passo que o distrito Sul, 46,40%, e Central, 32,23%. (Ver: Apêndice 2, Quadro 3)

Nesse caso, tanto a renda como os anos de estudo parecem indicar a condição de longevidade da população. O que se observa é que o Parque Bom Jesus mantém 1,14 de índice, Vila Pedroso, 1,75 e, subindo nesse índice, encontram-se a Unidade Territorial Sul, com 4,52 e Central, com 4,43. Os índices de longevidade estão diretamente associados aos resultados relativos à qualidade de vida, que, de acordo com a metodologia do Mapa, se distinguem por notas.

Segundo os autores do Mapa, a noção de qualidade de vida é traduzida na possibilidade de melhor redistribuição e usufruto da riqueza social e tecnológica pelos cidadãos de uma comunidade, além da garantia de um ambiente de desenvolvimento ecológico e participativo de respeito ao homem e à natureza, com o menor grau de degradação e precariedade. Nesse aspecto, 48 distritos foram classificados como excluídos, o que representa uma população de cerca de 690 mil pessoas. “Isto demonstra que os serviços oferecidos não alcançaram o patamar desejado de cobertura.” (GOIÂNIA, 2004, p. 116).

¹¹ Segundo os organizadores do Mapa, o conceito *desenvolvimento humano* traduz a possibilidade de todos os cidadãos e cidadãs de uma determinada sociedade desenvolverem seu potencial com o menor grau possível de privação e de sofrimento, além da possibilidade de a sociedade poder usufruir coletivamente do mais alto grau da capacidade humana. O Mapa, para definir essa condição, se utiliza dos indicadores de escolaridade e longevidade.

Mas o Mapa busca diagnosticar também as possibilidades de construção de uma situação de redução gradativa da desigualdade, sem discriminação e sem segregação entre as pessoas, o que é definido por seus organizadores como “equidade”. Além de também ser organizado por notas, o que se verifica novamente é a discrepância, que aponta para a maior dificuldade da população dos distritos Bom Jesus e Vila Pedroso em superar a sua condição de exclusão.

Os dados dos *Parâmetros técnicos para a urbanização das favelas*, do Laboratório de Habitação (1999), indicam também o processo de precarização das condições de vida das populações das periferias urbanas de Goiânia. Ao analisar o caso específico do Jardim D. Fernando I, esse estudo constata que a grande maioria é composta por mulheres (62,3%), e os homens representam uma proporção menor (37,7%), sendo essa característica predominante em toda a cidade de Goiânia. A estrutura etária dos moradores apresenta uma idade média de pessoas jovens, variando de 24,5.

O relatório aponta que as melhorias urbanas executadas ao longo dos anos, como saneamento, energia elétrica, telefonia, esgoto, asfalto etc., contribuíram para a valorização imobiliária dos imóveis e do bairro como um todo, proporcionando a abertura de novos estabelecimentos comerciais, o que tem incidência na geração de novos empregos e aumento da renda familiar do proprietário. No entanto, os organizadores da pesquisa consideram o resultado como inexpressivo, tendo em vista o grande índice de desempregados no bairro (26,2%). Apontam ainda que os aspectos sociais dos moradores nas áreas de posses não são satisfatórios, embora isso aconteça em toda a região periférica da cidade. A população economicamente ativa recebe um baixo salário e, apesar de a pesquisa não quantificar esses dados, os números da condição de ocupação mostram que uma média de 30,0% está empregada com carteira assinada, enquanto outros 30,0% estão desempregados, 29,8% trabalham sem carteira e 6,7% dos moradores do Dom Fernando I são autônomos.

De acordo com o *Laboratório de Habitação* (1999), os espaços de lazer são deficitários. As áreas destinadas para lazer aos poucos vão dando lugar aos equipamentos comunitários, como colégios, igrejas e centro comunitário. 51,70% dos moradores sentem falta de espaços para a atividade recreativa e aqueles que moram há mais tempo na área não consideram que esses espaços tenham ficado

mais atrativos depois de obras públicas (71,20%) . Alguns avaliam que as condições atuais pioraram (7,70%) enquanto que, para outros, 21,20%, melhoraram.

Os dados organizados pelo programa de extensão da PUC-GO *Incubadora Social*, em 2005, demonstram que o conjunto de bairros que compõem o Distrito Censitário Vila Pedroso contava, até aquele ano, com 31 equipamentos sociais, sendo: sete instituições da Rede Municipal de Educação (um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI e quatro escolas de educação fundamental); cinco escolas de educação fundamental e ensino médio da Rede Estadual de Educação; dez instituições de educação comunitária (cinco de caráter confessional, dois Núcleos de Educação Comunitária - NUECs e três vinculadas à PUC-GO); dois equipamentos de saúde (um Centro de Atendimento Integrado de Saúde - CAIS e Escola Clínica e Vida da PUC- GO); cinco pólos de iniciação esportiva da Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura de Goiânia; duas unidades de capacitação para o trabalho (um Centro Municipal de Assistência Social - CEMAS da Fundec e um programa de Incubadora Social da PUC-GO).

Novamente, identificamos o déficit de espaços de lazer para crianças, adolescentes e jovens de forma contundente. No entanto, a situação que aparece como mais excludente é a falta de oportunidades locais de geração de renda para a população do Jardim Dom Fernando I, o que, a princípio, podemos sugerir que atinge frontalmente os jovens e suas famílias, levando-os a se submeter a condições precárias de trabalho na região ou mesmo fora dela. De acordo com Teles (2006), as novas realidades do trabalho e do não-trabalho contribuem no redesenho do espaço urbano e seus territórios, redefinindo práticas sociais e os circuitos que articulam moradia, trabalho e serviços, alterando as próprias experiências urbanas.

O que identificamos é que o Jardim D. Fernando I, como outros bairros da periferia de Goiânia, constitui um espaço de segregação socioespacial no qual as populações oriundas dos processos de migração das décadas de 1970 e 1980 não encontram as condições efetivas de exercício da cidadania. Foi a contradição entre a segregação socioespacial e a luta do trabalhador para garantir moradia digna que desencadeou o processo de ocupação mais intenso nessa região leste de Goiânia

entre as décadas de 1980 e 1990¹². De acordo com Moraes (2003), um dos aspectos que distinguiram essa ocupação foi o esforço despendido pelo movimento de moradia e sua associação em busca de melhorias para a população e para o seu traçado urbano.

A posse do Jardim Dom Fernando I aconteceu em janeiro de 1987. Algumas famílias de sem-teto, moradores da região Leste, ocuparam de forma organizada um terreno vazio com 203.108, 00K2, de propriedade da Arquidiocese de Goiânia. Enquanto os posseiros demarcavam os lotes e improvisavam os traçados das ruas, uma comissão formada por posseiros e representantes da Fegip negociava com representantes da Igreja (id. Ibid. p. 204)

Outro aspecto que também distinguiu essa ocupação das demais foi o fato de que a Arquidiocese de Goiânia, tendo à frente o Bispo Dom Fernando Gomes dos Santos, apoiou os posseiros em todo o processo, da ocupação à legalização e urbanização da área. Já no primeiro momento, elaborou e assinou o Termo de Concessão de Uso Gratuito, que garantiria às famílias o direito de receber gratuitamente a posse definitiva dos lotes. Em junho de 1999, houve a aprovação do loteamento pela Prefeitura de Goiânia.

De acordo com Moraes (2003), os bairros que tiveram sua formação por meio de ocupações organizadas sempre possuíam um sistema viário bem definido, mas apresentam problemas de circulação para os pedestres e veículos.

A pesquisa [*Parâmetros técnicos para a urbanização das favelas* - Labhab, 1999] mostra que 100% dos moradores dessas áreas não têm mais problemas de acesso a qualquer mercadoria às suas casas. (...) É o resultado de uma organização social em busca do seu direito de moradia digna (p. 212)¹³.

¹² Jardim das Oliveiras (1984), Parque das Amendoeiras (1986), Jardim D. Fernando I (1987), Jardim Conquista (1993), entre outros.

¹³ Trata-se de uma pesquisa de nível nacional, publicada em 1999, realizada pelo Laboratório de Habitação da USP junto com a Fundação para a Pesquisa Ambiental e com pesquisadores de universidades locais. Baseou-se numa seleção de cidades que desenvolveram programas de urbanização de favelas e programas de urbanização em várias cidades, entre elas Goiânia.

No entanto, Moraes (2003) também destaca que, se as melhorias urbanas executadas contribuíram para a valorização imobiliária dos imóveis e do bairro, o que proporcionou o desenvolvimento de estabelecimentos comerciais na região, os programas de urbanização implementados pela prefeitura no Jardim Dom Fernando I não foram planejados para garantir a geração de emprego e renda à população local. A ausência de políticas públicas na região para geração de renda contribui para uma situação socioeconômica insatisfatória.

O caminho percorrido parece suficiente para demonstrar que a condição de vida dos jovens pobres da periferia é marcada pelo processo de segregação e de discriminação social. O que se verifica é que a cidade de Goiânia foi se constituindo, em seu percurso histórico, como espaço de segregação, construindo, assim, duas cidades: uma idealizada, que comumente aparece nas propagandas institucionais, e outra real, oculta, espaço de sociabilidade de uma grande parcela da população – entre ela, os jovens – cujos recursos são suficientes apenas para se reproduzir enquanto força de trabalho, participando marginalmente da cidadania social e do mercado de consumo¹⁴.

Tal situação se caracteriza ainda pela divisão social do espaço, que se consubstancia na urbanização desigual entre os bairros: a maior proximidade com o centro urbano define tanto o valor de mercado dos imóveis como os benefícios em termos de infraestrutura a que o espaço estará sujeito. Nesse sentido, a quantidade e a qualidade dos equipamentos urbanos disponíveis à população também provocam a segregação. Os jovens urbanos residentes na periferia se encontram em sua maioria na condição de segregados socioespaciais, discriminados pelo conjunto da sociedade e destituídos dos direitos inerentes à cidadania civil, política e social.

Para além das novas generalizações que se construíram acerca do que é ser jovem na cidade, esse tempo de vida, principalmente para os que habitam os bairros periféricos, é mediado por incertezas e aleatoriedade, por rupturas e

¹⁴ Essa condição rendeu para Goiânia, por dois anos, 2008 e 2010, o título de cidade mais desigual do país. O relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat) revelou que Goiânia é a cidade brasileira mais desigual do país e a décima com distribuição de renda menos igual do mundo (Jornal *O popular*, 20/03/2010).

descontinuidades. Os jovens convivem com as dificuldades cotidianas causadas por habitações precárias e insuficientes para acomodar de forma digna todos os habitantes desses espaços; pela centralização dos equipamentos de cultura e lazer que compõem a cultura legítima; por serviços de educação e saúde que não funcionam adequadamente; pela precariedade dos transportes públicos; pelos olhares estigmatizadores de quem se apossou dos diversos espaços da cidade. Lidam com as dificuldades de encontrar emprego, principalmente nos centros urbanos, pois enfrentam barreiras no campo material e no simbólico relacionadas principalmente à distância, ao estigma de morar na periferia e ao *habitus* que os distingue e os classifica como desqualificados.

No entanto, sem nos confundir, tal situação não é construída pela ausência do Estado nas periferias urbanas. Ao contrário, como vimos, a própria existência da periferia se constitui a partir de um projeto de sociedade implantado e implementado pelos estados nacionais modernos. “Apesar de suas insuficiências e disfunções, o poder público está presente na periferia, e de muitas formas” (CASTEL, 2008, p. 35), tanto na implementação da política da cidade, na definição dos planos diretores, como nos desdobramentos dos serviços públicos, como educação, saúde, transporte, esporte, lazer, segurança etc., embora esteja ali mais para punir, controlar e amenizar conflitos do que para garantir as condições necessárias para a construção da cidadania.

Essas condições de se viver na periferia impõem-se, obviamente, a todos aqueles que habitam esse espaço. No entanto, “se existe em nossa sociedade um grupo colocado em situação de alteridade total e sobre o qual se cristalizam os medos e as rejeições, é exatamente junto a estes ‘jovens da periferia’ que se deve procurar tal grupo” (id. *ibid* p. 09). A periferia é então entendida como uma questão social na medida em que, nesse espaço, seus habitantes são segregados e discriminados. Em Goiânia, desde o seu início, a periferia constitui lugar de abandono, de exploração do trabalho, de alienação dos sujeitos e de mal-viver das populações, muito distante das utopias modernas dos urbanistas progressistas que a idealizavam como um lugar de se viver bem em comunidade, de habitar a cidade. Os moradores das periferias, e em especial os jovens, foram historicamente estigmatizados como vagabundos, delinquentes, grupos que, ao circular pela cidade, representam um risco para a ordem estabelecida. Foram empurrados para

os confins de uma ordem social na qual eles não se sentem integrados; (...) porque são tratados de forma discriminatória em relação ao regime que comanda os intercâmbios numa sociedade específica, seja ela pré-industrial, industrial ou pós-industrial” (CASTEL, 2008, p, 71).

Mas os moradores das periferias, inclusive os jovens, aprenderam a transitar por esses espaços de segregação, desenvolveram estratégias de sobrevivência que os possibilitam amenizar os efeitos perversos de tal realidade; aprenderam a transitar entre fronteiras diversas, detendo-se quando necessário, avançando quando possível. Aprenderam a arte do *contornamento* frente às ameaças que se colocam em suas vidas a cada momento, a cada dia; a sobreviver na adversidade, desenvolvendo a habilidade de transitar entre as fronteiras. (TELES, 2011). Os jovens e as suas famílias desenvolveram habilidades de transitar pela cidade, pelos espaços sociais diversos, pelos códigos distintos, por meio da produção de novas culturas e da reprodução de costumes e *habitus* que dão sentido às suas vidas e lhes proporcionam um certo reconhecimento social.

Queremos destacar que *ser jovem* na cidade não se constitui em abstrato, mas por mediação das condições objetivas que caracterizam um determinado espaço, as quais são, por sua vez, constituídas a partir de lutas por distinção e por reconhecimento. Viver na periferia não é algo aleatório, mas, como pudemos observar, é fruto de um processo de discriminação dos setores populares e de disputas de sentido acerca do urbano que foram sendo construídas ao longo de toda a modernidade.

No próximo capítulo, procuraremos entender melhor a relação entre juventude e a cidade no Brasil, em especial a representação dos jovens pobres que circulam pelo espaço citadino, e como, gradativamente, a partir da disputa de sentidos em relação ao *ser jovem*, foram se construindo em sujeitos de direitos, pelo menos no campo legal.

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS JOVENS URBANOS

*Por ser jovem, eu não tenho credibilidade.
Olhando agora pra sua cara
Que eu estou me ligando em toda verdade.
Você aí, tiozão, monopolizou a cidade.
Com sua caranga bacana, já não mais engana a sociedade.
Mercedes Benz, BMW.
Enquanto o coitado do jovem luta
Para estudar, conseguir trabalho.
Você diz que eu não sei. Tá enganado!
Me dê a oportunidade que eu logo lhe provo o contrário.*

(Jovens - Rappin Hood)

O objetivo deste capítulo é o de apreender as representações sociais produzidas acerca dos jovens, principalmente na sua relação com o espaço urbano. Nessa perspectiva, serão discutidas algumas construções históricas e teóricas acerca do *ser jovem* no mundo contemporâneo, sem, contudo, pretender uma leitura linear da condição juvenil. O capítulo se divide em duas partes. A primeira discorre sobre a construção da representação dos jovens no Brasil moderno e contemporâneo. O que se pretende é destacar alguns aspectos considerados importantes para a compreensão da relação dos jovens com um espaço social definido, o meio urbano brasileiro, relação essa que é marcada por ambivalências e contradições acerca do que a sociedade espera e projeta para esse tempo da vida, principalmente a partir do desenvolvimento industrial e do surgimento das cidades modernas brasileiras.

Enquanto no primeiro capítulo intentamos compreender a constituição das cidades e do bairros periféricos nos quais residem os jovens objeto deste estudo, neste pretendemos discutir como a representação acerca desses sujeitos foi se construindo e produzindo concepções diversas do que é ser jovem na cidade.

Na segunda parte, fazemos uma discussão no campo sociológico para compreender a categoria juventude enquanto *constructo social* a partir das formulações teóricas de diversos autores que têm se debruçado sobre o tema. Além

disso, discutimos o conceito de cultura, para, a partir dele, apresentarmos o que entendemos por culturas juvenis enquanto universo simbólico de disputa de sentidos e de significados, e para compreender a cultura enquanto movimento da totalidade histórico-social.

2.1 Juventudes no Brasil contemporâneo: a cidade como o *não lugar* dos jovens pobres.

Do estudo dos aspectos que compõem a história dos jovens no Brasil o limite está na reduzida produção acadêmica em torno deste objeto. Os estudos realizados por Levi e Schimit (1996) não provocaram no Brasil, de forma consistente e sistemática, investigações a ponto de estabelecer uma linha de pesquisa (HILSDORF e PERES, 2009). Esse limite se apresenta de forma ainda mais contundente quando procuramos analisar, numa perspectiva histórica, a condição dos jovens pobres. Os estudos existentes se direcionaram para os segmentos juvenis das classes média e alta e suas ações de contestação principalmente entre as décadas de 1950 e 1970¹⁵.

Esse enfoque, portanto, restringe a compreensão do nosso objeto, tendo em vista que a imensa maioria dos jovens brasileiros não se engajou nesses movimentos de contestação. Os jovens pobres das periferias, principalmente, foram estigmatizados a partir da noção de “classes perigosas”, levando, no campo legal, a um conjunto de ações propostas no intuito de reduzir o suposto risco que causariam à sociedade. Só nos anos de 1980 acontece uma gradativa releitura da condição juvenil, até chegar, na primeira década dos anos 2000, ao reconhecimento legal dos jovens enquanto sujeitos de direitos. Assim, é a partir desses limites que abordaremos alguns aspectos que compõem a representação do universo juvenil nas décadas acima identificadas.

¹⁵ Embora Caccia-Bava e Costa (2004) produzam uma análise da condição dos jovens antes desse período e localizem a participação de jovens pobres no processo da abolição da escravidão no Brasil, o que se observa é que, majoritariamente, os enfoques estão voltados para a investigação da participação dos jovens de classes média e alta no Brasil na construção do PCB, na Semana de Arte Moderna, nos movimentos tenentista e integralista (todos entre 1920 e 1950), até chegar à sua participação nos movimentos estudantis, na Ação Católica e nos movimentos negros, protagonizados, estes sim, por jovens da periferia por meio do *hip hop* (sendo estes três últimos movimentos evidenciados entre 1937 e 1980).

2.1.1 A representação dos jovens no Brasil em sua relação com a cidade

A década de 1950 foi marcada, no mundo ocidental, principalmente nos Estados Unidos da América, por uma concepção de juventude que foi se constituindo em decorrência dos desdobramentos econômicos e culturais do pós-Segunda Guerra Mundial. Viveu-se um momento de expressiva ascensão juvenil, principalmente entre as classes média e alta. Tal segmento passou a ocupar um espaço inédito, até se tornar dominante nos meios publicitários e nas economias de mercado enquanto consumidores por excelência. No entanto, inspirados pela nova cultura disseminada pelo *rock and roll* e principalmente pelos comportamentos rebeldes de James Dean, os jovens começaram a preocupar a sociedade na década de 1950, em função do seu modo diferente de vestir, de falar e de se divertir, além, de seu suposto envolvimento com a criminalidade. Passou, então, o mundo ocidental a se utilizar do termo “juventude transviada” para representar esse segmento juvenil. (MACHADO, 2006).

Essa forma de representar a juventude chegou ao Brasil preocupando o mundo adulto, principalmente o das classes média e alta, desde que os jovens transviados eram retratados como aqueles que não trabalhavam, que apenas estudavam, que passavam a maior parte do tempo se divertindo, livres para fazerem o que quisessem. Nesse período, os jovens brasileiros, tal qual os jovens estadunidenses, eram representados socialmente como *problema*, especialmente os oriundos de famílias abastadas, acusados de praticar atos de vandalismo, de se envolverem em brigas violentas, de usar drogas e desafiar as autoridades de forma constante. De acordo com Machado (2006, p. 73):

Por volta de 1956, os jornais começaram a publicar notícias sobre as atitudes de uma certa “juventude transviada” que estava escandalizando a sociedade do Rio de Janeiro e São Paulo. (...) Até que em 06 de março de 1957, estampou na primeira página do jornal, em letras gigantes, a seguinte manchete: “Seu filho já chegou às fronteiras do crime!” A matéria fazia parte uma série jornalística intitulada “Um repórter mergulha no mundo sombrio da juventude transviada”.

A autora destaca ainda que os jovens brasileiros das classes média e alta se envolviam em diversos atos ilícitos, inclusive criminais, como estupro e drogação, ganhando notoriedade nos meios de comunicação. Extravasavam os limites dos

setores sociais considerados marginais, levando alguns jornalistas a denunciar a impotência da polícia frente à nova realidade e o caráter diferencial no tratamento da delinquência dos jovens dos setores populares e dos setores abastados. Os jornalistas denunciavam a dualidade no tratamento da delinquência juvenil ao afirmar que

O Chefe de Polícia podia “fazer justiça, fazer limpeza, livrar a cidade de assassinos irrecuperáveis - mas apenas os assassinos que vieram dos morros, que vieram da sarjeta, que vieram do SAM desaparecem. Os abastados ficam”, alertava o jornalista Pedro Nasser. Mas o que fazer com a juventude transviada era a questão. Diante do envolvimento de jovens na luta armada contra a Ditadura Militar, o jornalista Murilo Melo Filho levantara a mesma questão. “Que aconteceu com a jovem burguesia brasileira?” (MACHADO, 2006, p.143).

Esses jovens, ao contrário das gerações anteriores - que tinham como modelo o mundo adulto, chegando mesmo a imitá-lo nos *habitus* e vestimentas – , demarcaram a sua presença social, estabelecendo um claro conflito geracional. Tais atitudes provocaram a indignação e a perplexidade das instituições, obrigando a sociedade a pensar a juventude como uma nova categoria social.

2.1.2 Os movimentos estudantis enquanto forma de contestação social.

Entre as formas de participação dos jovens urbanos na realidade social, encontramos, com maior evidência em meio às classes média e alta, os movimentos estudantis, que até hoje povoam as representações sociais como modelo de participação da juventude, assumindo por vezes um caráter saudosista, descontextualizado e generalizador, como se tais movimentos aglutinassem todos os segmentos juvenis e sempre tivessem partido de referenciais progressistas. Trata-se de outra forma de estigmatizar a juventude, atribuindo um papel social a esse tempo de vida sem considerar o contexto histórico no qual estava inserida, a condição de classe daqueles que desses movimentos foram protagonistas e os projetos políticos aos quais se aliaram no decorrer da história.

De acordo com Nascimento (2002), tendo como referência os estudos de Poerner (1995), as manifestações dos estudantes no Brasil não constituem um fato restrito ao século XX, tendo em vista que, desde o período colonial, os estudantes se mobilizavam, mesmo que esporadicamente e de forma difusa e efêmera, para se

posicionarem frente a determinadas contingências políticas e sociais. Um primeiro registro disso encontra-se nos contos pátrios de Olavo Bilac, que destacam o papel que os estudantes secundaristas tiveram contra a invasão da cidade do Rio de Janeiro por tropas francesas no ano de 1710. Para Nascimento, os estudantes de classe média urbana também se engajaram na luta pela abolição da escravatura: “trabalhavam clandestinamente pela libertação de escravos ou legalmente desenvolvendo campanhas para a arrecadação de fundos destinados à compra de escravos que depois eram alforriados” (p. 21).

Mas é com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 11 de agosto de 1937, no início da ditadura Vargas, que se verá uma organização mais sistemática do movimento estudantil brasileiro, em decorrência do processo de urbanização e, por conseguinte, da constituição de uma classe média urbana que passava a ter outra perspectiva de desenvolvimento e de consumo, em contraposição aos *habitus* rurais que caracterizavam hegemonicamente o Brasil até a década de 1930¹⁶.

Nesse contexto, o movimento estudantil se configurou como uma das poucas manifestações políticas permitidas pela ditadura Vargas. De acordo com o autor, esse movimento, institucionalizado com a criação da UNE, não representou, naquele período, uma rebelião da juventude brasileira. No entanto, a partir de 1942, os estudantes esboçaram uma reação ao populismo fascista de Getúlio Vargas em várias campanhas de opinião contra os regimes nazifascistas.

A redemocratização do regime veio com a deposição da ditadura em 1945, colocando fim ao Estado Novo, período a partir do qual os estudantes passam a ter um importante papel na consolidação do sentimento nacionalista brasileiro, principalmente por meio da defesa do patrimônio territorial do país e do petróleo, com a campanha *o petróleo é nosso*, iniciada por Getúlio Vargas e culminada na criação da Petrobrás em 1953.

Entre os anos de 1950 e 1955, a UNE viveu um período de aliança com os setores de direita da sociedade brasileira, entre eles com a União Democrática

¹⁶ De acordo com Foracchi (1982), a origem da classe média contribuiu para o que podemos chamar de *dissimulação da divisão social brasileira*, pois, segundo a autora, “as classes médias das grandes cidades constituem aquilo que os especialistas chamam de *massa*. É nesse sentido de crescimento das classes médias que a sociedade moderna é uma sociedade de massas. É nesse sentido também que se fala de *massificação*. Só para os desavisados é que a massificação equivale à supressão das diferenças sociais, a uma real popularização da cultura”. (p. 26 e 27).

Nacional (UDN), o que proporcionou um retrocesso na participação política desse segmento juvenil junto à sociedade. No entanto, outros grupos de estudantes, principalmente os vinculados à Igreja Católica e ao Partido Comunista Brasileiro, mantiveram-se no debate político, realizando uma coalizão e derrotando, em 1956, as forças da UDN que dirigiam a UNE desde 1950.

Vale destacar o papel exercido pela Igreja Católica no processo de organização dos jovens desde a década de 1920, que se convencionou chamar de Ação Católica, que tinha sua atuação junto à Juventude Agrária (JAC), à Juventude Operária (JOC), e, com maior incidência, nos movimentos estudantis, por meio da Juventude Estudantil Católica (JEC), composta por estudantes secundaristas, e a Juventude Universitária Católica (JUC). Especialmente em relação às duas primeiras organizações, havia uma incidência muito grande dos líderes eclesiásticos sobre a sua movimentação, tornando-as, muitas vezes, tuteladas pela organização oficial. Além disso, no caso da JAC, os jovens que compunham essas organizações tinham que enfrentar muito cedo o mundo do trabalho, prejudicando a sua efetiva participação, pois “compartilhavam precocemente a maioria dos fardos da vida adulta” (KADT, 2003, 96). No caso da JOC, o problema maior estava na concepção de boa parte dos assistentes eclesiásticos em pregar a cooperação e o entendimento entre as classes que se confrontavam nas empresas industriais capitalistas.

Mas a principal instância de participação dos jovens no âmbito da Ação Católica eram os segmentos estudantis JEC e JUC. No caso do primeiro, de acordo com Kadt (2003), não se deve subestimar o seu impacto de organização principalmente junto aos alunos das escolas dirigidas pela igreja, desenvolvendo atividades sociopolíticas e idéias próprias, o que acabou por levar muitos de seus militantes posteriormente à JUC. Esta última, em seu início, não teve uma notável tendência progressista, pois era também orientada para a divulgação das idéias católicas, difundindo comportamentos e ideias religiosamente aprovados. Mas, se no primeiro encontro nacional da JUC, em 1950, os temas se restringiam às questões administrativas da própria organização, à discussão sobre educação sexual, sobre família e vida espiritual, nas décadas de 1957 e 1958, passaram a adotar uma postura mais existencial e política, provocados pela JUC de Pernambuco, que havia adotado uma orientação mais prática e socialmente engajada, aliando os aspectos de ordem espiritual aos de ordem política concreta, numa postura gradativamente

mais progressista. Já em 1960, momento em que comemorava o seu décimo aniversário, o Congresso Nacional da JUC defendeu um conjunto de orientações com um ideal mais histórico e social, consubstanciado em três opções consideradas básicas no Brasil:

Em primeiro lugar, a necessidade de superar o subdesenvolvimento. Em segundo lugar, a libertação do país do “campo de gravidade” do capitalismo (...). Finalmente, havia a necessidade de quebrar o equilíbrio internacional gerado pelo capitalismo, vergonhosamente baseado na complementariedade entre metrópoles e nações coloniais (KADT, 2003, p. 105).

A participação da JUC nas políticas estudantis proporcionou o contato mais íntimo dessa organização com outros movimentos estudantis, entre eles os de esquerda laica, com os quais acabaram por se aliar na disputa da UNE em 1962, defendendo a idéia de uma entidade que estabelecesse um vínculo mais direto com os próprios estudantes, superando o seu suposto caráter de cúpula.

Os estudantes universitários, juntamente com artistas e intelectuais, facultariam também a criação de outros movimentos que contribuíram na discussão da realidade brasileira, em especial a partir do campo cultural. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi uma dessas organizações. Criado em Pernambuco em maio de 1960, era fortemente influenciado pelas idéias socialistas e cristãs, tendo como foco principal a educação popular. Outro movimento desse contexto, com os seus membros oriundos da JEC e JUC, foi o Movimento de Educação de Base (MEB), que tinha como atividade fundamental a promoção de programas de alfabetização voltados para a população rural. Já o Centro Popular de Cultura (CPC) nasceu de uma série de discussões travadas por um grupo de jovens intelectuais e artistas ligados ao Teatro de Arena, em 1959, preocupados com o distanciamento dos artistas em relação ao povo e em levar uma mensagem mais política da arte. Para se apoiar em uma organização progressista que tivesse uma incidência em nível nacional, em 1961 foi incorporado à estrutura da UNE (LIMA, 1981).

O que se pode observar é que as décadas de 1960, 1970 e início de 1980 se caracterizaram pela radicalização dos jovens na ação política, em contraposição ao modelo vigente àquela época, ou seja, contra a ditadura civil e militar impetrada no Brasil a partir de 1964. O movimento estudantil se constituiu numa importante organização que agregou os jovens brasileiros no processo de

resistência à ditadura militar, produzindo, assim, um movimento de contracultura aliado a outros da época, como o movimento tropicalista, os movimentos camponeses e feministas.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por perseguições, torturas, censuras e assassinatos – muitos até hoje não elucidados -, principalmente de jovens que se contrapunham à ditadura militar. Esses agentes sociais eram identificados pelas instituições oficiais da época como subversivos, rebeldes, baderneiros, delinquentes e agitadores, implementando necessárias ações no campo da repressão capazes de conter o furor juvenil. Duas medidas governamentais demonstram o perfil político da época: a primeira foi o Ato Institucional n.01, de 9 de abril de 1964, que suspendeu os direitos políticos de todos os cidadãos; e a segunda, a Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964, de autoria do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, que proibiu a organização dos Movimentos Estudantis, extinguindo a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira de Estudantes Secundários (UBES) e demais entidades estudantis, que passaram a atuar clandestinamente. Tais movimentos implementaram ações políticas por todos os países, se contrapondo à truculência dos militares e provocando o recrudescimento da ditadura com o Ato Institucional n. 05, de 13 de dezembro de 1968.

Vale ressaltar que, a despeito da importância de tais movimentos, as organizações estudantis eram compostas majoritariamente por membros oriundos dos setores médios e altos da sociedade brasileira, não representando a perspectiva de mundo e os problemas específicos dos jovens pobres e da periferia. Foracchi (1972), ao analisar os movimentos estudantis na América Latina, Estados Unidos e Europa, considera-os movimentos de contestação que se caracterizaram por uma problemática geracional fundada nas aspirações dos setores urbanos “privilegiados” que tinham acesso à formação universitária, radicalizando a sua vinculação ao meio acadêmico e promovendo, com isso, um movimento de contracultura.

No entanto, a autora ainda argumenta que os mesmos mecanismos sociais seletivos que conduziam os estudantes à universidade contribuíram para que percebessem o caráter distintivo do sistema que se dá por meio da educação superior, representando, assim, uma crise eminentemente social. Ou seja, “a sociedade, no seu pólo criativo, na sua dimensão enquanto cultura, passa a ser o marco da referência da contestação” (FORACCHI, 1972, p. 12).

Ademais, outro aspecto que Foracchi (1972) demonstra é que, embora o movimento estudantil seja um movimento tipicamente juvenil, no interior do qual subjaz a problemática da juventude polarizando com a crise social de um determinado período histórico, ele se utiliza de estratégias e categorias simbólicas típicas do mundo adulto:

(...) negocia conciliações e compromissos, aceita os termos da luta, propondo-se alvos políticos, sendo político e fazendo política, entrando, em última análise, no jogo dos adultos, aceitando um estilo de contestação adulta. (p. 93).

Essa relação tem como consequência a vulnerabilidade desses movimentos, que se tornam alvo da manipulação tecnocrática que caracteriza as instituições sociais dirigidas pelo mundo adulto, o que lhes impõe singularidade e limitações. No entanto, em última instância, tais movimentos se configuram como organizações de jovens que podem, gradativamente, impor os seus termos de luta, desde que se revelem capazes também de assumir a sua própria juventude, proporcionando uma revolução juvenil temida pelo mundo adulto, na medida em que aponta para o desconhecido, cuja legitimação é menos política do que social e cultural.

2.1.3 Os jovens pobres e o processo de modernização das cidades brasileiras.

A representação social dos jovens pobres no Brasil vai em direção oposta ao que vimos nos dois tópicos acima em relação aos modelos de contestação majoritariamente representados pelos setores médios e altos da sociedade. Desde o advento da sociedade urbano/industrial brasileira, não se teve como objetivo a integração das camadas populares na construção e no usufruto dos bens proporcionados pelos modelos de desenvolvimento que caracterizaram o país. Pelo contrário, o povo foi considerado potencial inimigo do progresso e deveria ser disciplinado por meio do processo de escolarização ou das casas de correção de *menores*.¹⁷ Além disso, era visto como potencial mão-de-obra e, por isso, deveria

¹⁷ A promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927, consolidou as leis que davam sentido ao posicionamento do Estado na questão cada vez mais urgente da infância e da juventude considerada desviante. Era uma resposta à presença incomodativa dos jovens pobres e colocaria o enfrentamento

passar pelo processo de profissionalização. A educação profissional para o povo cumpriu dois papéis básicos: disciplinamento e disponibilização de mão-de-obra qualificada para o mercado.

Nos séculos XIX e XX, a concepção de infância e de juventude popular esteve diretamente relacionada à noção de risco, à condição de delinquência, compondo um problema para a nação, uma ameaça às pessoas consideradas 'de bem'. Enquanto a criança inspira nos adultos sentimentos relacionados ao cuidado, proteção, enternecimento e fragilidade, os adolescentes e jovens pobres dessa época remetiam à idéia de controle e autoridade. Além disso, a representação social acerca dos jovens se confundia com a da criança, na medida em que o *código de menores* dispunha crianças e jovens até dezoito anos na condição de grupos de risco e de tutela do Estado.

Podemos afirmar que a juventude pobre no Brasil enquanto representação social praticamente não existiu até as últimas décadas do século XX, tendo em vista que, até então, desde a infância, o indivíduo era levado a se inserir no mercado de trabalho e tão logo no universo adulto, compondo um processo de adultização precoce imputado pela própria ação da sociedade. Concebiam-se os sujeitos desse tempo da vida como *menores*, conceito permeado por dois aspectos marcantes: o primeiro, quanto à inexistência da especificidade de ser jovem, que se perdia no interior do conceito de criança e diluía-se na noção da maioria a partir dos 21 anos de idade; o segundo, na sua identificação enquanto classe, pois pertencer aos setores populares significava uma ameaça à ordem pública, à sociedade.

A palavra *menor* indica a criança e o adolescente em situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem. De acordo com Irene Rizzini (1997), ao se buscar na literatura historiográfica referências sobre o espaço reservado à criança na sociedade brasileira do século XIX para o XX, percebe-se claramente que "a criança" que mais aparecia era aquela que, aos olhos da elite, carecia da proteção do Estado e *precisava ser 'corrigida' ou 'reeducada'*. Para Irma Rizzini (1993), a categoria dos *menores* se destacava da de infância, notadamente pelo seu caráter desviante, passando a representar um grupo de menor valia para a sociedade produtiva, que,

das demandas desses sujeitos no âmbito policial como prática legal de tratamento. (LANDONO, 1996).

por potencial ou efetivamente, aglutinava em torno de si uma assistência e um aparelho judiciário e legislativo cada vez mais especializados.

Os menores e suas famílias eram concebidos como um grupo de risco à sociedade, e mesmo aqueles que não eram considerados materialmente abandonados eram vistos como imersos nos vícios, dada a ideia desse tempo de que traziam uma má herança, obviamente vistos “como portadores de ‘degenerescência’. Essa crença justificava privilégios para uns e corretivos para outros”. (RIZZINI, 1997, p. 79).

A origem social das crianças e adolescentes era fato consumado, tendo em vista que o indivíduo, ao experimentar os prazeres da vida ociosa, abandonava o trabalho. Além da ociosidade, os pobres eram classificados também como dignos ou imorais. A distinção entre estes dois estágios estava também na relação dos indivíduos com o trabalho. Nessa escala de moralidade, os pobres que se situavam acima eram aqueles que “trabalhavam e, mesmo com poucos recursos, mantinham a família unida, os filhos na escola e/ou no trabalho e observavam os costumes religiosos”. (id. *ibid.* p. 90).

Gradativamente, no campo jurídico, o *menor* abandonado foi deixando de ser uma questão de polícia e passou a ser uma questão de assistência e proteção garantidas pelo Estado através de instituições e patronatos. Novos saberes e instituições foram exigidos no intuito de cuidar da saúde, da disciplina e da instrução desses *menores*, tornando-os aptos à reintegração à sociedade. A escola seria uma das instituições que cumpririam papel importante na prevenção da delinquência das crianças e adolescentes, afastando-os das ruas, dirigindo-lhes a índole e formando-lhes o caráter.

Considerava-se que crianças, adolescentes e jovens pobres tinham uma presença perturbadora, principalmente quando se organizavam em grupos e perambulavam pela cidade, desafiando o ritmo e o fluxo do espaço urbano moderno e industrial, que já tinha uma nova moral produtiva. Esses grupos eram então considerados uma população viciosa, caracterizada por seu potencial destruidor e contaminador, por sua insubmissão e desordem. As ruas eram o espaço do vício, da desordem, da orgia. Evaristo de Moraes (apud RIZZINI, 1997, p. 120), representante do pensamento reformador em 1900, argumentava que

A miséria, o vício, a falta de meios e a falta de virtude atiram para a rua, para a perversão inevitável dos passeios públicos, para a atmosfera dissolvente das tavernas, para a lobrega escuridão das hospedarias suspeitas – dezenas e dezenas de menores de entre 10 e 20 anos, baldos de educação e de instrução, que não encontraram na família nem na escola.

A rua era então compreendida como o espaço dos vícios, com seus encantos, perversidade e imoralidades. De acordo com Camara (2010), a rua corporificou-se como principal lugar de proliferação e de socialização deletéria do *menor* abandonado, da infância pobre e desvalida. Era então estigmatizada como *escola de vícios* e deveria ser interdita às crianças, que estariam expostas ao “fumo, ao alcoolismo, à prostituição, à criminalidade e à vadiagem. Como escola do vício, incutia, gradativamente, a arte da trapaça, dos pequenos roubos, da extorsão, dos hábitos imorais e malefícios”. (p. 59).

Estabelecia-se uma relação direta entre pobreza, criminalidade, *menor* e delinquência e criava-se um novo código para expressar o *lugar* ocupado pelos sujeitos na sociedade. Tratava-se de decodificar as marcas do corpo, o vestuário, o linguajar, os hábitos, o modo de ser e andar, para a identificação dos elementos considerados nocivos para a sociedade, ou seja, os desvalidos. Assim, “os sentidos da infância configuram-se como demarcadores do seu pertencimento a lugares enraizados no mundo” (p. 66). São novas categorias que passam a descrever e estigmatizar os sujeitos com base em atributos morais, sociais, estéticos, higiênicos.

Havia ainda a tendência de conferir ao trabalho do menor certo conteúdo filantrópico, considerando-o quer como instrumento de profissionalização, quer como efetivo controle de vadiagem, de mendicância e de marginalidade social. O trabalho para o *menor* era uma forma de combater o estilo de vida “vagabundo”, uma forma de contenção da insubordinação. Pelo trabalho, induziam-se as pessoas inclusive à ideia de servir à pátria. No século XIX e até meados do século XX (embora essa ideia ainda tenha forte presença nos dias de hoje), a ideologia do trabalho funcionou como um atestado de virtude e condição básica de aprovação do sujeito pela sociedade, configurando-se um instrumento poderoso de regulação econômica e social. A inserção precoce dos *menores no trabalho* era uma estratégia vantajosa à época. “O provérbio popular ‘o trabalho da criança é pouco, quem não o aproveita é louco’ expressa eloquentemente a mentalidade vigente quanto à necessidade

econômica de se incorporar, desde muito cedo, as crianças ao mundo do trabalho”. (CAMARA, 2010, p. 45).

O *menor* operário era incumbido de funções que lhe exigiam uma responsabilidade e uma capacidade que a própria organização da sociedade não considerava que ele tivesse. Mas esperava dele um comportamento compatível com sua condição de produtor, condição na qual se confundia plenamente com o adulto. Além dos trabalhos na indústria crescente, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, crianças e adolescentes dos setores populares desenvolviam atividades ambulantes (jornaleiros, engraxates, vendedores dos mais diversos produtos), o que, segundo os setores médios e altos da sociedade, reforçava a sua periculosidade, influenciando em sua integridade física e moral pela possibilidade de contaminação social. Isso demonstra que não era qualquer trabalho que tinha o papel de realizar a distinção entre homens honestos e *gatunos*. O trabalho moralizador era o que tirava os *menores* da rua e os colocava em condição de vigilância e controle e essa lógica se dava sob a batuta do Estado e a convivência dos cidadãos.

2.1.4 Jovens enquanto sujeitos de direitos: o longo caminho para uma nova representação social.

Em relação às políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, o Estado brasileiro, desde a década de 1940, buscou intervir no sentido de proteger a sociedade do que era considerado delinquência. Suas ações, durante o século XX, estiveram voltadas para a preservação da ordem social por meio da educação estatal obrigatória, da integração de crianças e jovens pobres ao trabalho e da defesa da família monogâmica.

De acordo com Abreu e Martinez (1997), a década de 1940 é marcada pela promulgação do novo Código Penal, a partir do qual se registram as ações da sociedade voltadas para a reformulação das políticas para crianças e adolescentes carentes, que almejavam um caráter mais social ao Código de Menores em substituição ao seu caráter estritamente punitivo. A partir dessa perspectiva, criou-se, em 1941, o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), que tinha por

função a organização dos atendimentos, a realização de estudos sobre esse segmento e a racionalização das suas formas de tratamento.

Durante as décadas de 1940, 1950 e início de 1960, o SAM cumpriu o papel de organizador das políticas voltadas para os menores no Brasil. Mas, ainda de acordo com Abreu e Martinez (1997), a partir de 1961, a eficácia desse órgão do Estado, após uma série de denúncias e críticas, passou a ser questionada, levando à composição de uma Comissão de Sindicância que, em dezembro de 1964, foi substituída pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FEBEM), diretamente subordinada à Presidência da República, com o objetivo de promover a uniformização e a centralização das políticas voltadas para esse segmento social.

Na década de 1970, também de acordo com Abreu e Martinez (1997), embora não se tenham verificado mudanças significativas em relação à questão, duas ações se destacam em 1975: a primeira, a formação de um Plano de Integração do Menor na Família e na Comunidade; e a segunda, a constituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito na Câmara dos Deputados para investigar as causas dos problemas relacionados às crianças carentes brasileiras. Destacam as autoras que, em 1978, a Arquidiocese de São Paulo criou a “Pastoral do Menor”, cujo objetivo era “promover um ideal cristão de preservação das crianças e da integridade das famílias” (p.31).

Assim, embora parcela significativa da sociedade civil se movimentasse em defesa do menor, paradoxalmente o Código de Menores de 1979 reafirmava a concepção de anormalidade, criminalidade e delinquência das crianças e adolescentes considerados carentes. Nesse sentido, as décadas de 1960 e 1970 tiveram um caráter autoritário e excludente em relação às políticas para a infância e adolescência, ignorando ou se contrapondo aos avanços das discussões da sociedade civil em torno dessa questão nas décadas de 1940 e 1950.

Para Passeti (2004), o Código de 1979 atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que estigmatizava as crianças e adolescentes pobres como “ ‘menores’ e delinquentes em potencial” (p. 364). O que se pode identificar no art.2 do referido código é que suas definições não concebiam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas como potenciais transgressores da ordem pública que deveria ser preservada.

A década de 1980, com o processo de “reabertura política”, iniciou um novo período nas políticas voltadas para a infância e adolescência. Os diversos setores da sociedade brasileira uniram-se num movimento a favor dos direitos de sujeitos e da melhoria da qualidade de vida dessa população. Com a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987, formou-se um grupo de trabalho que procurou sintetizar, em forma de dispositivo legal, os direitos humanos para meninos e meninas, sendo criada a Comissão Nacional da Criança e Constituinte. Nasceu o artigo 227 da Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988.

Tal Constituição, que levou o epíteto de “democrática”, e expressou, mesmo que de forma relativa, um avanço frente à estigmatização formal da pobreza como delinquência, expressou ainda as disputas por hegemonia que se verificavam na sociedade civil e política daqueles períodos. Mas também, ainda que timidamente, avançou o que ocorrera na sociedade concernente à defesa dos direitos humanos, em meio à organização dos diversos movimentos que se lançaram em defesa das variadas causas de cunho social. Os direitos da criança e do adolescente foram garantidos na Carta Constitucional pelo artigo 227, baseado nos postulados da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Em 1989, integrantes de várias áreas da sociedade civil, como Organizações não Governamentais (ONGs), movimentos de meninos e meninas de rua, movimentos estudantis etc., juntamente com integrantes do Ministério Público, do poder judiciário e de órgãos governamentais de várias regiões do país começaram o movimento pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando a incompatibilidade entre a nova Carta Magna e o antigo Código de Menores.

De acordo com Abreu e Martinez (1997, p. 32):

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi debatido e tornou-se realidade. Considerado um avanço jurídico e social em relação à infância e adolescência, por encarar a vida das crianças e jovens em plenitude (em seus direito à vida, à educação regular, à saúde, ao carinho familiar e à assistência social). O Estatuto legitimou a cidadania como um direito de crianças e a sua promoção, como um dever do Estado e da sociedade.

Embora na prática, de acordo com as autoras, o Estatuto ainda aponte para os preconceitos, para a marginalização e o descaso com a vida da maior parte das

crianças e jovens do país, o ECA instituiu a doutrina da proteção integral a crianças e adolescentes. Inicia-se então uma fase de reestruturação do olhar sobre esse tempo da vida, que passou a ser considerado como pleno de direitos e de deveres na legislação brasileira. A promulgação do ECA foi o resultado de uma intensa mobilização da sociedade e de movimentos sociais da década de 1980, sendo um marco importante na superação de uma visão criminalista e segregacionista, mesmo reconhecendo que seus avanços se aplicam apenas a crianças e adolescentes com menos de 18 anos de idade¹⁸.

A década de 1980 também foi um marco importante no gradativo reconhecimento dos jovens enquanto agentes sociais da realidade brasileira. Se, por um lado, essa década foi marcada pelo avanço da sociedade do desemprego, da redução do papel do Estado nas políticas sociais, por outro encontramos momentos importantes na constituição do ser jovem que irá interferir nas décadas posteriores. Vale destacar a instituição, efetivada pela Organização das Nações Unidas (ONU), do ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude, que, juntamente com diversas organizações, entre elas a Organização Internacional da Juventude, contribuiu de forma significativa para a inserção da *questão juvenil* nas pautas das políticas públicas na América Latina ao longo da década de 1990¹⁹.

No entanto, de acordo com Silva e Andrade (2008), o Brasil não seguiu o padrão latino-americano na implantação de tais políticas, tendo em vista que “as ações desencadeadas pelas agências da ONU tiveram pouca repercussão na formulação de programas ou organismos específicos de políticas para este grupo populacional” (p. 47 e 48). Para esses autores, só a partir de 1997 veremos uma emergência de ações por parte do Governo Federal, embora tenham sido ações ainda marcadas por concepções associativas dos jovens à violência, ao comportamento de risco e à transgressão.

E mesmo contando com a ação do poder executivo, a maioria das iniciativas públicas voltadas para a juventude envolveriam parcerias com organizações não

¹⁸ Frigoto (2004) considera que, mesmo com os avanços da Constituição de 1988 e a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não há avanços significativos na prática. Um dos motivos apontados pelo autor naquele momento era que o Brasil ainda não havia assinado a normatização internacional da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de 1973 (convenção 138), na qual se estabelece a idade mínima par a admissão no emprego e a obrigatoriedade escolar.

¹⁹ A década de 1990 tem um significado especial para o presente estudo, tendo em vista que 79% dos jovens pesquisados têm entre 15 e 18 anos, ou seja, nasceram entre os anos de 1990 e 1993. Enquanto geração, podemos considerar que têm alguns aspectos em comum, pois compartilham de um mesmo tempo histórico que condiciona as suas trajetórias.

governamentais (ONGs) e fundações empresariais, seguindo a lógica da redução do papel do Estado na sociedade que caracterizou os anos de 1990. A maioria dessas ações foram destinadas a jovens pobres dos meios urbanos, obedecendo à velha concepção de juventude como fase de vulnerabilidade, de risco e transgressão, reproduzindo a concepção de jovens pobres como classes perigosas, que deveriam ocupar o seu tempo ocioso com ações educativas e a moralização pelo trabalho. “De forma geral, eram iniciativas pontuais de curta duração e voltadas para a inclusão social de jovens via oficinas de capacitação, visando melhorar a inserção no mundo do trabalho”. (SILVA E ANDRADE, 2008, p. 49).

De acordo com Abramo (1997), os anos 1990 se caracterizariam pela visibilidade social dos jovens, que não seriam mais identificados como apáticos e desmobilizados, tendo em vista “a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas” (p. 31)²⁰. No entanto, de acordo ainda com a autora, as ações juvenis ainda seriam identificadas como violentas, desregradas e desviantes, retomando assim tipologias de representação da juventude na década de 1950. Nessa perspectiva, não foram ouvidos e entendidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões: “Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente no interior dos meios de comunicação” (p. 32). Os anos 1990 foram também, para a autora, a década na qual se deu maior evidência aos jovens pobres, que, ao ocuparem as ruas, os espaços públicos, ainda seriam vistos como hedonistas e violentos, um risco para si próprios e para a sociedade.

Se, no decorrer da década de 1990, a questão da violência foi o estigma que perseguiu os jovens pobres, nas primeiras décadas de 2000 o tema do desemprego juvenil irá alcançar maior visibilidade, mesmo porque ainda prevalecerá a ideia de que o desemprego nos setores populares é a antessala da violência (SPOSITO, 2007). Entretanto, outro fator marcará o debate em torno da juventude a partir desse

²⁰ Vale destacar que, entre as presenças dos jovens no meio urbano em fins dos anos 80 e no decorrer de 1990, encontram-se aqueles organizados por meio do *hip hop*, que, nesse período, se constituiu como movimento de contestação e de manifestação da juventude pobre das periferias, em especial dos jovens negros residentes nas favelas dos grandes centros urbanos do Brasil. Tal manifestação remonta à década de 1970, quando os jovens pobres brasileiros encontraram na cultura dos jovens negros das periferias estadunidenses uma forma de manifestação cultural que expressava uma nova estética e uma nova cultura juvenil (CACCIA-BAVA e COSTA, 2004).

período no Brasil. Os jovens, gradativamente vão sendo concebidos como atores sociais e como objeto de intervenção pública.

Em 2002, após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, um conjunto de instituições (ONGs, parlamentares, partidos políticos, gestores públicos, sindicatos e associações, agências multilaterais) convocou um amplo seminário sobre juventude. Em 2003, a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude realizou uma série de audiências públicas por todo o país e promoveu duas conferências nacionais, a primeira em 2004 e a segunda em 2006. Essas conferências, segundo Sposito (2007), contaram com a participação de vários coletivos juvenis e organizações não-governamentais, e desembocou na elaboração da proposta de um Plano Nacional de Juventude.

Já em 2004, na primeira Conferência, novos agrupamentos juvenis e organizações da sociedade civil participaram do debate, explicitando iniciativas cujo caráter foi o de dissolver o estigma que caracterizou esse tempo da vida desde o século XIX, principalmente em relação aos jovens oriundos dos setores populares. Esse segmentos propunham a ideia “de que o tema das políticas públicas para os jovens seria a resposta adequada a um conjunto de demandas diversificadas e de direitos não atendidos”. (SPOSITO, 2007, p. 12). Além disso, identificavam a necessidade da criação de um espaço institucional específico da juventude. Foi a partir dessa perspectiva que, em junho de 2005, o Governo Federal promulgou a Lei 11.129, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criou o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude. Esse processo culminou, em 2008, na I Conferência Nacional da Juventude, que foi antecedida por um intenso processo de participação dos jovens de várias regiões do Brasil durante oito meses, mobilizando 400 mil pessoas em municípios e estados brasileiros, 841 conferências municipais, 26 estaduais e 1 distrital.

Mas é com a promulgação da PEC da Juventude²¹ (Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010) que os jovens brasileiros passam a ter um *lugar* na Constituição Federal, reconhecidos como sujeitos de direitos. Nela, o poder público passa a ser responsável pelas políticas destinadas aos jovens. Essa emenda dispõe

²¹ Trata-se de uma emenda constitucional de autoria do Deputado Federal Sandes Júnior (GO), que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227.

sobre a proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, confere ao jovem prioridade, ao lado da criança e do adolescente, para fins de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade; impõe a obrigatoriedade do Estado em contemplar o jovem nos programas de assistência integral à saúde, de prevenção e atendimento especializado para pessoas portadoras de deficiência, de prevenção e atendimento especializado ao dependente de entorpecentes e drogas afins e de garantia de acesso do trabalhador à escola; prevê a criação, por lei, do Estatuto da Juventude do Plano Nacional da Juventude. Em resumo, o texto estabelece no artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Concordamos com Câmara (2010) quando afirma que as práticas legislativas e os seus produtos constituem expressão do contexto histórico e das relações sociais que possibilitam a sua produção. “Ao ser elaborada, a lei comporta aspectos relacionados aos costumes e à cultura, expressando, também, as aspirações de mudança ou descontinuidade” (p. 263). O que se verifica é que o Estado, no processo de modernização do Brasil no final do século XIX e até meados do século XX, não teve como objetivo a universalização dos direitos, mas a organização de uma sociedade calcada nos princípios do controle, do disciplinamento e da segregação dos setores populares.

Crianças, adolescentes e jovens foram submetidos e esse modelo civilizador sem, no entanto, verem superadas as condições de vida e de abandono às quais estavam expostas. É a partir das organizações dos movimentos sociais vinculados à juventude e aos direitos humanos na década de 1980, 1990 e primeira década de 2000 que veremos a ação do Estado no reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, embora ainda de forma restrita ao campo legal e reproduzindo as concepções de que os jovens pobres das periferias representam um risco social. E, principalmente, também é a partir dos anos de 1980 que veremos os agrupamentos e as culturas dos jovens pobres da periferia ocupando o cenário urbano, expressando os valores, os problemas e desejos de seu cotidiano, contando

gradativamente com o reconhecimento social, embora ainda vítimas de um perverso processo de discriminação e segregação.

2.2 A diversidade de abordagens da juventude na sociedade contemporânea.

A questão dos jovens nas sociedades contemporâneas tem assumido significativa relevância em estudos e pesquisas recentes, sobretudo porque os processos socioeconômicos-culturais em curso nessas sociedades apresentam novos desafios para esse grupo etário. No mundo contemporâneo, a investigação de jovens em suas diferentes manifestações grupais e individuais exige, em virtude das transformações operadas nas várias dimensões da vida cotidiana, esforços teórico-metodológicos dos estudiosos da temática para decifrar o que significa *ser jovem* hoje.

Estudos apoiados na perspectiva teórica de Bourdieu entendem que a constituição dos universos socioculturais juvenis realiza-se por um amplo leque de diversidades diante das condições materiais e simbólicas vividas: de agrupamento e organização, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, peculiaridades regionais e de gênero. Assim, compreendem que os jovens são orientados por um conjunto de elementos materiais, códigos, símbolos e sistemas de representações sociais que expressam estilos de viver diferenciados das gerações anteriores. É nesse cenário que os estudos recentes relativos aos jovens em seus diferentes espaços expressam a preocupação de apreender quem são esses agentes, quais seus modos de pensar e agir, suas necessidades e perspectivas e suas relações com as agências socializadoras.

Os jovens enquanto agentes sociais vivenciam práticas constituídas em múltiplos e diversificados espaços socioculturais de formação e, neles, produzem elaborações simbólicas orientadas pelo tempo presente. As práticas sociais no espaço urbano fundamentam-se em um universo de códigos, normas e regras instituídas pela sociedade e redefinidas por eles mediante a vivência de práticas singulares típicas da existência do tempo juvenil. Os jovens se movimentam no espaço urbano e são desigualmente distribuídos segundo a lógica da posse de

capitais e outros fatores, como a etnia, o gênero, a opção religiosa etc. (GUIMARÃES *et alii*, 2007a).

Os recentes estudos em torno da temática têm buscado compreender os sujeitos que se encontram nesse tempo da vida como um segmento importante da população, como portadores de características próprias, que vão se construindo a partir de condições sociais e espaciais que se modificam historicamente como produto das transformações da própria sociedade e de suas instituições. Tais estudos buscam compreender os jovens em sua diversidade e especificidades, em suas diferentes formas de viver esse tempo de vida, principalmente quando confrontados com a complexidade que caracteriza o mundo urbano do tempo presente.

Vários estudos vão nessa direção. De acordo Islas (2009), o texto de Margaret Mead, de 1928, *Coming of Age in Samoa*, seria o pioneiro nesse sentido, ao identificar que não existe apenas uma forma de se viver a juventude. Ao investigar, durante nove meses, a adolescência de 50 moças em Samoa, a antropóloga percebeu que há diferenças significativas entre os modos de viver a juventude, não tendo “nada a ver com a etapa conflituosa, de indecisão e instabilidade das sociedades ocidentais em geral, particularmente dos Estados Unidos” (p. 20). Também Ruth Benedict, em 1938, de acordo com Islas, contribuiu na compreensão da temática ao elaborar uma proposta conceitual mais ampla sobre as idades, deixando “claro que, entre a natureza e o comportamento humano, há uma série de mediações que ajudam a conformar os papéis dos indivíduos” (p. 21).

Oscar Dávila León (2009), a partir dos estudos de Bourdieu, concorda com a ideia de que as representações sociais do que é ser jovem passam necessariamente por sua compreensão histórica, pois elas se constroem historicamente. Nesse sentido, não há uma definição fixa de idade para o que é ser jovem, sendo que, nos países ibero-americanos, essa definição é bem variável:

Por exemplo, entre 7 e 8 anos em El Salvador; entre 12 e 26 anos na Colômbia; entre 12 e 35 na Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana; entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal; entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá e Paraguai; entre 18 e 30 na Nicarágua; em Honduras, a população jovem corresponde aos menores de 25 anos

(CEPAL/OIJ, 2004, p. 290-291). No Brasil se utiliza a faixa entre 15 e 24 anos de idade, por instituições como o IPEA e o Instituto Cidadania (p. 53)²².

A juventude, no senso comum, adquiriu incontáveis significados: “serve tanto para designar um estado de espírito quanto para qualificar o que é novo e atual, chegando a ser considerada como um valor em si” (p.54). As concepções acerca dos jovens são marcadas pela heterogeneidade e se constroem a partir das distintas realidades sociais nas quais eles estão inseridos. Nesse sentido, dois aspectos contribuem na análise do que é ser jovem: *condição juvenil* e *situação juvenil*, que, segundo León (2009, p. 60 e 61):

Quanto à “condição juvenil” trata-se de categoria sociológica e antropológica referida tanto à estrutura social quanto aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais).

E a “situação dos jovens” nos remete à análise territorial e temporal concreta, ou seja, a como os diversos jovens vivem e experimentam sua condição de jovens em um espaço em determinado tempo. Daí se conjugam processos que vinculam a noção de juventude a certos elementos que se visualizam com certa estabilidade: o alongamento ou prolongamento da juventude como uma fase da vida resultante de uma maior permanência no sistema educativo; o atraso em sua inserção sociotrabalhista e de conformação de família própria; uma maior dependência com respeito a seu lares de origem e uma menor autonomia ou emancipação residencial.

Além das categorias *condição* e *situação juvenil*, o autor analisa também o que ele chama de “trajetórias de vida”, que nos levam a compreender esse tempo da vida como de transição, desde que os jovens experimentam mudanças tanto nos modelos como nos processos de entrada na vida adulta. Defende a idéia de que a juventude se constitui também como tempo de *transição* pelo fato de marcar a passagem da infância à vida adulta (embora não seja mera passagem ou uma etapa

²² Essa diversidade de idade é demonstrada ainda quando recorremos à história. É na Roma Antiga que se verá a origem do conceito juventude (*iuventia*), determinando um tempo de vida específico, seguindo uma rigorosa definição etária estabelecida por Varrão e Isidoro. A adolescência (*adulescentia*) ia dos 15 aos 30 anos, a juventude (*iuventia*) dos 30 aos 45 anos. Já na Idade Média, há uma mudança significativa na definição desse tempo de vida: a infância terminava aos 07 anos, iniciando, a partir dos 08 anos, a *pueritia*, que ia até os 13 anos; dos 14 aos 21, vivia-se a adolescência e só a partir dos 21 anos começava a juventude, sem precisar quando terminava (SANDOVAL, 2005).

de pura latência), na medida em que ser jovem, historicamente, se configura uma moratória social, um tempo de espera, de preparação para assumir os papéis e as responsabilidades da vida adulta. O tempo juvenil é marcado, então, pela formação, enquanto o tempo adulto, pelo trabalho e as responsabilidades relacionadas à família.

O problema visível nessa formulação é que os sujeitos entre 15 e 24 anos dos setores populares na América Latina não vivem integralmente esse tempo de moratória, tendo em vista que já assumem as responsabilidades inerentes ao mundo adulto muitas vezes ainda na infância. É por isso que o autor argumenta que a transição para a vida adulta não ocorre de forma linear, deixando de ser percebida de maneira tradicional. Não se dá meramente enquanto transição da vida escolar para o mundo do trabalho, mas é composta de nuances, de contradições, de rupturas e de continuidades entre o mundo juvenil e o mundo adulto. Trata-se de uma “fase imprevisível vulnerável, de incerteza maior que nas trajetórias tradicionais ou lineares” (id. *ibid.*p. 62).

De acordo com o autor, a noção de *projeto de futuro* está relacionada à ideia de um *vir-a-ser*, quando as instituições socializadoras cobram do sujeito uma definição, mesmo que hipotética, do que pretende em relação ao futuro. Enquanto tempo de latência, que não se constitui como mórbido, o que a sociedade contemporânea espera dos jovens é sua projeção de futuro, o que reforça a perspectiva dessa fase da vida como um período de passagem para a vida adulta²³.

A condição de classe é outro aspecto que aparece de forma central nos argumentos do autor, que considera que o espaço social opera com uma matriz de diferenças, de distinções, de segregação e discriminação social. Nesse sentido,

as diferenças sociais têm uma base “objetiva”, material – expressam-se, por exemplo, no tamanho, na localização e nos materiais de moradia, no nível de educação, de renda, no tipo de bens de consumo a que se tem acesso com essa renda etc. -, e se associam a uma série de práticas diferenciadas - formas de vestir, modos de falar, gostos etc. -, mas Bourdieu acrescenta que todos esses elementos só operam como padrões de diferenciação social porque estão inscritos em um “sistema simbólico” que permite “captar” essa diferença (LEÓN 2009, p. 69).

²³ Essa perspectiva dos jovens como um *vir-a-ser* é criticada por Dairel (2010): implica uma postura que tende a encarar a juventude na sua negatividade, considerando o que ela ainda não chegou a ser.

É por esse conjunto de fatores que o autor afirma que os jovens deveriam demandar maiores graus de proteção social. O que nos leva a pensar que um dos primeiros direitos sociais a serem conquistados pelos jovens pobres é o próprio direito de ser considerado, socialmente, como jovem, o que já aponta para os demais direitos, inclusive o de projetar o futuro.

2.2.1 As culturas juvenis como campo de distinção social e de disputas simbólicas.

Para se compreender os jovens da periferia na relação que estabelecem com a cultura, faz-se necessário esclarecer conceitualmente o que se entende por cultura e, por conseguinte, culturas juvenis. Os jovens pobres da periferia, enquanto agentes sociais, são produtores e reprodutores de culturas. De acordo com Bourdieu, “os agentes são eles próprios, em sua prática comum, os sujeitos de atos de construção desse mundo” (2008, p. 435), mediados por estruturas cognitivas, por estruturas sociais incorporadas, ou seja, por *habitus*, que se constituem em esquemas de classificação, estruturas mentais, formas simbólicas, de percepção e apreciação, que são o produto da divisão objetiva em classes e que funcionam aquém da consciência e do discurso.

Nesse sentido, o *habitus* é um componente fundamental da constituição da cultura. É o princípio gerador das diferentes práticas sociais objetivamente classificáveis inerentes aos campos. Por meio dele, todo agente social aprende também a diferenciar e apreciar o mundo sociocultural. O conjunto de *habitus* expressa um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto de escolhas de pessoas, de bens e de práticas relacionadas a grupos e classes distintas.

Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns (BOURDIEU, 1996 p.22).

O *habitus* se relaciona aos modos de dominação, tendo em vista que esta é mantida por meio da existência de um universo simbólico que redefine categorias de *distinção* e, por meio delas, mistifica as relações de poder subjacente. Também, incorporado enquanto senso prático, é capacidade adquirida do agente social para jogar o jogo e, ao aprender o sentido desse, produzir estratégias de distinção e inovação da vida social, ou seja, por intermédio de disposições acumuladas e internalizadas a partir de estruturas sociais prévias, os agentes inovam na recriação do *habitus*. As práticas das diferentes classes ou frações de classes distribuem-se ao longo de um campo infinito de possibilidades, de modo que o número de espaços e de preferências se vincula ao universo das possibilidades objetivas. Mas não se trata de escolha sem vínculo histórico e social: ela é delimitada pela estrutura social, pelas condições objetivas postas.

A distinção social não é compreendida apenas em seu aspecto econômico. Para que exista, de acordo com Bourdieu (2008), é necessária uma distinção no campo simbólico. Mesmo a luta de classes não se dá apenas no campo econômico, das propriedades, mas também e simultaneamente no campo cultural, que é ele que expressa ou não a legitimidade das distinções, o que faz com que os agentes se mobilizem ou não numa disputa social. Quando os agentes não consideram como legítimos os seus próprios *habitus*, dificilmente se mobilizam para uma ação transformadora, pois não travarão uma luta por *classificação* (BURAWOY, 2010).

O capital cultural objetivado, enquanto produto da história acumulada sob a forma de livros, artigos, documentos, instrumentos, entre outros, só se realiza “como capital cultural, do ponto de vista material e simbólico nas e pelas lutas travadas nos campos da produção cultural - campo artístico, campo científico, etc. – e, acima disso, no campo de classes sociais” (2008, p. 214). Ou seja, o capital cultural se dá na e pela luta dos agentes que, por meio da distinção social, se apropriam do prestígio, dos lucros e do controle social por ele proporcionado, principalmente na medida em que tal capital se converte em capital incorporado, ou seja, em *habitus* de classe. Tal afirmação demonstra que o *habitus* não se propõe, na leitura de Bourdieu, um conceito imobilizante e imobilizador das relações sociais. Pelo contrário, ele se faz na luta por distinção social, que se realiza na disputa das classes e suas frações.

A cultura se constitui como principal objeto de estudo dos autores do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) ou Escola de Birmingham, principalmente Raymond Williams, E.P Thompson e Paul Willis. Embora epistemologicamente distintos de Bourdieu, esses teóricos defendem uma concepção de cultura em sentido amplo, antropológico, passando de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura/nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais, com o propósito de compreender em que a cultura de um grupo – e inicialmente a das classes populares e da juventude – funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder. Privilegiam instrumentos capazes de apreender, o mais adequadamente possível, as vidas comuns. Não buscam simplesmente mapear culturas, captar sua coerência, mostrar a maneira com que os sujeitos frequentam os espaços públicos, mas as atividades culturais das classes populares são analisadas para interrogar as funções que elas assumem perante a dominação social, seus sistemas de valores e seus universos de sentido. Investigam ainda como as identidades individuais se articulam às identidades coletivas dos grupos dominados, às dimensões da resistência e da aceitação, resignada ou aflita, da subordinação.

De acordo com essa linha, Williams (1988) desenvolve a idéia de um “*materialismo cultural*”, por meio do qual realiza um confronto com os fatos culturais, ao levar em conta todas as culturas, e não apenas a dos letrados, e ao pensar a cultura como universo de sentido, mas também submetida a processos de produção e de circulação, capazes de exercer efeitos nas relações de forças sociais. Nessa perspectiva, tal como em Bourdieu, a cultura não é mais compreendida como objeto de devoção ou de erudição, mas questionada em seu relacionamento com o poder.

Raymond Williams (1988) argumenta que o mais importante progresso intelectual do pensamento social moderno foi a superação da dicotomia entre “sociedade” e “natureza” e a descoberta das novas relações constitutivas entre “sociedade” e “economia”. Nesse sentido, *cultura* constitui uma totalidade em movimento, um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida. Trata-se de um vívido sistema de significados e valores que, como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Vinculado à tradição marxista, compreende que o trabalho e a cultura não se compõem de uma infra e superestrutura, pois as

tradições e práticas culturais são mais que expressões superestruturais. Pelo contrário, a cultura se encontra entre os processos básicos da própria formação. As práticas de uma sociedade e de sua produção cultural podem ser compreendidas tal como são, sem serem reduzidas a outras categorias deterministas.

E. P. Thompson (2002) parte dessa premissa, ao reconhecer que a cultura, como um fenômeno complexo, está permanentemente associada às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derive deterministicamente dessas realidades. Ao ser mediada pelos costumes, a cultura constitui um campo para a mudança e a disputa social, um espaço no qual os interesses opostos apresentam-se conflitantes.

Paul Willis (2011), identificado com a segunda geração da Escola de Birmingham, também contribui para a inovação no campo das pesquisas relacionadas à cultura e, em específico, às culturas juvenis, ao pensar as relações culturais levando em conta tanto a importância das estruturas sociais e a autonomia da cultura como sua incorporação por parte dos indivíduos. Questiona, em especial, os modelos marxistas de análise, que dicotomizam a relação entre infraestrutura e superestrutura. Para ele, há um “nível material da cultura e um nível cultural do material” (p. 07). Em seu livro *Learning to labour* – no qual investiga a transição da escola para o trabalho de jovens operários do sexo masculino que cursavam um currículo secundário não acadêmico, entre 1972 e 1975 na Inglaterra –, parte da premissa de que a cultura de classe não se efetiva em um padrão neutro, uma categoria mental, um conjunto de variáveis impostas sobre a escola a partir de fora, mas por meio de

experiências, relações e conjuntos de tipos sistemáticos de relações que determinam não apenas “escolhas” específicas e “decisões” e períodos específicos, mas também estrutura, real e experiencialmente, a forma como essas “escolhas” surgem e são definidas (WILLIS, 1991,p.12).

O processo de condenação ao fracasso de jovens ingleses de classe operária tem sua explicação na cultura de classe, ou seja, “é sua própria cultura que mais eficazmente prepara rapazes da classe operária para a oferta manual de sua força de trabalho” (id. ibid. p.13).

Mas, para ele, tal condenação se dá paradoxalmente, como aprendizado, afirmação, apropriação e forma de resistência dos jovens da classe operária. Tal resistência se efetiva também através do consumo de determinados produtos (fumo, bebida, estilos etc.) que os *distinguem* daqueles que consideram como conformistas e de seus professores. A análise do autor acerca da cultura dos jovens operários ingleses não se realiza a partir da discussão de temas clássicos, como sindicatos, cooperação, mutualidade etc., mas em torno do consumo que os jovens praticavam no seu período de estudo. Além disso, procurou analisar como os “rapazes” contrapunham o trabalho manual às posições intelectuais, mesmo que essas fossem reconhecidamente superiores e melhor recompensadas. Willis buscou entender como a prática cultural desses jovens se relaciona com a subjetividade e com a questão da reprodução, como eles vivem e aceitam seu destino de trabalhadores reproduzindo a realidade social de seus pais.

Williams, E. P. Thompson e Willis são os que, ao partirem da concepção gramsciana de hegemonia, concebem as relações de dominação como espaço de disputa no campo social, no qual nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não o é de resistência.

Se, por um lado, há diferenças epistemológicas entre Bourdieu e a Escola de Birmingham, por outro há pontos em comum que nos proporcionam a sua articulação neste estudo, ao lançarmos os olhos para a realidade dos jovens pobres da periferia. O primeiro é a superação das visões idealistas e economicistas que ainda se fazem presentes na interpretação das culturas e, em específico, das culturas juvenis; o segundo é a compreensão da cultura enquanto campo de disputa de poder na sociedade. Os autores citados compreendem a cultura no movimento da totalidade histórico-social, envolvendo os processos de produção material e o conjunto da elaboração simbólica produzida. Não há, então, como separar as práticas econômicas, os meios de sobrevivência dos sujeitos de sua produção simbólica, de sua realidade histórica, de sua memória, dos seus modos de ver e compreender o mundo. A cultura conforma um conjunto de heranças, de valores e objetos compartilhados, expressos em modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social. A cultura orienta os sujeitos em sua prática, conduta e costumes, é compreendida como processo de construção de símbolos, de

representações sociais, de significados, ao mesmo tempo que prática constituinte e constituída do mundo social e historicamente situado.

Em Bourdieu, na medida em que os agentes sociais desconhecem os processos de dominação em virtude dos complexos procedimentos de dissimulação da realidade implementados pelas instituições socializadoras, são vítimas de uma violência simbólica, um tipo de violência institucionalmente legítima “que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas”. (1996, p. 171).

É a partir dessa noção que passamos à discussão das culturas juvenis, em especial daquelas produzidas e/ou reproduzidas pelos jovens da região leste de Goiânia.

2.2.2 As culturas juvenis como espaços mediados e mediadores na formação dos jovens.

Para Feixa (1999), a questão geracional²⁴ é o primeiro grande fator estruturador das culturas juvenis, por remeter a uma relação temporal que une biografias, estruturas e histórias, ou seja, um grupo de idade socializado em um mesmo período histórico, unido por um sentimento de memórias comuns, de contemporaneidade. Os aspectos mais visíveis das culturas juvenis têm uma clara identidade geracional, “que sintetiza de maneira espectacular el contexto histórico que las vio nacer” (p.5), sendo que, entre os vários estilos juvenis de cada momento, um se converte em hegemônico, embora o que dê identidade às culturas juvenis seja o seu constante caráter de inovação.

²⁴ Em relação à questão geracional, dois autores merecem destaque: o primeiro é o espanhol José Ortega y Gasset, que, em 1923, publica o artigo *A idéia das gerações*, no qual afirma que a “geração” é o compromisso mais dinâmico entre massa e indivíduo. Posteriormente, em sua obra *A rebelião das massas*, discute em um dos capítulos os aspectos que compõem três gerações: a juventude, a fase adulta e a velhice, dando destaque ao predomínio dos jovens no séc. XX; o segundo autor é o sociólogo húngaro Karl Mannheim, que, em 1928, publica uma de suas obras: *Das problem der Generationem*, no qual reage contra os simplismos que caracterizavam as noções psicológicas sobre jovens e velhos, substituindo a ideia de tempo cronológico pela de tempo vivencial, como forma de caracterizar as gerações (ISLAS, 2009).

Para esse autor, as culturas parentais exercem o importante papel de mediadoras na formação dos jovens, pois aglutinam redes culturais que se definem principalmente pelas identidades étnicas e de classe, a partir das quais se desenvolvem as culturas e subculturas juvenis, definindo as normas de conduta e o valores de cada subgrupo. Tal mediação não se dá especificamente na relação entre pais e filhos, mas

a un conjunto más amplio de interacciones cotidianas entre miembros de generaciones diferentes, en el seno de la familia, el vecindario, la escuela local, las redes de amistad, las entidades asociativas, etc. Mediante la socialización primaria, el joven interioriza elementos culturales básicos (uso de la lengua, roles sexuales, formas de sociabilidad, comportamiento no verbal, criterios estéticos, criterios de adscripción étnica, etc.) que luego utiliza en la elaboración de estilos de vida propios. (FEIXA,1999, p. 2)

De acordo com Pais (1990), as culturas juvenis definidas a partir do tempo de vida ou de fases da vida, ou pelas correntes geracionais, é uma construção social reconhecida em determinados períodos históricos, isto é, “em períodos nos quais essas fases de vida são socialmente vistas como geradoras de ‘problemas’ sociais” (p.146). Tal concepção, segundo o autor, pauta-se em uma perspectiva unitária da juventude, um modo único de ser jovem, admitindo a existência de uma *cultura juvenil*, na medida em que ela se constitui como produto, mesmo que em contraste, da cultura adulta, pois ela suporta o que considera como crises geracionais. Argumenta que, na perspectiva geracional, é possível que haja tanto uma socialização contínua como crises intergeracionais, sendo que, no primeiro caso, os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas, sem grandes contradições. Já o segundo é marcado por descontinuidades entre as gerações, se traduzindo numa clara tensão ou confrontação.

Nessa perspectiva, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, mas, ao mesmo tempo, ocorreria o que o autor define como fracionamentos culturais entre as várias gerações, os quais têm relação com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas.

Além da questão geracional, outro aspecto que merece destaque na análise dos autores é a origem social ou a questão da classe. Os dois apontam que, para os autores da Escola de Birmingham, a questão da idade não é fator central na constituição das culturas juvenis, mas, sim, a noção de classe social. De acordo com Feixa (1999), as culturas juvenis em Birmingham, ao fazerem o enfrentamento com as contradições simbólicas familiares, estão, na verdade, realizando elaborações simbólicas de identidade de classe, o que supõe os mecanismos de incorporação das novas gerações à classe social de origem. Nesse sentido, as relações dos jovens com a cultura familiar não se limitam às relações diretas entre pais e filhos, mas a interações cotidianas entre membros de gerações diferentes frente à família, ao bairro, a escola, a rede ampla de parentesco, a sociabilidade local, etc., o que caracteriza a formação dos jovens de setores populares, estabelecendo um vínculo intrínseco com o mundo exterior, formando percepções em relação ao mundo social.

Pais (1990) acredita que, tanto na dimensão geracional como na de classe, o que está em questão é o processo de *reprodução social*, embora a partir de perspectivas diferentes. Para esse autor, nas correntes “classistas”, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe, como culturas de resistência, ou seja, “culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe” (p. 157). Nesse sentido, as culturas juvenis seriam uma forma de resistência à cultura da classe dominante. A própria ação dos jovens por meio de comportamentos considerados socialmente delinquentes ou marginais, nessa corrente, seria interpretada como mais uma forma de conflito de classe, de resistência à dominação de classe de forma deliberada e intencional.

Compreendemos que não se trata, no entanto, de negar ou de descartar as categorias geração e classe, tendo em vista que as duas contribuem de forma consistente na compreensão das culturas juvenis e do processos mediadores que as constituem. Trata-se de compreender, todavia, a constituição histórica e social de cada uma dessas categorias, tendo vista que “geração” e “classe” não se constroem de forma unívoca em diferentes momentos históricos. De acordo com Bourdieu (1983), os cortes variam inteiramente e são objeto de manipulações, sendo que a juventude e a velhice não são dados meramente biológicos, mas construídos historicamente e mediados pelas condições de classe, distinguindo-se, inclusive ,

nas variações das frações de classe e pelos diferentes campos. “Cada campo, como mostrei a propósito da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento”(p. 113).

Além disso, a meu ver, os jovens de diferentes classes sociais têm acesso distintos aos bens materiais e simbólicos de uma determinada sociedade, sendo que os filhos das classes burguesas vivem de forma mais intensa o estágio nem-adulto, nem-criança, enquanto os filhos das classes populares são impelidos, objetivamente, a se inserir nas regras do mundo adulto por meio do trabalho. Vale ressaltar que, para Boudieu, as aspirações das sucessivas gerações são constituídas em relação a estados diferentes da estrutura da distribuição de bens e de oportunidades de acesso aos diferentes bens, em outras palavras, se constituem tanto na distinção de classes como nas diferenças interiores de cada classe, cuja condição oscila em função das conjunturas. Por isso, “muitos conflitos de gerações são conflitos entre sistemas de aspirações constituídos em épocas diferentes” (id. ibid. p.118), mediados pelas condições de classe.

Para superar o que considera determinismo nas categorias geração e classe, Pais (1990) propõe uma análise mais ampla das culturas juvenis, buscando o seu referencial de cultura na antropologia, para compreender os modos específicos de vida e práticas cotidianas que expressam certos significados e valores não apenas ao nível das instituições, mas também no nível da vida quotidiana.

Mais que fazer uma dedução dos «modos de vida» dos jovens a partir de um «centro» imaginário correntemente identificado com uma cultura dominante (de gerações ou de classes), parece ser preferível estarmos prioritariamente abertos a uma análise *ascendente* (passe a expressão) dos modos de vida dos jovens, partindo dos seus infinitesimais mecanismos, das estratégias e táticas quotidianas, tentando perceber como esses mecanismos são investidos, utilizados, transformados, quais são as suas possíveis involuções ou generalizações. É esta forma de olhar a sociedade, através do quotidiano dos jovens, uma condição necessária para uma correcta abordagem de alguns dos *paradoxos da juventude*, embora não suficiente (p. 164) .

A meu ver, nessa formulação, o autor minimiza o papel histórico e social das culturas, ao não enfatizar que as práticas ordinárias e cotidianas, antes de

serem mediadoras, são mediadas por aspectos históricos e sociais que compõem uma realidade, ou seja, o eixo constituidor dos próprios conceitos de *habitus* e hegemonia. Em nossa perspectiva, não só as práticas culturais do cotidiano não se efetuem de forma independente das relações históricas e sociais como também são mediadas pelas práticas simbólicas, pelos *habitus* de classe em cada momento histórico, pela compreensão da relação das práticas com a estrutura, sem negar a relação das práticas com as situações particulares vivenciadas pelos sujeitos.

Assim, se Feixa (1999) propõe uma análise mais ampla das culturas juvenis para além das dicotomias entre correntes geracionais e classistas, tal compreensão não dispensaria os dois aspectos, mas englobaria questões como gênero, etnia, estilo e território. Para esse autor, os espaços de socialização primária vão cumprir um importante papel de mediação na formação dos jovens e, por conseguinte, das culturas juvenis. Ou seja, a partir da leitura desse autor, é preciso dar destaque à importância da família, do bairro e da escola enquanto espaços de mediação que vão proporcionar aos jovens a interiorização dos elementos básicos de sua cultura. Mas os jovens também constroem suas identidades a partir das relações que estabelecem entre os indivíduos que se encontram em sua mesma faixa de idade. O processo de socialização não se dá exclusivamente por meio da apropriação da cultura do universo adulto, mas também através de trocas que estabelecem entre si: no bairro, nas ruas, nas praças, nas baladas, etc., identificando e construindo valores diferentes daqueles do mundo adulto, o que proporciona às culturas juvenis um caráter diversificado e em movimento, sempre em mutação, recebendo influências também diversificadas, levando-os à construção de um estilo próprio, embora mediado por outros estilos. Não se trata da definição de um estilo exclusivamente oriundo de uma ou outra instituição, entre elas a indústria cultural, mas as múltiplas mediações que vão se articulando na formação de novos estilos e novas identidades juvenis.

Feixa (1999), ao representar as culturas juvenis como uma ampulheta, define que, na parte superior, situam-se a cultura hegemônica (escola e trabalho) e as culturas parentais (família e vizinhança), com seus respectivos espaços de expressão. Nesta parte, localizam-se também os fundamentos da cultura que são constituídos pela referência das condições sociais, como geração, gênero, classe, etnia e território. No plano inferior da ampulheta, encontram-se as culturas e microculturas juvenis, também com seus respectivos espaços de expressão, como

tempo livre e agrupamentos juvenis, definindo as imagens culturais resultantes dos processos de mediação, como a linguagem, a estética, a música, as produções culturais e as atividades específicas. No centro, se encontra o estilo juvenil, que serve como um filtro das referências anteriores, por meio da *homologia* (relação entre pares) y *bricolage* (experimentação). Tal representação, segundo o autor, ilustra o caráter histórico e biográfico das culturas juvenis, além de evidenciar que tais relações não se dão de forma linear, de cima para baixo, em uma relação unívoca, tendo em vista que demonstram que as relações culturais não são unidirecionais, mas dialéticas: “cuando la arena ha acabado de verterse, se da la vuelta al reloj, de manera que las culturas y microculturas juveniles muestran también su influencia en la cultura hegemónica y en las culturas parentales” (p.18).

Compreendemos que as culturas juvenis – da mesma forma que as culturas em geral – acompanham as transformações sociais ao longo da história e conservam, internamente, muito do que foi representado socialmente acerca do que é ser jovem, em uma complexa relação dialética de rupturas e continuidades. Constituem-se a partir de um complexo conjunto de fatores mediadores ao mesmo tempo em que são mediadoras no processo de socialização dos jovens. Nesse sentido, o próprio modo de vida dos jovens pobres nos bairros periféricos são mediados e mediadores da condição juvenil e, por meio dele, vão se forjando culturas específicas de jovens da periferia diferentes das práticas culturais vivenciadas por seu país. Ao mesmo tempo, se distinguem da cultura do “centro”, com relação à qual ela é frequentemente definida como homóloga.

Concomitantemente, as culturas juvenis incorporam *habitus* de classe ao se construírem como produto da interiorização dos princípios de um determinado universo cultural, expressando a distinção social que se realiza por meio da linguagem, da arte, e dos gostos resultantes das diferentes maneiras de aquisição dos bens culturais. A compreensão das culturas juvenis incorporando o *habitus* não é, portanto, reducionista, pois dá sentido à aparente dispersão das práticas cotidianas, revelando organicidade, sistematicidade e homologia estrutural entre as práticas e a ordem social que nelas se expressam. Cabe ressaltar que Barbero (1997) identifica nessa estruturação da vida cotidiana por meio do *habitus* a eficácia da hegemonia, “ ‘programando’ as expectativas e os gostos segundo as classes”. (p.112).

A partir do exposto, podemos afirmar que a juventude, enquanto tempo de vida, é mediada pelas relações de poder construídas numa determinada realidade social, carregada de sentidos e significados que apenas a condição biológica ou as idades em si não são capazes de definir. Nesse sentido, ser jovem no Brasil vem sendo permeado por conteúdos semânticos que se modificaram de acordo com as demandas produtivas, políticas e simbolizadoras que caracterizaram o país a partir da década de 1920. Além disso, ser jovem nas periferias de Goiânia é também mediado pelo conjunto de fatores já apontados neste estudo da discriminação e da segregação social.

Por outro lado, há uma dimensão na representação da juventude que atravessa os períodos que compõem essa história, ou seja, a ideia de juventude como um tempo de latência e de controle social. Tempo de vida para o qual as instituições formadoras devem lançar seus olhos e suas estratégias de sociabilidade no intuito de controlar o que as novas gerações podem trazer enquanto ameaça de mudança e de desestruturação. Mas tal representação irá se configurar de forma mais clara quando a sociedade lançar seus olhos sobre os jovens pobres, não para proporcionar-lhes melhoria de sua condição de vida de pauperismo, mas para inibir o que podem representar enquanto ameaça a um projeto civilizador, ou a um modelo de desenvolvimento que vem se caracterizando pela produção das desigualdade sociais.

Podemos afirmar que, para se compreender a juventude pobre das periferias de Goiânia, há que se partir da noção de tal distinção, ou seja, compreender que a condição juvenil não se dá da mesma forma em grupos sociais distintos, sendo fortemente marcada pela classe e pelos espaços sociais nos quais os agentes estão inseridos. Ser jovem pobre, residente dos bairros periféricos é diferente de ser jovem das classes média e alta de uma sociedade. Até porque, se a juventude é representada historicamente como um período de latência, os jovens dos setores populares, ao terem de dar conta precocemente dos aspectos produtivos que compõem a própria existência, são impedidos de viver integralmente esse tempo de preparação para a vida adulta e, de forma paradoxal, são excluídos da formação exigida pelas novas demandas do mundo do trabalho.

No entanto, à revelia de tais condições, os jovens pobres das periferias continuam produzindo e reproduzindo culturas que dão sentido à sua existência.

Participam de movimentos e compõem grupos que contribuem na sua formação e socialização, proporcionando-lhes novas estratégias para o enfrentamento de seu cotidiano fatigante na cidade. É o que veremos no próximo capítulo, no qual, a partir dos relatos dos jovens pesquisados, procuraremos aprofundar os aspectos que compõem essa distinção, ou seja, compreender a relação que esses jovens estabelecem com seu meio socioespacial e com as instituições socializadoras.

CAPITULO 3

A PERIFERIA COMO LUGAR DE EXISTÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS

Periferia

(Helião, Negra Li e Mano Brown)

*Na periferia a alegria é igual!
É lá que mora meus irmãos,
Meu amigos.
Na periferia a alegria é igual
E a maioria por aqui se parece comigo.*

(...)

*Se tem algum lugar periferia já está ganhando.
Na festa, só faltou axé (é lá que mora meus irmãos,
meu amigos).
Mas se tem algum lugar periferia já está ganhando.
Na festa, só faltou axé (e a maioria por aqui se
parece comigo).*

(...)

*O desemprego assola os manos, sem dinheiro pra
sobreviver.
Ninguém quer perder os seus sonhos, morar na
periferia sem ter
Dívidas, sustentar família.*

Periferia é Periferia em qualquer lugar

(Racionais MC)

*Este lugar é um pesadelo periférico.
Fica no pico numérico de população.
De dia, a pivetada a caminho da escola.
À noite, vão dormir enquanto os manos \ "decola\ "
Na farinha... hã! Na pedra... hã!
(...)*

*Aqui, a visão já não é tão bela.
Não existe outro lugar.
Periferia é periferia.
(...)*

Muita pobreza, estoura violência!

Nossa raça está morrendo.

Não me diga que está tudo bem!

As epígrafes acima mostram a contradição de se viver na periferia com as representações que se tem sobre esse território. Tal representação ocupa o imaginário não só daqueles que olham a periferia de fora, mas também por dentro. Os jovens residentes nesse espaço, ao representarem esse *lugar*, também manifestam essa contradição. Este capítulo tem por objetivo analisar a periferia como o *lugar social* de existência dos jovens pobres em suas contradições e como o espaço no qual eles produzem as suas culturas em relação dialética de integração/inação com as culturas tradicionais. Buscamos compreender esses agentes no próprio espaço que ocupam, analisando suas representações e seus modos de vida; os sentidos que atribuem ao lazer, ao trabalho, à família e aos vários aspectos que compõem as culturas juvenis entendidas em sua totalidade. Concordamos com Bourdieu (1996, p. 15) quando afirma que “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na

particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular possível’ ”.

Para Novais (2006), na análise da condição de vida dos jovens brasileiros no tempo presente, “a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho” (p. 106). Mas, além disso, há o fator local de moradia, o lugar em que se vive, o endereço de cada jovem. O espaço de referência dos sujeitos, principalmente nas grandes cidades, cumpre o importante papel de ampliar ou de restringir o acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos por uma sociedade, em especial o acesso ao mercado de trabalho, tendo em vista que o endereço torna-se mais um critério de distinção. O lugar de moradia se desenha, então, como um importante estereótipo que pode levar à discriminação e à segregação do jovem.

Os jovens urbanos convivem com rotinas marcadas por altas taxas de desemprego, pela violência, pela crescente segregação espacial e pela qualidade de vida deteriorada. De acordo com Aquino (2008), do total de jovens urbanos²⁵, 48,7% vivem em moradias inadequadas fisicamente; cerca de 2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos vivem em favelas (sendo que a maior parte dessa população é negra, 66,9%), enquanto 30,2% vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo.

Em especial, os bairros periféricos são locais de encontro de jovens que buscam espaços de liberdade e de lazer e também afinidades ideológicas e artísticas. São diversas as formas de os jovens deixarem suas marcas, identificação territorial e apropriação do espaço e expressão coletiva de indignação. Neles, eles expressam suas visões de mundo, criando e recriando culturas juvenis, embora vivam sob a égide da indústria cultural que os trata como fatia de mercado e sob os estereótipos que ainda os condenam pelo estigma de *menores*.

De acordo com Dayrell (2010), não podemos nos esquecer de que o espaço do bairro é um dos que mais influem nas possibilidades e limitações que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais bem como as opções de lazer. Ou seja, para os jovens, o bairro não é o lugar apenas funcional de residência ou de socialização, mas, principalmente, espaço de interações afetivas

²⁵ Os jovens que vivem em áreas urbanas representam 84,8% do total dos jovens brasileiros: pouco mais de um terço em áreas metropolitanas e cerca de dois terços em áreas não metropolitanas. (AQUINO, 2008)

e simbólicas, carregado de sentidos. “Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, que, muitas vezes, aparecem como palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço” (p. 13).

Para o autor, viver na periferia implica para os jovens também compartilhar de alguma forma os problemas relacionados à ausência de equipamentos básicos de infraestrutura, de serviços públicos, dentre eles o transporte. Implica conviver com a lógica perversa da metrópole, que tende a segregá-los nos bairros distantes, impondo limites ao seu deslocamento, reforçando a existência de uma “cidade partida”, além de contar com opções restritas de lazer.

Morar na periferia, de acordo com esse autor, é viver em um espaço liminar, entre duas ordens sociais diversas: de um lado, a ordem das instituições e, do outro, a ordem da criminalidade. Muitos jovens conviveram ou convivem com o mundo do crime, com a sedução das drogas, com as promessas de dinheiro fácil acenadas pelo tráfico. Pertencer a um grupo, segundo Dayrell (2010), parece possibilitar uma ampliação do domínio do espaço urbano além do bairro. Por esse meio, os jovens implementam o caminho inverso, ocupam a cidade, que, por longo tempo, lhes foi hostil, transitam por diversos bairros, tendo como passaporte a sua expressão cultural.

Esses jovens se vêem numa condição de privações: do emprego, do lazer, da escola, da participação efetiva no mercado de consumo, ou seja, ao mesmo tempo que vêem os seus direitos limitados por um Estado mínimo, no seu pauperismo também são considerados como delinquentes, ameaça à sociedade a que a redução da maioria penal colocaria um limite.

Mas a discriminação dos jovens da periferia não se processa tão somente pelo fator espacial, o lugar em si, mas por um conjunto de fatores que compõem as múltiplas identidades dos jovens que habitam esses espaços: o estilo, a estética, os vínculos sociais, os laços afetivos e as trajetórias. Nesse sentido, “(...) é importante salientar que não é mais possível falar das trajetórias dos “jovens de hoje” sem falar também daqueles que se apresentam como ‘jovens da periferia’ ”. (DAYREL, 2010, p. 118).

Nas cidades, sobretudo nas metrópoles, há diferentes maneiras de ser jovem, num panorama onde se desenvolvem diferentes comportamentos, linguagens e formas de relacionamento juvenis. Os jovens se fazem presentes nos bairros, que são locais de encontro, de busca de liberdade e de lazer e também de afinidades

ideológicas e artísticas. Exemplos desses comportamentos são os grafites e as pichações, formas de os jovens deixarem suas marcas, sua identificação territorial e apropriação do espaço, ou maneiras de expressar suas indignações. Buscam apropriar-se dos recursos e dispositivos do espaço urbano por meio de símbolos, territórios, ideologias, referências, modas, objetos, bebidas, comidas, entre outros. O consumo, sob esse ponto de vista, não é só uma forma de alienação, mas é também uma forma de expressão. Assim, para Oliveira (2006), “a metrópole é, ao mesmo tempo, lócus do consumo simbólico e suporte da expressão do imaginário e da visão de mundo dos jovens que a ocupam” (p. 256).

3.1 Identificação dos jovens da pesquisa.

Do universo de 54 jovens pesquisados, 61% são do sexo masculino e 39% do sexo feminino. A idade varia entre 14 e 24 anos, sendo que as duas faixas de idade que se destacam são de 15/16 (48%) e 17/18 anos (31%). Os demais (21%) se dividem entre 19 e 24 anos. 50% dos jovens se declaram de cor parda, 30%, negra e 20%, branca. 61% declaram que nasceram em Goiânia, 13% em outras cidades do Estado e 26% em outras unidades da federação.

Desse conjunto de jovens, 87% são solteiros e 13% têm algum tipo de união conjugal. Apenas 11% têm filhos. Em relação à condição de família, o que se percebe é uma nova constituição dessa instituição, em muitos casos com a centralidade da importância da mãe como chefe do núcleo familiar. Nesse sentido, 37% declaram residir com mães e irmãos e 30%, com pai, mãe e irmãos. Os demais, 33%, se dividem em diversas categorias: desde morar sozinho até morar com o cônjuge.

Embora se constate diversidade na forma de moradia e 54% declarem trabalhar, 85% dos jovens afirmam serem sustentados pela família, enquanto 13% afirmam renda própria. No entanto, perguntados se contribuem nas despesas de casa, 59% responderam que “sim” e, destes, 56% afirmaram “ajudar de vez em quando”. As mães aparecem em primeiro lugar enquanto referencial de família, pois 33% dos jovens consideram que elas são as que mais colaboram com as despesas de casa, seguida pelos pais (28%). Os demais (39%) variam da condição que vai desde a maior contribuição dos irmãos até a dos avós.

Em relação à condição socioeconômica, pudemos constatar que 69% desses sujeitos estão inseridos em famílias que têm renda variável de R\$ 200,00 a dois salários mínimos; os demais, 31%, variam entre aqueles que afirmam que a renda está entre R\$ 100,00 e R\$ 190,00 até aqueles que não sabem informar o total da renda família (Apêndice IV, Gráfico 01).

3.2 As relações que estabelecem com o mundo do trabalho.

A condição desses jovens em relação ao mundo do trabalho se mostra precária, o que parece confirmar os estudos de Branco (2005), que, com base em informações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinala, nos últimos anos, o desemprego da faixa etária dos 15 aos 24 anos pelo quantitativo de 88 milhões de jovens. O autor salienta que os jovens dessa faixa já estariam representando “cerca de 47% do total global de desempregados no mundo, ainda que correspondam a não mais do que 25% da população trabalhadora do planeta.” (p. 129)

Observamos ainda que, do conjunto dos sujeitos pesquisados, 54% afirmam não trabalhar. No entanto, destes, 83% apontam que já trabalharam e que, no momento, estão desempregados; apenas 17% responderam que nunca trabalharam. Entre os jovens que trabalham ou que estão desempregados, 39% afirmam que começaram a trabalhar antes dos 14 anos e 44%, dos 14 aos 18 anos. Dos que trabalham, 84% disseram não ter carteira assinada e a remuneração máxima observada foi de um salário mínimo e meio (24%), embora a maioria afirme receber de R\$200,00 a um salário mínimo (52%). Encontram-se ainda os jovens que trabalham sem remuneração (8%), aqueles que desenvolvem atividades produtivas junto aos pais, e jovens que recebem de R\$100,00 a R\$190,00 por mês (8%). (Apêndice IV, Gráfico 02).

Confirmando os dados dos questionários, os depoimentos dos jovens entrevistados sinalizam o processo de precarização em que ingressam no mundo do trabalho:

(...) Trabalho de segunda a sábado no Ceasa (...). Das cinco e meia até umas três quatro horas da tarde. Eu chego em casa, descanso um pouco,

tomo banho e vou pra escola. Eu chego da escola cansado, vou deitar e dormir. Eu já mexi com tomate, agora tô mexendo com abacaxi, eu puxo carrim (...) já trabalhei de vendê picolé, capiná lote, na oficina de carro, que eu também tenho o curso de lanternagem (Marciel)²⁶.

(...) Ai, meu Deus! Só não gosto de fazer coisas repetitivas (...). Trabalhando, assim direto, pois serviço é coisa assim tão repetitiva (...). Trabalho como atendente (Tatiana).

Eu levanto quatro horas da madrugada, pra ir pro CEASA (...) Vou de bicicleta. Aí volto. Só não gosto do trabalho. Trabalho, mas é ruim pra mim, porque vou de madrugada. Volto ao meio dia. No trabalho fico mexendo com pimenta. Chego em casa com a mão (...) o olho e a mão, né! Faço tudo pra conserva e pra vender. (...). Recebo um salário (Marciel).

Eu trabalho desde que cheguei aqui. Eu não fico parada porque você sabe que vida de doméstica é assim, manda embora mesmo. (...) Eu comecei trabalhar nova, aos nove anos de idade eu já tava trabalhando (Marisa).

Tive outros trabalhos antes de olhar essas criança, trabalhava como doméstica, em casa (...). Não é questão de gostar porque é o único jeito de ganhar dinheiro (...). É, assim, o que eu sei fazer na minha vida é olhar menino (...) Eu acho ruim passar a minha vida inteira olhando (Tatiana).

Pelos depoimentos, percebe-se que os jovens entrevistados não idealizam a vivência de serem liberados do mundo do trabalho para se dedicarem ao tempo dos estudos. Têm a percepção de que não vivenciam uma moratória para ingressar no mundo adulto, como acontece com os jovens das classes média e alta. Embora esse tipo ideal de vivência do tempo juvenil exista no plano simbólico e esteja presente no imaginário de muitos, as condições de existência vividas por estes jovens são subjetivadas em sua concretude. Vivendo condições de subemprego, emprego temporário e desemprego, os jovens entrevistados têm expectativas de encontrar um trabalho de qualquer natureza, pois ele é elemento essencial para sua localização e sobrevivência no espaço urbano.

Branco (2005) constata que as ocupações preenchidas pelos jovens de 16 a 24 anos são em geral de baixa qualidade e de menor remuneração; os vínculos

²⁶ Os nomes dos jovens que aparecem neste estudo são fictícios, meramente ilustrativos.

contratuais são precários e se localizam na camada inferior do setor informal. Afirma o autor:

Com freqüência, uma parcela significativa desses jovens que aceitam trabalhar sujeitando-se a tais condições o faz comprometendo sua escolarização ou mesmo já estando fora da escola, sem que neste caso tivesse sequer completado os ciclos educacionais compatíveis com a sua idade (p.130)

As conseqüências desse processo de precarização do trabalho, segundo o autor, além de obstaculizarem o acesso dos jovens, promovem a reprodução, nas famílias de menor renda, dos ciclos de pobreza que, frequentemente, também representam um forte impulso que termina empurrando precocemente os mais jovens para o mercado de trabalho.

Castel (1998) também analisa a precarização do trabalho, trazendo como base empírica a França da década de 1970, a qual, a partir desse período, se caracteriza pela transformação no mundo do emprego, causa importante na desarticulação social. Embora esse processo atinja todos, os jovens são os mais afetados, e as mulheres, mais do que os homens. Esse fenômeno caracteriza-se, principalmente, pela diversidade e pela descontinuidade das formas de emprego – o que outros autores chamam de flexibilidade –, suplantando o paradigma do emprego homogêneo e estável. Diz Castel:

(...) enfatizar essa precarização do trabalho permite compreender os processos que *alimentam* a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, o desemprego e a desfiliação. (...) Começa a tornar-se claro que a precarização do emprego se inseriu na dinâmica atual da modernização (CASTEL, 1998, p.516).

A condição socioeconômica dos jovens pode ainda ser verificada a partir dos aspectos relacionados à ocupação dos pais, das mães e dos próprios jovens, como pode ser observado na Tabela 1 (Ver: Apêndice 3, Tabela 1). Em relação aos pais, constatamos diversidade em suas ocupações: 24% desenvolvem atividades relacionadas à construção civil; 14%, aos serviços do comércio varejista e reparação de objetos pessoais e domésticos, tais como balconistas e conferentes de mercadorias; e 12%, aos serviços domésticos, como jardineiros e trabalhadores em serviços gerais. Essas atividades somam 40%; os demais 60% se caracterizam por

uma ampla diversidade. Em relação às mães, as atividades são mais homogêneas, desde que 61% delas estão vinculadas aos serviços domésticos.

Os jovens expressam a realidade de classe das camadas populares de onde são originários, principalmente na relação que estabelecem com o trabalho manual, ou seja, a maioria (68%) dos jovens pesquisados que trabalha desenvolve atividades relacionadas ao comércio varejista e reparação de objetos pessoais e domésticos (32%), serviços pessoais, dentre eles babás e instrutor de dança (24%), e serviços relacionados a alojamentos e alimentação, tais como panificação e pizzaiolo (12%).

As relações que estabelecem com o mundo do trabalho são condicionadas pelo capital global que possuem (capital econômico, capital cultural e capital social). Em relação ao capital cultural, quando verificarmos o nível de escolaridade dos pais e das mães,²⁷ percebemos os limites dessas famílias nesse quesito. Como pode ser constatado na Tabela 2 (Ver: Apêndice 3, Tabela 2), 71% dos pais estão entre a não escolarização e o ensino fundamental completo; esse índice tem uma pequena redução em relação às mães, ficando com 68%. Em relação ao ensino médio, as mães aparecem com 11% enquanto os pais ficam com 5%. Quando se trata de educação superior, 5% dos pais e 4% das mães possuem esse nível de ensino. Novamente, as mães se destacam em relação ao vínculo familiar, pois, enquanto 13% dos jovens não sabem o grau de escolaridade dos pais, esse número é de apenas 6% em relação às mães.

De acordo com Bourdieu (2008), a família exerce um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Para ele, a família é um dos lugares por excelência de acumulação do capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações, principalmente em relação ao capital econômico e ao cultural. Tais capitais são transmitidos por meio dos estilos de vida de um grupo, que se desenham não só pela objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinam sua escolha, mas também pelas relações sociais objetivas no cotidiano familiar, através

²⁷ Os dados relacionados ao processo de escolarização dos jovens serão trabalhados no próximo capítulo, no qual, além de discutirmos os aspectos relacionados à EJA, analisaremos também os sentidos atribuídos pelos jovens pesquisados à educação escolar.

de experiências corporais profundamente inconscientes. Em seu livro *A distinção. Crítica social do julgamento*, Bourdieu (2008) destaca que

O Interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo passado, daqueles que o ocupam, revelando a segurança sem ostentação da riqueza herdada, a arrogância espalhafatosa dos novos-ricos, a miséria discreta dos pobres ou a miséria dourada dos “primos pobres” que pretendem viver acima de seus recursos (p. 75).

A rigor, as ocupações e o grau de escolaridade demonstram o tipo de capital – cultural e social – que está disponível para os filhos de trabalhadores e os estilos de vida que incidirão diretamente nas lutas, tanto por bens econômicos como culturais, e nas lutas simbólicas que irão travar em seu cotidiano, em seus circuitos pela cidade. Ou seja, junto ao lugar que ocupam na cidade, os estilos de vida, o acesso aos bens econômicos e simbólicos serão sinais distintivos dos jovens em estudo, pois a sua origem social é atestada pelo que herdaram de seus pais, tanto no concernente às suas profissões (ou ocupações) como ao acesso que tiveram à educação escolar, tendo em vista que esses aspectos selecionam determinados conjuntos de *habitus*, entendidos como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe.

Nessa abordagem, a experiência temporal resulta da relação entre duas dimensões: esperanças subjetivas e oportunidades objetivas. Guimarães e Duarte (2008), com base nos estudos de Bourdieu, argumentam que os agentes sociais ocupam posições sociais desiguais na sociedade em razão do volume e da estrutura do capital que possuem e que as esperanças e aspirações, nestas circunstâncias, são desigualmente distribuídas. A adequação entre essas duas dimensões segue a lei de tendência das condutas humanas segundo a qual, por intermédio das disposições do *habitus*, as esperanças tendem universalmente a se ajustar às oportunidades objetivas e a comandar a propensão dos agentes sociais a investirem.

3.3 As relações que estabelecem com o bairro em que habitam.

Uma afirmação que nos parece inicialmente pertinente é que, se os jovens, enquanto categoria, não podem ser compreendidos como a-históricos e a-sociais, a sua relação com a cidade muito menos. Como já foi discutido no capítulo I, não há a cidade em abstrato e os jovens não vivem esse espaço abstratamente. Essas relações são construídas de acordo com o *lugar* social que os agentes ocupam. O contexto histórico da cidade de Goiânia, a forma como foi construída e as relações que se estabeleceram entre centro/periferia interferem diretamente no uso que os agentes fazem do espaço urbano.

Em seus depoimentos, os jovens manifestam o desejo de experimentar o tempo presente na esfera do lazer, da fruição e do acesso aos bens materiais e culturais disponíveis na cidade e, em específico, na sua região. No entanto, a região leste, onde os jovens pesquisados residem, não oferece a possibilidade de integração social daqueles que nela circulam. Nesse sentido, os agentes pesquisados manifestam suas queixas em relação ao tráfico de drogas, à prostituição juvenil, à violência e às repressões militares:

[O que você menos gosta no seu bairro?] Esses mala, ah, esses mala aqui! Apesar que assim a gente sabe quem é, mas não pode falar nada porque se não ainda vira contra a gente. (Emílio).

Olha, meu bairro é diferente de tudo.(...) Antigamente, era muito bagunçado. (...) Lá tinha maconheiro isso e aquilo. [Mas] você acha certo [a polícia] pegar um cidadão que tava chegando do serviço, parar ele e bater nele? Igual aconteceu comigo. (...) Eles pararam eu. Lá tinha um corredor assim ... me pararam lá e falou que ia me matar. Colocou a arma na minha cabeça. Queria que eu desse conta de outros caras que eu nem sei direito (Thiago).

Os depoimentos dos jovens podem ser ilustrados quando observamos o Gráfico 3 (Apêndice IV, Gráfico 3) sobre o que esses sujeitos menos gostam em seu bairro. Apesar da diversidade nas repostas, dois aspectos se destacam: o primeiro se relaciona à falta de segurança (20%), equiparado à expressão espontânea utilizada pelos próprios jovens quando perguntados sobre o que gostam no bairro: “nada” (20%). Seguem-se a precariedade do transporte (10%), a qualidade dos bares da região (10%) e o que eles definem como “baderna” (7%).

Parece que os dados são suficientes para algumas afirmações. A primeira é lembrar que a periferia, desde os planos originais de Goiânia, como vimos, se definiu

como um espaço de segregação social. Podemos perceber que as periferias em Goiânia são zonas de segregação e de estigmatização, fruto da negligência do Estado frente ao seu papel de proporcionar a infraestrutura organizacional indispensável ao funcionamento de toda a sociedade urbana. Constatamos ainda a adoção de uma política de deteriorização do público em benefício dos setores privados, representados por famílias e/ou pelo mercado imobiliário, que levou à contínua precarização das condições de vida das populações de baixa renda por falta de infraestrutura urbana adequada. Todavia, o que mais chama a atenção em relação ao Jardim D. Fernando I é que, embora o bairro tenha sido dotado de um conjunto de serviços, como água, esgoto, eletricidade e equipamentos públicos, esses últimos são insuficientes para as necessidades da população, juntamente com a falta de espaços de lazer e de geração de renda.

Essa constatação corrobora a tese de Castel (2008) quando afirma que as periferias, tipificadas pelos bairros populares e pelas vilas e áreas de posse, são espaço do mal-viver das populações, principalmente em relação à má qualidade e/ou insuficiência dos serviços públicos que lhe são prestados. As próprias políticas públicas contribuem para a visão estereotipada da periferia enquanto espaço e dos sujeitos que ocupam esse território. Se, por um lado, é inegável que o poder público está nas periferias, também é preciso localizar as insuficiências e disfunções do serviço disponibilizado para a maioria da população por meios dos serviços de saúde, educação, assistência social, segurança pública etc.

Como argumenta o autor (p. 40):

a periferia está diante de uma nova problemática da questão social, caracterizada principalmente pelo desemprego em massa, desqualificação de largos segmentos dos meios populares, instalação na precariedade como novo regime de trabalho, pauperização de certas categorias de trabalhadores, pelo crescimento da insegurança social.

Outra questão que os jovens problematizam se relaciona à (in)segurança social, que aparece na sua vertente mais irônica, ou seja, no papel cumprido pela polícia na relação com esses sujeitos, que denunciam situações vexatórias de humilhações sofridas em seu cotidiano, praticadas por aqueles que deveriam protegê-los. Isso demonstra que, nesse setor do público, “existem dois pesos e duas medidas no tratamento dos indivíduos” (id. *ibid.* p. 42). Além disso, fica clara a relação entre o poder público e os pobres no Brasil, estes identificados como

“classes perigosas” que têm de ser controladas e disciplinadas, como foi mostrado no segundo capítulo deste estudo. Os jovens são os mais prejudicados, pois, ao tentar circular pela cidade, são classificados como marginais e delinquentes, diante dos quais a polícia se coloca de forma violenta, uma violência legalizada, institucionalizada. Dois jovens relatam esse processo de forma clara.

A juventude hoje em dia, aqui, na região, praticamente não tem muita vantagem, porque, igual nós: nós somos dançarinos de Brack Dance, nós não podemos utilizar a praça aqui, porque a polícia chega, bate em nós, fala que nós somos maloqueiros, por causa do nosso estilo. Nós gosta assim de roupa larga, a gente gosta de mostrar o nosso estilo. Tem algumas praças que a gente fica aqui, a polícia chega batendo na gente, colocando a gente na parede... É desse jeito. Aqui nós não temos a liberdade de usar uma praça da região, poder fazer o que a gente gosta de fazer - jogar futebol não pode jogar que a polícia chega, manda parar o futebol, bota todo mundo na parede e a juventude hoje em dia, aqui, eu acho que é muito assim... As pessoas falam que essa região nossa é a região mais precária, né, é onde acontece mais roubo, mais tráfico de droga. Mas hoje em dia a polícia não tá dando oportunidade pro jovem: se joga futebol na praça é motivo deles parar a gente. Eles não deixam falar, já mete o baculejão (Videogravação: Jovem 1).

A única coisa que precisava melhorar [no bairro] é o abuso de polícia. Acha que pode chegar e rumar murro em qualquer um. Eles pensam que é Rio de Janeiro. A maioria dos policial que bate não é aqueles policial bombado. É aqueles policial velho e magrelo. Que não agüenta um murro. Só porque acha que tá com um cassetete, um revólver, que pode bater em Deus e o mundo (Vanderlei).

Os jovens da periferia, além dos problemas que já têm de enfrentar, como a falta de empregos, de espaços de lazer e de outros direitos que compõem a cidadania civil e social, ainda são estigmatizados socialmente e, em especial, pela força policial²⁸, como delinquentes em potencial, deparando-se, cotidianamente, com o que Castel (2008) chama de onipresença da polícia e da justiça:

a relação destes jovens com a polícia e com a justiça é vivida sob o signo de uma ameaça perpétua. Enquanto o Estado de direito tem o dever de proteger

²⁸ A violência policial denunciada pelos jovens pesquisados naquele momento foi confirmada neste ano pela operação da Polícia Federal chamada de *Sexto Mandamento*. De acordo com o que foi veiculado no Jornal *O Popular*, no dia 15 de fevereiro de 2011, a Polícia Federal prendeu 27 policiais militares suspeitos de integrar um grupo de extermínio que agia no Estado há pelo menos 15 anos e que pode ter assassinado entre 40 e 50 pessoas. Entre as vítimas estariam crianças, adolescentes e mulheres sem envolvimento com a prática de crimes. De acordo com o jornal, entre os detidos estavam o sub-comandante geral da PM, um tenente-coronel, um major, dois capitães, um tenente, dois subtenentes, um sargento e quatro cabos, além de outros militares lotados nas cidades do interior do Estado. Encontram-se ainda na condição de investigados o ex-secretário de Segurança Pública Ernesto Roller e o ex-secretário da Fazenda Jorcelino Braga, suspeitos da prática de tráfico de influência que resultou nas promoções de patentes de integrantes da organização criminosa.

o conjunto dos cidadãos e de garantir a paz civil, estes jovens têm de seus representantes na periferia uma experiência geralmente negativa (p. 45).

Castel ainda afirma – e concordamos com ele -, na análise que faz da realidade francesa, que os jovens da periferia se vêem sobrecarregados por uma responsabilidade desmedida em relação à preocupação com a segurança, em sua conjunção entre insegurança civil e insegurança social, tendo como resposta do poder público e de parte da sociedade civil a esse processo ações estigmatizantes e repressivas. O autor observa que, embora não estejam em condições de abandono – no caso francês –, os jovens da periferia vivem de forma mais aguda as conseqüências de uma nova ordem mundial, que se caracteriza

pelo desemprego em massa, (à) degradação das condições de trabalho e de habitação, (ao) enfraquecimento das proteções que estavam essencialmente ligadas ao estatuto de estabilidade de emprego, (à) dificuldade de convivência de grupos diferentes que compartilham da situação de estarem em declínio social e que sentem não haver perspectivas de futuro (CASTEL, 2008, p.72).

Os jovens são vítimas de um processo de generalização do sentimento de insegurança que, segundo esse autor, se situa na conjunção de dois fatores: a escalada de insegurança social, devida à degradação das condições de existência, ou ao medo de tal degradação em amplos setores da opinião pública e o crescimento do número de atentados à integridade dos bens e das pessoas.

O sentimento de insegurança alimenta-se destas duas fontes. Entretanto, ao mesmo tempo em que as preocupações de segurança se alastram na sociedade como um todo, o peso efetivo que elas carregam cristalizou-se de forma privilegiada nas periferias sobre as populações que nelas moram, especialmente nos jovens da periferia (p. 63).

Os jovens vivem ainda uma ambigüidade: por um lado são lembrados pelo Estado como alvos privilegiados da determinação de um poder que quer mostrar sua autoridade infalível contra os fatores da desordem; por outro, são esquecidos enquanto sujeitos de direitos, deixando-se “de considerar o conjunto das condições necessárias para que alguém possa conduzir-se e ser reconhecido como cidadão por inteiro na sociedade” (p. 74).

Mas o bairro, a periferia não são espaços apenas de desencontros e de exclusões. São espaços também da realização pessoal e social. São o *lugar*, em seu sentido antropológico, no qual os jovens buscam se reconhecer enquanto sujeitos, identitariamente. De acordo com Augé (2001, p. 51):

Reservamos o termo “lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja.

Os *lugares*, na definição desse autor, têm três características comuns: eles se pretendem identitários, relacionais e históricos, podendo, num mesmo lugar, coexistirem elementos distintos e singulares, mas, ao mesmo tempo, espaço de relações, de identidades partilhadas, que lhes confere a ocupação do lugar comum. Da mesma forma, é necessariamente histórico, pois conjuga identidades e relações, definindo-se por uma estabilidade mínima. Nesse sentido, “O habitante do lugar antropológico não faz história, vive na história” (p. 53).

Para o autor, a identidade e a relação estão no cerne de todos os dispositivos espaciais estudados classicamente pela antropologia. Nesse sentido, o *lugar* antropológico é constituído e constituinte desses aspectos. Ao mesmo tempo, é histórico, pois todas as relações inscritas no espaço se inscrevem também na duração, e só se concretizam no e pelo tempo.

Em oposição ao *lugar antropológico*, Augé (2001) nos traz também a definição do *não-lugar*, estabelecendo que ambos constituem duas realidades complementares, porém distintas. O *não-lugar*, da mesma forma que é constituído em relação a certos fins, como lugar de transporte, comércio e lazer, entre outros, se constitui também na relação que os indivíduos mantêm com esses espaços. Sendo assim, os *não-lugares*, ao contrário do lugar antropológico, criam uma tensão solitária.

“O espaço do não-lugar liberta de suas determinações habituais o que nele penetra. Ele não é mais do que aquilo que faz ou vive como passageiro, cliente, chofer” (p. 94). O espaço do não-lugar não cria identidade singular nem relação, mas solidão e similitude, tendo em vista que é transitório, efêmero. Esse espaço, para o indivíduo, não é nem histórico nem relacional e muito menos identitário, pois o indivíduo não se reconhece nele, apenas passa por ele.

É por isso que consideramos que o bairro é o *lugar* de construção de identidades dos jovens, é o espaço – com todas as suas vicissitudes – de construção de identidades, de relações histórica e socialmente construídas. Trata-se, portanto, de um espaço de sociabilidade. A periferia, além de se caracterizar pela carência e pelas dificuldades, é também o espaço do reconhecimento, da exibição de laços de quem é desta ou daquela localidade. Mesmo a alusão ao perigo que caracteriza a “quebrada” tem um caráter positivo, pois trata-se de uma condição especial para se aventurar nas ‘quebradas da vida’ ” (MAGNANI e SOUZA, 2007, p. 250).

A região leste, tipificada neste estudo pelo Jardim D. Fernando I, se configura então como *lugar* de formação de identidades, espaço de sociabilidade e de formação. O bairro é o espaço de encontros e desencontros, que influi nas possibilidades que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais. No entanto, poucos são os jovens que atribuem sentido positivo ao bairro. Quando perguntados sobre o que mais gostam em seu bairro, as respostas são diversificadas, se confundindo os espaços públicos e privados (Apêndice IV, Gráfico 4). A diversidade de respostas pode expressar a falta de algo mais específico que atribua significado aos jovens, o que pode levá-los à dispersão e à falta de reconhecimento com o seu lugar social. Alguns jovens apontam que

[Do que você mais gosta no seu bairro?] O que mais gosto é a casa das minhas tias, minha mãe, meu pai, escola. (Marciel).

Gosto do lazer da minha rua. Eu gosto de ir pra festa. Meu bairro, o que eu mais gosto é o circo. Só que eu saí de lá. (Emílio).

[O bairro] É... gosto. Antes não gostava, não, mais agora gosto. (Tatiana).

(...) Aqui no setor tem dois lugar que todo mundo vai prá encontrar as pessoas, que é a rua 2, lá na Pedroso, e a ferinha. Na rua 2, tem o dia todo e a boate que fica até de madrugada. (Vitor).

[Do que você mais gosta do seu bairro?] Do que eu mais gosto é do “corgo”, é porque, tipo assim, nós vai pra lá em dia de calor, treina, toma banho, fica de boa. Mas lá é muito “queimado”, por causa dos “noiados”. E aí, qualquer pessoa que chega lá é suspeito. (Vanderlei).

No meu bairro... eu não fico no meu bairro, eu venho muito pra cá. Quando eu não tô aqui, eu tô dando aula na academia, lá na Vila Nova, na igreja. Hoje eu venho mais pra cá. (Daniela)²⁹.

Uma contradição se evidencia: se, de um lado, os jovens aqui retratados não se reconhecem em seus próprios bairros, podia-se supor que se encontram em outros espaços mais centrais da cidade, tendo-os como referência. Mas não é isso que acontece, pois eles não têm o hábito de frequentar o centro da cidade, a não ser enquanto espaço esporádico de consumo. Quando são perguntados se frequentam outros bairros, 81% dos jovens afirmam que sim (Apêndice IV, Gráfico 5). Apenas 5% afirmam frequentar o centro da cidade, enquanto 52% declaram frequentar os bairros da própria região (Apêndice IV, Gráfico 6). Os seus depoimentos são mais elucidativos em relação ao caráter comercial e esporádico desse circuito:

[Você costuma ir ao Centro da cidade?] Não sou muito de sair do meu bairro. (Thiago).

[Você gosta de ir ao centro da cidade? Onde você costuma ir?] Gosto. Ali, no centro? Na galeria que faz tatuagem. Que eu já furei a língua, já fiz tatuagem. (Emílio).

[Você costuma ir ao centro da cidade?] Eu vou assim, mais... quando eu vou pra comprar roupa. É... vou à cidade às vezes, só pra fazer compras. (Tatiana).

[Qual lugar no centro de Goiânia você costuma frequentar?] Não, eu mesmo no centro, eu fui lá uma vez, lá, sozinha, fui comprar umas coisinhas e pronto. (...) Cinema, só quando a escola leva, quando a escola leva a gente no cinema. Agora, teatro, a gente já foi muito teatro de Goiânia. Cinema já fomos uma vez, que eu saiba, né? Sem a escola eu nunca fui. (Marisa).

[Normalmente, você vai ao centro da cidade?] Vou, mais é quando precisa de comprar alguma coisa, né, mais lá no centro, né? [E, pra passear, você vai?] Vou quando quero ir no cinema, alguma coisa assim. [Em Goiânia, você normalmente frequenta cinema, que mais?] É quando precisa comprar alguma coisa, uai! [Camelódromo, Shopping] É.. [Qual você frequenta mais?] Aí eu vou, quando eu vou, sim, eu vou no camelódromo mesmo, ou se não ir pra Pernambucana, essa coisa assim, quando a gente precisa de alguma coisa. (Ludmila).

²⁹ É interessante notar que essa jovem não mora na região leste, mas no Setor Leste Vila Nova, um bairro localizado na região central da cidade.

[O que é centro da cidade pra você?] É aquela região de que vende as coisas, vende umas coisas (...) onde tem mais comércio ali. (Vitor).

Esses depoimentos demonstram que a realidade dos jovens entrevistados em relação às práticas espaciais não é nômade, permanecendo nos lugares disponíveis no bairro em que moram ou nas redondezas. O centro da cidade para eles não tem o caráter construído historicamente pela classes média e alta, onde se frequentam os monumentos que simbolizam a autoridade religiosa e a autoridade civil; como um lugar ativo, em que se divertem em bares, teatros, museus e galerias. O centro da cidade não é algo que faz parte de sua realidade, é o *não-lugar* (AUGÉ, 2001), ou o lugar do não direito (LEFEBVRE, 1991). Se, para as gerações anteriores, ir ao centro estava carregado de sentido cívico, sentido positivo de estar dentro, de participar, de ver e rever o que se designa por identidade coletiva, para os jovens pesquisados ir ao centro é uma mera ação comercial. No entanto, não podemos confundir a condição desse jovens, enquanto consumidores, com a “Geração Shopping Center”, que procura esses espaços como forma de socialização e de lazer diretamente relacionados ao consumo. Os agentes aqui pesquisados são mais pragmáticos, em função, inclusive, do seu capital econômico. Nesse sentido, ao realizar suas compras, circulam mais pelos camelódromos da cidade. O “centro” é, então, meramente o lugar onde se “vende umas coisas”. (Vitor).

A relação que os jovens estabelecem com o espaço é melhor entendida quando observamos o que os entrevistados gostam de fazer em seu tempo livre (Apêndice IV, Gráfico 7). Novamente, aparece a diversidade de respostas, com destaque, no entanto, da opção em relação à visita aos amigos e familiares (33%) e à participação no Breakdance (11%). A diversidade fica mais evidente quando recolhemos os agrupamentos dos quais os jovens participam (Apêndice IV, Gráfico 8): em primeiro lugar, temos os jovens que afirmam não participar de nenhum agrupamento (30%); em segundo, estão aqueles que declaram participar do grupo de Breakdance (24%), seguidos por aqueles que afirmam participar de agrupamentos religiosos (13%).

Em relação aos agrupamentos religiosos, 74% deles afirmam participar de algum grupo (Apêndice IV, Gráfico 9). Destes, a grande maioria (62%) tem vínculo

com igrejas evangélicas, 25% com a igreja católica e 3% com a espírita. Os demais (3%) não responderam a questão (Apêndice IV, Gráfico 10). Os motivos apontados para se inserir em uma determinada religião são diversos e vão desde a influência familiar até a participação oriunda das relações de amizade e da busca de proteção espiritual e realização pessoal.

Nos depoimentos a seguir podemos perceber a importância da família como instituição mediadora dessa inserção, que chega a se converter em um *habitus* por meio do qual se convencem de que conseguir algo na vida está diretamente relacionado à participação nos rituais religiosos. Mas encontramos também jovens que, mesmo tendo se inserido em uma determinada religião por influência da família, começam a aderir a outras concepções, concebendo que estas não estão diretamente vinculadas à instituição religiosa, mas, sim, a uma determinada noção de Deus. Todavia, ainda se observa que, mesmo no ambiente familiar, a contradição está posta, quando os pais não aderem a uma mesma concepção religiosa, embora tenham, genericamente, um mesmo referencial, nesse caso, a Bíblia.

[Tem religião?] Tem, é evangélica. É Igreja Luz para os Povos da Vila Pedroso. [Desde quando?] Vixe! tem muito tempo! Desde os 11 anos. [Sua mãe e seu pai também?] Sim. [Você vai todo final de semana ou de vez em quando?] Quase todo domingo a gente vai para a igreja. É muito difícil nós faltar um culto. Vou com meu pai e com minha mãe só no dia de domingo. [Lá na igreja tem um grupo de jovem?] Tem, mas eu não gosto de ir lá muito, não. (...) A gente não consegue nada, né? Quando a gente vai, fica orando pedindo pra Deus, ele ajuda. Quando não tá, não consegue nada. (Antonio).

[Com quantos anos você começou a ir para a igreja?] Meu tio me levava desde os 4 anos de idade. O problema é que eu não sabia de nada... "Moço, que você quer com a igreja? Igreja só tem aqueles velho enjoado". [Qual igreja?] Luz para os Povos. (...) Religião é servir a Deus. Não importa a religião, servindo a Deus, é religião. [E de que forma é servir a Deus?] Tem muita gente que pensa que servir a Deus é orar e pronto. Servir a Deus tem muitas formas: dançar, cantar, gritar, orar, tudo é servir a Deus, sendo pra Deus. (Vanderlei)

[Seus pais também são evangélicos, ou não?] Meu pai já foi, ele crê nas coisas, tal, na Bíblia, tal, mas ele tá meio assim... nem lá, nem cá, entende? Agora, minha mãe é. [Você é evangélica desde criança?] Desde dos seis anos. (Raíza)

Para outro jovem, o motivo da sua referência religiosa está no sentimento de ausência de afeto na relação familiar. No próximo depoimento, um dos entrevistados demonstra o que o levou para a igreja: a falta de diálogo em casa, que ele define

como falta de expressão de amor no ambiente familiar. Essa “falta” se expressaria nas condições objetivas de vida, de trabalho, de seus pais.

[O que te cativou mais assim na religião?] Assim, eu ouvia e achava bonito eles cantando. Aí, eu falava “esses caras cantam bem”. Aí, depois de um tempo ouvindo eles cantando, eu fui prestando atenção nas palavras, uma palavra de conforto, as palavras que... as coisas que eu queria ouvir em casa e não ouvia, lá eu ouvia. (...) É tipo assim: toda pessoa, toda noite (os filhos querem) ouvir dos pais “te amo”, “amor”, sentir amor, e isso ele não conseguia passar. Primeiro porque meu pai quase não parava em casa, sempre trabalhando. E aí, trabalhava de carteira assinada, e a noite ele fazia isso - o homem parece que gosta de dinheiro demais. Aí, como (era assim) minha mãe, muito dedicada, amizade, ela ficava muito arrumando casa, então não tinha como ela dar a atenção que eu precisava, e o pessoal da igreja parece que é da casa. Me deu casa com o que eles faziam. Eu acho que (Deus) foi mandando essas pessoas pra cuidar da gente. (Álvaro).

Outro jovem demonstra o caráter experimental de sua participação. Embora desde pequeno frequente uma instituição religiosa, não se considera “evangélico” e a sua mãe, segundo ele, se insere na mesma definição.

[Quando você era criança, você tinha uma religião ou não?] Era evangélico, (mas) nunca me tornei evangélico. Minha mãe me foi levando pra dentro da igreja. Ela ia pra igreja, mas não era frequente, não era aquela evangélica que vai, que dá dízimo, que vai nesses negócios, que participa de campanha da igreja. Ela só ia. (Zeca)

O caráter experimental e contraditório desse jovem com a religião se manifestou também na relação que estabeleceu com a Escola de Formação da Juventude. O espaço da Escola, em algumas dias da semana, no período noturno, era reservado aos participantes do Breakdance para a realização de seus treinos. Esse e outros jovens passaram a organizar dentro daquele espaço uma “célula” da Igreja Luz para os Povos. A coordenação da escola conversou com ele sobre essa questão e sobre a impossibilidade de que isso fosse feito. Os jovens foram enfáticos no caráter formativo e regulador da religião. Emílio foi um dos que argumentaram sobre a importância da religião em sua vida e da necessidade de envolver outros membros nesse sentido. Pouco tempo depois, no momento da entrevista, ele já havia reformulado a sua posição, como pode ser constatado no depoimento abaixo.

[E religião você tem?] Tinha, porque eu tô passando por uma fase que eu tô fazendo um estudo. (...) Eu não vou dizer que sou evangélico, não vou dizer que sou católico, ateu nem nada. Eu só acredito em Deus. E dentro da Bíblia tem muitas contradições, tem muita mentira, muita maldade. Dentro da Bíblia, tem gente que só lê um versículo, lê outro, lê outro e lê outro, mas

não entende a Bíblia toda, não lê...[Você lê a Bíblia?] Leio, estudo.(...) Estudo com os meninos aqui do grupo e com um cara do Oliveira. (Zeca).

Observamos que a religião tem, explicitamente, um caráter regulador e moralizador dos jovens, compondo o parâmetro do que se deve ou não fazer e de como se comportar, não por meio do convencimento ou da noção ética entre o certo e o errado, mas por meio da idéia do pecado e do castigo ao pecador.

[Qual que é a importância da religião para você?] Pra mim? Muito bom, a importância é muito grande. Porque, assim, é um seguinte: que você sendo crente você não vai ficar muito indo em festa. Lá você não vai... Tem que pessoa que finge ser seu amigo na sua frente que por trás quer ver seu pior. A igreja, não. Na igreja, você pode até achar, mas não acha aquele ruim mesmo, né? Procura sua felicidade mesmo, porque no mundo (...) a felicidade. Não fazer você esquecer dos seus problemas. Esquece no momento, vai, enche a cara. (...).(Thiago).

É mais o que a igreja fala que é o pecado. Quando a gente vai fazer uma coisa e lembra que tá errado, inclusive faz e não faz o que aprendeu por causa da igreja. [Você fala que vai à igreja Luz para os Povos, não é? Há quanto tempo você vai pra lá?] Eu fui pra lá no final do ano passado. (...) Eu acho que, foi porque ... que eu comecei ir pra igreja, né? Saía muito, ia pra festa, bebia e aí comecei a parar de ir um pouco, tava achando sem graça, comecei a ir menos, quase parei de ir pra LH também, porque o meu líder disse que o jogo não podia jogar. Quando parei e comecei a ler, eu parei de jogar. [Você está indo ainda à igreja?] De vez em quando eu vou. (...) No começo, eu ia toda sábado e domingo. Aí eu comecei a ir só sábado e sexta. Agora eu vou de vez em quando lá, eu não vou muito lá .(Vitor).

Nos dois depoentes percebemos outra contradição. Em relação ao primeiro, embora ele faça um discurso de integrado aos valores religiosos, no conjunto da entrevista demonstra o seu envolvimento em brigas, drogas e a sua manifesta indisciplina na escola: “Pensa num moleque, Deus que me perdoa, encapetado demais da conta. Eu já fui. Já cheguei a furar a cabeça de um moleque” (Thiago). O que nos dá a entender que, embora afirme concordar com as concepções religiosas, a forma como vive o seu cotidiano é diferente daquela apregoada pela religião de sua opção. O segundo jovem expressa o caráter controlador da igreja, a que, num primeiro momento, ele adere, mas de que, gradativamente, vai se distanciando. Momentaneamente, a religião parece interferir em seu modo de vida, nas relações que estabelece em seu cotidiano, mas não é suficiente para mudar os seus *habitus*, pois ele retoma às suas atividades anteriores, principalmente aos jogos na *lan*

house: “Eu vou mais pra *lan house*. Tem um jogo lá que eu jogo, jogo eu com outras pessoa lá, de outros país (...) Fico lá de madrugada”(Vitor).

O grupo de amigos aparece como mediador na escolha ou na afirmação e interrupção do vínculo com uma religião. Os jovens têm o espaço religioso como *lugar* de interação, de convivência, de buscas que são realizadas coletivamente. No entanto, quando entendem que essa busca de alguma forma se esgotou, partem para outras formas de experimentar a vida e o seu cotidiano. Mas a igreja significa também um motivo a mais para estarem juntos e circular pelo bairro, pela cidade.

[Você teve algum momento de adesão à igreja?] Tive com meus treze anos. Ah, eu fui com uns meninos, fui lá que teve um, tipo tava tendo uma festa na igreja, na Luz Para os Povos, aqui da Pedrosa. Aí tava tendo, aí eu fui lá, comecei frequenta(r). Aí foi indo, ficando, ficando até... Fiquei lá em torno duns dois anos e meio. (Zeca).

[Porque vocês saíram de lá?] Não teve motivo não, nós quis sair. Tipo assim: vamos curtir. Ficar na igreja entocado? Bora curtir a vida um pouco! Nós foi curtir. (...) Voltei e fui pro encontro, fiquei um ano. Aí eu saí. (...) Ir pro mundo é fazer bagunça, beber, ir pra festa, pode perceber que a maioria das igrejas fala mais de demônio do que de Deus. Que adianta ir pra igreja e ficar escutando demônio isso, demônio aquilo, nunca falar a palavra de Deus direito? Por isso muita gente afasta, por causa disso também. (Vanderlei).

O pensamento medieval ocidental ainda permeia a concepção desses jovens, que mantêm a idéia da religião como mediadora na relação com um determinado Deus, que regula a vida dos homens em seu cotidiano, em suas vitórias e fracassos. Estar numa religião representa para alguns jovens estar bem com esse mesmo Deus, que, por conseguinte, poderá lhes proporcionar a conquista daquilo que almejam.

[Você acha que a sua religião ajuda você?] Ah, ajuda, assim ... ajuda bastante porque ajuda a gente a passar por algum problema. As vezes que a gente vai assim é muito bom. [O que você sente quando está passando por algum problema e você vai..O que muda?] Aí,bom, num tem nem com dizer assim. (Ludimila).

Eu quero que esteja nas mãos de Deus, né, mas eu quero, eu quero ser professora de dança, ganhar bem, tal, é... (...) Nossa! É a coisa melhor que tem, dançar, pra mim! Nossa, é bom demais! Sei lá o dom quando Deus te dá, o dom assim, né? É tudo que você quer fazer é aquilo, né? (Raíza)

Eu procuro buscar a Deus, oro pelo grupo e mostro pro nosso grupo. É bom. Muita coisa no nosso grupo que falta, tipo assim, é oração. [Falta] a gente ir pra batalha, a gente reunir e fazer uma oração, pedir pra Deus abençoar. Não, a gente vai pra uma batalha, a gente vai pra batalha, não

ora, não faz nada. Eu acho assim: nosso grupo, se brincar nós somos os melhores aqui na região, e se a gente fosse, assim, pra batalha e ouvisse, assim, a galera e pedisse prá Deus abençoar a gente dar o nosso melhor, a gente ganhando ou perdendo, a gente irá honrar a Deus do mesmo jeito, e Deus vai abençoar a gente. Eu creio que sim, não sei a opinião dos meninos, mas eu creio. Se a gente fazer uma oração antes dos campeonatos, Deus vai abençoar, Deus vai honrar, Deus vai abrir as portas mais e mais. Eu acho importante esse negócio de oração aí também, cara, porque, assim, sempre quando começa alguma coisa aqui no instituto (EFJ), aqui, a gente deveria reunir todo mundo, fazer uma oraçãozinha básica, pelo menos uma oração do Pai Nosso. O que a gente fazemos é muito arriscado, assim, machucar... Tem gente do nosso grupo já trincou o braço, tem gente que já quebrou o braço. Assim, é bom a gente sempre orar, pedir a Deus tá guardando a gente do mal. (Videogravação, Jovem 2)

O que se pode constatar nesses depoimentos é que a sociabilidade dos jovens se apresenta multifacetada e, dentre as diferentes formas de viver da juventude, a religião ocupa um espaço significativo. A complexidade do fenômeno religioso não permite tratá-la como mero conjunto de práticas irracionais, sinônimo de ignorância, ilusão, ou alienação, mas como componente importante das culturas. O crescimento dos grupos religiosos e a multiplicação de crenças na sociedade atual certamente associam-se ao contexto das mudanças aceleradas no plano tecnológico e econômico-social, em que as incertezas e os obstáculos que impedem a satisfação das necessidades geram tensão e insegurança. Assim, as alternativas religiosas existentes permitem ao jovem a *escolha* de pertencer a grupos que vão se tornar referência na constituição do modo de viver a sua juventude.

No entanto, como se pôde observar, esses jovens vivem de forma contraditória os aspectos vinculados à religião. Se há uma interiorização dos mecanismos de controle social que limitam o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo há a vivência em outros espaços e outras sociabilidades que se contrapõem à moral religiosa, buscando possibilidades de viver inúmeras experiências além dos espaços familiar e religioso. A contradição se expressa na multiplicidade e simultaneidade das tendências divergentes vivenciadas no cotidiano desses agentes.

A religião assume o papel de uma nova experiência no campo juvenil e cumpre, no imaginário desses jovens, a função de protegê-los do que consideram *como mau caminho*, afastando-os da possibilidade de envolvimento com as drogas e a violência urbana. Além disso, estar vinculado a uma religião pode significar uma

proteção contra o olhar discriminatório da sociedade, que os rotula como grupos *marginais, grupos de risco ou violentos*. Parece que estar vinculado a uma religião pode significar não ser confundido com as *classes violentas ou com marginais*.

Clímaco (2007) argumenta que o crescimento dos grupos religiosos e a multiplicação de crenças na sociedade contemporânea está associado ao contexto de mudanças aceleradas no plano tecnológico e econômico-social, em que

as incertezas e os obstáculos que impedem a satisfação das necessidades/desejos geram tensão e insegurança. Assim, as alternativas religiosas existentes permitem ao jovem a *escolha* de pertencer a grupos que vão se tornar referência na constituição do modo de viver a sua juventude (p. 81).

Mas, além dos espaços religiosos, a família é outra instituição tradicional que aparece com frequência nos depoimentos. Entre aqueles que relatam que preferem a visita a amigos e familiares reforça-se a ideia do papel importante dado à família por esse segmento.

Assim, final de semana, assim, muito difícil eu sair no sábado. Eu vou mais pra casa da minha tia, fico lá com ela. Quando não tô na casa da minha tia, tô com minha mãe, aí fico (...) Agora, assim, eu gosto de ficar mais é com meu padrim, meus padrim, meu pai, parente mesmo, porque nós vai pra beira dum corgo assar carne, aí fica só entre família, né? Que esse negócio de sair com certas amizades aí.. Às vezes o cara nem é seu amigo, tá te levando pro buraco. (Marciel).

Eu gosto de sair mais é em família, chácara, um passeio, nois vai, né? Casa de família mesmo. (Ludimila).

[Das coisas que você faz na sua vida, do que você mais gosta?] Eu gosto de ficar com a minha família, né? (Jaques).

[O que você gosta de fazer com seus amigos?] Hum. Ah, vou pra casa deles, assim. Eu era muito festeiro. Pensa num cara festeiro! Saía das 8 horas da noite e chegava no outro dia 6, 7 horas da noite. Eu sinto saudade das farras que nós fazia. Nós fazia festa em casa, assava carne. Lembrava direto das festa que nós fazia. Misturava cerveja, vinho, um punhado de trem. (Thiago).

Esses depoimentos parecem contrapor-se à ideia corrente de que “ser jovem” é estar em constante conflito com as instituições socializadoras, entre elas a família. Tal ideia está permeada de uma noção generalizadora, de um ideal que se construiu em torno do que é ser família e de como se viver nesse espaço, com a

tendência de sua naturalização. Pelos depoimentos, o que se percebe é a valorização das relações de parentesco, ou seja, como um conjunto de regras que presidem as relações dos sujeitos, o que se coloca de forma mais ampla do que a unidade familiar individualizada, que corresponde ao modelo tradicional de família (SARTI, 2004). Nesse sentido, as declarações dos jovens parecem reforçar outros estudos (MOREIRA *et alii*, 2009) em relação à importância da família enquanto referência em suas vidas, inclusive quando tratam dos seus projetos de futuro. Dados da pesquisa *Perfil da juventude brasileira* (ABRAMO *et alii*, 2005,) demonstram que, em relação à confiança nas instituições, os jovens apontam que confiam totalmente na família (83%); outros confiam parcialmente (15%).

Os jovens entrevistados, embora vivenciem uma situação de indisposição da família em relação ao seu estilo de vida, consideram-na importante, pois acreditam que ela cumpre a função de ensinar certos valores fundamentais em suas vidas. Revelam certa identificação com determinados valores familiares, muito embora não tenham uma vida pautada pela obediência às suas regras. Há, por parte dos entrevistados a aceitação, mas, ao mesmo tempo, a negação desses valores na busca da construção do seu espaço de autonomia.

Assim, embora atribuam um valor positivo à convivência familiar, buscam outros referenciais para construir suas identidades, o que muitas vezes os leva ao conflito nesse espaço. Buscam, então, outros espaços de sociabilidades, o que encontram principalmente na convivência com os amigos, que estão diretamente vinculados à idéia de festa, de passeio. No entanto, pela quantidade reduzida de espaços de lazer para esses jovens, limitando-se a algumas casas de shows, o *funk* e o som automotivo são as principais modalidades de festas que alguns jovens declaram frequentar.

O que eu mais gosto é de ficar conversando com minhas colegas [O que os jovens do bairro mais fazem?] Festa. [Que tipo de festa?] Carro de som. (...) É Dance, Eletrônica... [Quais os lugares das festas aqui no bairro?] Oliveira, no Aldeia. (Tatiana).

Eu participo de tudo, das festas, das músicas... Eu gosto mais de baladas. Balada, uma festa que só tem jove, né?, E... som. É aqui e lá fora, no centro. Tem uma danceteria ali, o Capitólio, é, tem o Bear, só que o Bear eu nunca fui. Não, lá tem muita gente, diferente de outro lugar. Ah, sim, vai prá lá. Aqui e no João Rosa. João Rosa também dá muita gente, ainda mais domingo, que é de manhã, né?. [A que mais outro lugar o pessoal gosta de ir?] Eu

quase não sei disso, assim, porque eu não saio. Agora é que vim sair. Eu fico mais é dentro de casa. Não, eu não tenho amigo, assim, não tenho amigo. Na escola é só “oi”, “oi” e pronto (Marisa).

[Você disse que gosta de ir a festa. A que tipo de festa você gosta de ir?] Tem uns lugar aqui, João Alves, chama Aldeia, lá no Oliveira. [Que tipo de festa que é ?] De automotivo(...) Eles coloca equipamento de som no carro e toca nas festa. Não são aquelas caixa de som, não. (Vitor).

Na época, eu ia na Utopia. (...) Lá é uma casa de dança (...). Agora, lá não presta mais, não. (...) Só ficava à toa, moço. (Risos). Oh, eu chegava lá na quinta, aí ficava meia-noite. Da meia-noite até quase cinco horas da manhã, até a feira de domingo (...).Dançando. Só que rolava *funk* (...) axé e forró. Eu não sô muito chegado nisso. (Thiago)

[O que você e o pessoal do bairro mais gostam de fazer?] Festa. [Que tipo de festa?] Carro de som (...) assim, quando a minha mãe deixa, eu vou lá mais pra dançar. [Que tipo de dança?] É Dance, Eletrônica...*Funk*. [Quais os lugares das festas?] No Oliveira, no Aldeia. (Tatiana)

De acordo com os depoimentos, os espaços de festas frequentados são marcados pelo uso de drogas e de rivalidades entre grupos.

[Você gosta de curtir?] Gosto. [Festas?] Bastante. De vez em quando era só os pó, sabe? Só que eu não estou fazendo isso mais não. Se não, agorinha tô voando, né? É um brown de vez em quando. Por causa que as meninas fuma, né? Só quando vai pra festa também. [Onde os jovens da sua idade gostam, costumam ir?] Só pras festa, mesmo. Som automotivo. (...) [O que vocês fazem lá?] Dança, sobe em cima dos carros. Bebe cerveja, cheira pó, usa droga, êxtase, que agora tá vindo. (Emilio)

Drogas, bebidas porque eles... Você acha que todos os jovens que vão pra lá, pra essa festa, não bebe? Todos eles bebem, todos fumam, todos usam... Bebe bastante. O jovem de hoje só é movido pela bebida. Tem festas que brigam. Você tá vendo o motivo dos jovens: que nem tem a torcida do... esquadrão, tem a torcida do Goiás. Dessa forma ... que é. Assim, a pessoa não pode ver outro time vestido numa camisa que já vão partindo pra briga. (Marisa).

Nóis vai mais em festa que a gente mesmo faz. [E vocês fazem muitas festas?] É, num tem essas festa igual... festa de DJ? Essas casa de dança, de festa mesmo, a gente costuma não ir, porque eu falo pra correr de briga, corre, igual teve domingo (...) É, foi domingo, mataram um menino aqui de quatorze anos. E uma vez esse menino bateu num menino aqui do grupo, ano passado. (Zeca).

As festas, segundo os entrevistados, dão motivos para os conflitos entre pais e filhos. Desde cedo, os jovens querem manifestar sua independência em relação aos pais por meio da liberdade de sair quando quiserem, o que acaba não acontecendo e, por conseguinte, estabelecendo uma relação de atrito entre pais e

filhos, embora, para o grupo, tal ação de desrespeito aos mais velhos seja condenável.

Hoje, a maioria dos jovens não respeita os pais. Eles falam assim: “eu vou e vou mesmo, eu quero ir pra festa”. E tem que ir. Porque eu não fui, assim, criada dessa forma. Eu tenho vinte e um, mas eu fui começar a sair agora. Aí, né, eu fui começar sair agora, porque, se eu falasse assim pro meu pai que ia pra uma festa, por exemplo, uma balada dessa, meu pai não ia aceitar. (...) Eu sou completamente diferente, porque eu não bebo, eu não sei o que é fumar, nem beber. Eu gosto, eu vou pra festa, assim, eu gosto de participar da festa só pra dançar. Eu sou completamente diferente. Eu uso uma roupinha curta de vez em quando, mostro a barriga, mas... (Marisa).

[Os jovens] estão desrespeitando os pais, num dá atenção, briga com o pai por qualquer coisinha. Se pede pra ir numa festa, não deixa, vai, e os conflitos aí que acontece, né? Sei lá. (Marciel).

Assim... é, quando a minha mãe não deixava eu ia escondido. Eu ia pro Bica, pro Tope... [Desde qual idade?] Desde os 13, 14 anos. (...) Eu mentia pra ela, falava que ia dormir na casa da minha colega. (Tatiana).

As festas ou como preferem os jovens a *balada* também são espaço de sociabilidade, pois proporcionam o circuito dos agentes pela cidade e a construção e/ou o reforço de estilos específicos, de identidades. De acordo com Toledo (2007), a *balada* representa uma forma de festividade instituída no plano ritual. De acordo com esse autor, a festa pode ser compreendida a partir de duas abordagens: uma antropológica, segundo a qual é uma atividade que joga o seu ator numa temporalidade fora do cotidiano. Nessa perspectiva, “a festa seria uma suspensão da vida cotidiana, inversão e confirmação, num outro plano, de certos papéis sociais engendrados nas suas historicidades” (p. 263), o que acarretaria uma ruptura simbólica e performática com a dimensão temporal propriamente dita, em relação à vida ordinária; e uma histórica, segundo a qual seria um momento onde se vive uma história temporalmente curta, porém densa de situações e significados.

Embora constitua num evento singular, demasiado diminuto para um relato propriamente histórico, a partir dela podem-se reconstruir realidades sociais mais abrangentes de pessoas e grupos, dada a intensificação de eventos que suscita (p. 264).

Em uma ou outra abordagem, as festas cumprem um papel importante no processo de socialização dos jovens e na formação de identidades. São, então, consideradas atividades de lazer que os jovens realizam em seu tempo livre. Mas

também são atividade social e historicamente mediada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constituem sujeitos e coletividades. Nos tempos livres, nos lazeres, de acordo com Brenner *et alii* (2005), os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbologias e modos de ser que os diferem do denominado mundo adulto. Nessa perspectiva, os espaços de lazer são produtores de sociabilidade. Neles, os jovens podem encontrar as possibilidades de experimentar sua individualidade e as múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social.

Os relatos se encontram com as constatações de Carrano (2002), que identifica os espaços de lazer como espaços de sociabilidade e formação subjetiva dos jovens. No entanto, segundo o autor, há um senso comum, inclusive acadêmico, que considera os lazeres juvenis como espaços de simples diversão ou entretenimento. Embora existam aspectos de diversão, o mais importante são os processos sociais de formação das subjetividades juvenis desenvolvidos nesses contextos. Trata-se de jogos de sociabilidade que expressam os variados contextos culturais da *corporeidade* juvenil. Ao analisar o movimento dos *skatistas*, Carrano afirma tratar-se de divertimento e prática de lazer elevada ao estatuto de princípio filosófico e existencial para muitos jovens envolvidos em tais movimentos.

Quando analisamos os depoimentos dos jovens do Breakdance, percebemos algumas distinções em relação ao seu modo de vida frente aos jovens da EJA. A primeira é o caráter mais homogêneo, quando respondem à questão do que preferem fazer em seu tempo livre. A dança, o *break*, aparecem como atividades principais, ocupando parte significativa do seu tempo. Outras atividades, como visitar os amigos, acessar a *internet*, assistir a um vídeo e as relações na própria escola estão mediadas pelo grupo.

Na realidade, quando nós não tá treinando o *break*, nós ou fica lá em casa ou fica na casa do outro (...) Quando nós não tá descansando, nós tá na praça treinando ou lá em casa (...) Eu dedico meu tempo ao *break*. Eu gosto do computador, porque lá eu tô vendo vídeo de *break*, ou, então, tá no *orkut*, conversando com alguma coisa pra tá sabendo de campeonato ou apresentação. Quando eu to na televisão, é assistindo DVD de *Break*. (Álvaro).

Nossa senhora, o *break* é ... sei lá. É a forma de expressão mais massa que tem o *hip hop*. Nossa, é a coisa melhor que tem! Dançar pra mim, nossa, bão demais! Sei lá, o dom, quando Deus te dá ... o dom, assim, né ... tudo que você quer é fazer aquilo, né? (Raíza).

(...) Aí, de lá pra cá, foi isso que eu venho fazendo. Eu num quero um dia a menos de *break* na minha vida. (...) [E o que tem de tão sedutor assim em relação ao *break*?] É o prazer da conquista, entendeu? Tem muito movimento superdifícil, você treina, treina, treina, machuca, faz chorar, fica grilado, mas aí, a hora que você acerta a primeira vez, na hora que você acerta o movimento, dá uma alegria! Assim, que acho que é essa alegria que a gente é apaixonado. (Zeca).

[O que é o *break* pra você ?] O *break* é tudo. Primeiro é Deus, porque sem ele não seremos nada. Eu escuto música de *break*, eu “arrupio”. Tipo assim, tipo amor que você tem pelo *break*. Antigamente, eu tava na rua, era briga e porrada quase todo dia. Andava pra cima e pra baixo. (...) Primeiro, eu comecei a mexer com *break* eu tinha 13 anos. Aí, primeiramente eu tinha parado com o *break*, porque eu e o C (tínhamos) discutido. Aí eu comecei andar com uns mala, ia pra praça, mexer com droga, levava pau da polícia. Ia pra casa, chegava noiado, ia dormir. Nem trocava idéia com a minha mãe. Aí, eu fui vendo, andava que nem doido: “Isso aqui não é vida pra mim, não”. (...) A gente é mais que um grupo, a gente é uma família. Se uma pessoa tiver com problema, todos ajudamos. (Vanderlei).

Eu sou apaixonada pelo *break*, onde tá presente o *break*... Não são todos os lugares que é aberto, não tem espaço pra dança de rua, tem muito preconceito. Só mala dança. Então, *break* pra mim é uma arte, *break* é muito bom. (...) Quando você tá no *break*, você não tá pensando em coisa ruim. Você tá querendo dançar. O *break* faz parte da sua vida e você não quer parar de treinar *break*. (Daniela).

A vivência no grupo é interpretada por esses jovens como uma relação familiar, ao afirmarem constantemente que:

Tem uma frase: mais que um grupo, uma família. Desde quando uma pessoa... porque quem entra pra dançar com nós não sai mais e não fica aquela coisa que nem eu vejo as outras oficinas aqui (...) É tipo uma família, como se fosse tudo irmão, primo. (Zeca).

A gente é mais que um grupo, a gente é uma família. Se uma pessoa tiver com problema, todos ajudamos. (...) Um colega nosso bateu de moto, todo mundo ajudou. Outro colega nosso foi pro encontro de *break*, não tinha almoçado, todo mundo junta dinheiro, vai, compra. (Vanderlei).

O Breakdance para esses jovens tem o papel de diferenciá-los dos demais, de proporcionar-lhes uma identidade enquanto agrupamento, seja nas vestimentas, seja na sua rotina, em seu cotidiano. No contexto urbano, os jovens se aglutinam não apenas por incorporarem um conjunto de expressões e estilos de vida (música, roupa, adereços, postura, comportamento), mas por buscarem, principalmente, se diferenciar dos demais, afirmando certos padrões e valores sociais. Trata-se de uma forma particular de filiação social, nos termos de Castel (1998), e também de garantia de reconhecimento e de dignidade

No próprio estilo, nas conversas, a gente troca muita idéia. Os assunto é diferente, que, se eu for passar na rua, for conversar com outro cara que não faz nada, ele só vai falar pra mim “e aí, você foi naquela festa? E você, tá cheirando pó?” Só vai ficá falando isso todo mundo. Todos da periferia que não pratica nenhum, de qualquer coisa só sabe falar isso: só de droga e festa. Aí a conversa já é diferente, aí, eu vô fica um pouco fora do assunto. [E quais são os assuntos, assim, que vocês...?] Entre nós é... mais tem só dois que é o... esses é o que todo mundo mais fala, que é só respeito do *break* mesmo e a respeito de namorada. (Zeca)

Isso aqui [a dança] é um estilo, cada um tem um estilo. Igual: nós usamos essa, meia preta com branca, é marca registrada do grupo. Onde a gente chega, o povo fala “chegou o Gyn Extreme!” (...). Todo mundo conhece, por isso, usar um brinco só (...). No começo, quando nós começô a dançá, era engraçado, nós passava nas rua, o povo falava: “olha os doido que gosta de ficá rolando no chão aí ó, olha aí, só tem doido”. (Álvaro).

O *break*, ele é respeitado porque traz uma história. Então, os malas e as pessoas sociais do setor respeita (...). O povo hoje defende, igual uma vez: eu caí num baculejo, mais tava com a camiseta do grupo. Aí, o cara falô assim: “que significa esse nome aí nessa camiseta?” Falei: “é o nome do meu grupo de dança”. Aí ele pediu pra mim: “conta a história, um pouco da história do *break*”. E falô pra mim fazê um movimento. Aí eu fiz. Ele falou: “é, esse tá respeito”. E falô: “você pode saí.” Aí eu fui saindo, ele falô assim: “cê tá de parabéns! Eu prefiro que vocês fique dançando do que fique entrando na marginalidade ou mexendo com droga”. Então, o policial, só por vê a camiseta, sabia o que eu tava fazendo, já livrou, entendeu? Então tem esse respeito. (Álvaro).

Esses depoimentos vão ao encontro do que Dayrell (2010) já havia percebido em sua pesquisa com jovens do *break* e do *funk*. Segundo ele, os jovens atribuem uma centralidade às relações que estabelecem com seus pares. O grupo contribui para que os indivíduos busquem um sentido para sua existência individual, procurando romper com os aspectos que os prendem ao mundo infantil. Além disso,

é no grupo que os jovens buscam outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. Nessa perspectiva, o grupo é o espaço no qual os jovens podem falar de si mesmos, estabelecer relações, vivenciar conflitos de idéias, exercitar a vivência coletiva.

É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas. Nesse processo, a turma de amigos parece cumprir um papel fundamental. É com quem fazem os programas, "trocam idéias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "nós" distintivo (p. 12).

Esses jovens, em sua prática cultural, consideram usufruir de um momento no qual podem se expressar livremente, sem se preocupar se os adultos vão gostar ou não. Configura-se em uma esfera de liberdade frente a determinadas instituições sociais que marcam os seus cotidianos com regras e orientações. Os estudos de Dayrell (2010) também corroboram a ideia de que esse tempo e espaço dos jovens do Breakdance têm por finalidade estabelecer relações que objetivam a satisfação da própria relação. Embora se organizem interiormente a partir de uma hierarquia, esses espaços apontam para a natureza democrática da sociabilidade. De acordo com esse autor, trata-se de um 'jogar junto', de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações" (DAYRELL, 2010, p. 10).

Além disso, ao relacionarmos os jovens do *break* com os jovens da EJA que não participam desse agrupamento, o que se percebe é que os primeiros circulam mais pela cidade. Ao acompanharmos os trabalhos de extensão da PUC-GO na Escola de Formação da Juventude, observamos que eles se reúnem constantemente para se apresentar em diversos espaços da cidade, como escolas da região, universidades, organizações não governamentais, praças, avenidas no centro da cidade, como a Avenida Paranaíba, onde regularmente acontecem os rachas.

De vez em quando, nós participa do racha. Aí todo racha que tem, nós tá indo pra conseguir ganhar. Domingo passado, nós ganhamos de um grupo aí, grupo de Aparecida de Goiânia. Nós foi ali na zona norte rachá contra eles,

eles foi também. (Antonio).

Muitos desses jovens têm uma representação negativa em relação aos sujeitos que se encontram nesse tempo de vida, ou seja, que estão em sintonia com o que o mundo adulto e as próprias instituições socializadoras representam sobre os jovens no mundo contemporâneo. Embora se identifiquem como jovens, pois consideram que estão em uma fase de viver a liberdade, a fruição, sem a responsabilidade típica do mundo adulto, afirmam que o que caracteriza a juventude são as drogas, a violência e a prostituição.

Eu sou um jovem, mas diferente, que, assim ... eu sou mais, no caso ... eu sou mais caseiro, porque eu trabalho muito. O tempo que eu tenho é pra descansar. Aí, eu, tipo assim, sou mais caseiro, mas, de vez em quando, eu saio, eu divirto. Meu primo vai lá em casa direto me chamar pra sair de vez em quando. Eu não... [Como você vê a situação do jovem hoje no geral?] Es tão muito perdido, né, porque entra no mau caminho, mexe com cocaína, fuma maconha... Assim tão se perdendo, né? (...) Assim, todo mundo tem sua fase, assim. Eu fumo, mas, assim, experimentar. Eu já sei que não caiu bem pra mim. (Marciel).

[O que você faz na vida que você acha que é coisa de jovem?] Ah... Brincar, jogar bola, ir a festas. (...) Tem jovem aí que faz coisa errada, mexe com coisa errada. (...) Eu tento levar, né? Fazendo tudo certo, não fazendo coisa errada. Não tendo más companhias. (Jaques).

Ser jovem, no meu modo de pensar, é aquela pessoa que não conhece muito bem (...) tem algumas coisas da vida (...). [E você se considera como jovem?] Sim. [Por quê?] Porque tem muita coisa na vida que sou inocente. [Como você percebe a situação dos jovens no dia de hoje?] Ah.. hum... Uma tolice. Porque, sei lá, querem saber mais de farra, beber, mexer com droga. Usar droga, isso e aquilo. É onde gera muita coisa ruim pra eles. Você quer drogar? Tem alegria? Ter tem, só que é alegria de momento. Às vezes, eles bebem, enche a cara, fuma droga e fica doidão. (Thiago).

[O que é ser jovem?] Ai... Nossa! Tão fácil que eu não sei nem explicar! Jove... sem explicação! (...) Ah! Nos dias de hoje, nossa, é completamente diferente, dos... né, de antigamente, porque os jovens de hoje envolve muitas coisas, assim: drogas, pensa mais em divertir do que trabalhar, do que estudar, entendeu? Eu acho. (...) Jovem tem todo tipo de comportamento, né ? Jeito de vestir - eu visto bem curtinho -, jeito assim de... respeitar as pessoas também, né? (...) Hoje, a maioria dos jovens não respeita os pais. (...) Você acha que todo os jovens que vão pra lá, pra essa festa, não bebe?

Todos eles bebem, todos fumam, todos usam... Bebe bastante. Não, o jovem de hoje só é movido pela bebida (...) Tem festas que brigam. (Marisa).

Ser jovem é... difícil. Ser jovem é uma fase da vida da gente. A gente passa por uma fase que é a juventude, que a gente gosta de aventuras, a gente não pensa muito no que a gente faz. Mas sempre ciente do que das consequências... É isso: é se divertir, é um desenvolvimento que a gente vai crescendo e vai passando por essa fase da juventude. [Você acha que é bom ser jovem?] Muito bom. [O que você acha da questão da juventude hoje?] Bom, os jovens de hoje parece que tá mais assim...Porque hoje em dia você (vê) filho matando mãe, pai matando filho. Então, tá um coisa bem rebelde, tá muito violento os jovens de hoje. (Daniela).

Nos depoimentos, constatamos que, ao se referirem aos aspectos negativos do que consideram “ser jovem” utilizam-se da terceira pessoa do plural, ou seja, sempre “eles”. Mesmo que se considerem jovens, não se utilizam da primeira pessoa do singular para exemplificar os seus argumentos. Nesse caso, *eles* “estão perdidos”, *eles* “querem saber mais de farra”, *eles* usam drogas, *eles* desrespeitam os pais. Mas, *eu* “não sou assim”, *eu* “sou diferente”. Além disso, como demonstra Marisa, há uma representação saudosista do que era ser jovem nas gerações anteriores, considerando que não havia esse tipo de comportamento e, portanto, o modo de vida expresso pelos jovens de hoje, principalmente em atitudes de contestação, seria típico desta geração.

No entanto, os depoimentos também se contrapõem à ideia corrente de que os jovens, principalmente os dos anos pós-1980 (ou seja, a geração dos sujeitos desta pesquisa), são apáticos, alienados e sem expectativas de futuro. O que se observa é que, na verdade, eles têm os seus próprios sonhos, suas expectativas e desejos que expressam a realidade objetiva de uma geração. O que talvez acabe por confundir alguns segmentos da sociedade em relação à sua representação do futuro seja o fato de que seus sonhos e desejos estejam, em sua maioria, no campo do real - não fantasiam, não criam falsas expectativas -, o que os faz, muitas vezes, serem mais conscientes dos limites de sua condição de classe do que os profissionais de instituições socializadoras, que ainda alimentam a ideologia da ascensão social.

Entre os sonhos que os alimentam está o da casa própria, que repete os sonhos das gerações anteriores que se encontram na mesma condição social.

Passados 22 anos desde o processo de ocupação do Jardim D. Fernando I e 30 anos de outros bairros da região, o sonho da casa própria continua perseguindo essa geração de jovens, tal como se deu com seus pais. Afirmam que anseiam pela realização desse sonho não meramente numa perspectiva individualista, mas para dar conforto às suas famílias, principalmente às suas mães, que aparecem com maior incidência. Querem um trabalho que consideram como digno, “terminar os estudos”, viver com saúde.

[Como você pensa o seu futuro?] Ter um serviço mais digno, né?. Um serviço que ganharia mais pra ajudar minha família e só isso mesmo. (...) Eu gostaria de fazer o curso e formar como juiz. [Quais são os seus planos para o futuro?] Eu planejo ter minha casa, ter minha família e meus pais juntos comigo. (Jaques).

Uma casinha própria, um servicinho bacana. Aquele serviço, sem muito esforço. (...) Sonho básico. Igual, to te falando, ter uma casinha assim, para morar com meus pais. A casa que eu moro é muito apertada, básica. Lá onde eu moro, a água não é encanada, como na rua. Tem a mangueira. (Thiago).

Aí, eu tenho o sonho de mudar de vida. De morar numa casa mais boa, entendeu? Essas coisas assim. Pudia ter só o meu quarto pra mim, com minhas coisas. Aí, esses trem assim. Minha casa é simples. Não do jeito que as pessoas esperam de ter, sabe? Mas a gente tem que aceitar, né? (Emílio).

Meu presente, que eu tô vendo... tou vendo, é só festa, né, só de festa. Agora, o meu futuro, não... Eu quero algo melhor. Festa pra mim não é tudo. [O quê é tudo pra você?] Minha saúde [Por quê?] Eu tomei... veneno. Já tem três meses. Eu me sentia muito sozinha, qualquer coisa chorava. [O que pensa em relação ao futuro?] Sonho em ter um futuro melhor. Ter uma casa boa... uma casa pra minha mãe, boa. Meu sonho é... mudar minha vida. Ter casa própria, que a gente não tem, dar tudo aquilo que minha mãe quer e deseja. (Tatiana).

Meu sonho é ser veterinária, sabe. Não consegui até hoje por causa dos estudos, porque eu parei. Mais meu sonho é esse. Mais, se não for assim, eu queria ser telefonista, recepcionista, qualquer trabalho fixo, até doméstica. Gostaria de ter tudo. Principal, gostaria de ter minha casa, sabe, meu sonho é ter minha casa, minha própria casa, aqui. Porque eu gosto daqui. Não do setor, de Goiânia, sabe. Meu sonho é uma casa toda mobiliada com tudo dentro. (Marisa).

As expectativas e as projeções do futuro demonstram o quanto a demanda efetiva encontra seus limites no poder efetivo (BORDIEU, 2001). O projeto de pensar e dominar o futuro, de atingir racionalmente os objetivos esperados depende, na verdade, do poder efetivo de dominar o próprio presente. O tempo futuro está contido no presente imediato, na rotina do cotidiano, de diferentes maneiras. O

universo de práticas socioculturais em que os agentes se situam faz sinalizações, orienta e estimula as ações na vida social. Os depoimentos dos jovens são ilustrativos desse sentido.

Guimarães e Duarte (2009) constataram a contradição que normalmente há entre esperanças subjetivas e condições objetivas. Isso por considerar que, a partir da leitura de Bourdieu, os agentes sociais ocupam posições sociais desiguais na sociedade em razão do volume e da estrutura do capital que possuem, e as esperanças e aspirações, nessas circunstâncias, são desigualmente distribuídas. A adequação entre essas duas dimensões segue a lei de tendência das condutas humanas, segundo a qual, por intermédio das disposições do *habitus*, as esperanças tendem universalmente a se ajustar às oportunidades objetivas e comandar a propensão dos agentes sociais a investirem. A experiência do tempo se constitui na relação entre o *habitus* que o agente tem incorporado e o mundo social, entre as disposições de ser e de fazer e as condições regulares do cosmo social em que está inserido. O *habitus* relaciona-se com a matriz determinada pela posição social do agente que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos etc.

O que se pode perceber, então, a partir da análise dos depoimentos e da leitura de Bourdieu, é que a prática faz o tempo, e os agentes sociais se temporalizam “na e pela prática, por meio da antecipação na e pela prática que lhe é inerente” (apud GUIMARÃES e DUARTE, 2009, p 13). O fazer o tempo se realiza à medida que os agentes são portadores de *habitus* que se ajustam às condições objetivas e aos campos em que se inserem.

Inseridos no mundo socioeconômico, os agentes se definem no espectro das expectativas constitutivas de um *habitus* e da estrutura de probabilidade objetiva, e estas somente se tornam determinantes para aqueles dotados do sentido do jogo com capacidade de antecipar, predizer as possibilidades de futuro do jogo. Assim, as ações dos agentes sociais são dimensionadas pela capacidade de participação no jogo, e o bom jogador é aquele que aprendeu o sentido do jogo. A experiência vivida do tempo presente, a presença ou não nos jogos sociais, a relação entre as

esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas é que definem o grau de investimento que os agentes fazem no jogo.

A relação com o futuro pode ainda ser analisada a partir das contribuições de Thompson (2002), segundo o qual a população trabalhadora tem pouca possibilidade de prever o futuro, pois não o planeja, não vê sua vida como uma forma definida diante de si. Por isso, não economiza o que ganhou em algumas semanas para fazer poupança, mesmo que haja algum excedente. Nesse sentido, os componentes constitutivos mais importantes da “cultura popular” são as “necessidades” e as “expectativas”, às quais podemos acrescentar um terceiro aspecto, que é a “labuta”, ou seja, a luta cotidiana no intuito de garantir a produção/reprodução material e simbólica que possibilite a melhoria de sua existência.

3.4 A cultura enquanto aspecto de distinção social.

Até este ponto, buscamos compreender os jovens enquanto agentes sociais que desenvolvem práticas culturais construindo um determinado modo de ser. Evidenciamos a força e a persistência desses agentes na busca de participação na vida da cidade através das diversas atividades que desenvolvem e na “labuta” que caracteriza seu espaço social, seu sonho de melhoria de qualidade de vida. As culturas juvenis se expressam nesse conjunto de fatores que constitui o seu cotidiano, mediadas pelas relações de classe, pelos fatores geracionais e pelos espaços que ocupam na cidade.

As culturas dos jovens pesquisados se instituem de forma dialética, expressam valores de uma tradição herdada das instituições tradicionais, como a família, a religião e a escola, mas, ao mesmo tempo, expressam valores de transgressão, por meio do ritmo dos circuitos pelas ruas e praças, das relações de autonomia que estabelecem com o mundo adulto, na experimentação das coisas do mundo, na busca constante de uma identidade própria.

Os jovens pesquisados reconhecem a importância das instituições tradicionais em sua formação, embora não suportem o seu cotidiano e suas normas, estabelecendo com elas uma relação tensa em vários momentos. Não negam

explicitamente os valores e tradições herdadas das gerações adultas, mas articulam um importante processo de reprodução/inação que cede um novo sentido ao seu cotidiano através de novos estilos de vida. Essa relação dialética de reprodução/inação se desenha por práticas realizadas pelos próprios jovens no bairro e na região, caracterizadas pela diversidade, em que diferentes sujeitos, com histórias distintas, se encontram e circulam por esses espaços, construindo novas formas de se relacionar com o mundo.

Os circuitos dos jovens nas ruas do bairro e da região, com os seus prazeres e perigos, formam esses agentes através de experiências relativamente autônomas. Nas ruas, nas praças e nas baladas, os jovens se encontram para enfrentar cotidianamente um estado de coisas construído antes mesmo de eles nascerem. É no bairro como *lugar* de existência que eles buscam o reconhecimento dos vizinhos e dos outros jovens, mas o bairro é também o *lugar* em que buscam se distinguir dos demais, tanto do mundo adulto como de outros grupos de jovens. A rua é, então, como espaço público, o lugar de exposição – positiva e/ou negativa –, lugar de reconhecimento e de distinção.

Esses jovens vivem o seu universo cultural no plural, em seu sentido total, envolvendo todas as suas práticas, suas vivências e as relações de troca entre as diversas culturas, ajudando a superar as visões e categorias que tendem a simplificar a complexidade das práticas de jovens que vivem em espaços sociais caracterizados pela segregação e discriminação. O seu cotidiano se constitui matéria-prima de sua existência, se efetivando a partir dos aspectos físicos, simbólicos e imaginários, não havendo divisão entre o material e o simbólico, que, antes, se complementam e se contrapõem constantemente, numa imbricada relação dialética.

Idade, sexo, renda familiar, número de pessoas por domicílio, práticas de lazer, religião etc. são um conjunto de variáveis que dão uma dimensão mais próxima da condição de vida dos jovens pesquisados, levando-nos a perceber os seus *habitus de classe* e, por conseguinte, o que se pode caracterizar como aspectos de distinção social. O que se constata é que as condições de existência desses agentes são mediadas por esse conjunto de fatores, que se materializam no conjunto do capital global (capital econômico, capital cultural e capital social) que detêm e que produz a sua distinção sociocultural frente às outras classes ou frações de classes.

Todavia, as suas condições de existência são mediadas também pela negação ao direito de viverem a juventude com dignidade, pela falta de acesso ao trabalho, à saúde, à educação, à segurança, ao lazer e ao transporte público, reforçando o ciclo de discriminação. Esses agentes são rotulados não apenas por ocuparem um determinado espaço que, historicamente, é de segregação, mas também por conviverem cotidianamente com as *faltas* que lhes impõe a exclusão ao direito. Tais condições os levam à atribuição negativa de seu bairro e de sua região, convertendo-se em uma forma de não reconhecimento e de não identificação sociocultural, de não pertencimento, o que amplia o ciclo de discriminação e autodiscriminação, reduzindo as possibilidades de luta por transformações no campo social.

Constatamos ainda que, embora o poder público esteja presente no bairro e na região pesquisada (como pode ser verificado no capítulo I), essa presença é insuficiente, porque não garante o acesso ao trabalho e aos serviços públicos na quantidade e qualidade adequadas para atender às demandas sociais. Também a ação da polícia é discriminadora, porque imputa aos agentes que moram nessas regiões uma dupla insegurança: por um lado, são vítimas do narcotráfico, por outro são vítimas das ações policiais. Tal situação leva Castel (2008) a se apropriar de uma das formulações de Bourdieu em *Excluídos do Interior*, ou seja, que a ação do Estado, típica dos modelos republicanos de garantir determinados serviços públicos insuficientes, promove também a dissimulação da exclusão por meio da discriminação social.

Talvez agora se torne necessário começar a falar de “excluído”, mas com a condição de precisar que se trata de *excluído do interior*. Com isso entendo dizer que a exclusão que os golpeia é produto de mecanismos e ocultação, de negação e de discriminação, provenientes do uso perverso do modelo republicano (p. 75)

Sem a compreensão e o domínio desse conjunto de aspectos que compõem sua cultura, os agentes pesquisados se vêem excluídos das oportunidades de melhoria de suas condições de vida. A questão, então, que se reafirma neste trabalho, é como a escola tem mediado a aquisição de capital cultural para proporcionar o enfrentamento dos agentes de sua realidade. É isso que se pretende analisar no próximo capítulo, a partir dos depoimentos dos jovens.

CAPÍTULO 4

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: ENTRE AS MEDIAÇÕES NO ENFRENTAMENTO DA VIDA URBANA E A DISSIMULAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

*Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
[...]*

*Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente.
E sei que o estudo é uma coisa boa.
O problema é que, sem motivação, a gente enjoa.
O sistema bota um monte de abobrinha no programa,
Mas pra aprender a ser um ingorante (...)
Ah, um ignorante! Por mim eu nem saía da minha cama! (Ah, deixa eu dormir!)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre,
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste.*

(Estudo Errado – Gabriel, O Pensador)

Nos capítulos anteriores, buscamos analisar alguns aspectos do *território* no qual estão inseridos os jovens pesquisados e a construção da sua representação de juventude a partir de uma perspectiva histórica e sociológica, identificando-a como um *constructo* social. Apontamos também como essa dimensão interfere na sua condição e situação de vida, percebendo como vivem o seu cotidiano, a cidade, o bairro em seus respectivos agrupamentos e quais representações têm acerca das instituições formadoras tradicionais, como a família, a religião e o trabalho. Neste capítulo, buscaremos analisar a relação que eles estabelecem com a educação escolar, indagando se essa instituição tem sido capaz de produzir sentidos positivos para a sua perspectiva.

A questão central é se a escola dialoga com a realidade cotidiana desses jovens, contribuindo para a sua formação de agentes sociais críticos e para a interação transformadora do seu espaço social ou se o nosso sistema educacional continua projetado com a finalidade de inculcar a obediência e a aceitação das regras do sistema social por meio de um aprendizado escolar desconectado da vida, das necessidades e dos problemas que eles enfrentam em seu cotidiano, negando-lhes as condições de compreender as razões de sua situação objetiva e contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades sociais.

4.1 A educação brasileira e o processo de reprodução das desigualdades sociais.

A luta pelo direito à educação no Brasil não é nova. Ela vem se construindo ao longo da história, principalmente a partir da década de 1920, período no qual importantes segmentos da sociedade reivindicavam o acesso da população à educação escolar. Essas reivindicações, no entanto, afirmavam a construção de um modelo educacional distante da realidade do povo, dado que o Brasil, já a esse tempo, tinha como referência os modernos padrões de desenvolvimento do capitalismo industrial, em detrimento do desenvolvimento humano e social da maioria da população. O país precisava modernizar-se, o que implicava a preparação do povo para as novas demandas do campo político, econômico e sociocultural, sendo a educação escolar a instituição formadora dos cidadãos no sentido de cumprirem o seu novo papel cívico.

De acordo com Nagle (2001), a urbanização foi um elemento importante nesse contexto, pois o urbanismo e as suas concomitantes mudanças socioculturais vão fornecer novas perspectivas para pensar o Brasil. Nesse processo, a ideologia liberal de ascensão social irá, gradativamente, tomando conta da cultura escolar brasileira. A escola passa a ter o papel de contribuir na difusão da ideia de ascensão social, que estaria disponível a qualquer agente a partir do seu mérito e esforço individual, como uma promessa a se realizar. Isso para os setores médios da sociedade, mas não para os setores populares. Segundo o autor, a instrução, o ensino ou a escolarização serão pensados em função de seu caráter regenerador, enquanto veículos para a desejada reconstrução nacional, que só poderia ser alcançada quando extinto o traço que envergonhava o país - a incultura geral, principalmente a ignorância popular.

A educação popular era considerada meio decisivo para o engrandecimento da nacionalidade, tendo em vista que o povo poderia internalizar os meios morais e cívicos de um cidadão que honra a sua pátria. Considerava-se também que ela, além de fazer do povo inerte uma força ativa e reprodutora, seria a melhor forma de educação moral e cívica. A ampliação do acesso à educação significava

proporcionar à população novos hábitos que iriam contribuir no desenvolvimento da nação.

Entre os cânones vislumbrados como ponto de sustentação da República, a educação constituiu-se como eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a nação brasileira. Era preciso desenvolver iniciativas que possibilitassem a organização da educação e do ensino a serem gerenciadas pelo poder estatal na condução de uma proposta que conseguisse representar a ampliação da escolarização elementar às massas que, até então, estiveram excluídas da escola (CÂMARA, 2010, p. 126).

De acordo com Romanelli (1999), o liberalismo político e econômico que caracterizou a República nos seus primeiros anos impulsionou também o liberalismo educacional, que foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, dado que redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e uma continuidade de ação pedagógica. O processo de industrialização impunha modificações profundas na forma de encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado como responsável pela educação do povo.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capital industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (...) Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade de leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMAMELLI, 1999. p. 56).

Além disso, segundo Romanelli, a implantação do capitalismo industrial no Brasil acabou criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. O crescimento demográfico e a urbanização acabaram por provocar um aumento da demanda potencial e efetiva de educação escolar. Essa demanda, segundo a autora, abrangeu tanto

a população de idade própria para a escolarização quanto a população que, fora da faixa etária, se encontrava marginalizada pelo sistema educacional, sem ter recebido, nem em tempo certo, nem em quantidade mínima, a educação sistemática de que carecia. É essa procura de mais escola pela faixa etária marginalizada que vem apoiar a hipótese de que foi realmente a demanda social de educação que passou a exercer o papel mais importante na expansão do ensino.

De acordo com a autora, os sistemas educacionais naquele período eram caracterizados pelo alto grau de seletividade, excluindo a maior parte da população que neles ingressava. A seletividade tornava (e torna) essa realidade ainda mais grave, porque

Além da seleção que é feita no ingresso da vida escolar, responsável pela marginalização de quase 50% da população em idade escolar, importa considerar que, dentre os que logram ingresso, a maioria não consegue permanecer na escola por tempo suficiente. Pouco mais de ¼ da população brasileira, portanto, ou não têm nenhuma escolaridade, ou a têm insuficiente, já que um ano apenas de frequência à escola não dá para quase nada, nem sequer para o completo domínio da alfabetização. (...) O aspecto mais melancólico que se configura aí consiste em que, com nenhuma ou quase nenhuma escolaridade adquirida na idade própria, esse contingente marginalizado vai engrossar, em futuro próximo, a fileira dos analfabetos adultos contra cuja existência tenta o sistema lutar, hoje em dia, através das campanhas de alfabetização. (ROMANELLI, 1999, p. 92).

Esse processo, segundo a autora, entre outros fatores, ocorre pela estrutura arcaica que caracteriza as escolas, pela presença de conteúdos alienados da realidade, tornando a escola pouco interessante para o aluno, além de métodos tradicionais de ensino e avaliação. Assim, a seletividade adquire o caráter de uma verdadeira discriminação social.

Será na década de 1950 e primeiros anos de 1960 que surgirá um vigoroso movimento de mobilização popular, nascido no bojo do processo político do populismo, por meio do qual as classes populares conseguiriam falar por si próprias, em defesa de seus interesses, inclusive na reivindicação do direito à educação. De acordo com Lima (1984), a sociedade brasileira havia atingido um ponto de ruptura nesse período, à medida que as ambigüidades contidas na manipulação política populista abriram a porta a uma mobilização através da

qual os movimentos de cultura popular se mostrariam ativos e eficientes.

Essa ideia é ratificada por Sposito (2010), que afirma que, durante a década de 1950, os movimentos populares urbanos propuseram demandas educacionais significativas, levando, por meio de lutas de vários bairros, maiores possibilidades de acesso à educação escolar para setores desprivilegiados da população, assegurando algumas transformações na estrutura do ensino público.

() as lutas na cidade pelo direito à educação se deram em grande parte por aqueles que sofreram com o processo de exclusão do campo e que buscaram nas cidades o seu novo lugar social. Na medida em que percebem os limites de viver nesse novo espaço, esses sujeitos tomam a educação como estratégia de sobrevivência na vida urbana, por meio de apropriação de saberes que lhe proporcionassem o enfrentamento de sua realidade cotidiana. Percebiam que a ausência de estudo se constituía em fator de discriminação social e de sujeição (p. 367)

No entanto, no início dos anos 60, o país enfrentaria uma crise econômica e política de grandes proporções. As mobilizações populares a favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se, o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado. Nesse contexto, a partir de 1964, o Estado brasileiro se caracterizará por um elevado grau de autoritarismo e violência, no qual a educação irá cumprir papel essencial através de uma política educacional que tinha por objetivo a reprodução da força de trabalho. De acordo com Germano (1993), embora significativos contingentes das camadas populares passassem a ter acesso à escola, na verdade o que lhes era proporcionado era uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Nesse sentido, a educação brasileira, ao ser orientada pelo princípio da produção capitalista, destruía “a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram [geravam] a desigualdade permanecem [permaneceram] intocáveis e contam [contaram] com o respaldo do próprio Estado” (GERMANO, 1993, p. 171).

Por outro lado, via-se a manifestação de segmentos da população reivindicando uma escola que não estivesse reduzida aos interesses da indústria, à lógica da formação de *capital humano*, mas que compreendesse o papel da escola como o encontro da educação com os interesses das camadas

trabalhadoras. Nessa direção, os operários, em uma das convenções em defesa da escola pública em 1960, ao discutirem as diretrizes e bases da educação nacional afirmavam:

Não consideramos as escolas apenas no seu aspecto técnico-profissional e nem no interesse que ela eventualmente possa ter para os proprietários das indústrias, mas principalmente no que ela possibilita nas conquistas da cultura e na vida ativa da nação (CUNHA, 1983, p. 127).

O período que tem início com a posse de Geisel, em 1974, e se estende até o término do Governo Figueiredo em princípio de 1985, segundo Germano, expressa um longo processo de crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar. A prioridade era manter o crescimento acelerado dos últimos anos para consolidar um modelo brasileiro de capitalismo industrial. Segundo Germano, a política educacional desse período sofrerá mudanças na forma. Os problemas educacionais passam a ser encarados pelo Estado como questões políticas, ao mesmo tempo que as políticas sociais se revestem de uma conotação ideológica que as identifica diretamente como uma ação destinada aos “carentes”. No entanto, de acordo com o autor, os programas de educação não tinham por objetivo a diminuição das desigualdades sociais promovidas pelo modelo de desenvolvimento adotado. Antes, tinham o intuito de manter a subalternidade do exército industrial de reserva: “com esses programas não se obtém [obteria] “justiça social”, pois as bases da desigualdade permanecem [permaneciam] e, mesmo, são[seriam] agravadas ao longo dos anos 80” (GERMANO, 1993, p.156) .

De acordo com Sposito (2010), as alterações introduzidas nos anos posteriores, sobretudo após a década de 1970, transformaram grande parte das conquistas das décadas de 1950 em mentiras, na medida em que parte dos problemas relativos ao acesso à educação pública se manteve sem solução e a maioria da população apenas conquistou o direito de entrar numa escola que, em pouco tempo, se encarregaria de sua exclusão. Mas esse período se caracterizaria também pelos esforços de rearticulação dos grupos populares no

intuito de democratizar o acesso à educação, contando para isso com a participação de setores oposicionistas ao regime autoritário, partidos de esquerda na clandestinidade e Igreja Católica.

Os anos 1980, segundo a autora, foram marcados por lutas pela ampliação dos direitos educacionais, tanto pela expansão do ensino de segundo grau para as populações dos bairros mais distantes como pela reivindicação do ensino supletivo público.

Já não basta a garantia de acesso ao ensino de primeiro grau, é preciso conquistar a continuidade e, mais do que isso, o direito de volta ao estudo às populações excluídas da escola pública, principalmente durante a década de 70. (p. 105)

Se, por um lado, o acesso à educação era uma estratégia de apropriação da cultura urbana pelos setores populares, por outro, o caráter elitista da escola acabava por determinar o afastamento desses segmentos de seu espaço. Além disso, os saberes difundidos nesse espaço não contribuía efetivamente na inserção desses segmentos na vida urbana. Tais saberes se apresentavam distantes da vida, não contribuindo para que os sujeitos compreendessem e resolvessem os problemas enfrentados no seu cotidiano, oriundos, principalmente, da relação que estabeleciam com o mercado de trabalho. E essa incompreensão os levava à contínua desilusão com a sua luta. (SPOSITO, 2010).

Entre fins da década de 1980 e início da década de 1990 – perdurando até dos dias de hoje – , o capitalismo mundial se insere em uma nova fase de desenvolvimento. A “globalização” é representada como modelo que proporciona a redução das limitações das fronteiras, principalmente nos seus aspectos econômicos, culturais e políticos. A orientação política desse período é fundamentalmente aquela definida pelos organismos internacionais (BM, OMC, BIRD, FMI), que defendem a necessidade de se acabar com qualquer tipo de fronteira ou barreira ao livre desenvolvimento do mercado. Mas o principal resultado histórico desse modelo é o processo de globalização também da miséria social, das desigualdades e da violência. Nesta perspectiva, o que importa e deve nortear a sociedade é a livre competição, tanto dos mercados como dos indivíduos. Nesse processo, os centros de decisões fazem questão de deixar claro o caminho a ser

percorrido pelas diversas nações: privatizações de empresas públicas, despolitização da sociedade, reformas jurídicas e administrativas.

Ao contrário dos países centrais, propugnadores do avanço da sociedade global, os países periféricos ou em desenvolvimento integraram esse cenário como agentes subalternos. Enquanto os países centrais são geradores e distribuidores de tecnologias e de produtos de ponta, os países periféricos têm a função de fornecer mão-de-obra especializada para operar essa tecnologia e de consumidores dos produtos produzidos por esses países. O crescimento da miséria social, das desigualdades sociais e da violência foi o resultado esperado da concentração acelerada e crescente das riquezas. Para Druker (1993), esse processo de exclusão era justificável, tendo em vista que

em períodos de transição, sempre cresce o número de pessoas necessitadas. Há as grandes massas de refugiados em todo o mundo, vítimas de guerras, sublevações sociais, de perseguições raciais, étnicas, políticas e religiosas, de governos incompetentes, ou cruéis. Mesmo nas sociedades mais acomodadas e estáveis, as pessoas serão deixadas para trás na passagem para o trabalho do conhecimento. São necessárias uma ou duas gerações para que uma sociedade e suas população se habituem com as mudanças radicais na composição da força de trabalho e nas demandas por aptidões e conhecimento (p. 127)

O governo brasileiro, a partir década de 1990, implementou uma reforma de Estado dentro do conjunto de ideologias defendidas pelos organismos internacionais daquele período. O ministro Bresser Pereira, titular da pasta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, propôs, a partir do referencial teórico de Peter Drucker sobre os modernos métodos gerenciais e de reengenharia empresarial, a instalação de uma administração gerencial que, segundo ele, teria como objetivo superar as limitações da administração pública burocrática. Considerava que o desafio histórico que o país tinha de enfrentar era o de articular um novo modelo de desenvolvimento, no qual o Estado teria o papel *regulador* no quadro de uma economia de mercado bem como nos serviços básicos que prestava e nas políticas de cunho social que precisava implementar.

As reformas ocorridas no Estado brasileiro na década de 1990 tiveram incidência direta na organização da educação escolar. Os movimentos sociais de defesa da educação foram desconsiderados e cunhou-se uma outra lógica educacional, uma nova etapa de desqualificação da educação Básica. O objetivo da educação não se configuraria como elemento propulsor de cidadania em sua concepção clássica, de participação efetiva dos cidadãos na vida da cidade, mas de preparação para o mercado de trabalho.

A sociedade neoliberal não tem em seu arcabouço ideológico a ampliação da participação popular, seja nos bens materiais ou nos simbólicos produzidos pela sociedade moderna. Na verdade, confirma o caminho inverso, qual seja, o da exclusão da maioria da população desses bens. Para essa sociedade, o modelo de *formação* deve estar voltado basicamente para o fornecimento de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Não fala em educação como forma de reforçar as etnias, de proporcionar a melhoria da qualidade de vida dos agentes sociais e o desenvolvimento sociocultural das comunidades. O que está em questão é como a educação básica poderá estar a serviço da preparação de sujeitos que atendam às novas demandas do mercado, inclusive por meio do desemprego. Não se trata, portanto, de incluir a população nos benefícios materiais e simbólicos produzidos pelo mundo global, mas de evitar que parte dela não se constitua numa classe perigosa em um mundo de desemprego e de precarização do trabalho. Nesse sentido, a educação, ou a *formação*, irá cumprir papel fundamental de implementação de um novo modelo de sociedade idealizado pelos neoliberais. Para Frigotto,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (1994, p.26).

O que se percebe disso é que educação escolar foi permeada por disputas de projetos que, se tiveram o objetivo de universalizar e democratizar o acesso à educação, difundiram também, por meio de uma concepção liberal elitista, um conjunto de ideias que visavam justificar e dissimular os processos de desigualdades sociais legitimadas pelas desigualdades educacionais.

Há 31 anos, Cunha (1980) já denunciava essa realidade, afirmando que a idéia da educação como instrumento de correção das desigualdades no Brasil é falsa pelo fato de que o atendimento do sistema escolar é extremamente desigual tanto na sua distribuição entre as regiões do país e entre as classes sociais em seu sentido quantitativo como na distinção da qualidade ofertada para os diferentes segmentos. De acordo com ele, a educação escolar está organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade, em especial por meio de processos de avaliação que estão voltados para promover os indivíduos que absorveram as aptidões dessa classe.

Esse processo de dualização da educação foi identificado também por Bourdieu. Ao fazer a leitura do caso francês, constatou que as desigualdades dos sistemas educacionais, de um lado, se encontravam na multiplicação de escolas em condições precárias nos subúrbios cada vez mais pobres, acolhendo alunos cada vez menos preparados culturalmente. De outro o lado, havia os colégios selecionados, onde estudavam os filhos das famílias mais abastadas, que encontravam uma educação escolar muito semelhante à que seus pais e seus avós idealizaram enquanto *habitus* a serem adquiridos para legitimar a sua distinção social. O modelo de democratização do acesso experimentado no caso foi seguido, segundo Bourdieu (2003), de efeitos paradoxais, pois os mesmos setores que passaram a ter acesso a esse espaço descobriram, progressivamente, a função conservadora da escola.

De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista (p. 482).

Embora os sistemas educacionais não mais selecionassem e excluíssem na entrada, passaram a adiar a eliminação, diluindo-a no tempo por meio de práticas de exclusão brandas, contínuas, graduais e sutis. Esse modelo conseguiu reunir, num mesmo sistema, as aparências de democratização, embora a realidade fosse de exclusão, operadas por um processo de dissimulação e de legitimação social. O que o autor constata é que os sistemas educacionais continuam operando um

rigoroso processo de exclusão dos setores populares da educação, só que, diferentemente do modelo anterior, exclui de forma continuada em todos os níveis, mantendo, dentro de si, aqueles que ele exclui, mas “marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (p. 485), produzindo, assim, um coletivo de marginalizados por dentro.

Para Catani (2008), a realidade que se constitui a partir da década de 1990, embora reconfigure o que Bourdieu havia constatado em seus estudos anteriores, impõe à escola novas respostas aos desafios da luta pela redução das desigualdades. No entanto, as novas respostas aos problemas educacionais, segundo a autora, parecem reproduzir ajustes político-pedagógicos que, embora mantenham grande parte dos jovens na escola, operam novas formas de exclusão e de seleção – pela alocação no interior da própria instituição.

(...) que os números se transformaram de maneira significativa nos últimos quarenta anos é certo, porém essa transformação, ainda que expresse os efeitos da democratização, parece deixar ainda intocadas as conclusões de Bourdieu sobre as formas como em muitos países a escola (do maternal à universidade) transfigura os fatores sociais de desigualdade cultural em desigualdades escolares, quase sempre entendidas como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou de dons pessoais. (...) Se a escola agrava, por assim dizer, as desigualdades que têm origem nas posições ocupadas pelos indivíduos no espaço social, ela o faz, justamente, por privilegiar a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados a favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais. (p, 17)

Diante disso, para este estudo, a escola é compreendida como um dos espaços da sociedade responsáveis pela construção ou manutenção de significados, de *habitus* construídos histórica e socialmente. Entendemos que ela interfere na maneira como os indivíduos se relacionam nos diversos espaços que compõem a sociedade e que suas mediações, sistematizadas ou não, estão diretamente relacionadas com o que ocorre fora do âmbito escolar. Ela é uma instituição contextualizada, cujos valores e configurações variam segundo as condições históricas e sociais que a envolvem, e é espaço de disputa de sentidos em torno da compreensão da realidade social.

4.2 Condição escolar dos jovens brasileiros.

O distanciamento da educação em relação à realidade dos jovens é reclamado por esses agentes também nos dias atuais. Se, por um lado, eles identificam a importância dessa instituição, por outro, demonstram os seus limites. De acordo com estudos realizados por pesquisadores do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (POLIS), nas sociedades sul-americanas (2007), a valorização da educação pelos jovens se dá tanto no sentido de se constituir um direito, como no sentido de elemento fundamental para propiciar melhores oportunidades no mundo do trabalho. Genericamente, os jovens destacam o sistema educacional como “desigual, discriminatório, distante do universo real do segmento juvenil e carente de investimento público” (p.41). O que se verifica é que o processo de escolarização é um espaço de desigualdades e de poucas oportunidades, que marca expressivos grupos de jovens da América do Sul. Ao mesmo tempo, é um espaço fundamental de reflexão e luta por direitos.

Entre os fatores que mais se destacam quanto às explicações para o abandono escolar, segundo esses estudos, estão as dificuldades de transporte, migração e conjugação entre o trabalho e a escola. O direito à circulação e à mobilidade é uma das demandas que aparecem de forma incisiva entre os jovens pesquisados, tendo em vista que esse direito se relaciona diretamente com o exercício da cidadania plena, principalmente com o acesso à educação, ao trabalho, à cultura e ao lazer.

Em outro estudo, também coordenado pelo IBASE e POLIS (SEGOVIA, *et alii*, 2009), os jovens apontam que a educação em suas vidas assume papel relevante, porque reconhecem que a sociedade ocidental contemporânea faz um vínculo direto entre juventude e escola. No entanto, muito embora haja a centralidade da escola enquanto espaço de socialização, a educação formal oferecida nos dias de hoje é responsável por muitas de suas frustrações: “[os jovens] não têm a possibilidade de concretizar sonhos e desejos referentes à entrada no mercado de trabalho e à ascensão social” (id. *ibid.* p. 183). Esses agentes vêem a escola tanto como espaço potencial de transformação social quanto de reprodução de desigualdades e discriminações.

No Brasil, um dos relatórios aponta para a necessidade de “uma educação que caiba na vida do jovem” (SEGOVIA, *et alii*, 2009, p. 188), expressando a necessidade que muitos deles têm de ingressar prematuramente no mercado de trabalho. Essa condição os leva à difícil escolha entre a escola ou o trabalho, e, em geral, termina no abandono da escola. Em outros momentos de suas vidas, tentam um retorno a esse espaço, já muitas vezes marcado pelos mesmos fracassos. Essas limitações das condições concretas que propiciam a permanência do jovem na escola leva-os ao desestímulo, promovendo a desistência e o abandono da vida escolar. Nesse sentido, nos países pesquisados, a educação escolar é, então, um espaço importante que explicita as desigualdades de oportunidades de forma incisiva, embora se constitua, como dissemos, também como espaço fundamental de reflexão e luta por direitos.

A partir dos dados do IPEA (CASTRO e AQUINO, 2008), constatamos que o baixo nível de escolaridade dos jovens é resultado das insuficientes condições de acesso e permanência na educação infantil e no ensino fundamental, que resultam em sucessivas reprovações e evasão escolar temporária ou definitiva. Com isso, parcela considerável de infantes ingressam na juventude com elevada defasagem educacional tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. De acordo com os autores, a situação educacional dos jovens brasileiros caracteriza-se por

diversas distorções decorrentes, em grande medida, do processo educativo: existência de quase 1,5 milhão de analfabetos; persistência de elevada distorção idade – série, o que compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada; baixa frequência ao ensino superior; e restritas oportunidades de acesso à educação profissional” (p. 36).

Ademais: 32% dos jovens de 15 a 17 anos ainda cursam o ensino fundamental; apenas 47% dos jovens nessa faixa de idade cursam o ensino médio; e 13% da população de 18 a 24 anos frequentam a educação superior.

De acordo com esse estudo, o grau de analfabetismo da população brasileira, medido pela taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever um bilhete simples, ainda se encontrava no patamar de 10% em 2007. Comparada a outros países da América do Sul (Uruguai, Argentina e Chile), essa taxa é bastante elevada, pois varia entre 2% e 4%. Ainda, a manutenção do número

de analfabetos no país em patamar elevado está relacionado à baixa efetividade do ensino fundamental. “Por sua vez, o ingresso anual de jovens com 15 anos de idade no contingente de analfabetos é outra decorrência do fracasso do ensino fundamental. Em 2007, a taxa de analfabetismo entre os jovens desta idade era de 1,7%, totalizando o ingresso de 58,3 mil novos analfabetos” (p.94).

Abramovay (et alii, 2009) considera que, embora se possa afirmar que a educação escolar nos dias de hoje se apresenta de forma mais democrática, pois nos últimos anos tem atingido quase a sua universalidade nos segmentos de 7 a 14 anos, “os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população” (p. 58).

Dados da PNAD 2009 registram que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais caiu 1,8 ponto percentual entre 2004 e 2009. No entanto, ainda existiam no Brasil 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% da população nessa faixa etária. Mas o quadro se agrava mais ainda quando se observa a taxa de analfabetismo funcional entre a população de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo, chegando a 20,3%. Embora esse número seja inferior se comparado a 2004 (4,1%) e 2008 (0,7), ainda é um dado que preocupa quando pensamos em educação de jovens.

A taxa de escolarização das crianças entre 6 a 14 anos também aumentou em relação a 2004 e 2008, chegando a 97,6% , ou 1,5% a mais que em 2004. De acordo com esse estudo, o aumento da taxa de escolarização se deu também nas classes sem rendimento ou com renda inferior a 1/4 do salário mínimo *per capita*, sendo que a frequência à escola dessa população em 2009 foi de 96,5%, chegando a 99% nas famílias com rendimento de um ou mais salários mínimos. Em relação aos jovens de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização em 2009 era de 90,6%, frente a 84,5% em 2008 e 85,2% em 2004; entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, os percentuais foram de 38,5% em 2009, 24,2% em 2008 e 30,3% em 2004.

Apesar do aumento nas taxas de escolarização, a PNAD mostrou que, em 2009, os brasileiros de 10 anos ou mais de idade tinham em média 7,2 anos de estudo. Entre 2004 e 2009, a proporção de pessoas que tinham pelo menos 11 anos de estudo subiu de 25,9% (38,7 milhões) para aproximadamente 33% (53,8

milhões). Por outro lado, o percentual de indivíduos com menos de quatro anos de estudo caiu de 25,9% (38,7 milhões de pessoas) para 22,2% (36,2 milhões).

O que pode ser observado nos sistemas educacionais do Brasil na atualidade é a sofisticação dos mecanismos sutis de exclusão dos jovens da escola, garantido por um complexo mecanismo através do qual os sistemas de ensino se apresentam como abertos a todos, mas, na verdade, reservam a continuidade e o sucesso escolar a poucos. Conseguem o que Bourdieu chama da “façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social”. (2003 p. 485).

Se, por um lado, a consciência do direito à educação básica avançou nas últimas décadas, por outro, não conseguimos que a escola se estruture para garantir esse direito, pois ela continua sendo uma instituição seletiva e excludente. Nesse sentido, a trajetória escolar dos jovens pesquisados é marcada por interrupções, expulsões, retornos, reprovações e esperanças. Vivem de forma contraditória esse espaço e as marcas de um velho problema que caracteriza a educação brasileira: o fracasso escolar. A pobreza, a miséria e a origem social continuam sendo os fatores determinantes no processo de exclusão dos jovens dos setores populares das escolas. Os depoimentos a seguir demonstram como esse processo ocorre das mais variadas formas, reunindo as mais diversificadas justificativas.

Com sete oito ano eu comecei a estudar. Aí eu fui até a terceira série. Aí eu parei, fui pra Salvador. Chegou em Salvador, eu comecei estudar de novo, a terceira, Aí, comecei... Aí fiquei quatro mês lá, voltei pra casa de novo. A minha mãe ficou doente, ela pedia muito pra mim voltar, aí eu peguei e voltei e fiquei com ela. Parei, né, ... porque eu não tava lá. Eu fui pra lá em janeiro e voltei pra lá em junho, é. Lá [Santa Maria da Vitória – BA] não comecei, voltei estudar aqui (Marisa).

Já parei foi, eu acho que mais ou menos um ano. Na época, foi porque minha mãe... eu tinha que ajudar minha mãe em casa e a cuidar dos meninos também. Sete irmãos, eu sou a mais velha das mulheres. (...) Antes, eu deixava de ir escola, no ano passado e retrasado, prá ir prá *lan house*. Aí, esse ano, parei de matar aula prá ir prá *lan house* e agora eu não vou mais prá ir prá escola (Ludmila).

Os motivos que levam esses agentes a interromper os estudos são variados e passam pela inserção precoce e precária no mercado de trabalho até chegar ao

que os jovens chamam de desinteresse próprio. Entretanto, nos depoimentos acima, o que podemos observar são as dificuldades no ambiente familiar, oriundas de suas condições sociais, e que levaram essas duas jovens a interromper os seus estudos. Ainda a partir dos depoimentos, podemos considerar que a questão de gênero nos setores populares é determinante na continuação ou não dos estudos. As moças, logo cedo, têm a responsabilidade de ajudar nos cuidados da casa, principalmente junto aos irmãos mais novos, e a compensar as dificuldades enfrentadas pelas famílias frente aos problemas de saúde. No caso de Marisa, além das questões familiares, existe ainda a condição de migrante. Desde nova ela busca um *lugar* para existir, que lhe proporcione uma vida mais digna.

Além das questões familiares e das obrigações domésticas, Ludmila demonstra outros fatores que contribuem para o seu distanciamento da escola, nesse caso a *lan hause*, um espaço de diversão e de socialização de jovens no bairro normalmente ignorado pela escola em relação ao seu caráter agregador.

Os motivos que levam os rapazes a interromper os seus estudos parecem ainda mais variados, como se pode observar nos depoimento a seguir.

[Você vai regularmente à escola?] Eu ia até o ano passado. Aí, o ano passado, eu tive uma discussão lá em casa com a minha mãe, eu tive que ir embora. Aí eu parei com os estudos. Aí, eu voltei. Aí esse ano eu voltei, eu desanimei, agora, ano que vem, eu vou ficar firme até terminar. [...] Esse ano eu estudei, mas só que eu não ia. [Por quê?] Devido aquilo que eu te falei..., foi do... eu falei assim: "vou sair da escola que eu não quero estudar". A primeira vez, eu saí porque que eu discuti com minha mãe e ela pegô e mandô eu embora de casa novamente - que foi só cinco vezes que ela mandô embora. Aí eu peguei e saí. Aí eu e voltei pra cá, pra Goiânia, é. Aí eu fui conhecer a escola. Aí eu entrei aqui [EFJ]. Aí, eu já era do Jardim Esmeralda e num olhei. Aí voltei a ter contato com a escola e tudo mais. Aí pegô, foi lá comigo [o funcionário da EFJ] que o pessoal num queria mi aceitar lá na escola. Aí o F. foi lá, conversou, nós foi... então, esse ano, falei assim: "não, num tô estudando, não vô ficar indo lá". Então o F. falou que eu tinha um contrato lá na escola de formação. (Zeca).

As questões familiares também afetam os jovens do sexo masculino, tornando a sua casa um *não lugar*. A procura desse lugar ou os conflitos por não se encontrar nesse espaço, modificado pela separação dos pais, leva os sujeitos ao enfrentamento com o mundo, ou, pelo menos, no espaço social subsequente à família, ou seja, a escola.

Igual eu, assim, praticamente tinha dificuldade de se colocar... Quando minha mãe se separou de meu pai, eu era muito pequeno e a revolta que eu tinha de meu pai basicamente eu descontava tudo nas pessoas, e não queria estudar. Chegava na escola ficava brincando. Eu brincava tanto na escola que acabei vagando pelo mundo e acabei atrasando no estudo. Eu sentia uma revolta muito grande assim... (Videogravação, Jovem 1).

O próximo depoimento também traz questões relacionadas à família. O jovem entrevistado é filho de pais separados, mas, para além disso, demonstra o frágil elo que une a sua família e que o tem levado a várias expulsões de casa. Em seu depoimento, demonstra sua irritação e os conflitos oriundos dessa condição.

Nossa, estudei em tanta escola! Foi uma lá no interior que chamava Dumar Fernandes Baueiro. Depois, eu fui pro colégio Modelo, depois fui pro Woratis Elize, Maria Cândida, Madre Francisca... [Como é que você passou por tantas escolas assim?] Isso daí foi por causa ... Nós morava com minha mãe, ela casou com o Castro. Teve eu com meu pai, só que ela não casou com meu pai, aí ela casou com o pai do meu irmão. Ela casou e teve uma irmã. Aí, depois, eles terminou. Aí, ele era lavrador, então tinha que tá mudando lá pruma fazenda aqui, outra ali, outra ali, aí foi indo, nós teve que ter essa mudança constante de escola. (Zeca)

Além das questões familiares, Zeca nos traz as dificuldades oriundas dos filhos de migrantes, da dificuldade de os pais conseguirem um emprego fixo, o que os leva à condição de itinerantes até chegar a Goiânia. Tal condição levou esse jovem a passar por várias escolas.

Álvaro, no depoimento a seguir, argumenta como a escola foi se distanciando de seus horizontes, principalmente quando ele se inseriu no ensino médio. A dança, segundo ele, em função do que ele chama de “empolgação”, foi responsável pela sua primeira interrupção na vida escolar, já aos dezesseis anos de idade. A segunda parece ter sido uma consequência lógica da primeira, ou seja: se para de estudar uma vez, o jovem se vê distanciando da rotina fatigante da escola que não lhe conferia um resultado imediato em sua vida prática. Na terceira vez, parou de estudar em função do trabalho, preferindo conciliar este com o BreakDance, que lhe confere realização pessoal imediata³⁰.

³⁰ Até o momento da realização dessa entrevista, mesmo com o esforço dos educadores da Escola de Formação da Juventude em incentivar os jovens que pararam de estudar a voltar à educação escolar, Álvaro não havia voltado. O seu tempo era dividido entre a dedicação ao BreakDance, de

[Você parou de estudar, qual série você fazia?] Foi no primeiro ano do ensino médio. [Por que você parou de estudar?] Por causa que eu tava trabalhando de 7 até as 5, das cinco em diante eu tava tendo muita apresentação pra fazer e aí (muita gente ficava me esperando). Então, às vezes, não chegava nem a tempo de ir pra escola e aí eu vinha direto pra cá treinar. [E você parou quantas vezes de estudar?] Parei três vezes. [A primeira por quê?] A primeira por causa que eu comecei dança. Aí, eu empolguei e não queria parar de dançar. Aí eu parei de estudar). [Você começou a dançar quando?] Há quatro anos atrás. [Hoje você está com quantos anos?] 20. Eu tinha 16 [A segunda vez que você parou de estudar foi por qual motivo?] A segunda vez porque, igual eu falo, quando você para de estudar pra voltar é difícil. (...) Só que eu tentei voltar, só que, igual eu estava falando, só que aí o *break* dedica muito. E, aí, parei de novo por causa do *break*. [E a terceira vez?] Por causa do serviço. (Álvaro).

Cabe ressaltar que as trajetórias escolares desses jovens não foram interrompidas apenas pelas “paradas” no estudo, supostamente opcionais ou não. Elas foram marcadas também pela reprovação, de crianças a adolescentes e jovens pobres, o que tem garantido a reprodução do caráter seletivo e excludente dos sistema educacional, por meio de uma cultura escolar que legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legitimados pedagógica e socialmente (ARROYO, 1997). A fala dos jovens demonstra como a reprovação é um aspecto presente de sua vida escolar.

[Você reprovou alguma vez?] Só uma vez, só. [Por quê?] Porque eu não fazia nada, ficava só bagunçando na sala. Não fazia nada, ficava atrapalhando o professor, arrastando carteiras, um bocado de coisa lá. (Antônio).

Estou na sexta. Eu bombei dois anos. Era pra eu tá na oitava. Não é que bombei. É que comecei ir para esse caminho, assim... Aí, eu comecei a bombar. [Você já chegou a parar de estudar ou não?] Já. Muitas vezes. Duas veis. (...) Por causa que eu tinha sido expulso. Tinha ficado quatro mês sem estudar. Ah, não vou estudar mais não. Depois fiquei mais tempo sem estudar. [Você foi expulso quantas vezes?] Umas cinco. (Emílio).

Pretendo continuar, só que eu bombei já... [Quantas vezes?] Duas. [Por quê?] Uma é porque eu não fazia nada mesmo. Ah, eu arrependo hoje, né? (Raíza).

[Você parou de estudar alguma vez?] Não. [Reprovou alguma vez?] Bastante. [Quantas vezes?] Foi três anos na quinta, no quarto eu passei e agora é terceiro ano na sexta. Se eu ficar ou reprovar vai inteirar sete anos [E por que você acha que reprova?] Ah, que não tem nada pra fazer. [Por quê?] Ah, eu não queria saber de ficar dentro da sala de aula. (Marciel).

forma disciplinar e extenuante e os bicos que conseguia para ajudar nas despesas da família. Eventualmente, a própria dança lhe conferia alguma remuneração.

[Você gostava, gosta de estudar?] Ixe, demais da conta! Eu acho bom demais estudar! Eu parei, é igual eu falo, é falta de vergonha na cara. Eu falo isso pros meninos direto, porque... (Alvaro).

Os depoimentos de Antonio, Emílio, Raíza, Marciel e Álvaro conduzem a uma discussão que nos parece muito importante na educação escolar contemporânea, ou seja, a auto-culpabilização dos jovens pelo seu próprio fracasso. Embora, como veremos em depoimentos a seguir, eles identifiquem os limites da escola, a precária promoção da aprendizagem e as dificuldades na relação intergeracional nesse espaço, atribuem a si mesmos a culpa pelo próprio fracasso. “Não fazer nada”, “ficar atrapalhando”, “ser preguiçoso”, “ir por esse caminho” são termos continuamente utilizados durante as entrevistas para demonstrar os motivos que os levaram à interrupção da vida escolar ou à reprovação.

O que se percebe nos depoimentos é a distância da educação escolar em relação ao que poderíamos chamar de atribuição de sentido a esse espaço de socialização. A escola não se mostra atrativa, não compensa os sacrifícios pelos quais têm que passar cotidianamente. Além disso, a reprovação é uma conseqüência lógica da não aprendizagem e esta é diretamente imputada como única responsabilidade dos estudantes, mesmo que o sistema escolar não tenha como regra a sua promoção. A auto-culpabilização em relação ao seu fracasso pode ser considerada uma vitória do sistema em seu papel de reprodução das relações sociais. Percebe-se que a educação destinada a esses jovens pobres da periferia está impregnada da falácia liberal e os aspectos centrais dessa falácia lhes foram inculcados principalmente pela culpa pelo seu próprio fracasso e pela ideia da capacidade individual/incapacidade para proporcionar sua melhoria, ou não, de condições de vida.

Os sistemas educacionais se inserem no complexo processo que vem caracterizando as sociedades capitalistas do tempo presente, ou seja, contribuem na formação das novas gerações em aceitar as condições da nova desigualdade social, na qual os agentes sociais devem se contentar com uma inclusão precária, instável e marginal, devem se contentar, na relação social, com lugares residuais. Uma desigualdade que naturaliza a degradação do ser humano, retira-lhe a preeminência

da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade, recobrando e anulando o seu potencial transformador. (MARTINS, 1997).

[No nono ano você reprovou duas vezes?] Duas vezes. Até que a minha mãe falou: “não é possível um trem desses!”. Tinha gente que precisava de um ponto pra passar e eu precisava de 0,3 décimos e eles não deu. (Vanderlei).

Vanderlei atribui a causa de suas reprovações à discriminação da escola. Quando ele é reprovado por apenas três décimos de ponto, ou seja, ele e sua mãe vêm a escola como discriminadora, principalmente quando se trata de jovens oriundos da periferia. Esse aspecto de preconceito sobre quem vem da periferia fica mais evidente no seguinte depoimento.

[O que você acha da sua escola?] A escola é boa.[O que é boa?]Uai, quando eu estudava no colégio particular, eu não achava a educação boa, não, porque puxava mais saco dos alunos que tinham mais dinheiro. Por isso eu nunca gostei de estudar em colégio particular. Agora lá no C. é todo mundo igual. Então, lá é muito melhor. [Já reprovou alguma vez?] Eu reprovei em colégio particular. [Por quê?] Ah, tipo assim, no caso lá era bagunça também. Os playboy lá, “véi”, o negócio deles é o seguinte: eles acham que têm dinheiro podem assumir qualquer um. Tinha menino lá que os cara metia o dedo na cara, falava um monte de merda. Falei: “a partir de hoje ninguém vai mexer com eles, não”. Juntou uma galera que morava em periferia, ficava tudo sentado assim..., quase todo dia era briga com os “playboyzinhos”.(...) Tipo assim, eles achavam que tinham dinheiro podia oprimir Deus e o mundo. Falam que os cara da periferia é tudo mala. (Vanderlei).

O conflito relatado pelo jovem tem como pano de fundo o *espaço social* e origem dos agentes. A escola particular a que ele se refere está localizada também na região leste da cidade, no Jardim Novo Mundo. Enquanto o nosso protagonista mora no Jardim Dom Fernando, discriminado por ser uma área de posse, os “playboyzinhos” moram em um condomínio fechado situado no Setor Universitário, que, embora não seja um bairro de classe alta e o próprio condomínio não se constitua como tal, garante o aspecto distintivo das camadas médias da sociedade tanto para a escola particular como para a sociedade. O que fica claro nesse depoimento é o caráter estigmatizante dos jovens pobres que moram na periferia, que vivem um processo de discriminação que se complementa: uma é a do local de moradia, a periferia; a outra é a sua trajetória escolar.

Mas o jovem demonstra um aspecto positivo em estar na escola pública, mesmo que não seja a do seu bairro, pois ele se encontrava matriculado em uma escola da rede estadual, situada no Setor Universitário. Nessa escola, segundo Vanderlei, não há distinções, pois todos, ou pelo menos a maioria, são também jovens oriundos da periferia, de classe social similar à dele, o que leva à definição: todo “*mundo igual, então lá é muito melhor*”. Ou seja, estar entre iguais proporciona melhores condições de vivenciar o universo escolar pelo simples fato de não ter de conviver cotidianamente com a discriminação dos próprios pares.

No entanto, tal situação dissimula, tanto para os estudantes como para a própria escola, o caráter desigual da educação escolar, mesmo entre aqueles que se apresentam como aparentemente iguais, levando à ideia de que o mérito do sucesso ou do fracasso depende exclusivamente do próprio estudante. A escola passa a ser considerada justa na representação social que concebe que somente os próprios indivíduos são responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, por estarem engajados numa competição única, objetiva e neutra. Sua dissimulação se encontra principalmente no fato de conceber como legítimas as desigualdades, tendo em vista que considera que elas procedem de uma competição em si mesma justa. Ignora o nível de capital global que os agentes sociais possuem, fazendo com que as igualdades de acesso escolar dissimulem as hierarquias sociais, não produzindo, portanto, uma igualdade nos resultados.

4.3 Os sentidos atribuídos à escola: entre o desejo de aprendizagem e a vivência de um espaço afetivo.

Se partirmos do pressuposto de que a escola é o *locus* privilegiado de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, instituição cujo principal papel é o de difundir uma cultura considerada legítima, de proporcionar às novas gerações o contato com o conhecimento produzido, ou, numa perspectiva bourdiesiana, o sistema educacional “como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)” (2010 p. 31), o sentido atribuído à escola pela maioria dos jovens entrevistados

pode ser o de espaço de socialização, de amizades, de convívio, mas não de efetiva aprendizagem. Grande parte dos entrevistados não identifica a escola como espaço no qual se adquirem conhecimentos historicamente acumulados, e, quando isso ocorre, destacam que ela não está cumprindo o papel de ensinar.

[Qual o principal motivo de você ir à escola?] Pra aprender. [E você aprende?] Acho que não. (...) Eu tenho que estudar, mas... , a tarefa... elas..., ela explica bem explicada, só que não encaixa na minha cabeça. [O que é encaixar na sua cabeça?] Ficar gravado, sabe? É as explicação que elas explica, ficar guardado, sabe? [Você disse que gostaria de estudar na escola do centro e não aqui no bairro, por quê?] Eu acho que o ensino é melhor... no centro... a escola estadual é mais puxada que a municipal (...) Inclusive, minha irmã passou pro primeiro ano e não deu conta de passar, tá repetindo de novo. Porque ela estudava numa municipal e passou pra uma estadual. (...) Eu queria ir pro centro, mas depende muito do... do dinheiro pra pagar a passagem. Eu vou ver daqui até lá o que vou fazer. [Os professores estimulam vocês a ler?] A... de Português, sim. [Qual livro?] Ela dá mais é em um papel, um textim, pra gente lê, pra dá tarefa. (...) Quando estudava de manhã até a 7ª série, eu pegava muito livro pra lê, agora não. (Tatiana).

[Você acha que a sua escola ensina bem?] Acho que não, sabe, porque eu faço um texto e eles não corrige. Eles deveria falar se tava errado pra mim, né? Eu acho que escrevo errado. Por isso, se eu escrevo errado pra uma pessoa, a pessoa lê completamente, não tá entendendo nada, porque parece que o a é o, entendeu? (Marisa).

[Escola tem para oferecer?] Eu acho que tem tudo de bom. Tudo assim que eu não... Tem tudo, porque o que eu aprendi hoje foi tudo lá, né? Porque na Bahia eu quase não aprendi nada. [O que falta?] Eu acho assim falta ter mais série de escolas, mais professores, porque eu vejo pessoas que estuda no colégio particular, tá estudando a sétima série, tem mais coisas do que eu não vi, química, biologia, e eles lá estudam. O menino lá, o H. mesmo, tem 13 anos, filho da minha patroa, ele estuda isso tudo. (Marisa).

Tatiana e Marisa se mostram exigentes quanto ao nível de ensino. Elas cobram a função da escola de ministrar um ensino que lhes proporcione de fato a aprendizagem. Identificam que a escola não ensina devidamente, mas, além disso, identificam também a distinção escolar a partir da origem social, ou seja, sabem que existe um modelo educacional que ensina, mas que não está disponível para elas. A experiência de Tatiana remete à ideia de que a “escola do centro”, mesmo sendo pública, a escola à qual ela não tem acesso, disponibiliza um ensino de melhor qualidade. E por que ela não estuda naquela escola? A falta de dinheiro para pagar a passagem é o motivo apontado, ou seja, o seu capital econômico não lhe possibilita o acesso ao que ela imagina ser um capital cultural mais elevado. Mas, o que mais chama a atenção na fala dessa jovem é o que ela considera como “textim”, o que releva a ideia de que para os estudantes do período noturno qualquer coisa

serve. Ela identifica que, quando estudava na sétima série no período vespertino, tinha acesso a livros didáticos e literários e a uma educação mais rígida.

Marisa também, por meio de sua experiência imediata, atribui à escola privada na qual o filho de sua patroa trabalha uma educação de melhor qualidade. Ela lamenta profundamente – e no momento da entrevista ficou clara a profundidade desse lamento – que, mesmo sendo mais velha e estar numa série a mais que o filho de sua patroa, não tem acesso aos conhecimentos a ele disponibilizados. O depoimento de Marisa reforça a existência de uma educação diferenciada, ou dualista, que vem se reproduzindo no Brasil de forma mais acentuada a partir de meados da década de 1970. Essa educação levou à ampliação do acesso dos alunos pobres às escolas de forma precária nos bairros periféricos, alunos com pouco preparo frente à cultura considerada legítima; mas também destinou os colégios aos filhos da elite econômica e social.

A jovem, ao afirmar que os professores não corrigem os textos que ela produz, verifica os efeitos de uma instrução empobrecida, que não consegue proporcionar aos estudantes a habilidade de ler e escrever adequadamente, realizar operações de cálculo, que reafirma o esvaziamento do sentido da instituição escolar para os jovens pobres.

O depoimento de Marisa nos chama ainda a atenção na sua clara contrariedade frente ao fato de os professores não corrigirem devidamente os seus textos. Fica clara em seu depoimento a indignação por estar na escola e não ter o direito de aprender. Mas ela identifica também o que considera positivo na sua vida escolar: o fato de dizer que a escola em que estuda, apesar de ser inferior ao ensino de qualidade da escola particular, é melhor do que as escolas nas quais estudou em sua cidade natal (Santa Maria da Vitória – BA); e reconhecer o esforço da professora de Matemática, que contribui na sua aprendizagem ao ensiná-la individualmente.

[Encontrou na escola o que desejava, procurava?] Encontrei assim... professores, né? Porque tem professores que não sabe ensinar, mas tem os professores que ensina superbem. A professora de Matemática mesmo, eu aprendo superbem. Aí, ela vai explicando no quadro, eu não entendo nada, mas se ela chegar até mim e falar “olha é assim, assim”, assim eu aprendo tudo (Marisa)

Se para Tatiana o principal motivo de ir à escola é aprender e esse processo ocorre satisfatoriamente, o que ela identifica como problema é que, embora os professores expliquem bem, é ela quem não tem condições de aprender, pois “não encaixa em sua cabeça”. Tal interpretação é contraditória na medida em que ela considera a escola “do centro como melhor”. Uma escola melhor é também medida pelo seu grau de dificuldade, comparativamente à escola na qual ela estuda, ou seja, o fato de sua irmã ter sido reprovada no primeiro ano não aconteceu porque a escola não ensinou bem, mas porque, pelo grau de dificuldade da escola, sua irmã não teve como acompanhar o ensino ministrado. E isso confere à escola o *status* de melhor qualidade.

[O que você acha que sua escola te oferece de bom?] O ensino. [O que é um ensino bom pra você?] As matérias que eles passam. Ensinam. Se a gente prestar atenção, aprende também. (Jaques).

E o ensino da escola?] É bom. Mas tem muito aluno que não gosta, que xinga os professor, critica, faz um tantão de coisas. Mas, mesmo assim, eles fala “tô trabalhando”, né? E aí, eles ensinam, é o papel deles, né? Mas, eles ensina bem. (Emílio).

Os depoimentos dos rapazes vão ao encontro da ideia de responsabilização dos próprios jovens. Para eles, os professores ensinam e, se os estudantes prestarem atenção, aprendem; ou o ensino é bom, pois os professores se esforçam para ensinar, mas a indisciplina dos alunos impede que haja a aprendizagem.

Essa concepção reforça a tese de Dubet (2008) ao afirmar que, nas sociedades liberais, se produziu um conjunto de ficções que têm por objetivo reduzir as contradições inerentes a essa sociedade quanto à concepção de igualdade e de justiça. Para o autor, a ficção se realiza na medida em que faz da desigual *performance* dos alunos o produto de seu próprio mérito, oriundo de sua liberdade e de sua igualdade. Nesse sentido, a ficção mais eficaz consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, do seu engajamento livre no trabalho escolar. O fracasso, nesse caso, é o resultado direto da falta de trabalho, de atenção e de seriedade dos estudantes, uma explicação plausível às desiguais *performances* dos alunos.

Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido 'livremente' sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p. 40).

Ludmila e Hélio também identificam os limites e as possibilidades da escola na qual estudam. Ludmila afirma que queria uma escola melhor, mas, na falta dessa, acabou por se matricular na que estuda

[Você encontrou o que procurava na sua escola?] Não. [Por quê?] Ah, eu procurava uma escola bem melhor, mas, como não tem, é o jeito ficar aí mesmo. Ah, prá mim, sei lá... o que (silêncio) [O que é uma escola boa prá você?] Ah, é uma escola assim de que tivesse aula direitim, assim, ensino fosse melhor, né? Tivesse algumas coisas também pra tá fazendo na escola, informática, né, coisa assim. Prá mim isso seria bem melhor. [O que é mais importante pra você em uma escola?] O ensino. [Como você avalia o ensino dessa escola?] Prá mim num tá sendo muito bom. Não. (Ludmila).

A jovem destaca que não encontrou na escola o que procurava, ou seja, um ensino satisfatório, mas identifica que, nas condições em que se encontra, não há outra alternativa e o jeito é se contentar com o que tem. Os motivos dessa insatisfação são dois: por um lado, não tem o que ela considera como aulas regulares e um ensino de qualidade; por outro, gostaria que a escola não fosse um espaço apenas de aula no sentido tradicional, mas que proporcionasse aos estudantes o acesso a atividades que considera como mais instigantes, como a informática.

[A escola exige muito de vocês?] Não, a escola não exige. Por exemplo, exigir... exige um pouco, né? Mas eu quero estudar por conta própria, minha, pra mim ter alguma coisa na vida. [Você acha que a escola exige o suficiente?] É o suficiente nem pra mim nem prá outras pessoas estudar, né? Tem muitas pessoas que vai lá pra lá só pra fazer bagunça. Aí a gente quer estudar e os meninos fica fazendo bagunça e a gente não aprende nada. (...) Mas se eu não fosse prá escola, eu não tinha aprendido a ler, não tinha aprendido a escrever, não tinha aprendido a falar do jeito que eu falo, não tinha aprendido a fazer, eu acho, o que eu faço, que é ler e escrever tudo (Hélio).

Hélio aponta que o limite da escola na qual estuda é a falta de exigência dos professores, o que o leva a despender um esforço individual maior para conseguir, por meio dos estudos, melhorar de vida. Para o jovem, as exigências da escola em que se encontra não são suficientes para lhe proporcionar o que considera um bom estudo. Destaca ainda que a escola não exige devidamente dos estudantes, em função, principalmente, de sua condição de alunos trabalhadores. Atingir os objetivos de melhorar sua condição de vida por meio da educação passa a

ser uma responsabilidade individual, estudar por conta própria para conseguir o que se quer. A má qualidade do ensino estaria na falta de compromisso de outros jovens que não se importam com estudar, mas com fazer bagunça.

A não aprendizagem dos jovens pesquisados constitui um poderoso instrumento de distinção, na medida em que o acesso à educação de qualidade passa a ser legitimada como propriedade das classes sociais privilegiadas. Ou seja, aqueles que são os detentores do capital global são também os detentores do direito à educação de qualidade, pública ou privada. Ao contrário, aqueles que precisam da educação para a melhoria de suas condições no jogo social são destituídos desse direito, por não terem as propriedades necessárias para dele usufruírem. Nesse sentido, o sistema de ensino “consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social” (BOURDIEU, 2003 p. 485).

Mais do que o ensino/aprendizagem, a escola é identificada pelos jovens pelo que ela proporciona em termos de relações pessoais, de afetividades. Nesse sentido, a maioria dos entrevistados afirma gostar da escola, não pelo que ela proporciona em termos de conhecimentos, mas pelas relações que se estabelecem nesse espaço. Quando perguntados do que mais gostam na escola, apenas 11% afirmam ser o ensino, enquanto 39% se dividem entre gostar da relação com professores, coordenadores e funcionários (26%) e gostar dos colegas (13%). Outro aspecto destacado pelos alunos é o lanche (21%), que nos parece que, mais do que o ato de se alimentar naquele momento, do que eles gostam é da possibilidade de liberdade, de conversar com os amigos, de sair dos rituais da sala de aula. Os outros depoimentos se dividem entre gostar da tranquilidade do ambiente (4%), do momento de ir embora (2%), não gostar de nada (4%), gostar de tudo (9%), gostar da educação física (6%), das atividades (2%) e da quadra de esportes (2%) (Apêndice IV, Gráfico 11).

Quando perguntados sobre o que menos gostam na escola, a relação com os professores também aparece em primeiro lugar (21%) e, em seguida, o que classificam como “bagunça” (19%). 25% não responderam a essa pergunta e os demais se dividiram entre não gostar do ensino (2%), das brigas (2%), não gostar de

nada (7%), da pouca quantidade de alunos na escola (4%), não há restrições (2%), falta de professores (2%), horário das aulas (2%), precariedade da infraestrutura (6%), alguma regras (4%), falta do ensino médio (2%) e do banheiro (2%). (Apêndice IV, Gráfico 12)

A relação com os professores se encontra de forma significativa tanto nas respostas dos jovens em relação ao de que mais gostam como ao de que menos gostam na escola, o que parece dissimular a real função do sistema educacional. Os depoimentos dos jovens também demonstram a centralidade de tais relações.

Porque aqui, assim... vai completar um ano, não sei o que da escola, aqui não tem festa, lá tem [Santa Maria da Vitória]. Não é festa! Eu falo ... festa ... assim, por exemplo: entrou um professor novo, nossa! Todo mundo recebe bem o professor, trata como se fosse um ... sabe lá. Não, trata assim ..., como uma pessoa assim ... mais, bem importante. Aí faz festinha, compra bolo, refrigerante, essas coisas assim, faz uma festinha pros professores. Dia dos professores mesmo não passa, aqui passa. Aqui, até que a diretora faz a comemoraçãozinha mesmo, falando no microfone e só. Lá não. Os alunos reúnem, junta, faz vaquinha, compra bolo, compra refrigerante, vai, faz festinha na escola para os professores. (...) A escola lá era mais alegre, (Você sente falta dessa alegria aqui?) Senti falta disso. Aqui se leva a gente pro clube é muita coisa, apesar de que eu nunca fui. Tanto clube que teve e eu nunca fui. [Por quê?] Ai ... dinheiro, né? Falta dinheiro prá pagar. Toda vez que ia, eu não tinha dinheiro prá pagar e também porque não gosto muito. (...) Ela [a diretora da escola] é até uma mãe prá mim, ela é legal demais prá mim, ela me apóia em tudo, sabe? Principalmente assim: quando eu tenho uma coisa eu falo com ela. Igual mesmo quando tô trabalhando, trabalhando bem aí, eu falo com ela, falo: "tô trabalhando". Ela fala: "nossa, tô feliz pra você". Quando cheguei, eu me abri com ela, contei tudo que acontecia comigo, sobre minha família... aí ela falou que eu ia ajudar a amparar minha família, entendeu? Ela me fez sentir lá em cima. Eu não me sentia lá em baixo. (Marisa).

Se, por um lado, Marisa identifica a falta de "alegria", de vida no espaço escolar, por outro ela reconhece a diretora como uma "mãe". Esses dois aspectos são importantes para compreendermos o que os jovens esperam além do ensino de qualidade. Vale lembrar que a mesma jovem, em depoimento anterior, argumentou que a escola atual em que estuda é melhor, com todos os limites, do que a escola em que estudava em sua cidade natal. Mas, ao abordar do que mais gosta e menos gosta na escola, ela inverteu a relação, pois considera que, no campo da afetividade, a escola anterior era melhor. Podemos inferir que não se trata de afetividade no sentido abstrato, mas de reconhecimento social, de legitimidade do professor e da escola, os quais são identificados por meio das festas e comemorações na cidade.

Os professores enquanto profissionais são reconhecidos como importantes para as comunidades local e escolar e, como tal, se inserem em um ritual de recepção e de comemoração. Ao contrário, na escola atual, parece não haver esse reconhecimento e, por conseguinte, não há por que recepcionar ou comemorar a chegada de um novo professor. As relações se fundamentam não na legitimidade ou no reconhecimento do professor “como se fosse um ... sabe lá (...) como uma pessoa assim ... mais, bem importante” (Marisa). A diretora é quase uma mãe, pois ela reconhece as dificuldades da jovem estudante trabalhadora, a apóia em suas decisões e aumenta sua autoestima³¹.

Em entrevista, a diretora e o coordenador pedagógico³² manifestaram clareza acerca dos limites da escola quanto ao ensino de qualidade. Informaram que o turno noturno fica “muito abandonado” em relação às atividades oferecidas pela escola, como pesquisas, projetos e outros, o que torna melhor o aproveitamento dos alunos do diurno. A diretora considera que o jovem está muito à deriva, sem muitos sonhos, despolitizado, desmotivado com a educação. Entretanto, considera-o menos violento. Na concepção do coordenador pedagógico, ser jovem está associado à transitoriedade, e as dificuldades de ensino se devem a que a maturidade para aprender e aproveitar ainda é pequena. Diante disso, considera natural que o espaço escolar seja mais aproveitado para a socialização do que para o ensino e a aprendizagem. Segundo a Diretora, prevalece uma prepotência do jovem nas relações que estabelece no espaço escolar: a maioria de suas ações é marcada pela falta de limites e se coloca como “dono da razão”, o que inviabiliza a concretização do relacionamento entre os alunos. Tais depoimentos nos levam a pensar que as relações de harmonia e afetividade relatadas pelos jovens podem dissimular tensões e conflitos geracionais que existem no espaço escolar.

[O que você achava da escola?] Ixe! Bão demais, (...) Porque minha história do *break*, da minha vida, praticamente foi... grande parte foi na escola do J., porque foi lá que aprendi muita coisa da vida. Eu sou evangélico, pela Pentecostal, mas eu virei evangélico graças àquela escola. [Por quê?] É por

³¹ Essa visão sobre a diretora da escola é quase uma unanimidade. Em todas as atividades da pesquisa, da aplicação do questionário às nossas incursões naquele espaço, e às visitas da diretora à EFJ com as turmas do noturno, percebemos a sua relação amistosa com os estudantes.

³² O primeiro contato com as escolas ocorreu partir de uma conversa com os gestores da unidade, no intuito de percebermos um pouco as condições da escola, a representação dos gestores sobre os jovens e, principalmente, para propor a realização da pesquisa naquele espaço. Essa conversa foi gravada e depois transcrita.

causa que lá eles trabalhavam com a célula dentro da escola. Eu não tava nem aí, não, eu era, como diz um colega meu, eu era caça crente: onde tinha crente eu tava lá pra atentar eles. Aí eu fui indo e ouvindo a palavra de Deus e ouvindo, aí ... [A escola a que o jovem se refere é uma escola pública, vinculada à Rede Estadual].

Eu estudei de manhã e estudei à noite lá e os alunos ficava reclamando. E depois, com o tempo, eu fui tomando consciência. Eu nunca gostei de fazer bagunça. Fazia, mas era uma bagunça assim, na hora do recreio. Tá ali pensando que vai na sala pra fazer bagunça, só que respeitando o direito dos professores. Então, eu via assim. Porque os professores era muito gente boa, eles faziam com que a gente gostasse da escola, só bastasse a pessoa querer, né? [De que você mais gostava na escola?] Uai ... no primeiro, é a amizade, né? Amizade sempre é bom. E outro é a convivência com os professores. (Álvaro).

Álvaro dá importância ao papel da direção escolar na sua formação e em sua trajetória, reafirmando, no entanto, que alguns gestores deixam de cumprir o papel que é atribuído à educação pública e democrática nas sociedades contemporâneas, passando a exercer a função de outras instituições socializadoras, entre elas a religião. O depoimento desse jovem reforça a ideia de que a principal função desempenhada pelas escolas nas quais os agentes sociais pesquisados estudam ou estudaram não é a de proporcionar às novas gerações um conjunto de conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade. Nesse caso, uma escola pública da rede estadual, mais especificamente por meio da diretora, cumpre o papel de reforçar instâncias privadas da sociedade civil, como a religião. Embora a família do jovem depoente já fosse evangélica, é na escola que ele irá encontrar a reafirmação dessa concepção de mundo por meio das “células” promovidas pela diretora naquele espaço.

Ao falar da aprendizagem, ele observa, genericamente, que o aprendizado está diretamente relacionado à “vida”, embora o sentido por ele atribuído à “vida” esteja na relação com os princípios religiosos, que lidam com convicções e crenças ao invés da dúvida e da problematização como referenciais para o enfrentamento cotidiano de sua realidade. Os professores da escola são considerados “gente boa”, que cumprem bem o seu papel, e o aprender ou não aprender depende da vontade do estudante, “da pessoa querer”. Por isso, ele gosta na escola das “amizades” e da “convivência com os professores”.

[O que a escola é pra você?] A escola? É o meio de educação mais importante de hoje, né? [Você gosta da escola?] Odeio. Eu gosto dos colegas, os professores são muito chatos. Eu não gosto muito de estudar, não, mas eu sei que tem que estudar, né? Então ... (Raíza).

Raíza demonstra claramente uma relação formal com a escola. Em primeiro lugar, ela reproduz o discurso oficial sobre a importância da escola. Entretanto, quando perguntada se gosta ou não dessa instituição, ela é clara e enfática ao afirmar que não. Para essa jovem, os motivos que a levam a gostar e não gostar da escola estão diretamente relacionados às questões afetivas, às amizades ou, ao que ela considera “*chatice dos professores*”.

[Do que você mais gosta na escola?] O lanche, os professores também. Português, porque é mais fácil né? [Do que você menos gosta na escola] A aula. [Se você não gosta das aulas, por que você vai à escola?] É porque meu pai manda eu ir, se não, eu não iria, não. (Antonio)

Há uma contradição no depoimento de Antônio: se, por um lado, o de que ele mais gosta são o lanche, os professores e uma das matérias, por ser mais fácil, por outro, afirma que não gosta das aulas e que frequenta a escola por obrigação. Os depoimentos confirmam a ideia de Dubet (2008) em relação à ficção necessária: a escola é representada como um mal necessário desde que o futuro, mesmo que incerto, depende da escolarização, e isso os obriga a frequentar a instituição, mesmo que não reconheçam esse espaço como legítimo para além das relações que nele se estabelecem. A perversidade dessa ficção se encontra justamente no momento em que ela não funciona mais, quando o aluno, nela acreditando, trabalha, mas fracassa, trabalha muito e tem pouco êxito, e explica a sua situação admitindo ser o culpado pelo próprio fracasso.

[Por que vocês acham que os professores são chatos?] Porque ... tem um que chega lá, só faz escrever no quadro lá e pronto, vai embora e quer receber o salário no final do mês. Agora tem uns que explica, né? Tem uns que é bom, só quer o melhor pra gente. (Vídeo gravação, Jovem 1).

Tem professor que dá raiva da gente estudar! É porque chega lá na sala, vê quem quer passar no quadro, mete um aluno pra passar tarefa lá e senta lá com as pernas lá cruzada, ou sai da sala, ou sai pra beber um café. O professor foi contratado pra passar tarefa no quadro não foi pra mandar aluno passar tarefa no quadro (Vídeo gravação, Jovem 2).

Tem professor que chega na sala não diz nem bom dia, nem boa tarde, só chega lá, mete a tarefa no quadro, nem explica lá. Ele fala assim: “ se vira. Se

quiser fazer faz. Eu já sou formado, se quiser fazer faz. Se não quiser, vai se danar”.(Videogravação, Jovem 3).

Em seus depoimentos, os jovens do BreakDance definem o que consideram como “professor chato”, ou seja, aquele que ignora completamente os estudantes, que não estabelece uma relação de diálogo com a turma, que lança matéria no quadro sem explicar, sem proporcionar a compreensão do que está sendo trabalhado. Mas tem um tipo de professor que consideram ainda pior, e que segundo os jovens, nem pratica um dos aspectos que compõem o ritual de seu ofício, ou seja, escrever no quadro. Mais do que os professores que não ensinam, os jovens se contrapõem e são severos com o tipo de professor que parece não gostar de seu trabalho, estando muito aquém do professor que não realiza o diálogo.

O que se constata também a partir dos depoimentos é que as relações de afeto³³ não devem ser confundidas com relações dialógicas. Para Duarte (1999), tendo como referencial Paulo Freire e Ira Shor³⁴, o diálogo é entendido como integração do fazer pedagógico, que representa o elemento essencial no processo de formação de sujeitos para uma visão crítica da realidade. O diálogo é entendido como problematização do conhecimento em sua relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la. O diálogo cumpre o papel de desvendar certa situação, desmistificando-a em suas contradições, pois, ao mesmo tempo que estimula o aluno a confrontar sua realidade, baseia-se nessa mesma realidade para superá-la. Ser dialógico, não é, portanto, como alerta Bourdieu (2010), dissimular as sanções impostas pelas instituições, o controle exercido por elas por meio de estratégias que amenizem o conflito, a contradição, tornando o processo de dominação mais “suave”, garantindo assim a interiorização dos princípios de um

³³ Ao nos referimos à questão do afeto neste estudo não estamos reduzindo a sua importância nos processos educacionais. Consideramos a afetividade enquanto componente que integra a formação cognitiva, sendo ambos indissociáveis. Compreendemos a emoção como um dos aspectos da condição humana, a qual não deve se opor ou, pretensamente, substituir a racionalidade. Da mesma forma que os processos educativos que se dão no espaço escolar não se reduzem à razão, não podem se limitar ao afetivo, concebendo-o como fim em si mesmo.

³⁴ Ver: FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. *Medos e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

arbitrário cultural que está tanto mais realizado quanto mais o trabalho de inculcação está eficaz. Ou, ainda, em dissimular a eliminação das classes populares da educação escolar ao longo do tempo.

As relações de afeto identificadas nos relatos nos levam a concordar com Paul Willis (1991), para quem o professor busca conquistar, a cada dia, sua autoridade perdida a partir do recurso do afeto, dos termos morais, não coercitivos, buscando a anuência dos estudantes, o que o possibilita, até um dado momento, exercer certo controle sobre os alunos. “Entretanto, a batalha permanente para afirmar e legitimar uma supremacia moral pessoal, especialmente com o limitado poder pessoal existente, é cansativa e não constitui realmente uma estratégia viável a longo prazo” (p. 87), o que pode levar à desconstrução da ficção necessária.

4.4 A escola frente às perspectivas de futuro dos jovens da periferia.

A partir dos relatos dos jovens podemos perceber o sentido que atribuem à escola em relação aos projetos que têm para o futuro. Essa relação é demasiadamente vaga, na medida em que os próprios agentes sociais em questão não conseguem efetivamente vislumbrar em que de fato a escola pode contribuir com os seus projetos de futuro. No entanto, continuam na escola, pois concebem que a relação que estabelecem com a vida urbana será tanto mais promissora quanto mais se apropriarem de um conjunto de saberes que imaginam a instituição irá lhes proporcionar. A busca de tais saberes é uma estratégia de enfrentamento da vida na cidade, que alimenta sonhos e perspectivas mediados pelo modo de organização das relações sociais a que, contraditoriamente, a escola não responde nem poderá resolvê-las. (SPOSITO, 2010).

A escola ajuda pelo seguinte: se algum dia eu for prestar algum curso, qualquer coisa. Você fazer ou ajudar alguém, tipo assim, precisando de uma ajuda que ele não saiba. Igual minha irmã não sabia [fazer a tarefa de casa]. Vim saber primeiro o que era era verbo, isso e aquilo. (...) A escola ajuda, porque, além de você estar aprendendo, você está pegando mais conhecimentos. Não só sobre matéria, isso não. A vida. (Thiago).

[Você acha que a escola contribui para a sua vida hoje e para o seu futuro?] Ajuda. [Como?] Assim, uma ajuda no estado financeiro, né? Porque eu tendo o meu estudo e conquista, aí o meu salário pode até aumentar, arrumar um emprego, um serviço melhor. Agora, prá continuar do jeito que eu tô, reprovando, igual eu tava – se Deus quiser não vai acontecer mais – aí meu salário ia ficar desse jeito prá pior, porque, daqui uns dias, até prá você puxar um carrinho lá no CEASA vai ter que ter os estudos completos. [Lá no CEASA, no seu trabalho, você vê alguma relação com o que aprende na escola? Ou tanto faz ter a primeira série como a sexta ou o ensino médio?] Eu acho que não, né? Porque vendedor lá você não precisa ter curso, esses, trem assim. E que, igual ... eu puxo carrinho lá, monto o meu, faço as vendas também assim, faço as vendas, eu puxo carrinho, aí, a partir do momento que a gente pega a habilidade de vender, aí, o que acontece? O patrão vai e sobe você de cargo. Lá não tem esse negocio assim não, porque lá vai mais é pessoa assim com nível de escolaridade baixa. (Marciel)

A fala de Thiago é reveladora, pois traz, em primeiro lugar, a ideia vaga de um concurso que o jovem pode um dia prestar, para “qualquer coisa”. Lembra os discursos de empregabilidade que tomou o senso comum das instituições a partir da década de 1990 e vai ao encontro da formulação de Marciel, que supõe que, por meio dos estudos, o seu salário pode aumentar, “arrumar um emprego”, “um serviço melhor”. Os estudos constituem, segundo esse jovem, a garantia de melhor qualidade de vida. Ao contrário, caso continue no caminho da reprovação, a sua situação, segundo ele, pode piorar. Ou seja, na sua interpretação, tudo depende dele, depende de estudar ou não estudar, passar ou não passar de ano. O seu futuro, nessa perspectiva, está em suas mãos, na sua capacidade individual, no seu próprio mérito.

Raíza reforça a ideia dos jovens acima. Segundo ela, o seu futuro depende de estar ou não na escola e a melhoria de condições de vida depende do seu nível de escolarização: “se você não estudar, não tem futuro, não tem trabalho”. (Raíza). Tal noção, segundo a jovem, é construída no ambiente da própria família, a ideia da ascensão por meio da educação é transmitida pela mãe: “Minha mãe, ela fala assim, que é pra mim estudar e tal, porque é “muito difícil” hoje em dia, né? Se eu quiser receber mais que um salário mínimo”, que eu tenho que estudar e tal”. (Raíza).

A escola ... O estudo que eu estou tendo vai me ajudar muito. [Em que a escola vai te ajudar?] Estudando o que aprendo, aí. O que assim .. por exemplo ... tem pessoas que aprende... igual mesmo eu aprendi a ser educada, desde pequena eu sou educada. Pessoas ter educação.. Tem gente que não tem educação... quando tá falando uma pessoa junto, vai falar três, tudo na mesma hora. Vai passar ali, não pede licença, pisa no pé da pessoa, dentro do ônibus. Passa na rua, bate, né, não pede desculpa,

entendeu? Fica uma pessoa muito mal educada, pessoas que fala qualquer coisa pra qualquer pessoa, não é assim? (Marisa)

[Você acha que a escola ajuda a melhorar a sua condição de vida?] Vai. Isso vai muito, porque não adianta eu chegar numa... Por exemplo: que eu vou fazer entrevista pra mim trabalhar, aí a pessoa vai me perguntar: "você faz isso e isso?" E eu vou dizer absurdos pra pessoa. Aí a pessoa não vai me contratar. [Em que a escola te ajuda?] Também assim: se a pessoa não for na escola, como a pessoa vai ler uma coisa? Por exemplo: vou pegar um ônibus, é. "Cê pega esse aqui que vai pra Vila Brasília". Tá, tá bom". Aí, chega lá, eu vou falar assim: "meu Deus, qual ônibus vou pegar agora?" [Em que mais ela pode te ajudar?] Arrumar um emprego bom. [Como?] Porque vou ter um diploma na mão: "Ó, estudei, terminei, aí." [Um diploma é suficiente pra arrumar um bom emprego?] É. (Marisa)

Marisa, ao mesmo tempo que afirma que os estudos irão ajudá-la muito, quando indagada em que consiste tal ajuda ela não consegue formular claramente. A jovem passa a desenvolver a noção do que é ser educado, no sentido de bons hábitos, bons modos considerados pela cultura legítima, e a escola seria, nesse caso, uma continuidade da família, pois, como ela afirma, desde pequena foi educada. Não obstante, ela percebe que nessa educação de bons hábitos falta algo a ser complementado e aí residiria o papel da escola.

O papel da escola na minha vida é praticamente tudo, porque tudo que você vai fazer hoje em dia você tem que aprender na escola. Você tem que aprender a conversar com as pessoas, tipo assim, aprender como que é. É conversar, é não ficar encrocando com as pessoas, não maltratar, não, tipo assim, não caçar confusão, porque tem pessoa que só de olhar numa pessoa, assim ... já quer bater. Aí você tem que aprender a controlar, ter mais calma, ser paciente, esperar a hora exata de quando conversar, porque isso aí tudo você está aprendendo na escola assim. Por exemplo, na hora que você tá conversando demais o professor fala: "silêncio!" Eu pego e fico calado. Aí você vai ouvi pra depois falar. [A maioria da rapaziada obedece ou não?] Eu dô logo dou o berro lá: "oh, cala boca, quero estudar!" (Marciel)

Também para Marciel a educação deve possibilitar a formação de uma pessoa mais *civilizada*, que saiba conversar, que saiba se calar quando outro estiver falando, ou seja, que adquira um conjunto de hábitos dados como legítimos em nossa sociedade, mesmo que, no momento em que ele pode colocar esses hábitos em prática, ele não o faça.

Você gosta de estudar?] Gosto [Por quê?] Porque a gente tem que ter um futuro pela frente. Pessoa que já terminou os estudos tá difícil de arrumar emprego ainda mais quem não estuda. Pior ainda. Tem que estudar para poder ter um futuro pela frente. [E você acha que a escola ajuda você nesse futuro?] Ajuda. [Como?] Por exemplo, lá na aula de manhã, que estudo à

noite, eles te põe num curso, você fica lá um ano e depois desse um ano é que começa o trabalho mesmo. [Além do trabalho você acha que a escola te ajuda a fazer mais alguma coisa?] Ajuda. Por exemplo, se eu vou viajar para outro país chega lá sem saber nada de inglês? Você arruma um curso aí, um serviço, sem falar direito e sem escrever direito? Aí não tem como passar no serviço. (Vanderlei)

O jovem Vanderlei trilha o mesmo caminho de contradição entre as condições objetivas e as esperanças subjetivas frente ao que a educação poderia proporcionar. De um lado, aponta para as dificuldades de se arrumar um emprego e que a escolarização seria o caminho mais promissor dessa conquista, em função da necessidade de uma verbalização e de uma boa escrita; por outro, a escolarização poderia inclusive ajudá-lo a se comunicar em um outro país de língua inglesa.

Ao afirmar que a contribuição da escola está na formação de uma pessoa culta, educada, os jovens intuem ou reproduzem a representação de que o mundo social e, em específico, os campos de trabalho exigem mais do que uma competência técnica. Exigem uma maneira de se portar, de se comportar. No entanto, a defasagem entre o que a cultura legítima exige e a cultura que a sua origem social lhes proporciona não tem sido compensada pela escola. Mas alimentam esse sonho na perspectiva de que o diploma ou o aumento do capital simbólico proporcionado pela escola lhes melhore as condições de enfrentamento da vida urbana, principalmente em relação ao mundo do trabalho. O aumento do capital simbólico se constitui então em enfrentamento de realidade, alimentando o seus próprios sonhos.

Os jovens e suas famílias depositam na escola a convicção de que ela poderá organizar o pensamento dos educandos a partir das demandas de sua realidade e de seu tempo, proporcionando-lhes a possibilidade de compreensão e intervenção de forma prática e objetiva, principalmente por meio do trabalho. Esperam ainda que a escola cumpra o seu papel constituidor de novos *habitus*: a “cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação”. (BOURDIEU, 2001,p.205).

No entanto, trata-se de uma luta de sinais distintivos, com que o sistema escolar contribui pela manutenção da legitimação do poder simbólico constituído. O atual modelo de ensino consegue, no máximo, proporcionar uma pretensa mimese

e, como toda imitação, busca ser identificado com aquele a quem imita, mas não é, tal como Tolstoi (2009) define o seu personagem *Ivan Ilitch*.³⁵ Diferentemente, os detentores de um capital cultural considerado legítimo são desprovidos da necessidade da certificação escolar e, a todo o momento, podem ser intimados a apresentar seus comprovantes por serem identificados apenas pelo que fazem enquanto detentores de títulos de origem sociocultural: “basta-lhes ser o que são porque todas as suas práticas valem o que vale seu autor, sendo a afirmação e a perpetuação da essência em virtude da qual elas são realizadas” (BOURDIEU, 2008, p. 28).

Outro aspecto que parece pertinente é que a educação escolar oferecida para esses jovens dissimula as condições objetivas nas quais eles estão inseridos, tanto as dos agentes sociais que a frequentam, como da própria escola, na medida em que faz-se uma promessa que a educação proporcionada é incapaz de garantir. Ou seja, a ideia de que a simples conquista do diploma garantiria aos jovens o mercado de trabalho e a ascensão social, escondendo a realidade social, política, econômica e cultural que se orienta pela distinção e determina os modelos de seleção, inserção e exclusão. Nesse caso, o modelo educacional, tal como está organizado, como já havia constatado Bourdieu,

não vai igualar as oportunidades ou dar acesso à cultura a todos, pois, pela forma como está organizado, não pode democratizar, mas pode, no entanto, numa boa hipótese, não reforçar a desigualdade, não reiterar, com sua eficácia simbólica, as diferenças já existentes entre as crianças que lhe são confiadas (CATANI, 2008, p. 25).

Ao dissimular essa relação, o sistema escolar reduz as possibilidades de reação política dos agentes por transformação na disputa social, na construção efetiva da igualdade. Trata-se da reprodução de uma promessa liberal de ascensão

³⁵ Ao decorar o seu apartamento, Ivan o faz de acordo com os padrões estéticos da aristocracia. Mas, por mais que ele o faça, sempre será percebido como aquele que quer imitar: (...) O biombo, o *étagère* e as cadeiras espalhadas aqui e ali, os pratos nas paredes, os enfeites de bronze, e deliciava-se pensando em como ficaria quando tudo estivesse em seus lugares. (...) ele havia tido muita sorte, especialmente em descobrir e comprar por uma pechincha móveis antigos que deram um ar excepcionalmente aristocrático a todo ambiente. (...) Na verdade, o efeito não passava do que normalmente é visto nas casas de pessoas que não são exatamente ricas, mas que querem parecer ricas e o máximo que conseguem é parecer-se com todas as outras pessoas de sua classe: havia damascos, ébanos, tapetes, enfeites de bronze, tudo muito sóbrio e bem polido, tudo aquilo que as pessoas de uma determinada classe social possuem para parecerem outras pessoas (TOLSTOI, 2009. p. 37 e 38).

e de igualdade de direitos que não se realiza. Não se trata, portanto, de transformações ou emancipações que podem ocorrer isoladamente no campo escolar, mas que devem ocorrer na própria organização social, possibilitando igualdade de acesso ao capital global que poderá proporcionar melhoria nas condições objetivas dos agentes.

Cabe ressaltar que nem todos os jovens aderem completamente à ideia da educação escolar como promotora da ascensão social ou da aquisição de hábitos dados como legítimos. Ludmila não vê a contribuição da escola em que estuda em relação ao mundo do trabalho e às outras realidades do mundo juvenil. Para ela, os saberes escolares têm relação com a “escola mesmo, só isso. É que ela não ... assim, ela envolve o ensino fundamental (...) Ela não a envolve porque a gente não sabe aprender muitas coisas assim, não. A escola, só isso”. No entanto ela mantém a esperança, ou a *ficção*, ao afirmar que a escola “ainda vai me servir (...) Só estudando, né? Prá arrumar um serviço melhor (...) Acho que é só isso mesmo”. (Ludmila).

A importância dada à necessidade de voltar a estudar não expressa uma compreensão objetiva do papel da educação escolar em sua vida, mas um sentimento, uma intuição, que “tinha que ir prá escola”, porque poderia ser importante para o seu futuro e porque, vagamente, “tem que ir”. Continuar os estudos está relacionado ao que a família e a própria escola apregoam como necessário, mas o que a leva a voltar a estudar é o fato de “sentir falta da escola”. (Ludmila).

Daniela parece seguir o mesmo caminho. Ela reproduz o discurso oficial em relação à importância da escola: “Bem... o estudo... ele é muito importante. Porque pra você arranjar um emprego, ser bem sucedido na vida, você tem que ter estudo completo. É bom prá você realmente saber das coisas”. Mas, ao ser indagada se de fato os estudos podem contribuir com tudo que é prometido, a sua resposta é enfática: “Não sei”. Os professores, de acordo com a jovem, não tratam da realidade em que estão inseridos. Falam em que a educação efetivamente pode contribuir para a vida, mas genericamente, sobre o próprio estudo e a sua relação com o trabalho: “Falam mais sobre a questão do estudo. Prá gente se dar bem na

vida a gente tem que ter o ensino completo, a gente tem que se profissionalizar em alguma coisa, fazer cursos” (Daniela).

Tais professores se inserem em um ritual de afirmação da escola, que, sem muito apontar até onde ela pode levar, perspectiva que a certificação em si se encarregará de conduzir a travessia. A fala dessa jovem nos remete à crítica de Bourdieu (2010, p. 81) ao sistema escolar francês ainda na década de 1970. Segundo ele:

Toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, “rotinizada” pela e para a rotina do TE³⁶, isto é, por e para exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-lo repetir indefinidamente .

4.5 Jovens pobres e a resistência relativa à cultura escolar.

A trajetória dos jovens pesquisados nos parece suficiente para nos apropriarmos parcialmente da categoria “cultura contraescolar” desenvolvida por Willis (1991). Embora não possamos falar de uma oposição efetiva ao sistema escolar de forma clara e intencional por parte dos jovens, identificamos em seus depoimentos um processo de rupturas e continuidades conflituosas, mas identificamos também o reconhecimento da importância da escola em suas vidas. Por isso acreditamos que, nesses casos estudados, há uma relativa resistência à cultura escolar.

Tal resistência pode ser oriunda de uma incerteza que caracteriza os jovens pobres no mundo contemporâneo, principalmente pela promessa que a escola faz em relação ao mundo do trabalho e que, visivelmente, não se realiza. Como já apontamos, Goiânia, a partir da década de 1990, vai se inserindo na reestruturação do mundo produtivo, que se expressa principalmente na precarização do trabalho e no desemprego. Nesse sentido, os jovens pesquisados não têm as mesmas certezas quanto ao seu futuro como tiveram os jovens escolarizados das

³⁶ Trabalho Escolar

gerações anteriores. No modelo produtivo atual, a incerteza e a transitoriedade caracterizam o seu universo. Talvez por isso, embora não suportem os rituais da escola, tendem a se adequar a eles na esperança subjetiva de um futuro melhor.

A certeza ou quase certeza de se conseguir um emprego após a conclusão da educação básica poderia se tornar um dos elementos importantes nas relações de troca entre professores e alunos, ou seja: o conhecimento por qualificações; a atividade qualificada por melhores salários; e salários por bens e serviços. A educação, ao proporcionar um importante capital cultural, se constituiria em chave para muitas outras trocas. No entanto, quando esse modelo não funciona mais, os professores passam a adotar a estratégia da amabilidade, no intuito de proporcionar a manutenção de uma suposta autoridade baseada no afeto e não no papel que cumpre na medição cultural. No entanto, se a legitimidade do professor se constitui a partir dessa fórmula de trocas, nas sociedades capitalistas do tempo presente ela cai por terra, pois o certificado não é mais sinônimo de garantia de emprego e, por conseguinte, de consumo de bens e serviços. Mas os professores continuam a justificar a sua autoridade, discursando que, se os jovens não estudarem, não conseguirão se inserir no mercado de trabalho. Reafirmam assim o princípio da troca. De seu lado, porém, os jovens intuem que já não existe essa garantia e, assim, a legitimidade do professor e da escola em torno da troca não se sustenta. Mas o professor também percebe, intuitivamente, o desgaste dessa relação e busca compensá-la na afetividade.

À medida que a perspectiva de acumular capital cultural e as trocas que dele decorrem é reduzida, reduz-se também a necessidade de subordinação do jovem frente a um modelo educacional demasiadamente longo, que não trará ao certo a recompensa esperada. Aquilo que o professor tinha a oferecer e que deveria ser por ele trocado por obediência, polidez e respeito da parte dos estudantes, passou de uma base objetiva para uma base moral, afetiva. Nesse caso, a escola passa a cumprir a função restrita de formar os estudantes para que adquiram os necessários hábitos de deferência e de subordinação à autoridade, e isso os jovens identificam, mesmo que intuitivamente, que poderiam aprender sozinhos (WILLIS, 1991). Mesmo que por meio da amabilidade, a escola não deixa de ser um espaço de controle, pois, embora exerça relativamente pouca coerção direta ou

opressão, há um enorme estreitamento da gama de possibilidades morais, das possibilidades de viver a própria juventude.

O que se observa é que há um esvaziamento objetivo do sentido da educação escolar que se pautava pela velha promessa liberal de ascensão social, de melhoria de qualidade de vida, abrindo um campo propício para a resistência dos estudantes à cultura escolar:

Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em sentimento e em agressão contra a escola e os professores, e também contra os bons alunos que são a prova viva de que “quando se quer, se pode” e de que a igualdade das oportunidades não é uma simples fábula (DUBET, p. 41).

A relação que os jovens estabelecem com a escola contribui para o que podemos chamar de uma dialética perversa: de um lado, a lógica da escola capitalista contribui para a reprodução social por meio do fracasso dos jovens pobres em seu espaço; por outro, os próprios jovens, no seu movimento de rejeição à escola, também contribuem para essa reprodução social. Tal negação ou relativa resistência pode ser percebida de forma mais direta nas falas do jovem a seguir

Eu era muito atentado na escola. Queria se mostrar pros outros. Eu subia em cima da mesa, xingava a professora. Essas coisas assim. É bom, zoar pros outros. Ficam rindo. A gente fica brincando. Fica fazendo essas coisas. A gente pichava a escola. Só que era lá no J. Porque lá não é uma escola boa igual aqui. Aqui é mais organizado.[Qual era o problema da outra escola?] Os meninos saíam a hora que quisessem, fugiam, podiam pular do muro. E eu ia junto. Essas coisas.(...) A escola pra mim é tudo. Só que eu me arrependo de ter feito muita bagunça. De ter feito muitas coisas. Eu quero mudar, sabe? Eu tentava fazer tarefa, essas coisas. Mas as amizades vai levando a gente para o outro lado. Aí, comecei matar aula. Um dia, comecei a matar de novo. A gente vai acostumando e não vai querendo ir mais pra escola. (Emílio).

Os jovens pesquisados fazem uma relação da escola atual em que se encontram com as escolas nas quais estudaram anteriormente, principalmente em duas escolas da rede estadual da região. Nas suas declarações, afirmam que aquelas instituições são diferentes da atual em função de sua desorganização, intolerância dos professores ou inépcia dos estudantes. Ao contrário, consideram a escola na qual se encontram mais organizada e tolerante. Mas, mesmo com tais distinções, o estudante acima se vê emaranhado numa trama, talvez já um *habitus* de indisciplina. Esse jovem, de 14 anos, é identificado na escola, tanto pelos alunos como pela direção, como indisciplinado. Ele mesmo, em depoimentos anteriores,

nos deu já uma noção de suas relações de contravenção, tanto dentro como fora da escola³⁷.

Outros jovens reforçam a ideia de contraposição à ordem escolar:

Pensa num moleque – Deus que me perdoa – encapetado demais da conta. Eu já fui.. já cheguei a furar a cabeça de um moleque. (...) Já quebrei vidro de escola, já xinguei diretora, já rumei cadeira em professora, mesa, discuti com colega. Ixe, moço, eu era baguncento demais. (...) Lá tinha muita hierarquia, igual todo mundo fala, né? (...) Eu até fui expulso. (Thiago).

Uai, assim. Você acha certo uma pessoa [professor] chegar na sala, tipo assim... chega lá, passa no quadro lá. Não fala o que você tem que fazer. Só fala “copia isso aqui e responde”. Vai e sai da sala e deixa você lá. Se a gente precisa de alguma instrução, ele não dá, saca? Tá nem aí. Aí dá o horário, ele sai da sala, pega o material dele e vai para a outra sala. (...) Alguns chegam, põe a matéria no quadro e sai. Aí, é claro que você tem que ficar correndo. Tem aluno que sai pra fora da sala e reclama (Thiago).

Thiago retrata bem a contradição entre a autoridade e a insubmissão dos estudantes à cultura escolar. Ele classifica a si mesmo como bagunceiro que chegou a ser expulso cinco vezes. Se ele atribui tal comportamento à sua característica de “encapetado”, também manifesta a sua discordância com o que chama de “muita hierarquia” e, principalmente, em relação à postura de alguns professores que não “tá nem aí”. Na verdade, ele denuncia alguns professores que não se importam em proporcionar aos estudantes um nível mínimo de conhecimento, que não estabelecem nenhuma forma de diálogo, que exercem o seu ofício em caráter eminentemente técnico, de repetição, levando os jovens à completa alienação em relação à atividade que deverão desenvolver. Em seu depoimento, o jovem deixa a entender que tais atitudes de alguns professores explicariam a reação dos estudantes que expressam muitas vezes a sua indignação saindo da sala ou mesmo fazendo o que ele chama de bagunça.

[Você estuda como deveria estudar?] Não.Toda hora vai lá um me chama... toda hora sai... tem que sair da sala... fica desconcentrada na tarefa (...) Ninguém tem respeito, os alunos mesmo não têm respeito pelos professores. (...) Sei lá ... Não pode conversar nem prá pedir um lápis emprestado, que ela [professora] já manda calar a boca... não sei o quê. Como se fosse mãe da gente. [A partir de qual momento a escola começou a ficar... desinteressante pra você?] Quando comecei a estudar à noite. Os jovens não querem saber de estudar, não. No momento, só festa e mais nada. (Tatiana)

³⁷ Logo após essa entrevista, Emilio procurou a EFJ para cumprir a sua pena de medida socioeducativa imputada pelo Juizado da Infância e da Juventude de Goiânia.

Tatiana também manifesta o seu descontentamento com a professora que quer manter o controle sobre a sala. Para ela, mandar “calar a boca” configura uma relação de autoridade típica de mãe, não sendo a professora legítima para tal exercício de poder. Mas demonstra também a insatisfação com o que ela considera como falta de respeito na sala de aula, no entra-e-sai dos alunos, que desenvolveram a habilidade de perambular pela escola de acordo com sua própria vontade, talvez como forma de resistir à rotina e a um tipo de poder considerado ilegítimo imposto na sala de aula.

(...) Tem colégio que não aceita a cultura. Por exemplo, o menino gosta de jogar bola e a escola não deixa. Tem que respeitar isso dele. É a cultura dele. Essa é a hora de você dar a caderada na professora. Aí, a professora tem aquela mania de te ensinar a cultura da escola e não respeita a nossa cultura. (Videogravação, Jovem 4).

No momento da videogravação, uma das jovens é mais enfática ao questionar o fato de a escola não respeitar a cultura e o tempo dos estudantes, afirmando como uma forma de imposição a escola não saber lidar com os tempos e vontades dos alunos. Essa autoridade, de acordo com a jovem, justificaria a reação violenta dos alunos - “essa é a hora de dar cadeirada na professora”.³⁸

Ah! professor, eu já vi alunos mandar professor tomar até lá... entendeu? Se fizesse isso lá [em Santa Maria da Vitória], o aluno não estudava lá na escola, recebia transferência e tudo e nem em outra escola pegava ele (Marisa).

[O que leva os alunos a fazerem a bagunça assim?] Rapaz, eu vou te falar tipo assim: porque os jovens de hoje em dia tudo gosta de jogar bola. O que acontece: tem tal sala na quadra, eu vou pra lá, aí corre pra lá, aí o diretor corre num canto, você corre do outro, aí vira aquela bagunça na escola, e você não quer ir pra sala e o diretor corre atrás, você fica naquela, correndo pra lá e pra cá, aí, o que acontece? Vira só a maior bagunça. Você não assiste aula e ainda atrapalha quem quer assistir.

Eu vou falar a verdade: lá na outra escola, nós tinha o apelido lá de “meninos do corgo”, porque nós pulava o muro e ia pro corgo. Aquela cachoeirinha lá em baixo - agora hoje é poluído. Nós pulava o muro e ia pro

³⁸ Essa jovem ao frequentar a EFJ, declarou que cumpria medidas socioeducativas imputadas pelo Juizado da Infância e Juventude da cidade. Além disso, ela e a irmã denunciaram o padrasto por abuso sexual e a mãe por negligência, chegando a irmã a ficar em uma casa de proteção da infância. Frente a essa situação, a EFJ tentou negociar junto à escola regular dessas jovens o seu retorno sem a perda do ano letivo, mas não obteve sucesso.

corgo. Aí chamava as meninas e vazava. Aí, nós ficou famoso lá na escola. Aí, a maior bagunça (Marciel).

Sem dúvida, a autoridade do professor como a do diretor são colocadas em questão nessas duas situações destacadas por Marisa e Marciel. No primeiro caso, vemos a indignação da jovem por ver colegas desrespeitando os professores. Ela demonstra certo saudosismo ao lembrar que, em sua cidade natal, tais relações não eram aceitáveis, talvez porque, como observamos anteriormente, o sentido legítimo atribuído ao professor no exercício de sua profissão levasse a intolerância a tal desrespeito, tendo como consequência a expulsão e a não matrícula do jovem em outra escola.

Por outro lado, vemos Marciel desafiar a autoridade do diretor, entrando no que podemos chamar de um jogo de “gato e rato”, no intuito de ir para a quadra de esporte, burlando mais uma aula e a autoridade do dirigente. Nesse caso, tal autoridade não é suficiente para conter o jovem em sua intenção. Além disso, pular o muro para ir ao córrego e driblar o diretor podem ser uma forma de demonstrar aos colegas a sua habilidade em opor-se a um conjunto de ordens estabelecidas, levando professores, direção e coordenação da escola à “autoridade aleatória do guarda da prisão, não à autoridade necessária do pedagogo” (WILLIS, 1991, p. 97). Os depoimentos ainda nos levam ainda a concordar com Willis (1991) quando afirma que os jovens, enquanto agentes sociais, “não são passivos portadores de ideologia, mas apropriadores ativos, que reproduzem as estruturas existentes tão-somente através de luta, contestação e uma penetração parcial naquelas estruturas” (p.214).

A relativa resistência pode ainda ser interpretada como a forma que os jovens manifestam seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua desesperança. No entanto, tais reações, como já alertou José de Souza Martins (1997, p.14), não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder, pois são parte integrante de tais sistemas, ainda que os negando.

Por isso, rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais*, qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, *não se dão fora dos*

sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, *fazem parte deles* ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam.

A relação dos jovens do Breakdance também configura uma forma de relativa resistência, à medida que procuram um espaço de autonomia, espaços de sociabilidade além das instituições tradicionais, em especial a escola. Os jovens do Breakdance realizam essa resistência de forma mais explícita e organizada, tanto no âmbito interno como externo à escola. Além disso, a Breakdance se apresenta como um importante lugar de formação, ocupando um espaço significativo nas vidas dos sujeitos que a exercitam, apresentando possibilidades de eles conviverem com inúmeras experiências. Ocupam seu tempo livre em busca de aprimorar sua arte, pesquisam, acessam outros meios para se manterem atualizados

A gente aprende através da *youtube*, tem os vídeo, os vídeo novo que os movimento novo que lançaram. Tem tudo na *youtube*. Aí a gente vem assisti e vai nos movimento que formato igual. (ZECA).

Eu dedico meu tempo mais ao computador, por que lá eu tô vendo vídeo de *break*. Quando eu tô na televisão é assistindo DVD de *break*. No *orkut* eu fico com os menino de Aparecida, que tem um grupo de lá. Porque eu dava aula lá, também comecei ensiná os menino. Aí eles desenvolvero tanto, é, que nós vamo disputá com eles agora também. (Álvaro)

(...) o meu amigo me passo um *site* na *internet* em inglês, mostrando *break*. Mas eu estudo, trabalho. Agora tem mais é B-boy, os cara do *break*. Prá mim, o movimento que é mais específico é o “loko”. Descobri esse movimento na *internet*. (Vanderlei).

Esses jovens, motivados pelo desejo de aprender novos movimentos, acessam as novas tecnologias da informação com o objetivo de interagir com outros jovens que fazem parte de outros agrupamentos, buscando inovar seu repertório e desenvolver novas habilidades. Além disso, o seu tempo livre, ou seja, quando não estão no trabalho ou na escola, é utilizado para o grupo e/ou da dança. Assistir a um DVD, acessar a *internet* não se caracterizam apenas como matar o tempo, mas se dedicar àquilo que para eles tem um vasto sentido. E esse tempo é caracterizado ainda como de esforço e disciplina.

Tem muito movimento superdifícil. Você treina, treina, treina, machuca, faz chorar, fica grilado, mas aí... Na hora que você acerta a primeira vez, na hora que você acerta o movimento, dá uma alegria assim que... Acho que é essa alegria que a gente é apaixonado. (Zeca).

Além do esforço e da disciplina, esse tempo se dá na relação entre o trabalho individual e o coletivo - ao mesmo tempo que exige a perseverança de cada um para se apropriar de determinados movimentos, deve contar com a contribuição do coletivo para o seu aprimoramento. Nesse sentido, de acordo com Zeca, trata-se de uma aprendizagem “coletiva e individual, acho que é um ajudando o outro”.

O que se pode constatar é que a participação dos jovens no Breakdance, além de proporcionar novas formas de ocupação da cidade e de distinção no bairro, possibilita-lhes o uso de diversas estratégias de aprendizagem e de relação com o conhecimento, contrariando os estereótipos de que são apáticos e sem persistência naquilo que fazem (GUIMARÃES e DUARTE, 2010). Os jovens do *break* desenvolvem um ritmo próprio de treinamento que se assemelha à disciplina e à persistência do atletismo; valorizam a forma de aprender os movimentos do corpo que a dança exige por meio de uma rede de comunicação, que, mais do que ensinar cada movimento, porta uma dinâmica cultural que contribui para a formação pessoal e coletiva. Esses jovens experimentam ainda outras formas de se relacionar com o grupo, com o conhecimento e com as práticas que irão realizar. Nesse *lugar*, mesmo que haja a orientação de um mais velho e a exigência de um tipo específico de disciplina, eles têm domínio do seu tempo, do seu ritmo e do processo pelo qual aprendem novos movimentos, ou seja, experimentam relações de autonomia, liberdade e solidariedade grupal.

Diante do exposto, constata-se que a educação escolar disponibilizada para os jovens pobres da periferia está diretamente relacionada à condição de classe desses agentes sociais. Os processos que identificamos de rupturas, continuidades, conflitos, resistências relativas são o produto de suas próprias condições de vida e de classe. Nesse sentido, a sua não-aprendizagem, seus insucessos e fracassos, não se encontram no problema da “defasagem” de sua cultura, de seus *habitus*, de seus modos de vida, mas em sua condição de vida, que exige a cada dia

estratégias de enfrentamento da dura realidade que os cerca e que, cotidianamente, segrega e discrimina.

São as condições de vida desses jovens que lhes impõem, cotidianamente, a tensão entre a recusa da escola e a necessidade de saber ler, escrever e realizar cálculos, mesmo que tais habilidades não se efetivem de forma adequada. As constantes interrupções no processo escolar, o contínuo ir e vir não constituem liberdade de escolha, ou escolha aleatória, mas as conseqüências de uma realidade social que distancia o jovem pobre da escola, fazendo-o perder, a médio prazo, o sentido dessa instituição.

Se a ausência de estudo é fator de discriminação social e de sujeição, estar na escola e não aprender devidamente é também fator de sujeição e discriminação. Uma discriminação que compõe um círculo vicioso, pois os jovens pobres pesquisados são discriminados por habitarem na periferia, por expressarem *habitus* considerados socialmente ilegítimos e por terem acesso a um tipo de ensino inadequado, induzindo à crença de que de fato são inferiores e, portanto, culpados por seu próprio fracasso, pois reproduzem os *habitus* considerados típicos das classes perigosas, dos marginais e delinquentes. Em outras palavras, a ausência de estudo é fator de discriminação e estar na escola com ensino de má qualidade é uma forma de manutenção dessa discriminação, só que de forma dissimulada: mantem o que já foi definido como ficção necessária, pois passa a idéia de que os jovens estão tendo acesso ao ensino e que o fato de não terem sucesso na vida escolar depende exclusivamente de suas inaptidões para atividades intelectuais.

As necessidades contínuas de saber dos jovens pobres da periferia são frustradas por um sistema educacional que não cumpre o seu efetivo papel de prover às novas gerações o capital cultural acumulado historicamente e que poderia propiciar a esses agentes sociais melhores condições no enfrentamento de sua realidade. A cultura escolar aparece distante da vida dos jovens, de suas necessidades, não contribui para o seu desenvolvimento humano e social. Não possibilita uma luta social para a melhoria das suas condições de vida na periferia, na afirmação de suas culturas, na disputa de sentidos e significados que compõem a sua realidade social.

O distanciamento dos sistemas escolares em relação à cultura dos jovens pobres não constitui apenas uma relação intercultural, uma mera intolerância às consideradas subculturas, ou culturas distintas, ou ilegítimas, mas, como vimos, faz parte de um imbricado processo de segregação que tem suas bases no campo econômico e simbólico, na reprodução das relações sociais.

A partir dos depoimentos, o que se pode inferir é que os sistemas educacionais, tipificados pelas escolas a que os jovens da pesquisa tiveram acesso, não realizaram uma mediação positiva, na medida em que não contribuíram na ampliação efetiva do seu capital cultural e na compreensão da sua realidade. Essas instituições transitam entre a dissimulação pelo afeto, a reprodução do estereótipo do que é ser bem educado a partir da aquisição dos hábitos considerados legítimos (embora não possibilite efetivamente essa apropriação) e a inculcação da culpabilização dos próprios jovens pelo seu fracasso, tanto na vida escolar como na produtiva e simbolizadora, impossibilitando-os de serem os protagonistas de sua vida, de não se conformarem com a condição de dominados e com as desigualdades sociais.

A educação escolar destinada aos jovens pobres da periferia é só aparentemente aberta, porque possibilita o acesso a todos a qualquer momento de suas vidas, mas exclui de forma continuada, em todos os níveis. Ignora as condições de vida e a cultura desses agentes, compondo o que Bourdieu (2003) classifica como marginalizados por dentro, “condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (p.485).

Nos depoimentos dos jovens sobre o papel da escola frente às suas expectativas de futuro, o aprendizado escolar aparece como desconectado da realidade vivida, das necessidades concretas e de suas condições objetivas, sem dialogar com os problemas cotidianos e sem proporcionar ao menos a compreensão das razões de tais condições. No entanto, muitos permanecem e outros retornam à escola, acreditando que irão se apropriar de um capital simbólico que lhes proporcionará melhores condições de vida na relação que estabelecem com a realidade urbana, principalmente com o mundo do trabalho. Outros são ainda mais objetivos, na medida em que permanecem na escola em função da imposição do mercado de trabalho em relação à aquisição de um diploma. Outros ainda retornam

pelo fato de que a escola lhes proporciona um espaço de sociabilidade, no qual vivenciam experiências sociais distintas, principalmente na relação com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu só quero é ser feliz,
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é.
E poder me orgulhar,
e ter a consciência que o pobre tem seu lugar.*
(Eu Só Quero É Ser Feliz - Rap Brasil)

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as relações que os jovens estabelecem com a cidade, em um espaço social definido, os bairros da periferia, e o sentido que atribuem à educação escolar frente aos problemas que enfrentam em seu cotidiano. Por meio das epígrafes que inserimos no início de cada capítulo, também buscamos trazer as mensagens do *rap*, que denunciam as condições de vida dos jovens pobres residentes em favelas e periferias e demonstram as estratégias de que se utilizam na disputa simbólica por uma nova representação. O *rap* expressa musicalmente o cotidiano, as formas de violência e discriminação vivenciadas por esses agentes sociais ao mesmo tempo em que expressa também o seu reconhecimento, seus sonhos e utopias, embora esse estilo musical não se insira no que passou a ser concebido como cultura legítima.

Destarte, buscou-se compreender como os jovens pobres da periferia vivem o seu cotidiano, quais são os desafios que se apresentam às suas condições objetivas em uma cidade que foi historicamente constituída a partir de referenciais de segregação socioespacial. Viver a cidade moderna, isenta das utopias que caracterizaram o seu nascedouro é se inserir em um jogo de distinção que segrega e discrimina aqueles que não possuem os capitais globais que proporcionam melhores condições na disputa social. Concordamos com Lefebvre (1991) quando afirma que não existe espaço urbano sem símbolos utópicos e a revolução urbana se constitui como uma utopia efetivamente necessária. O direito à cidade é um dos fundamentos que orientou o nosso estudo. Partindo das análises de Lefebvre, constatamos que a constituição histórica das periferias se deu como forma de expulsão dos trabalhadores da cidade e das ruas, praças e monumentos que

compõem esse espaço. Vimos, a partir das Análises de Castell (2008) e Teles (2011), que as cidades do tempo presente são marcadas pela pobreza, pelo desemprego e pela precariedade urbana.

Os jovens pobres, em seu desejo de circular e de experimentar novas experiências nesse espaço, são as grandes vítimas de tais modelos, vez que foram estigmatizados como classes perigosas desde o início das cidades brasileiras, em especial a partir da década de 1920 e, hoje, continuam discriminados, rotulados muitas vezes como delinquentes, marginais e incapazes. Proporcionar aos jovens da periferia as condições de compreender tal realidade e devolver o direito à cidade aos trabalhadores são um dos desafios centrais da cidadania nos dias atuais. Nas cidades do tempo presente, conceitos como igualdade, justiça social e cidadania passaram a fazer parte de um pacto social que não tem por princípio a construção de uma sociedade efetivamente igualitária e justa, mas uma sociedade que se configura a partir de uma desigualdade suportável, de uma justiça que, mais do que equalizadora, se converte em redução de conflitos sociais, de ameaças que os setores populares, em especial os jovens, representam para os poderes constituídos.

Entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, a questão social se agrava, distanciando-se consideravelmente dos pactos sociais dos séculos XIX e da primeira metade do século XX. Mesmo as teorias liberais, que têm como orientação a igualdade em seu sentido restrito (como equidade), não se verão efetivadas. O que se observa é um processo de globalização da miséria social, das desigualdades e da violência, atingindo em especial os jovens da periferia, principalmente enquanto vítimas da insegurança urbana. A exclusão social passa a ser considerada inerente ao processo de desenvolvimento do novo modelo de capitalismo e, com isso, as novas gerações vêm-se destituídas, inclusive, das utopias de transformação social que alentaram as gerações precedentes.

Se, nas gerações anteriores, projetava-se uma sociedade na qual se defendia o direito do bem-estar econômico até o direito de participar por completo da herança social, com acesso a uma parte do conjunto de bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, a partir da década de 1990, na nova fase do capitalismo global e neoliberal, essas perspectivas caem e os jovens são condenados a viver em um mundo sem utopia, sendo, perversamente, culpabilizados por tal situação.

A Carta Mundial do Direito à Cidade (2004), assinada em Quito e Barcelona em 2004, deixa claro que a vida digna na cidade é uma utopia mais do que necessária, ao definir que a função social desse espaço está em “garantir a todas as pessoas o usufruto pleno da economia e da cultura da cidade” (p. 02). Define ainda que as cidades devem ser locais de realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, assegurando a dignidade e o bem-estar coletivo a todas as pessoas, em condições de igualdade, equidade e justiça. Destaca que tais direitos devem ser garantidos a todos que habitam as cidades, sem “nenhuma discriminação em relação à idade, gênero, orientação sexual, idioma, religião, opinião, origem étnica racial, social, nível de renda, cidadania ou situação migratória” (p. 03). Defende, entretanto, proteção especial aos grupos e pessoas mais vulneráveis em decorrência de situação de pobreza, de risco ambiental, vítimas de violência, e todos os grupos que, segundo a realidade de cada cidade, estejam em situação de desvantagem em relação aos demais habitantes, os quais devem ter o direito a medidas especiais de proteção e integração.

No entanto, o que constatamos neste estudo é que as diferenças dos jovens pobres da periferia, mesmo em condições de vulnerabilidade, funcionam como estigma, como elementos de segregação e negação de direitos, constituindo o que Castel (2008) considera como discriminação negativa. Propusemo-nos a ver os agentes estudados em suas distinções oriundas do volume de capitais que possuem, para compreender as suas modalidades e conseqüências e, a partir disso, subsidiar estratégias de superação das diferenças em relação aos capitais, sem eliminar suas especificidades. Trata-se, como propõe Castel (2008, p. 13), de “fazer mais por aqueles que têm menos”. Nesse sentido, os jovens dos bairros periféricos devem receber uma atenção especial, serem beneficiados por políticas públicas que lhes proporcionem o acesso com qualidade social a equipamentos públicos de educação, lazer, cultura, transporte e trabalho. Ou seja, trata-se de tornar os bairros da periferia *lugares* de socialização intencional dos jovens e de vivência de seus direitos republicanos.

Mas, se os bairros da periferia constituem espaços de estigmatização, também são o *lugar* em que os jovens se reconhecem enquanto agentes sociais, no qual produzem e reproduzem culturas, vivem um conjunto de experiências que irão compor as marcas de suas trajetórias e expressar seus *habitus* de classe. É o *lugar* no qual experimentam culturas juvenis, modos de vida específicos no intuito

de promover a distinção nas relações que estabelecem com o espaço social. As culturas juvenis, mediadas e mediadoras, contribuem de forma efetiva na formação e sociabilidade das novas gerações, proporcionando um filtro por meio do qual assimilam as e/ou resistem às, mesmo que de forma relativa, concepções de mundo do adulto, em especial através das instituições clássicas de socialização, como a família, a religião, a escola e o trabalho. Compreendemos, assim, a complexidade de ser jovem na periferia: viver a cidade para esses agentes é um desafio cotidiano de superação das dificuldades impostas pela segregação socioespacial. Ser jovem na cidade a partir da periferia é mais complexo do que o estereótipo construído em torno desse tempo de vida, muito expressado, como vimos, a partir dos referenciais das classes média e alta.

O que se constata é que a rotina desses jovens é marcada pela persistência de construírem identificações nos seus vários circuitos pela cidade, seja pelo trabalho, pela escolarização ou baladas. Nas ruas, nas praças, nas casas de dança, nos córregos etc., os jovens se encontram para enfrentar, cotidianamente, um estado de coisas construído antes mesmo de eles nascerem. Nesses espaços, desenvolvem suas práticas, suas linguagens, um novo modo de ser jovem, embora mediados pelos valores institucionais da família, da escola, da religião e do trabalho. Em especial, os jovens do *break* percorrem esses circuitos na cidade de forma coletiva, pois encontrar com os amigos é momento de alegria, de proteção e de aprendizagem da vida em grupo, de autodisciplina, de autonomia, de se constituir como agente ativo no contexto social de alienação que permeia o social no mundo contemporâneo.

O que o presente estudo demonstra é a necessidade de se compreender a configuração das culturas juvenis em sua construção histórica e social, seus modos de expressar e conceber o mundo, seus modos de assimilar e negar as culturas dominantes. Não se trata de verificar junto aos jovens urbanos apenas o que eles reproduzem frente à cultura dominante, em especial a indústria cultural, mas quais relações eles estabelecem em seu cotidiano, como dialogam e se orientam no mundo a partir da tradição proporcionada por seus pais e as culturas juvenis, especialmente as das periferias, para se inserirem na vida na cidade. Trata-se de, ao analisar a condição juvenil, investigar seus espaços, processos e representações, para entender a trama que compõe o seu universo simbólico, a constituição de seus modos de vida, de seus *habitus* de classe, de sua cultura no

total, analisado-a no interior das relações que esses agentes estabelecem com o mundo do trabalho, com a religião, com a família e com a escola, mas, fundamentalmente, com a suas experiências a partir de seus próprios agrupamentos.

As culturas juvenis são as referências imediatas dos jovens que vivem à margem da cultura dominante, cultura considerada como legítima, que tem o papel de fundamentar a distinção social. Buscam na expressão de sua cultura as estratégias de viver de forma digna o seu espaço social. Nisso se distinguem, principalmente, os jovens do *break*, que, pela dança, procuram novas formas de circuitos pelos bairros da região e da cidade, para além do circuito casa, escola e trabalho. Pelas relações que estabelecem com o grupo, expressam a sua inconformidade com a cultura oficial, mesmo sem compreendê-la. Embora o grupo estudado esteja distante dos objetivos postulados pelos fundadores do *hip hop*³⁹, ele segue, quase que intuitivamente, orientado por seus *habitus*, a lógica de uma relação grupal que dá sentido à sua vida, que lhe possibilita prazer, realização e reconhecimento naquilo que faz.

No campo educacional, este estudo pretendeu problematizar a necessidade de as instituições educacionais avançarem na compreensão das culturas juvenis. Os jovens ocupam espaços significativos na dinâmica da escola, expressando angústias, ansiedades, processos de exclusão e formas de enfrentamento dessa exclusão. Vive-se em um mundo exacerbadamente pragmático, no qual os jovens estudantes desejam, coerentemente, se apropriar de conhecimentos que supostamente tenham para eles alguma utilidade imediata. Intuem que, nos diferentes espaços, necessitam de um conjunto de capitais que lhes possibilite se movimentar no meio urbano. No entanto, dos depoimentos dos jovens pesquisados, infere-se a distância dos sistemas escolares em relação às culturas juvenis, à realidade vivenciada por esses agentes em seu cotidiano.

A escola não dialoga de forma efetiva e propositiva com as culturas juvenis, deixando de contribuir para o enfrentamento desses agentes dos desafios que enfrentam e irão enfrentar em sua realidade. Ou seja, não realiza uma mediação

³⁹ O *hip hop* originou-se dos Estados Unidos no fim da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latino-americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos, contrapondo-se à discriminação racial e à violência a que os jovens pobres estavam expostos por meio das gangues. Na década de 1970, os jovens pobres da periferia de São Paulo, “foram encontrar, nos Estados Unidos da América, junto aos líderes negros, (...) os seus líderes, as suas referências estéticas e culturais”. (CACCIA_BAVA e COSTA, 2004, p. 101)

positiva de compreensão de sua realidade, de apropriação do capital cultural necessário para o desenvolvimento individual e coletivo desses agrupamentos. Como vimos, ela transita entre a dissimulação pelo afeto e a reprodução do estereótipo do que é ser bem educado a partir do referencial de *habitus* da classe média. O referencial de uma cultura legítima exerce a violência simbólica, impõe a seleção e o fracasso escolar por meio de exames, reforça as concepções dominantes de naturalização do fracasso escolar e de desigualdades sociais. Dessa forma, os sistemas educacionais reforçam e legitimam o processo de segregação e de exclusão socioespacial vivenciados pelos jovens pobres da periferia, através de um modelo educacional que não cumpre efetivamente o seu papel de ensinar e que culpabiliza os agentes pelo seu próprio fracasso.

No entanto, não consideramos que caiba à escola o papel de se apropriar, de forma curricular, das culturas juvenis. Trata-se de exercer um diálogo efetivo, no qual se parta da realidade dos sujeitos para compreendê-la, problematizá-la, adequar-se às suas necessidades, partindo dos limites sociais, políticos e econômicos impostos pela realidade, para proporcionar a sua superação a partir das disputas no campo social. Mas isso ainda não basta.

É necessário ainda a participação dos sistemas de educação nas redes de atenção às crianças, adolescente e jovens, no sentido de promover políticas públicas para a construção e a garantia dos direitos desses agentes em sua totalidade, deixando de compreendê-los apenas em sua condição de alunos. Nesse caso, cabe ao Estado a implementação de políticas públicas integradas para os jovens da periferia agindo em todos os campos e que, no intuito de proporcionar o desenvolvimento humano e social, supere as ações de criminalização desses jovens. Não se trata, no entanto, de ações ou atividades compensatórias, mas da garantia ao direito de viver de forma plena os diferentes tempos da vida, no lugar “*onde eu nasci*”, como reivindica a epígrafe dessa unidade.

Os estudos realizados apontam para a necessidade de o processo de escolarização partir da distinção dos jovens pobres da periferia como forma de contribuir tanto para a elevação de seu capital cultural como para proporcionar a igualdade social para além de sua formalidade, por meio da disputa simbólica no campo em relação ao que é considerado legítimo e ilegítimo culturalmente. Nesse sentido, não há o objetivo da mera apropriação dos jovens da periferia dos elementos da cultura dominante para serem socialmente aceitos, mas de

reconhecer a importância de sua cultura, de seus valores, de seus *habitus*, o que poderia levá-los a se reconhecer enquanto classe, tornando-os perigosos socialmente.

A educação, nesse caso, não teria como objetivo a adaptação ou a legitimação de uma cultura de fora, mas proporcionaria a disputa social a partir do reconhecimento e da legitimação das distinções, das diferentes culturas enquanto campo de disputa. O objetivo, então, seria o de garantir um conjunto de conhecimentos que proporcionasse aos jovens pobres da periferia sua inserção, de forma propositiva, na disputa social, na construção dos direitos de viver dignamente as cidades enquanto “localizações estratégicas, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas” (BOURDIEU, 2008, p. 290).

Trata-se de se discutir a periferia como espaço de vida digna, sendo legítima a luta por políticas públicas específicas para esse *lugar* e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos, além de denunciar os graves problemas urbanos e a baixa qualidade da educação pública destinada aos jovens pobres da periferia. Mas, para isso, será necessário pensar a educação a partir de uma visão da totalidade dos processos sociais urbanos, do conjunto dos problemas que afetam suas populações de baixa renda; significa um alargamento das questões de agenda de disputas no campo educacional; significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano concreto, historicamente e socialmente situado.

Trata-se da construção de uma ação pedagógica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Nessa perspectiva, a escola não constitui apenas um espaço de reprodução, de dissimulação e de naturalização dos interesses das elites dominantes, mas um espaço de construção, de contestação, de luta e, como área de produção cultural, um espaço que constrói ou bloqueia as possibilidades de ação dos agentes. As culturas juvenis assumem um importante papel nesse cenário, pois passam a representar tanto um contraditório terreno de luta, como também um importante espaço pedagógico onde são levantadas

questões relevantes sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência dos jovens.

Por fim, este estudo, mais do que oferecer respostas aos problemas apresentados aponta para a necessidade de se compreender a cultura dos jovens pobres da periferia para além dos estereótipos, das visões universalizantes e, ao mesmo tempo, fragmentadas, mediadas pela concepção de uma cultura legítima. Aponta para a necessidade de novas pesquisas em torno da temática, principalmente as que contribuam para o desvelamento de sua realidade cotidiana, das diversas práticas culturais desenvolvidas pelos seus agentes, pelas relações que estabelecem com as instituições socializadoras, em especial com a educação escolar. Aponta ainda para a necessidade de pesquisas no campo da história que tenham como objeto os jovens pobres nos espaços urbanos, em especial no município de Goiânia.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, A. T.; SPOSITO M. P. (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 25-36. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Mirian. ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luis Carlos Gil. (org) **Juventude: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.
- ABREU, Martha e MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares Sobre a Criança no Brasil: Perspectivas históricas. In: RIZZINI, Irene. (org). **Olhares sobre a criança no Brasil – Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Petrobrás, BR/ Ministério da Cultura/ USU/ Ed. Universitária: Amais, 1997.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os Jovens da EJA e a EJA dos Jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO Jorge Abrahão de e AQUINO Luseni (org). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ministro de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2008
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escola e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Ante e MOLL, Jaqueline. Para Além do Fracasso Escolar. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- AUGÉ, Marc. *Não-Lugares*. **Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- BARBER-MADDEN, Rosemary e SANTOS, Taís de Freitas. **A Juventude Brasileira no Contexto Atual e em Cenário Futuro**. Brasília: UNB, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas).

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. O ser social, o Tempo e o Sentido da existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

_____. **A distinção. Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouc, 2008.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: Elementos para a Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis, RJ: ED. Vozes, 2010.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira. Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

BRASIL, IBGE. **PNAD 2008** <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>. Acessado em 10/06/2009.

BRASIL, IBGE. **PNAD 2009** http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1 acessado da 08/09/2010 às 22h

BRASIL, Presidência da República. **Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acessado em 6/10/2010 às 10h e 30 min.

BRENNER, Ana Karina *et al*. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

BURAWOY, Michael. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

CACCIA-BAVA, Augusto e COSTA, Dora Isabel Paiva. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PANPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CAMARA, Sonia. **Sob a Guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. (et al). **Juventude, educação e campo simbólico**. Goiânia: Editora UCG, 2007a.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; (et all) Estratégias de sobrevivência de jovens pobres urbanos usuários de programas educativos. *In: SPOSITO, M. P. (coord.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007b.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e DUARTE, Aldimar Jacinto. **Jovem da EJA: Sentidos Atribuídos ao Trabalho**. ANPED Centro Oeste, Brasília, DF: 2008;

_____. **Jovens da educação de jovens e adultos (EJA): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro**. *In: 31ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu - MG: 2008.

_____. **Jovens Urbanos da EJA e os Usos Sociais do Tempo**. *In: 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu - MG 2009..

_____. **Jovens urbanos: Gyn extreme Breakers como espaço de socialização**. *In: 33ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu – MG: 2010a.

_____. **Jovens da EJA e o tempo social na perspectiva de Bourdieu**. *In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin e SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs). Jovens: espaços de sociabilidade e processos de formação*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora PUC-Goiás: Cênone Editorial, 2010b.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

CASSAB, Maria Aparecida Tardim. **Jovens Pobres e o Futuro: A Construção da Subjetividade na Instabilidade e Incerteza**. Niterói, RJ: Intertexto, 2001.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes 1998.

_____. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO Jorge Abrahão de e AQUINO Luseni (org). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ministro de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) 2008

Carta Mundial do Direito à Cidade. Fórum Social das Américas – Quito – Julho 2004. Fórum Mundial Urbano – Barcelona – Outubro 2004. Disponível em

http://www.polis.org.br/artigo_interno.asp?codigo=12. Acessado no dia 05 – 08-2010.

CATANI, Denise Barbara. **A educação como ela é. O sistema escola não vai igualar as oportunidades ou dar cultura a todos, mas pode, no entanto, não reforçar a desigualdade.** In: *Revista Educação. Especial: biblioteca do professor. Bourdieu pensa a educação.* São Paulo, SP: Editora Segmento, Ano I, n. 5. Julho de 2008.

CLIMACO, Adélia Araújo de Souza e CANEIZIN GUIMARÃES, Maria Tereza, (et al). **Jovens Estudantes e a Religiosidades.** in: GUIMARAES, Maria Teresa Canesin (coord.). **Jovens, educação e campos simbólicos.** Goiânia: Editora UCG, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DAHER, Tânia. **Goiânia, uma utopia européia no Brasil.** Goiânia: Editora ICBC, 2003.

DAIRELL, Juarez. Escola e cultura juvenis. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez/ Ação educativa/ Fundação Friedrich Ebert, 2003.

_____. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade.** Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>>. Acesso em: 12/03/2010.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista.** São Paulo, Pioneira,1996.

DUARTE, Aldimar Jacinto. **A Escola Pública como Espaço de Mediação na Recepção de Programas Televisivos.** (Dissertação de Mestrado), Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1999.

DUBET, François. **O que é uma escola justa.** São Paulo: Editora Cortez,2008

FEIXA, Carles. De culturas, subculturas y estilos. In: Feixa, Carles. **De Jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud,** Capítulo III. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, 1999. pp.84-105. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Feixa%20cap3.pdf>. Acesso em: 10 de julho, 2011.

FORACCHI, Marialice Mercarini. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira/ Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. **A Participação social dos excluídos.** São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. (org. Pablo A. Gentili e Tomaz Tadeu). Rio de Janeiro. Vozes. 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÂNIA, Prefeitura De. **Mapa da Exclusão/inclusão social da cidade de Goiânia**. Goiânia, GO, 2004.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo e PERES, Fernando Antônio. Estudos históricos sobre juventude: estado da arte. In: SPOSITO, Maria Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), Vol. 2. Belo Horizonte, MG: Ed. Argvmentvm, 2009.

IBASE e POLIS. Juventude e integração Sul-Americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Demandas para a construção de uma agenda comum. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: POLIS, 2008.

ISLAS, José Antonio Peérez. Juventude: Um Conceito em Disputa. In: GUIMARARES, Maria Tereza Canezin e SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs). **Jovens: espaços de sociabilidade e processos de formação**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora PUC-Goiás: Cânone Editorial, 2010.

JORNAL O POPULAR. **Operação Sexto Mandamento: PF prende policiais suspeitos de integrar grupo de extermínio**. Disponível em : http://www.OperacaoSextoMandamento.com.br/#15fev2011/cidades-50432/operacao_sexto_mandamento_pf_prende_policiais_suspeitos_de_integrar_grupo_de_exterminio. Acesso: dia 09/03/1011.

KADT, Emanuel. **Católicos Radicais no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

LABHAB. **Parâmetros Técnicos Para a Urbanização de Favelas**. São Paulo: FAU/USP, 1999.

LANDONO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. In: **História da Criança no Brasil**. Mary Del Priore (org.). São Paulo: Contexto, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte. MG: Editora UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEÓN, Oscar Dávila. Uma Revisão das Categorias de Adolescência e Juventude. In: GUIMARARES, Maria Tereza Canezin e SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs). **Juventude e Contemporaneidade: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cânone Editorial, 2009.

LEVI, Giovanni e SCHIITT, Jean-Claude. **História dos Jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Vinício Artur de. **Comunicação e Cultura: As idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. **“Nós somos jovens”:** Um problema no presente e uma esperança de futuro na Cuiabá dos anos 1950 e 1960. (Dissertação de Mestrado) Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de História, 2006.

MAGNANI, José Guilherme e SOUZA, Bruna Mantese (org). **Jovens na Metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MARTINS, Jose de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATELLART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Paraíba Editorial, 2004.

MORAES, Lúcia Maria. **A Segregação Planejada: Goiânia, Brasília e Palmas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

MOREIRA , Maria Ignez Costa et all, **Relações intergeracionais entre pais e filhos jovens universitários**. In: GUIMARAES, Maria Teresa Canezin e SOUZA, Sônia M. Gomes (org.). **Juventude e Contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Canône Editorial, 2009.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. **Crianças Operárias na Recém-industrializada São Paulo**. In: **História da Criança no Brasil**. Mary Del Priore (org.). São Paulo: Contexto, 2004.

MOYSÉS, Arystides. **Cidade e Segregação**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MOYSÉS, Arystides. **Goiânia: Metrópole não planejada**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Marcus Jary. **A participação política da juventude goiana no movimento estudantil universitário: a crise de um projeto social (1960/1985)**.(Dissertação de Mestrado). Goiânia: Universidade Federal De Goiás.Faculdade de Educação, 2002.

NOVAIS, Regina. **Os Jovens de Hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Izabel Mendes de e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.) **Culturas Jovens: Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J. M. **A construção sociológica da juventude - alguns contributos**. Análise Social, vol. XXV, n. 105-106, 1990, p. 139-165

PASSETI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: Mary Del Priore (org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

POLIS, IBASE, **Juventude e Integração Sul-Americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis**. Relatório Nacional do Brasil. Rio de Janeiro: 2007.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz. Cidade E Cidadania: Inclusão Urbana e Justiça Social. In: MOYSÉS, Arystides. **Cidade e Segregação**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

RIZZINI, Irene (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil: Séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997a.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil: Uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SABÓIA, Ana. A população Jovem no Brasil Metropolitano. In: BARBER-MADDEN, Rosemary e SANTOS, Taís de Freitas. **A Juventude Brasileira no Contexto Atual e em Cenário Futuro**. Brasília: UNB, 2009.

SANDOVAL, Mario. **Jóvenes del Siglo XXI: sujeto e actores em una Sociedad em Cambio**. Santiago, Edições UCSH, 2005.

SANTOS, Esmeraldina M. dos. **Os saberes dos professores do ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. 2007**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a Urbanização Latino-Americana**. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

SARTI, Cintia Andersen. O Jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SEGOVIA, Diego *et al.* **Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes**. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: PÓLIS, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2002, Nº 20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso: 01/11/2011.

SILVA, Enid Rocha Andrade da e ANDRADE, Carla Coelho de. In: CASTRO, Jorge Abrahão de e AQUINO Luseni (org). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. IPEA, Brasília, 2008.

SILVA. Suely dos Santos. **Educação de Jovens e Adultos: Implicações da Escolarização Básica e Tardia**. Goiânia: Faculdade de Educação – UFG, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SPOSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. *Revista USP.n.57,mar-maio,2003*.

_____. Algumas reflexões e indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

_____. Espaços Públicos e tempos juvenis. In: SPOSITO, M. P. (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

_____. A Ilusão Fecunda a Luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. Deslocando o ponto da crítica: **indagações a partir de realidades urbanas em mutação**, 2011. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/veratelles/artigos.html>. acessado: 16/08/2011.

_____. **Pontos e linhas I. Debates: a cidade como questão**. 2005 Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/veratelles/artigos.html>. 16/08/2011

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Corporalidade e festa na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme e SOUZA, Bruna Mantese (org). **Jovens na Metrópole: etnografias de**

circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

TOLSTOI, Leon Nikolaievitch. *A morte de Ivan Ilich*. Porto Alegre: L& PM, 2009.

VEIGA, Cintia Greive. A Educação Estética Para o Povo. in: Lopes, Eliane Marta Teixeira, et. *All.* (org.) **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Izabel Mendes de e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.) **Culturas Jovens: Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

WACQUANT, Loïc J.D. Da América como Utopia às Anessas. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003

WILLIAMS, Raymond. **Literatura y Marxismo**. Barcelona: Ediciones Península, 1988.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIS, Paul. **Cultura viva**. entrevista a MARTÍNEZ, Roger. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200013. Acessado em 10 de maio de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

1.1 QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS JOVENS

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações a respeito da realidade sócio-cultural do jovem. Responda-o com sinceridade. Para responder, marque com um X.

NOME:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

Instituição educacional: _____ Bairro: _____

Turno de estudo: _____ Turma: _____ Número da chamada: _____

_____ Data: _____

1- Sexo:

() masculino () feminino

2- Idade:

() 15/16 anos

() 17/18 anos

() 19/20 anos

() 21/22 anos

() 23/24 anos

3 - Como você se considera:

() negro

() pardo

() branco

() índio

4- Territorialidade

4.1- Onde você nasceu? _____

4.2 - Em que estado? _____

• **Questões 3.3: para quem veio de outro lugar para a cidade onde mora:**

4.3 - Por que veio para a cidade onde mora?

- () para estudar () para tratamento de saúde
 () para trabalhar () motivos familiares
 () outros _____

Para todos responderem

4.4- Em que cidade/município você mora? _____

4.5 - Há quanto tempo mora nessa cidade?

- () menos de um ano () de três a cinco anos
 () de um a dois anos () mais de cinco anos

4.6-Em que bairros você já morou em Goiânia ? _____

4.7-Cite dois aspectos em ordem de importância que você mais gosta em seu bairro?

4.8-Cite dois aspecto em ordem de importância que você menos gosta em seu bairro?

4.9-Você costuma freqüentar outros bairros? Quais? _____

Com que freqüência?

5. Família

5.1 - Estado civil:

- () solteiro () divorciado
 () casado () separado
 () mora junto () viúvo

5.2- Tem filhos?

- () sim () não

• **Questões 5.3 e 5.4 : só para os que têm filhos**

5.3 - Quantos filhos você tem?

- () um filho () três filhos
 () dois filhos () mais de três filhos

5.4 - Quem cuida dos filhos?

- () a mãe da(s) criança(s) () o pai da(s) criança(s)
 () os avós () a babá
 () os irmãos mais velhos () ficam na creche
 () os outros familiares ()
 outros _____

- () os vizinhos
 () ficam só

- () de 200 a um salário mínimo
- () um salário mínimo e meio
- () dois salários mínimo
- () dois salários mínimo e meio
- () três salários mínimo
- () três salários mínimo e meio
- () mais de quatro salários mínimo

• **Questões 5.9 a 5.11: para os que não trabalham**

6.9- Se não trabalha, já trabalhou?

- () sim
- () não

6.10- Que tipo de trabalho você fazia? _____

6.11- Há quanto tempo está sem trabalho?

- () até 6 meses
- () de 6 meses a um ano
- () de um a dois anos
- () mais de dois anos

6.12- Quantas pessoas trabalham na sua casa?

- () uma pessoa
- () duas pessoas
- () três pessoas
- () quatro pessoas
- () mais de quatro pessoas

6.13- Quantas pessoas colaboram com a despesa da sua casa?

- () uma pessoa
- () duas pessoas
- () três pessoas
- () quatro pessoas
- () mais de quatro pessoas

6.14- Quem mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)? _____

6.15- Quem é a segunda pessoa que mais colabora com a despesa de sua casa (grau de parentesco ou vínculo com a família)? _____

6.16- Você ajuda no sustento da família?

- () sim
- () não

6.17- Se você ajuda, como?

- () dou toda minha renda para a família
- () ajudo com até metade da minha renda
- () ajudo com mais da metade da minha renda
- () ajudo de vez em quando

6.18- Sua família recebe outros tipos de ajuda financeira? (por exemplo: bolsa-escola, vale-gás, bolsa-universitária, renda-cidadã, aluguel, etc.) _____

6.19- Qual é a renda da sua família?

- de 200 a um salário mínimo
 um salário mínimo e meio
 dois salários mínimo
 dois salários mínimo e meio
 três salários mínimo
 três salários mínimo e meio
 mais de quatro salários mínimo

6.20- Qual o nível de instrução do seu pai?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

6.21- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- sem escolaridade
 ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio completo
 superior completo
 pós-graduação

6.22- Qual é a atividade profissional do seu pai? _____

6.23- Ele está trabalhando?

- sim não

6.24- Qual é a atividade profissional de sua mãe? _____

6.25- Ela está trabalhando?

- sim não

7 – Aspectos educacionais

Para todos responderem:

7.1- Qual período você cursa na escola (marque o nível referente ao seu curso):

- | | | |
|--------------------|---|---------------------------------------|
| | <input type="checkbox"/> primeira série | <input type="checkbox"/> quinta série |
| Ensino | <input type="checkbox"/> segunda série | <input type="checkbox"/> sexta série |
| Fundamental | <input type="checkbox"/> terceira série | <input type="checkbox"/> sétima série |
| | <input type="checkbox"/> quarta série | <input type="checkbox"/> oitava série |

7.2- A sua escola fica próximo ao trabalho ?

() sim () não

7.3 - A sua escola fica próxima à sua casa?

() sim () não

7.4 - Você parou de estudar alguma vez em sua vida?

() sim () não

• **Questões 7.5 a 7.8: para os que pararam de estudar**

7.5- Se parou, quantas vezes e por quanto tempo?

- () 1 vez. Quanto tempo? _____
 () 2 vezes. Quanto tempo? _____
 () 3 vezes. Quanto tempo? _____
 () 4 vezes. Quanto tempo? _____
 () mais de 4 vezes. Quanto tempo? _____

7.6- Quais os principais motivos que te levaram a parar de estudar?

7.7- Quais os principais motivos que te levaram a voltar a estudar?

7.8- Cite as escolas nas quais estudou _____

7.9- Por que você escolheu nessa escola? (Enumere por ordem de importância)

- () o ensino é bom
 () está perto da minha casa
 () está perto do meu trabalho
 () pela influência dos amigos
 () pela influência da família
 () falta de opção
 () outros

7.10- Explique o primeiro motivo da sua lista de estudar nessa escola:

7.11- O que você mais gosta na sua escola?

7.12- O que você menos gosta na sua escola?

7.13- Você vem todos os dias à escola?

() sim () não

Porquê?

7.14- Qual o seu relacionamento com a diretoria da escola?

() ótimo

() bom

() ruim

Porquê?

7.15- Há dificuldades no interior da escola por causa da diferença de idade?

() sim () não

Porquê?

Quais?

7.16 – Você participa do *Orkut* da escola?

() sim () não

Porquê?

8. Aspectos da religião

Para todos responderem:

8.1- Você tem religião?

() sim () não

- **Questões 8.2 a 8.4: só para quem tem religião**

8.2- Em caso positivo, qual a sua religião? _____

8.3- Você é praticante?

() sim () não

8.4- Qual é a igreja/templo/centro/terreiro que você mais frequênta?

Nome da Instituição: _____

Bairro: _____

9. Ser Jovem

9.1- Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?
(marque apenas uma alternativa)

- | | |
|----------------------------------|--|
| () jornal escrito | () jornal falado (TV) |
| () jornal falado (rádio) | () revistas (Veja, Isto é, etc.) |
| () conversando com pessoas | () pelos professores, na sala de aula |
| () não tem se mantido informado | |

9.2- Você participa de algum do agrupamento?

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| () sindicato. Qual? E onde? | () esportivo |
| () grupo religioso | () grupo ambiental |
| () associação de bairro | () grupo musical |
| () sindicato | () grupo esportivo |
| () partido político | () comunidades virtuais |
| () associação de bairro | () grupo musical |
| () outros | |

Quais? _____

- () não participo de nenhum grupo

9.3- Enumere cinco em ordem de importância:

- | | |
|---|--|
| () visita a amigos/familiares | () encontros religiosos |
| () barzinho e <i>choperia</i> | () passeio no <i>shopping</i> |
| () cinema | () teatro |
| () danceteria | () futebol |
| () vídeo games | () televisão |
| () computador | () passeios nos parques ou praças da cidade |
| () eventos musicais | () dormir |
| () viagens nos finais de semana (chácaras, cidades próximas, etc.) | |
| () outros locais ou outras atividades. Quais? | |

- _____
- () não pratico nenhum lazer

9.4- Como frequentemente você realiza essas atividades?

sozinho

em grupo. Qual? _____

9.5 – Em sua casa tem computador?

sim

não

9.6- Você tem acesso à Internet?

sim

não

Em que local?

em casa

na escola

em cursos de formação

no trabalho

na *Lan House*

em casa de parentes e amigos

9.7 – Como você aprendeu a utilizar os recursos do computador:

em casa

amigos

curso de formação

no trabalho

1.2 ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS JOVENS

Dados de identificação

Nome

Idade

Escola

Série

Endereço

Telefones para contato(de casa, dos pais, etc.) Melhor dia e horário para entrevista

Escola

1. Como é que você veio para esta escola? Como foi a escolha? Alguém te ajudou a escolher? Seus pais, ou familiares influenciaram na escolha desta escola? Fale sobre isto.
2. Parou de estudar alguma vez? Por quê? (ver todas as situações, detalhar uma situação) Da última vez, quanto tempo ficou fora e por que voltou?
3. Fale sobre o seu relacionamento com os colegas desta escola.
4. Como você se relaciona com os professores? E com coordenadores e diretores?
5. Você já teve dificuldades com alguma matéria escolar? Qual (ais)? Por quê?
6. Que você acha que esta escola te oferece?
7. Encontrou o que esperava quando veio para cá?
8. Que você espera em relação aos estudos?
9. Se dedica ao estudo fora da sala de aula? (se prepara para as aulas, se lê, se faz tarefas em casa)
10. Tem algum momento muito importante de sua vida escolar que vale a pena lembrar? Qual? Como foi?
11. Como funciona a sua escola? (no contexto da resposta buscar temas sobre o relacionamentos entre alunos, sobre disciplina, questão geracional, etc.) (sentimento de pertencer à escola)
12. que, na sua opinião, diferencia esta escola das outras?
13. Como tem sido o seu aproveitamento na escola? (bons/maus resultados)
14. Você tem lembrança de alguma coisa negativa que aconteceu nas escolas onde você estudou? E positiva?
15. Qual foi a escola que você mais gostou? O que ela tinha de bom?
16. E a que menos gostou? O que ela tinha de ruim?
17. Como é a sua escola?
18. O que é importante para você na escola?
19. O que vocês fazem na escola? Na sala de aula, no recreio?

20. Esta escola procura desenvolver atividades que agradem os jovens?
21. Você tem amigos na escola?
22. O que você tem aprendido aqui na escola tem ajudado na sua relação com seus grupos de amigos, na sua igreja, na sua comunidade?
23. Como você concilia trabalho e estudos?

Família

1. Como é sua família? Quantas pessoas são? Todos moram juntos? (Investigar relação dos pais)
2. Vocês vieram de outra cidade? Qual? Porque vieram para cá?
3. Participam de algum programa social? (ver o sentimento que o jovem tem sobre isso)
4. Seus pais trabalham? Em que eles trabalham? Eles estudaram também? O que fizeram? Seus irmãos, o que fazem? Estudaram o que? Idade dos irmãos? Trabalham? Em que?
5. Quem sustenta a família?
6. Tem outras pessoas da família em Goiânia? Quem?
7. Fale do seu relacionamento com sua família, com os pais, irmãos, ou outras pessoas que façam parte de sua vida?
8. Como é a diversão de vocês?
9. Sua família é importante na sua vida? Por quê? Como?
10. De certo modo sua família influencia suas escolhas?
11. Você acha que sua família espera alguma coisa de você?
12. Se você fosse definir sua família, o que diria?

Religião

1. Você tem religião? Pratica esta religião? Faz tempo?
2. Todos da sua família praticam essa religião? (investigar conflito religioso)
3. Fale um pouco o que representa sua religião para você?
4. A religião ajuda você? Como ajuda? (se não ele e a família?)
5. Há quanto tempo você e/ou sua família participam desta religião?
6. Vocês ajudam a Igreja? Como ajudam?

Solteiros que não moram com a família (moram com outros):

1. Com quem você mora? Há quanto tempo?

2. Todos trabalham na casa onde você mora? Estudam? O que fazem?
3. Que levou você a morar com essas pessoas? Dividem a despesa?
4. Como essas pessoas vêem o seu estudo?
5. E quanto à sua família? Onde moram? Mantêm vínculos? Contribuem para o seu sustento? Você os auxilia no sustento?
6. Voltar ao roteiro acima a partir da questão 3. (Adaptar)

Ser Jovem

1. O que é ser jovem para você?
2. Você é jovem? Por quê?
3. Como você percebe os jovens de hoje?
4. Você se identifica com esse jovem de hoje? Por quê?
5. Você se relaciona com pessoas da sua idade, mais novas ou mais velhas? Por que?
6. O que você faz com essas pessoas?
7. Das coisas que você faz, do que você mais gosta? Por quê?
8. O que menos gosta de fazer? Por quê?
9. O que você gostaria de fazer e não consegue ou não pode fazer?
10. Por que você não faz estas coisas?
11. O que você gostaria de ter e não consegue ter ou não pode? (bem material)
12. Como você ganha o seu dinheiro?
13. Em que você gasta o seu dinheiro? (com você)
14. Você tem acesso às novas tecnologias: celular, Ipod, Internet, MP3. Como e quais locais você o usa?
15. Tem namorado ou namorada? (tempo, importância, quanto tempo dedica...)
16. Onde os jovens da sua idade e que moram no seu bairro costumam ir? (noite/dia)
17. Você participa de algum grupo de específico? (político, esporte, religioso, arte e cultura, ex. breakdance, capoeira, igreja, time de futebol, sindicato, associação de bairro, grupos de Lan House, virtual etc.)
18. Que você pensa do seu bairro? O que você faz nele?
19. Quais lugares em Goiânia você frequenta? Quais você acha mais interessantes? Por quê? O que você pensa da “cidade”?
20. O que é o centro da cidade? Você conhece o centro da cidade?
21. Quais as festas que você gosta de ir? Em que lugares?
22. Você participa de atividades de grupo em outras cidades?
23. Quais medos você tem?

24. Como você se sente como jovem?
25. Você tem planos para o futuro? Quais?

Trabalho

Se trabalha:

1. Onde? O que faz?
2. Onde você aprendeu a fazer o seu trabalho?
3. O que você tem aprendido aqui na escola tem ajudado na sua relação com seu trabalho?
4. Como é o seu trabalho? O trabalho exige escolaridade?
5. O seu trabalho exige conhecimentos relacionados às novas tecnologias?
6. Você já teve ou tem treinamento no trabalho?
7. Há quanto tempo trabalha? Como arranjou este trabalho?
8. Teve outros empregos antes? Perdeu o emprego? Por quê? (que tipos de trabalhos teve na vida?)
9. Desde que idade começou trabalhar? Por quê? Onde começou a trabalhar?
10. Já participou de algum programa de preparo para o trabalho? Ex: PET, Agente Jovem, Pró-jovem, Gente Cidadã
11. Já fez cursos profissionalizantes? Qual e onde? O que achou desses cursos?
12. Como é seu trabalho? Sua carga horária? Como vai para seu trabalho? Quanto tempo gasta?
13. Você é remunerado? Acha que recebe de acordo com o que produz?
14. Tem carteira assinada? Se não tem, por quê?
15. Como é o ambiente do seu trabalho?
16. O que você pensa de ser jovem e já ser trabalhador?
17. Você teve que passar por testes para este emprego? Como foi?
18. Você está satisfeito com seu trabalho? Por quê?
19. Qual o sentido do trabalho para você? O que você acha do trabalho na sua vida? Pense assim: para que ele serve? Para minha família, para mim, para ganhar dinheiro, para aprender, para crescer?
20. O que sua família diz do seu trabalho?
21. Você ajuda sua família com sua renda?
22. Que relação você consegue ver entre a escola e o trabalho?
23. O que você espera para seu futuro profissional?
24. Este trabalho atual vai ajudar você no futuro?

Para os que não trabalham:

1. Você não trabalha por quê?
2. Tem vontade de trabalhar?
3. Já trabalhou alguma vez?
4. Se já trabalhou, porque não está trabalhando no momento?
5. Há quanto tempo está sem trabalhar?
6. Que você sente pelo fato de não trabalhar?

APÊNDICE I I: QUADROS

Quadro 1 - Rendas dos Chefes de Família – Faixas de Rendimento, Distrito, Faixa de salário.

U.T.P.	Distrito	Faixa de salário (%)						
		Sem. Rend.	Até 2sm	2 a 3 sm	3 a 5 sm	5 a 10 sm	10 a 20 sm	mais de 20 sm
U.T.P. Parque Bom Jesus	40	13,35	54,35	14,6	11,18	5,59	0,62	0,31
U.T.P. Vila Pedroso	52	10,38	53,15	15,33	12,93	6,89	1,5	0,28
U.T.P. Sul	2	2,6	6,68	3,74	8,51	23,06	26,43	28,98
U.T.P. Central	1	2,75	11,45	6,42	14,42	27,62	21,7	15,64

Fonte: Prefeitura de Goiânia - Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004) (síntese do autor).

Quadro 2 - Chefes de família não alfabetizados ou com menos de um ano de estudo.

DCE	U.T.P.	Total	%	IDI
40	U.T.P. Parque Bom Jesus	49	15,22	30,18
52	U.T.P. Vila Pedroso	889	15,51	30,76
2	U.T.P. Sul	44	1,09	2,16
1	U.T.P. Central	102	1,22	2,42

Fonte: Prefeitura de Goiânia - Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004) (síntese do autor).

Quadro 3 - Chefes de família com 15 anos de estudo.

DCE	U.T.P.	Total	%	Índice de discrepância (IDI)
40	U.T.P. Parque Bom Jesus	2	0,62	4,01
52	U.T.P. Vila Pedroso	62	1,8	6,98
2	U.T.P. Sul	1875	46,40	299,59
1	U.T.P. Central	2694	32,23	208,09

Fonte: Prefeitura de Goiânia - Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004) (síntese do autor).

Quadro 4 - Longevidade da população.

DCE	U.T.P.	%	IDI	Pop	Pop %
40	U.T.P. Parque Bom Jesus	3,95	1,14	1220	0,12
52	U.T.P. Vila Pedroso	6,04	1,75	22141	2,29
2	U.T.P. Sul	15,63	4,52	13530	1,24
1	U.T.P. Central	15,3	4,43	23233	2.129

Fonte: Prefeitura de Goiânia - Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004) (síntese do autor).

Quadro 5 - Utopia – Qualidade de vida.

DCE	U.T.P.	Pop	Pop %	Nota
40	U.T.P. Parque Bom Jesus	1220	0,112	- 0,69
52	U.T.P. Vila Pedroso	22141	2,029	- 021
2	U.T.P. Sul	13530	1,24	0,08
1	U.T.P. Central	23233	2,129	0,11

Fonte: Prefeitura de Goiânia - Mapa da Exclusão/Inclusão Social de Goiânia (2004) (síntese do autor).

APÊNDICE III: TABELAS

Tabela 1- Ocupação dos pais, das mães e dos jovens de acordo com setores e subsetores de atividade econômica⁴⁰

Ocupação dos Pais	
Construção	24%
Não sabe	24%
Comércio Varej. e Reparação de Objetos Pessoais e Domésticos	14%
Serv. Domésticos	12%
Serv. Prestados Principalmente às Empresas	6%
Adm. Pública, Defesa e Seguridade Social	4%
Com. e Reparação de Veíc. Automotores e Motocicletas e Comércio a Varejo de Combustíveis	4%
Aposentado	4%
Agricultura, Pecuária e Serv. Relacionados	2%
Captação, Tratamento e Distr. de Água	2%
Fabr. de Prod. de Madeira	2%
Fabr. de Prod. de Minerais Nao-Metálicos	2%
Ocupação das mães	
Serv. Domésticos	61%
Não sabe	13%
Confecção de Art. do Vestuário e Acessórios	8%
Serv. Pessoais	6%
Adm. Pública, Defesa e Seguridade Social	4%
Comércio Varej. e Reparação de Objetos Pessoais e Domésticos	4%
Agricultura, Pecuária e Serv. Relacionados	2%
Serv. Prestados Principalmente às Empresas	2%

⁴⁰ Tendo como referência a Classificação Nacional de Atividades Econômicas(CNAE, 2010).

Ocupação dos jovens	
Comércio Varej. e Reparação de Objetos Pessoais e Domésticos	32%
Serv. Pessoais	24%
Alojamento e Alimentação	12%
Confecção de Art. do Vestuário e Acessórios	8%
Serv. Domésticos	8%
Comércio Por Atacado e Representantes Comerciais e 15Agentes do Comércio	8%
Fabr. de Prod. de Madeira	4%
Com. e Reparação de Veíc. Automotores e Motocicletas e Comércio a Varejo de Combustíveis	4%

Fonte: questionários aplicados

Tabela 2 – Grau de escolaridade dos pais e das mães dos jovens pesquisados (%).

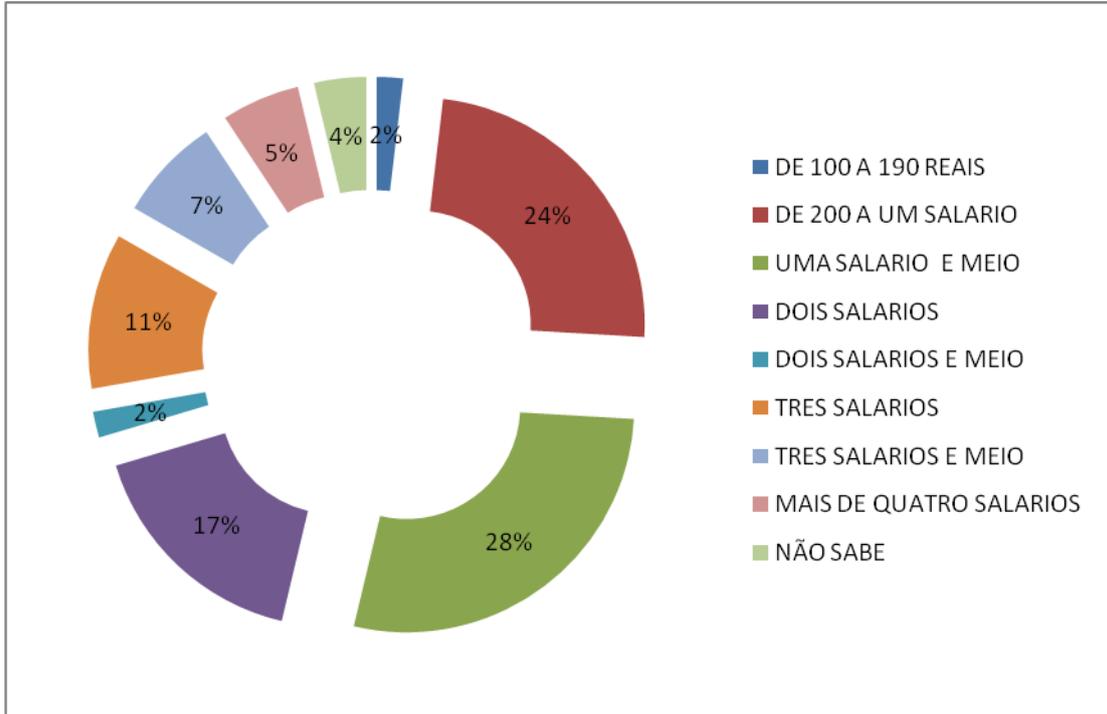
GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI (1).	A1 ⁴¹	15%
	A2	43%
	A3	13%
	A4	4%
	A5	5%
	A6	2%
	A7	5%
	A8	0%
	A9	13%
GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE (1).	A1	18%
	A2	39%
	A3	11%
	A4	7%
	A5	11%
	A6	2%
	A7	4%
	A8	2%
	A9	6%

Fonte: questionários aplicados

⁴¹ A1 Sem escolaridade; A2 Ensino Fundamental incompleto; A3 Ensino Fundamental completo; A4 Ensino Médio incompleto; A5 Ensino Médio completo; A6 Educação Superior incompleta; A7 Educação Superior completa; A8 Pós-graduação; A9 Não sabe.

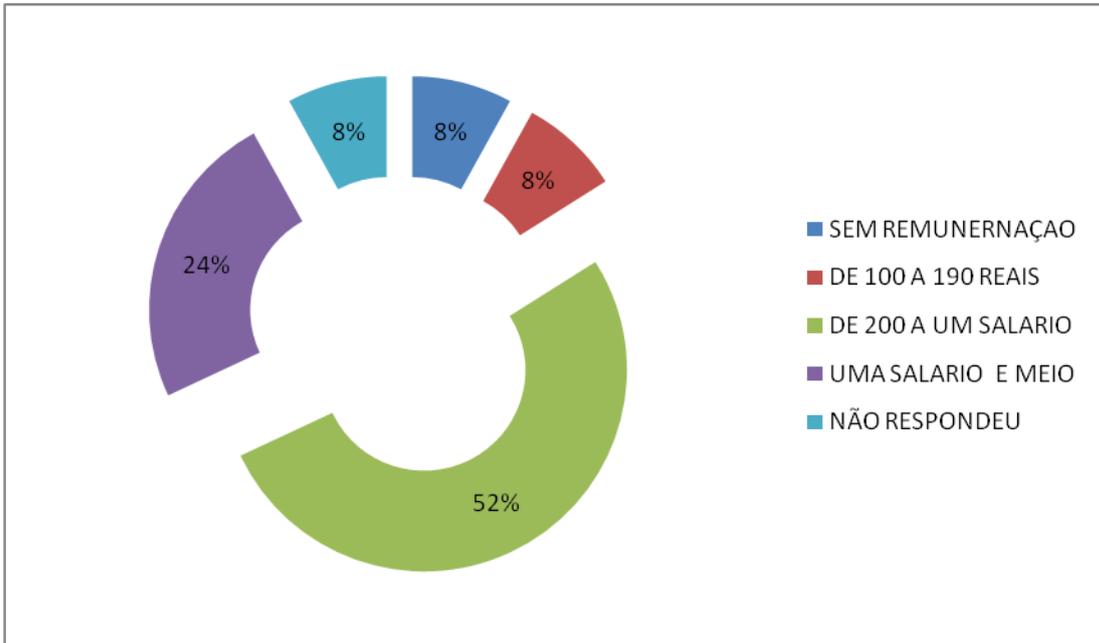
APÊNDICE IV: GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda da família.



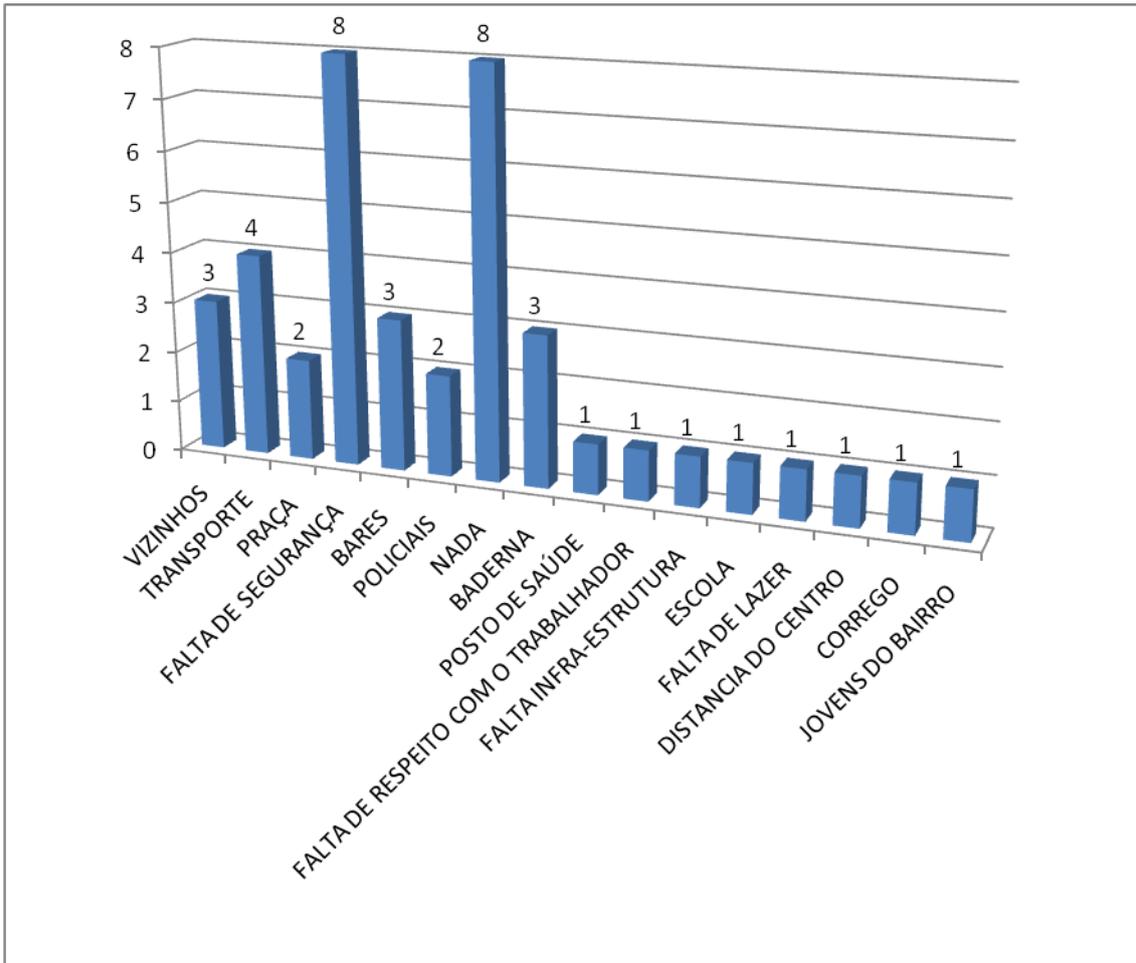
Fonte: questionários aplicados.

Gráfico 2 – Remuneração dos jovens.



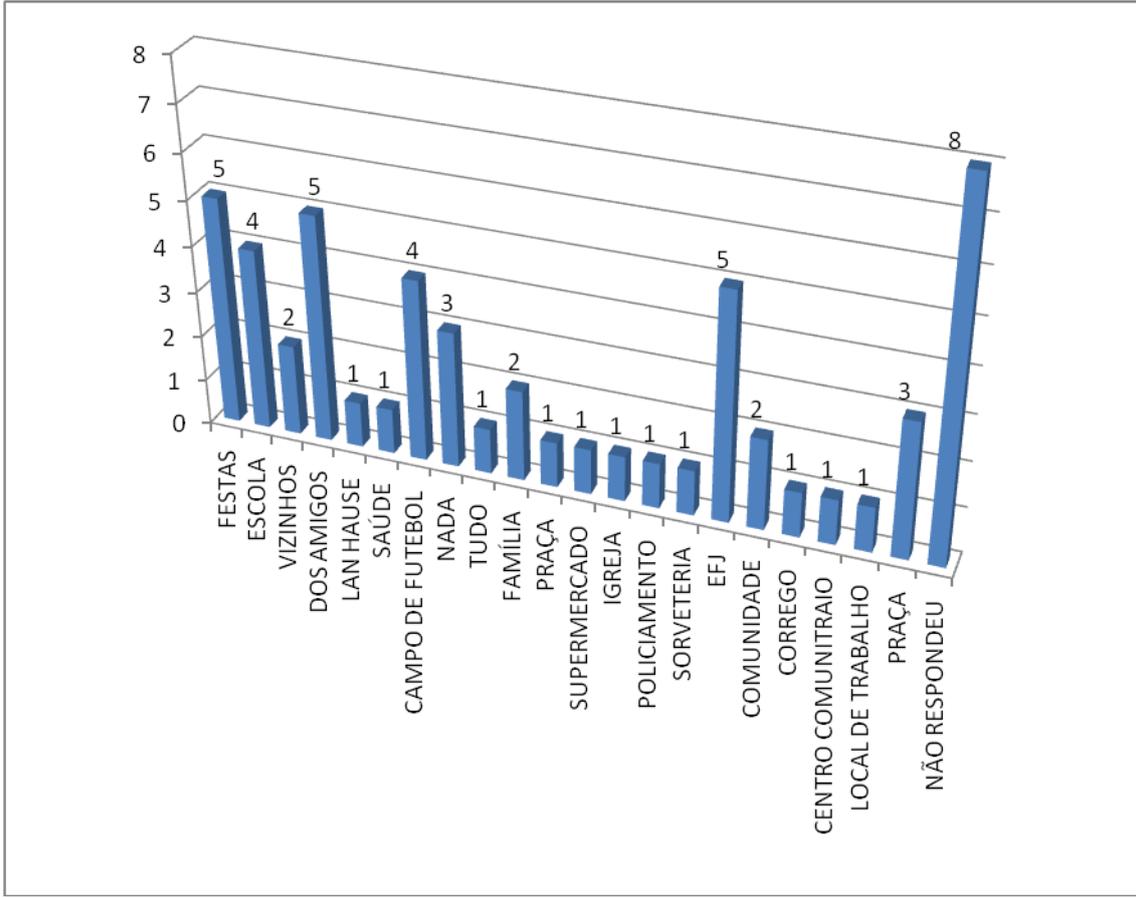
Fonte: questionários aplicados

Gráfico 3 – O que menos gostam no bairro

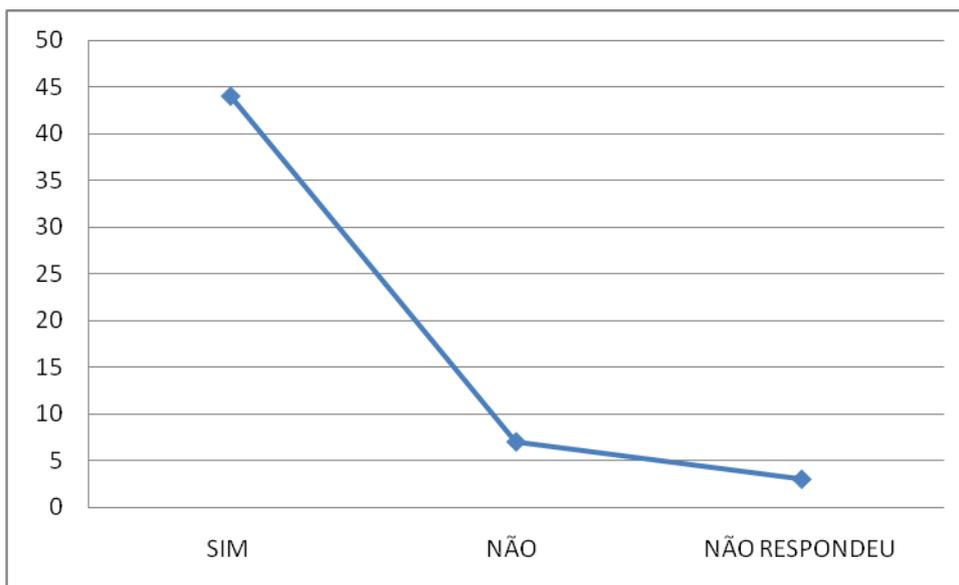


Fonte: questionários aplicados.

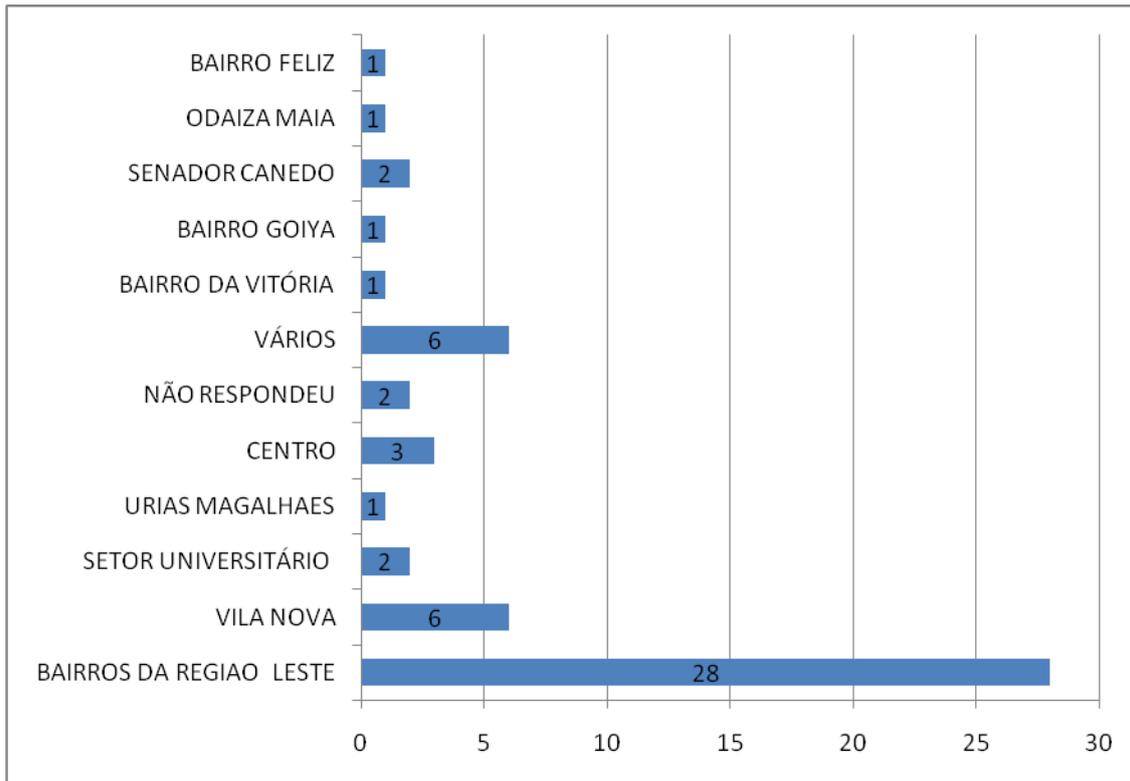
Gráfico 4 – Do que mais gostam no bairro.



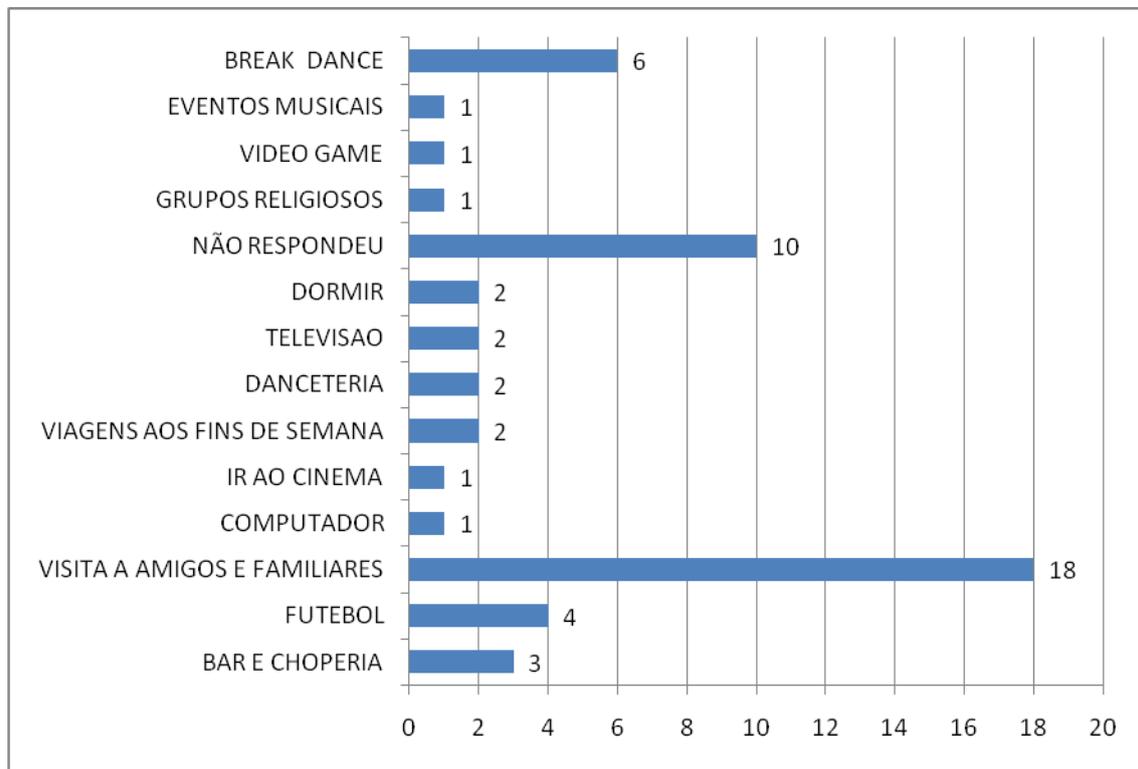
Fonte: questionários aplicados.

Gráfico 5 – Costuma frequentar outros bairros?

Fonte: questionários aplicados.

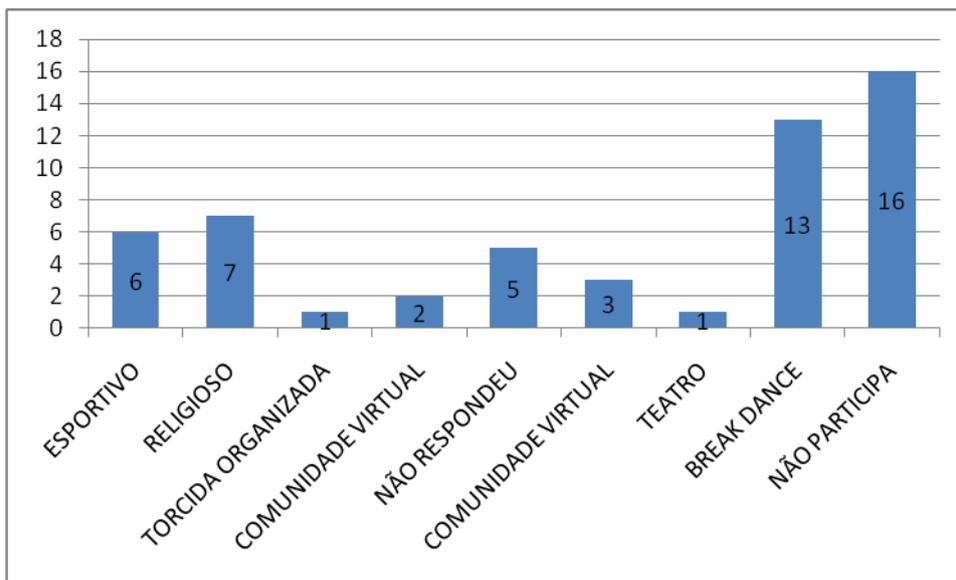
Gráfico 6 – Bairros que costuma freqüentar.

Fonte: questionários aplicados.

Gráfico 7– O que mais gosta de fazer no tempo livre.

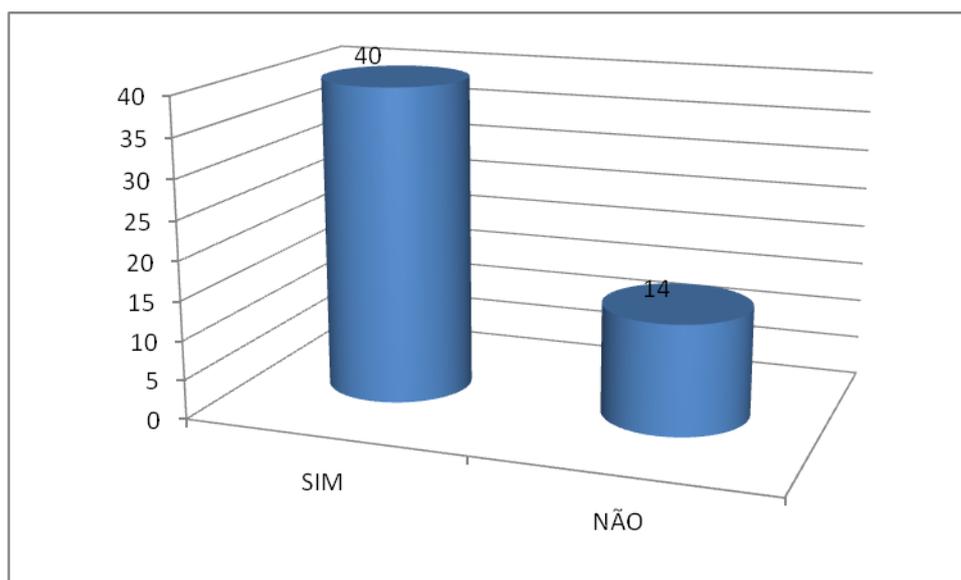
Fonte: questionários aplicados.

Gráfico 8 – Agrupamento de que participa.

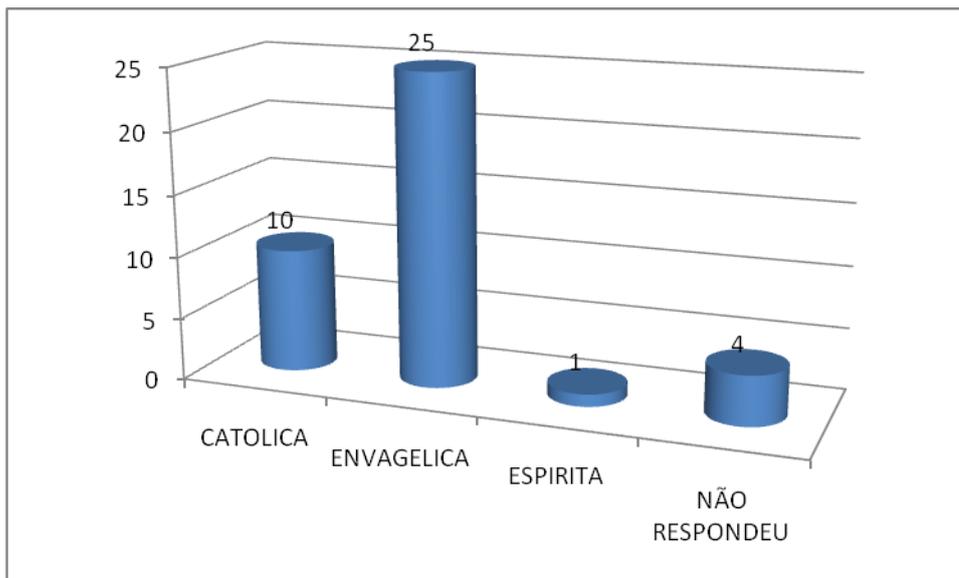


Fonte: questionários aplicados.

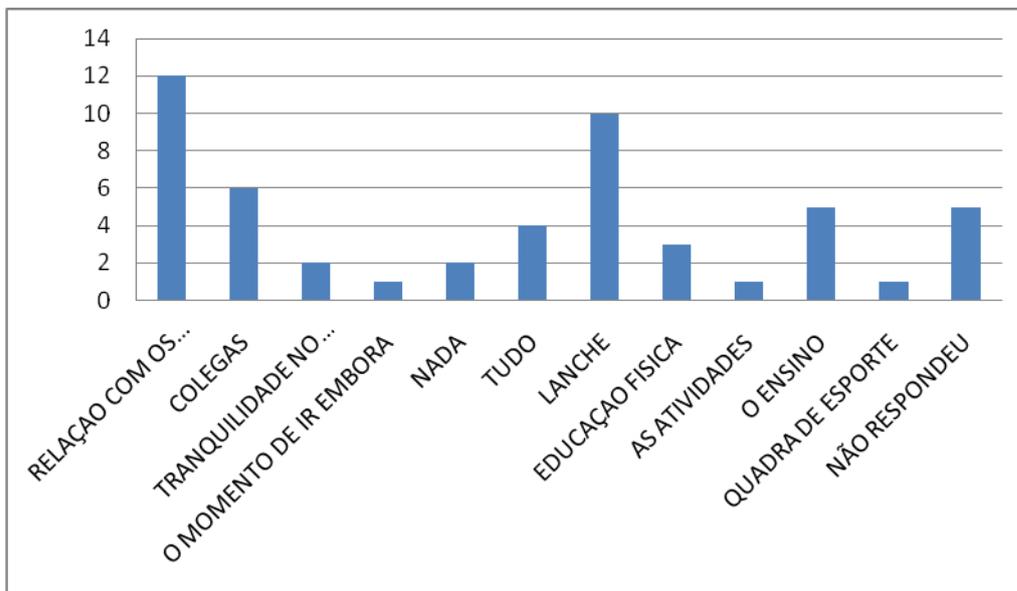
Gráfico 9- Tem religião?



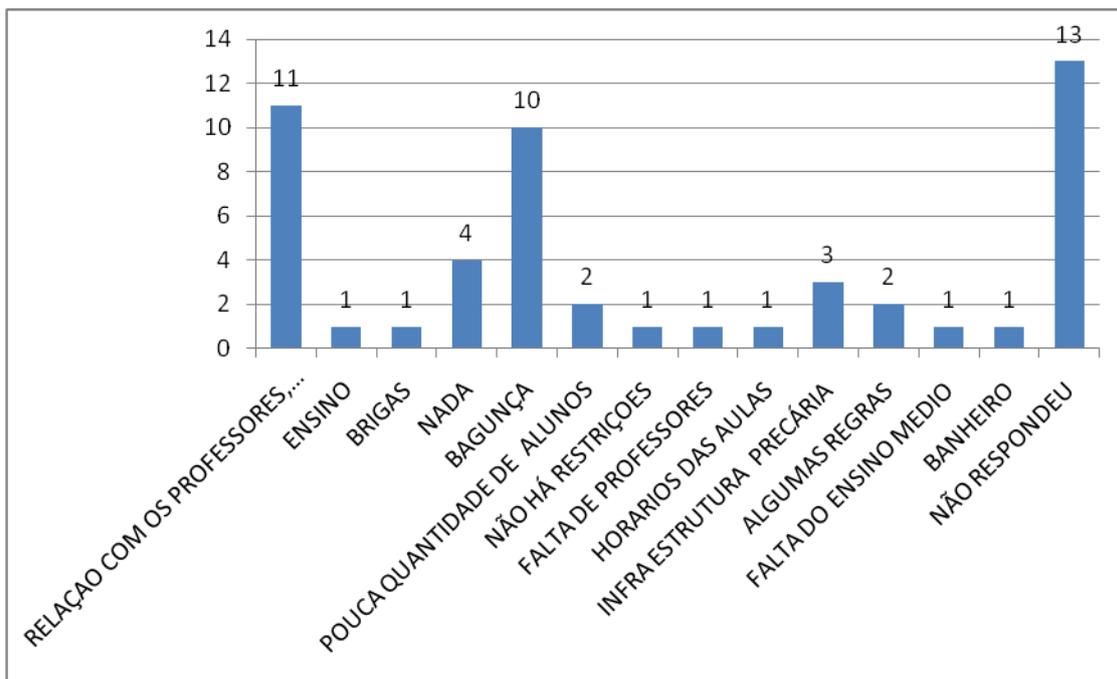
Fonte: questionários aplicados.

Gráfico 10 – Qual a sua religião?

Fonte: questionários aplicados

Gráfico 11 – O que mais gosta na escola

Fonte: questionários aplicados

Gráfico 12 – Do que menos gosta na escola.

Fonte: questionários aplicados.