

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**EXPERIÊNCIAS JUVENIS E ESPAÇOS URBANOS: RELAÇÕES A PARTIR DO
CONTEXTO ESCOLAR**

BRUNO GUILHERMANO FERNANDES

Porto Alegre

2019

BRUNO GUILHERMANO FERNANDES

**EXPERIÊNCIAS JUVENIS E ESPAÇOS URBANOS: RELAÇÕES A PARTIR DO
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para a obtenção do título de
Licenciado em Ciências Sociais pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Dullo.

Porto Alegre

2019

BRUNO GUILHERMANO FERNANDES

**EXPERIÊNCIAS JUVENIS E ESPAÇOS URBANOS: RELAÇÕES A PARTIR DO
CONTEXTO ESCOLAR**

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Valente Dullo (Departamento de Antropologia/UFRGS)

Prof. Dra. Rochele Fellini Fachinetto (Departamento de Sociologia/UFRGS)

Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira (Ciências Sociais/UNIFESP)

AGRADECIMENTOS

A tarefa de agradecer, após uma caminhada repleta de desafios e mudanças, é necessária, mas nada simples. Muitas pessoas contribuíram para que eu chegasse até aqui – apoiando, motivando, questionando, ouvindo, me fazendo escutar e esperar.

Em um primeiro plano, gostaria de ressaltar a relevância das instituições públicas de ensino e de seus profissionais, notadamente o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao contrário do que as forças neoliberais e fundamentalistas propagam (no lastimável cenário conservador que domina a política brasileira na atualidade), o ato de frequentar a universidade pública está amparado no esforço contínuo e cotidiano de reverter o investimento público em educação na qualificação da vida social, algo que transcende ganhos individualistas e atomizados. As madrugadas (in)cansáveis de leitura, reflexão e escrita traduzem a minha forma singular de “fazer balbúrdia”, durante a formação de cinco anos e meio na licenciatura e na pesquisa.

Pontualmente, inicio agradecendo os contatos e diálogos com professores e colegas do curso de Ciências Sociais, vivências com colegas em sala de aula e núcleos de pesquisa.

Agradeço à professora Patrice Schuch, que aceitou o desafio de me orientar ainda no 1º semestre do curso, na pesquisa e extensão com pessoas em situação de rua. À professora Cláudia Fonseca, por suas orientações e por sua disposição motivadora. Ao colega e amigo querido Tiago Lemões, antropólogo exemplar. Ademais, saliento as parcerias com outros pesquisadores vinculados ao Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACi).

Também, reconheço a confiança e a admirável dedicação de todos e todas que aceitaram a minha presença no Jornal Boca de Rua. Cada um a seu modo me passou lições infundáveis sobre o mundo, com exemplos que lembrarei em minhas jornadas. Agradeço, igualmente, a todos militantes e apoiadores do Movimento Nacional da População de Rua.

Agradeço, primordialmente, ao professor José Otávio Catafesto (“Zé”), por saber compartilhar suas experiências engajadas no estudo e na reversão da invisibilidade étnica que incide sobre as populações originárias - em suas aulas (em salas, auditórios, corredores, aldeias e até em sua própria casa) e nas inúmeras saídas de campo. Partilhamos convivências de trabalho alentadoras, críticas ao ideário produtivista – que massacra corpos e mentes. Agradeço, na mesma esteira, aos colegas do Laboratório de Arqueologia e Etnologia (LAE).

Também, agradeço aos colegas de MPF e de NUCIME, por mobilizarem a aproximação da antropologia com o mundo jurídico. Em especial, agradeço aos amigos

dedicados Rafael, Rômulo e ao Pedro Nicolau - que realizou uma supervisão exemplar e comprometida. Agradeço pela escuta e pelos diálogos construtivos em momentos difíceis, nos desafios cotidianos. Ainda, reconheço a importância de Miriam Chagas em minha formação em antropologia pericial, pela amizade e pelos papos antropológicos. Agradeço, ainda, às atenções de comunidades indígenas, quilombolas e de pesca artesanal, com as quais tive e tenho a honra de trabalhar, aprender e contribuir de um modo específico.

Um gigante agradecimento aos professores e amigos do IFSUL: Guilherme, Stefanie e Bianca. Em outro contexto, agradeço pela acolhida feita pelo professor Juan Carlos Gimeno na UAM, à mobilidade na Espanha. Morar, estudar e viver Madri foi fascinante e inspirador.

Aos professores e estudantes do Instituto Estadual Rio Branco, um enorme agradecimento. Sem a atenção, abertura e compreensão de todos vocês, este trabalho não teria sido viabilizado. Sou grato, de igual modo, pela oportunidade de ter feito o estágio docência num espaço enriquecedor e que acolheu, gentilmente, todas as propostas e planejamentos didáticos que apresentei.

Agradeço, igualmente, ao orientador e amigo Eduardo Dullo, que, desde que nos conhecemos, me incentivou e ensinou a importância de “correr o risco de pensar”, pensar fora da caixa, na antropologia e na vida e deu sugestões enriquecedoras em minha formação. Aos professores que avaliaram este trabalho, um gentil obrigado: Rochele, grato pela atenção crítica e pelos ensinamentos científicos e didáticos de tuas aulas. Ao professor Alexandre Barbosa, grande honra em tê-lo como avaliador e inspiração a este trabalho.

Fora do âmbito acadêmico, agradeço aos amigos que fomentaram a minha trajetória. Agradeço à família Giusti (Victor, Julia e Leda), por seu apoio, acolhida e carinho em Florianópolis.

Por fim, agradeço aos meus familiares. Em especial, as pessoas que me ensinaram o valor transformador da educação e do amor: dinda e tetéia (sou grato por tudo que fizeram e pelo ensinamento de que o essencial é invisível aos olhos). Também, à minha mãe e à minha vó, pelo carinho, apoio e incentivo constante. Ao Hélio, “amigão” em muitas jornadas. À dinda Marli, que sempre me comunicou o valor da leitura. Aos meus irmãos Théo e, particularmente, João Pedro, que me aproximou ainda mais ao tema da juventude, com sua sapiência e jeito alegre. Ao meu falecido pai, respeito sua memória. Finalmente, agradeço à minha companheira Ana Laura - por todo afeto, incentivo e por nosso amor leve - e aos seus familiares (ao “grupo dos seis”). Obrigado pelo carinho e paciência!

RESUMO

O presente trabalho analisa diferentes experiências juvenis, observadas e sistematizadas a partir de contatos e interações, em momentos de docência e pesquisa, com estudantes secundaristas e docentes de uma escola pública estadual, situada em um recorte urbano de Porto Alegre/RS. Considerando que as dinâmicas do espaço escolar congregam diferentes trajetórias e modos específicos de viver a juventude, este estudo privilegia a abordagem em torno das narrativas e práticas de estudantes, jovens, para identificar as suas distintas relações com e nos espaços urbanos e as suas formas de percepção sobre as tensões vivenciadas na cidade, especialmente na dinâmica de violência e desigualdade urbana. Mediante recursos metodológicos qualitativos, baseados na pesquisa documental e no método etnográfico, como a observação participante e a realização de entrevistas, foi possível a sistematização de temáticas que apresentam conexões entre juventudes, escola e espaços urbanos. Assim, a análise das narrativas de jovens e de seus professores revelou formas heterogêneas, estratégicas, criativas e lúdicas de habitar e praticar os espaços urbanos, nem sempre utilizados conforme as planificações urbanísticas e tecnocráticas. Complementarmente, as experiências juvenis transmitiram percepções críticas em torno das tensões vivenciadas em sua mobilidade urbana cotidiana, buscando, através de suas sociabilidades, manejar ou reverter estigmas territoriais associados aos bairros periféricos em que moram e, sobretudo, denunciar a desigual distribuição da violência na cidade através da educação escolar, sugerindo a configuração de modos de lidar, taticamente, com o medo e a insegurança.

Palavras-chave: Experiências Juvenis; Educação Escolar; Espaços Urbanos; Tensões na Cidade.

ABSTRACT

This paper analyses different youth experiences that were observed and systematized from contacts and interactions, in moments of teaching and research, with high school students and teachers of a state public school, situated in an urban context of the Porto Alegre city. Considering that the dynamics of school space bring together different trajectories and specific ways of living the youth, this study emphasizes the approach around the narratives and practices of students, young people, to identify their different relationships with and in urban spaces and their perceptions about the tensions experienced in the city, especially in the dynamics of violence and urban inequality. Through qualitative methodological resources, based on documental research and the ethnographic method, such as participant observation and interviews, it was possible to systematize themes with have connections between youths, school and urban spaces. Thus, the analysis of the narratives of young people and their teachers revealed heterogeneous, strategic, creative and playful ways of inhabiting and practicing urban spaces, not always used according to urban and technocratic planning. Complementarily, the youth experiences transmitted critical perceptions about the tensions experienced in their daily urban mobility, seeking, through their sociabilities, manage or reverse territorial stigmas associated with the peripheral neighborhoods in which they live and, above all, denounce the unequal distribution of violence in the city through school education, suggesting the configuration of modes dealing, tactically, with fear and insecurity.

Keywords: Youth Experiences; School Education; Urban Spaces; Tensions in the City.

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	8
2.	Problema de pesquisa e recursos metodológicos.....	13
3.	Aproximações com o contexto escolar.....	17
4.	Etnografia e educação escolar.....	29
4.1	Entre “o tédio e a tensão”: interações e tecnologias no contexto escolar.....	29
5.	O processo de entrevista e o reconhecimento de interlocutores.....	42
6.	As relações das experiências juvenis com os espaços urbanos de Porto Alegre....	52
6.1	Conexões entre a moradia e a escola.....	55
6.2	As estratégias de mobilidade urbana.....	60
6.3	Visões sobre o caminhar na cidade.....	64
6.4	Circuitos juvenis e práticas de lazer.....	67
6.5	Percepções sobre a cidade.....	73
7.	As tensões do viver na cidade: a violência e a estigmatização territorial.....	77
8.	Considerações Finais.....	91
9.	Referências.....	95

1. Introdução

Este trabalho teve como ponto de partida a inspiração obtida a partir da experiência de estágio docência no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, realizado durante dois semestres em 2018 em uma escola pública estadual, situada em Porto Alegre/RS. Como aspirante à docência, mas também como pesquisador, intuo, recorrendo à escrita, sistematizar e visibilizar as marcas, relações e afeições ensejadas a partir de experiências com discentes/educandos e docentes/educadores, no processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela disciplina de Sociologia no ensino médio público e pela interação extraclasse.

Sendo mobilizadora de intensidades específicas em cada sujeito, começo considerando a categoria “experiência” como marcante para se pensar as relações que são tecidas no espaço e no tempo - ambos influenciados pela tecnocracia funcionalista da vida contemporânea. Em texto célebre no campo de estudos sobre a educação escolar, Jorge Larrosa Bondiá (2002) sinalizou o peso da palavra “experiência”, oriunda do latim *experiri*, ao designar “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (pág. 21). Em outros termos, traduz aquilo que provamos, pressupondo um encontro ou uma relação com aquilo que se prova e se experimenta. Esta passagem da existência, para o autor, é originadora de um sujeito que por ela é marcada: um sujeito da experiência.

Pois bem. Sendo um “sujeito da experiência” (docente e investigativa), me coube o papel de através dela ser transformado, fundamentalmente, no encontro com outras identidades atreladas ao campo da educação na instituição escolar. Deste modo, neste trabalho de conclusão de curso busco apresentar e trabalhar analiticamente com diferentes *experiências juvenis*, privilegiando, a partir do contexto escolar, evidenciar algumas de suas relações com espaços urbanos e circuitos na cidade, isto é, suas redes de sociabilidade, tramas e expressões simbólicas, vínculos com grupos e instituições, performances individuais e trajetórias jovens, as quais podem ser consideradas como marcadas pela desigualdade urbana e socioeconômica existente. Evoco o vínculo ético e pedagógico com o contexto experienciado para, ao fim e ao cabo, engendrar uma reflexão sobre como as relações da juventude com e nos espaços urbanos influenciam as dinâmicas escolares e, por extensão, o próprio ensino e a aprendizagem, não apenas na disciplina de Sociologia.

Neste sentido, o interesse deste estudo, de abordagem qualitativa, é o de promover uma análise de discursos e práticas atreladas às diferentes expressões e trajetórias de

estudantes secundaristas de escola pública, inseridos em um recorte urbano de Porto Alegre/RS. Posso delinear, inicialmente, que o foco deste registro está em captar e sistematizar determinadas experiências que delineiam as trajetórias de jovens, para pôr em relevo como as mesmas estão sendo configuradas não apenas pelas marcas da segregação social e desigualdade urbana. Estão, também, constantemente ressignificadas pelo trabalho pedagógico, ético e político realizado no contexto escolar.

Complementarmente, a pesquisa que embasa este texto aposta no esforço de compreensão das formas de interação, dos usos e apropriações do espaço urbano, seja nos interstícios da vida institucional escolar, ou fora dela (CERTEAU, 1990). Significa efetuar, em outros termos, uma narrativa que visibiliza a percepção das diferentes maneiras de operar e praticar relações com e na cidade, engendradas pela juventude, sobretudo estudantes secundaristas, e seus circuitos de sociabilidades e comunicação em torno de suas expressões culturais e relações sociais.

Em termos teóricos, este escrito se apropria da contribuição de autores de estudos sociológicos e antropológicos, conforme demonstrarei nas suas partes seguintes. Tais autores lapidaram as relações históricas e sociais da construção da noção de juventude pela relação com a escola (instituição escolar), na tentativa de dar ênfase às táticas e estratégias dinamizadas por jovens nas suas relações com a vida institucional escolar e pelas suas formas heterogêneas, lúdicas e criativas de habitar e “operar” o espaço público urbano – atrelado às estratégias tecnocráticas, porém fundamental enquanto espaço de sociabilidade, de inventividade e de resistência. Ademais, lança mão de perspectivas teóricas que relacionam os marcadores sociais e as relações históricas que conformam as identidades de jovens brasileiros em contextos de desigualdade urbana e socioeconômica.

Ponto, de outro modo, que linhas de força produzidas socialmente colaboram para o fato de que “jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (NOVAES, 2006, pág. 105). Esta é a percepção ensejada pela cientista social Regina Novaes, ao escrever sobre como determinados marcadores sociais incidem nas diferentes maneiras de se experimentar a juventude. Em seu escrito, infere que o conceito de “juventude”, concebido histórica e culturalmente, está circunscrito por definições que refletem disputas nos campos de poder político e econômico e, também, desvelam conflitos “entre e intragerações”.

Deste modo, os sentidos para a pergunta “o que é ser jovem?” vêm sendo modificados ao longo do tempo, gerando possibilidades distintas para se analisar as trajetórias de jovens brasileiros. Assim, à autora referida, traçar limites de idade para definir uma faixa etária que

conforme, biologicamente, quem pode ser jovem apresenta certa inconsistência, tendo em vista que: “(...) para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte deles acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos” (NOVAES, 2006, pág. 105).

No âmbito da desigualdade identificada por um “tempo de ser/estar jovem”, podemos começar a perceber como marcadores sociais diferenciados – como, por exemplo, classe social, raça, gênero e lugar de origem, ou de moradia – fazem diferença na conformação de arranjos sociais e de possibilidades para se “viver a juventude”. O que me parece interessante, na reflexão proposta por Regina Novaes, é a identificação que mesmo todos esses aspectos citados não esgotam o “diferenciado mosaico” que podemos chamar de “juventude brasileira”. As disparidades regionais e as relações entre campo e cidade – urbano e rural – devem ser consideradas para algum eventual diagnóstico, tendo em vista que as diferenças e as particularidades locais podem “atenuar ou acentuar algum dos vários vetores que produzem e/ou reproduzem as desigualdades sociais” (NOVAES, 2006, pág. 107). E mais, me faz pensar que, no âmbito de uma única cidade, existem diferenciações urbanas que dinamizam as matizes da condição juvenil – refletidas, por lógica, pelos mais variados contextos escolares.

A partir desta reflexão, noto como o emprego da noção de “juventude”, para o empreendimento que aqui proponho, emerge para pensarmos a sua relação com o microcosmo escolar (atrelado amplamente às diferentes variáveis da vida social de um grupo, ou coletivo). Em parte, foi o que encontrei pela leitura proposta na tese de Alexandre Pereira (2010). Para este antropólogo, a escola é um espaço central ao estudo e compreensão do assunto, basicamente, porque congrega uma diversidade de “experiências juvenis”, sendo vista como um equipamento de referência aos jovens (PEREIRA, 2010).

Seguindo a perspectiva lançada por Philippe Àries (1978), o antropólogo mencionado concorda com o segundo que o espaço escolar possui papel fundamental para a compreensão do conceito de juventude como uma espécie de construção sócio-histórica. Ambos acentuam que, no contexto pós-idade média, a escola permitiu que a infância fosse separada da vida adulta, gerando um corte e respectivo “enclausuramento” concebido como escolarização (ÀRIES, 1978; PEREIRA, 2010). Esta separação, gerada por uma suposta reclusão disciplinarizadora, teria sido central para demarcar a força política e social com a qual as categorias de “infância” a de “juventude” teriam surgido ao longo do tempo no processo de ocidentalização de sociedades coloniais. Com efeito, o argumento que os autores trabalham é

o de que a escola ainda continua a inventar e reinventar as noções de “infância” e de “juventude”, porém, atualmente, ocorreria também um processo inverso. Em decorrência disso, os jovens e as crianças, “que foram isolados desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade dos adultos”, estariam recriando o espaço escolar com suas novas demandas e práticas, atreladas aos mais diversos estilos de vida (PEREIRA, 2010, pág. 11).

Neste recorte, podemos reter que a escola pode passar por um processo de reinvenção de si pela própria juventude, que vem se utilizando de suas redes de sociabilidade/socialidade e do manejo de novas tecnologias lúdicas (em contraponto às tecnologias institucionalizadas, como a escrita formal), para alterar as próprias dinâmicas do espaço escolar – o que, por hipótese, pode inverter as percepções de adestramento e disciplinamento atribuídas à instituição escolar panóptica. Significa dizer, em outros termos, que os usos do espaço escolar não estão dados e que, ao contrário, nos lembra que as maneiras de praticar e de utilizar o espaço podem fugir dos objetivos almejados pela “planificação urbanística” (CERTEAU, 1990). Evidentemente, tal dimensão se estende, também, para as relações tecidas entre juventude e espaços escolares urbanos¹.

Ao longo da composição deste trabalho, traço algumas partes que refletem as repercussões dos acontecimentos de docência e da pesquisa. Início pontuando o problema que guiou as análises e discussões presentes neste trabalho de conclusão, apresentando os recursos metodológicos que auxiliaram a produção discursiva aqui elaborada (parte 2). No momento seguinte, objetivei apresentar o contexto escolar e urbano que foi o *lócus* de minha observação e, antes, da atuação durante o estágio docência, bem como possibilitou a interlocução com os jovens e adultos envolvidos neste estudo (parte 3). O foco, neste aspecto, direcionou-se ao contexto do Instituto Estadual Rio Branco, particularizado como uma espécie de “laboratório da vida social” na cidade de Porto Alegre/RS.

¹ Para elucidar o aspecto apontado - da alteração promovida no espaço escolar pela juventude pelo emprego de novas tecnologias - cito uma situação que emerge como dado etnográfico. Em minhas observações durante o estágio docência, notei o exemplo de um aluno do 3º ano que, astuciosamente, levava para a escola, uma caixa de som para executar músicas em MP3 e, durante alguns intervalos das aulas do ensino médio noturno, se utilizava daquele aparelho para “animar” os demais colegas. As músicas tocadas – sobretudo melodias de Rap e Funk – revelavam não apenas certo *ethos* daquele estudante (que conjuga valores e modos específicos de se portar), mas, também, alterava a dinâmica de relações e sociabilidades na escola. Todos acabavam sendo “afetados” pelo som, dentro e fora das salas de aula, o que denunciava a presença do componente lúdico e tecnológico naquele ambiente. Ao longo do ano, a supervisão escolar decidiu fomentar um Sarau, organizado pelos estudantes e envolvendo a atividade musical descrita. Trata-se de um exemplo expressivo: ao invés de demarcar a defasagem entre o cotidiano escolar e as novas tecnologias - reprimindo o uso do aparelho -, a situação revelou que novas sensibilidades juvenis têm sido fundamentais à alteração das dinâmicas escolares de interação – em outros termos, sugere, também, que a *tecnicidade* pode ser central para a compreensão de como as subjetividades juvenis são atualmente produzidas – dimensão trabalha por Alexandre Pereira (2010).

Já no capítulo seguinte, “Etnografia e Educação Escolar” (parte 4), uma discussão tornou-se possível a partir do trabalho de observação participante do cotidiano escolar, empreendido mediante consentimento dos agentes escolares.

Na parte 5, priorizei a análise das entrevistas, o reconhecimento dos interlocutores, escritos do diário de campo e documentos escritos, os quais desvelaram componentes conectados às trajetórias jovens e suas experiências sociais. No capítulo posterior (parte 6), busquei dar ênfase para as suas relações com e nos espaços urbanos e suas “maneiras de praticar a cidade”, priorizando a compreensão temática de suas relações com os locais de moradia e local de estudo, formas e estratégias de mobilidade urbana, visões sobre o caminhar na cidade, seus circuitos juvenis e práticas de lazer e percepções sobre a cidade, que revelaram seus posicionamentos em torno de afetos e desafetos territoriais.

No último capítulo (parte 7), o trabalho apresenta a análise em torno das formas de percepção e interpretação sobre as tensões de viver em Porto Alegre, especialmente diante da configuração de uma “cultura do medo” e da insegurança urbana que desprestigia zonas espaciais e habitantes da capital de um estado brasileiro. Por fim, trago algumas considerações, recuperando o reconhecimento de que a presença das ciências sociais nos espaços escolares dinamiza a compreensão da complexidade atribuída às trajetórias jovens.

2. Problema de pesquisa e recursos metodológicos:

Diante da contextualização produzida acima, o problema de pesquisa se situa precisamente a partir da apreensão das formas de percepção e de agir de sujeitos - estudantes e docentes - situados no contexto escolar do Instituto Estadual Rio Branco, local de vínculo à docência e pesquisa. Sendo assim, a presente investigação será viabilizada a partir da seguinte problemática: “*Considerando que as dinâmicas do espaço escolar congregam experiências sociais juvenis, de que maneira as narrativas e as práticas de estudantes secundaristas traduzem as suas relações com os espaços urbanos e as suas formas de percepção sobre as tensões do viver na cidade?*”.

Cabe acentuar que tal problemática busca dar ênfase às experiências sociais da juventude, mas se apoiando, também, em um propósito pedagógico. Trata de estimular a produção de uma série de registros atrelados ao campo da educação escolar, que podem subsidiar planejamentos didáticos e acesso às reflexões teóricas e empíricas vinculadas à temática, no âmbito do ensino de Ciências Sociais ao ensino médio na Educação Básica.

Para tanto, intuindo promover uma análise de narrativas e práticas atreladas às diferentes trajetórias juvenis, bem como suas formas de percepção sobre as tensões do viver na cidade - indicadoras da desigualdade urbana -, recorro a um aporte metodológico, mediante abordagem qualitativa, delineado por influências de outros estudos (WILLIS, 1991; DAYRELL, 2003; ECKERT, 2002; WACQUANT, 2008; PEREIRA, 2017). O foco encontra-se, objetivamente, na produção de evidências com capacidade de contribuir na discussão proposta pela problemática apresentada.

Desta forma, além da *pesquisa em fontes documentais*, o recurso ao *método etnográfico* foi valorizado para a coleta de dados, o que implicou na realização de um trabalho de campo assentado no emprego de duas técnicas: a de *observação participante*, viabilizada a partir da experiência de estágio docência em Sociologia com o ensino médio noturno, sobretudo durante o ano de 2018; e na *realização de entrevistas semi-estruturadas* com estudantes secundaristas e docentes do contexto estudado ao longo do primeiro semestre de 2019 (a partir do consentimento dos responsáveis, quando menores, e da garantia de preservação de suas identidades).

No âmbito das referidas entrevistas, pontos centrais para a discussão em torno do problema de pesquisa foram questionados aos estudantes participantes, tais como: identificação e dados pessoais do entrevistado; relações com os locais de moradia, trabalho e

estudo e percepções sobre os espaços urbanos; formas e estratégias de mobilidade urbana; visões sobre a segurança/insegurança nos deslocamentos pela cidade; atividades, práticas e zonas de sociabilidade fora da escola e do trabalho; percepções sobre a cidade que habita e influências da mesma em sua trajetória; aspectos das relações com docentes e demais colegas; dentre outros aspectos. O roteiro direcionado aos docentes participantes é semelhante, porém com variações para garantir a identificação de suas percepções acerca das interações com os estudantes/jovens e os espaços urbanos².

Combinar a realização de entrevistas com a observação participante foi uma escolha que deu sequência às afinidades metodológicas estabelecidas ao longo do curso de Licenciatura. Em pesquisa social, tornou-se de amplo domínio apontar que a metodologia amparada em “etnografia” tem sido amplamente empregada, sobretudo na antropologia social e em estudos no campo da educação.

Ao tentar delinear como o discurso antropológico emerge como um dos lugares destinados, pela razão ocidental, para se pensar a diferença, ou “para pensar racionalmente a razão ou desrazão dos outros”, o antropólogo Márcio Goldman (2006, pág. 167) apresenta uma relação que traduz a relevância da experiência etnográfica face à alteridade. Para o autor, o cerne do trabalho de pesquisa estaria “na disposição para viver uma experiência pessoal junto a um grupo humano com o fim de transformar essa experiência pessoal em tema de pesquisa”, o que, por consequência, seria o meio social para a composição do texto etnográfico. Conceitualmente, tal recurso metodológico pode ser traduzido como uma possibilidade de dar legibilidade às “experiências humanas a partir de experiências pessoais” (GOLDMAN, 2006, pág. 167).

Destarte, esboçar um texto etnográfico não significa apenas realizar uma descrição objetiva da experiência - carregada por representações emprestadas pelos interlocutores -, mas, mediante um trabalho analítico, empregar os elementos concretos produzidos no trabalho de campo “a fim de articulá-los com proposições mais abstratas, capazes de conferir inteligibilidade aos acontecimentos e ao mundo” (GOLDMAN, 2006, pág. 171).

Circunscrevendo ainda mais o quadro metodológico de trabalho, privilegio a possibilidade de operar pela proposta de uma etnografia urbana baseada numa perspectiva “de perto e de dentro”, para melhor compreensão do fenômeno urbano e das formas de sociabilidades juvenis encontradas nas cidades contemporâneas (MAGNANI, 2002; PEREIRA, 2010). Tal perspectiva auxilia no resgate do olhar, através de determinadas

² Os roteiros de entrevista e termos de consentimento foram direcionados a jovens secundaristas, com participação consentida pelos responsáveis, e aos docentes envolvidos.

categorias analíticas, às práticas e narrativas situadas dos atores sociais, sujeitos, nas metrópoles contemporâneas. De outro modo, privilegia a compreensão de arranjos coletivos específicos que permitem entrever experiências e iniciativas singulares e possibilita, qualitativamente, a identificação de sistemas de trocas em escalas distintas da global.

Assim, o modo de operar a prática etnográfica no contexto urbano permite captar - logo, tornar legível em texto e representação - aspectos da dinâmica urbana que nem sempre são percebidos pelas visões amparadas em leituras macro e em grandes números, que consagram o monopólio do poder-saber daqueles que dominam a análise estatística. Neste sentido, Guilherme Magnani reflete, principalmente, para contrapor um domínio de saber forjado pela perspectiva “de perto e de dentro”:

“(…) não há como negar todos aqueles problemas apontados nos diagnósticos com base em inúmeros e consistentes estudos e comprovados também pela própria experiência do dia-a-dia nas grandes cidades, nem, evidentemente, as injunções dos interesses das grandes corporações transnacionais e das elites locais nos sistemas decisórios sobre o ordenamento urbano e sua influência nas condições de vida da população. Mas a pergunta que ainda paira é: isso é tudo? Este cenário degradado esgota o leque das experiências urbanas? Não seria possível chegar a outras conclusões, desvelar outros planos mudando este foco de análise, *de longe e de fora*, com base em outros métodos e instrumentos de pesquisa, como os da antropologia, por exemplo?” (MAGNANI, 2002, pág. 16).

Ao autor, por outro lado, a prática da etnografia urbana tem efeitos no pesquisador: ela o “afeta” (SAADA, 2005), desloca, contagia, modifica, mobiliza intensidades e produz-se “nele” e, no limite, “converte” (PEIRANO, 1995 *apud* MAGNANI, 2002, pág. 16). Foi o que percebi, em larga medida, através de minha experiência docente e de pesquisa. A partir do momento em que se tornou possível apreender significados de determinados termos ou lógicas de jovens interlocutores, me habilitei a relacionar tais termos em outros quadros conceituais, ou sistema de valores.

Cabe ressaltar que, no entanto, através da dupla relação instaurada - ou duplo vínculo (uma espécie de *double bind*) - resultante da experiência de estágio docência e de pesquisa, foi possível me perceber enquanto uma espécie de articulador pedagógico e científico, o que, também, conferiu certa responsabilidade e reflexão constante acerca da posição que ocupava no contexto escolar. No sentido pedagógico (portanto, didático e político), pondero que a atuação objetivava a qualificação constante do trabalho de intervenção e planejamento didático no campo das ciências sociais, sobretudo pela institucionalização da Sociologia escolar nos currículos do ensino médio. Enquanto articulador científico, por outro lado, busquei trabalhar mobilizando percepções, emitidas tanto pelos interlocutores em suas manifestações (narradas ou praticadas), quanto pelos discursos analíticos e teóricos para a

elaboração desta pesquisa de cunho etnográfico e documental. Tal situação de “duplo vínculo” sugere a emergência de novas formas de legitimação do fazer etnográfico, proporcionando maior inteligibilidade ao contexto e ao grupo social estudado e reconhecendo a autoridade dialógica e polifônica por trás da figura do pesquisador (CLIFFORD, 1998).

Outro método empregado para compor esse trabalho foi a pesquisa com *fontes documentais*, isto é, um tratamento crítico de discursos situados em documentos oficiais, portais eletrônicos acessíveis, reportagens e registros históricos, assim como materiais produzidos pelas propostas didáticas de estágio docência em Sociologia.

A metodologia de análise dos conteúdos foi proposta a partir de determinadas categorizações, expostas nos capítulos seguintes. Por uma questão ética, a identidade dos interlocutores foi mantida em sigilo e, ao longo das análises, suas identificações aparecem substituídas por siglas que representam se o mesmo é estudante (E), ou docente (D), diferenciados por números (E1 ao E8 e D1 e D2). Ao todo, dez entrevistas foram realizadas.

Por fim, a análise foi articulada com fundamentação teórica atinente às discussões sobre as relações da juventude com o ambiente escolar e com os espaços urbanos, sobretudo nos campos de antropologia da juventude, da educação escolar e de sociologia urbana. Também, foram considerados autores da historiografia local, que retratam alterações nos espaços urbanos em Porto Alegre, bem como outras referências básicas e específicas. Em termos estilísticos, a abordagem polifônica adotada por Paul Willis (1991), em seu estudo clássico sobre as relações entre escola, trabalho e reprodução social, foi empregada como inspiração à forma como as análises são articuladas neste trabalho.

Em termos operacionais, recorro à abordagem apresentada por Michel Foucault (1990), que alude à possibilidade de manejo de aportes teóricos como “caixas de ferramentas”, traduzindo uma noção que significa o emprego de teorias a partir de situações perpassadas por linhas de força e lógicas específicas de poder que incidem em um texto³ - percepção que considero inspiradora. A seguir, inicio apresentando, circunstancialmente, o contexto escolar que possibilitou a realização do presente trabalho.

³ Numa entrevista ao periódico '*Le Monde*', Foucault realiza um comentário preciso sobre seus livros e que consagra seu estilo literário: (...) "Todos os meus livros, seja a *Historie de la Folie*, seja este (*Vigiar e Punir*) são, se você quiser, caixinhas de ferramentas. Se as pessoas querem abri-los, se servir dessa frase, daquela ideia, de uma análise como de urna chave de fenda ou uma torquês, para provocar um curto-circuito, desacreditar os sistemas de poder, eventualmente até os mesmos que inspiraram meus livros... pois tanto melhor" (FOUCAULT, 1990, pág. 220).

3. Aproximações com o contexto escolar

A imagem, ou entendimento, que se produz de determinado lugar pode funcionar como uma possibilidade de constatação de diferenças políticas, encontradas, também, em recortes do espaço urbano. Os dispositivos planejados e materializados no espaço, situados no bojo da geografia política de uma cidade, estimulam a configuração de relações específicas, através do reconhecimento de lugares estratégicos à manifestação de identidades plurais e à constituição de sociabilidades diversas.

No ocidente, se reconhece que a escola aparece como um dispositivo educacional destacado pela sua carga simbólica e caráter disciplinar – servindo até mesmo à administração panóptica. Embora comumente demarcado, em termos territoriais, por muros, cercas, ou até mesmo com arames farpados (e toda a sua potência repulsiva), o ambiente escolar torna-se perceptível, de igual modo, mediante os fluxos e as características que permite identificar.

Foi o que encontrei em minha trajetória de estudante-docente-pesquisador. Nela, pude notar como determinado dispositivo educacional, situado em um bairro urbano de Porto Alegre/RS, guarda relações históricas e ambíguas com o espaço em que se situa. Neste caso, me refiro ao Instituto Estadual Rio Branco (IERB)⁴, fundado em 1930, na esquina da Avenida Protásio Alves (antigo “Caminho do Meio”) com a Rua São Vicente. Curiosamente, essa escola pública estadual possui o mesmo nome do bairro vizinho ao bairro de sua referência (Rio Branco), mas está localizada nos limites do bairro Santa Cecília.

Minha aproximação com esta instituição ocorreu ainda em janeiro de 2018, quando realizei um primeiro contato com o interesse de estabelecer algum vínculo ao estágio docência de caráter obrigatório, na formação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS. Naquela ocasião inicial, fui informado, por representante da direção escolar, de que as aulas do ano letivo anterior ainda estavam ocorrendo (de modo a recuperar os “dias perdidos” por uma greve em 2017) e que seria pertinente um retorno no final do mês de fevereiro. Assim o fiz. Em fevereiro, ainda antes de iniciarem as aulas daquele ano, contatei a escola. Mais uma vez, fui notificado de que os horários e a organização do ano letivo ainda estavam em abertos, o que desdobrou a orientação para que eu retornasse, pela terceira vez, em março de 2018.

Intuí que tais incertezas iniciais faziam parte da dinâmica de organização escolar. Mas, como bom iniciante, o contato ainda que instável com a escola me motivava a um retorno, a observar e a (tentar) fazer parte do seu funcionamento. O fato de morar

⁴ Registros obtidos na escola aludem ao fato de que o nome “Rio Branco” foi escolhido, na década de 30, em homenagem ao escritor e patrono da diplomacia brasileira Barão do Rio Branco.

relativamente próximo àquela instituição (cerca de 20 minutos caminhando), também, me impulsionou a seguir tentando um contato e a consolidação de uma relação de estágio docência. A imagem, a seguir, situa a sua localização, em relação aos bairros considerados mais centrais da cidade de Porto Alegre:

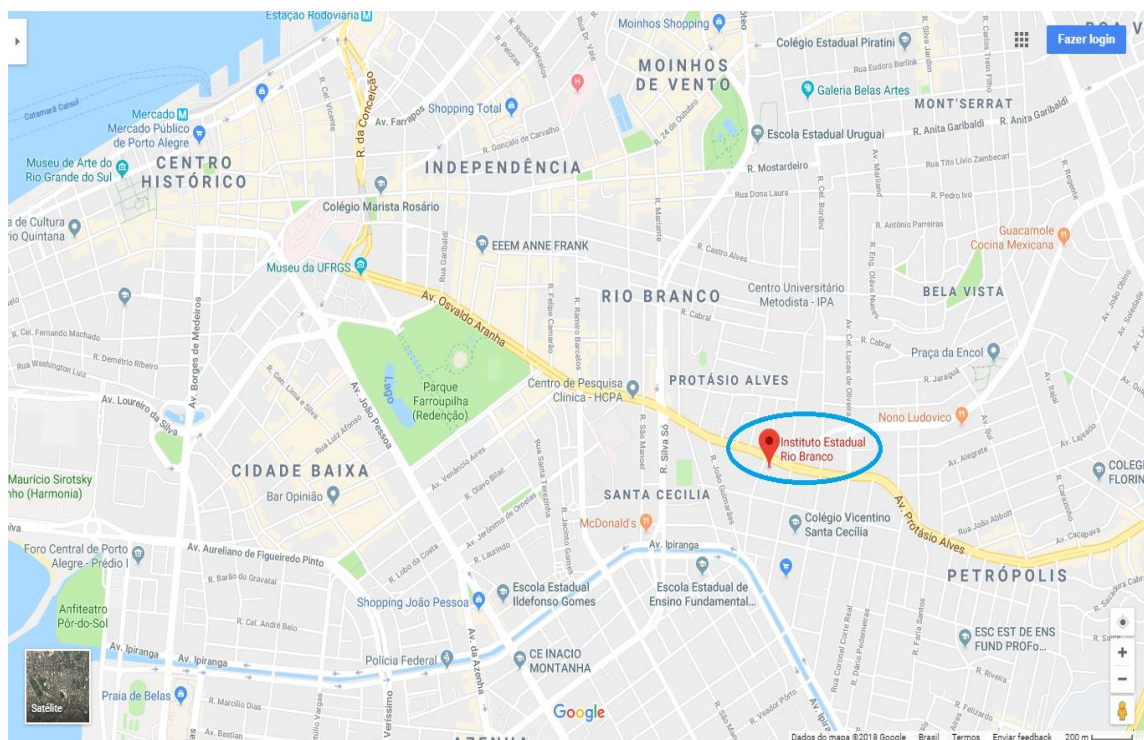


Imagem 1: Recorte do mapa de Porto Alegre. Imagem modificada, mediante site *Google Maps* (2019).

No mês de março de 2018, fui recebido pela coordenadora pedagógica do ensino médio noturno. Tudo ocorreria bem e, com as devidas formalidades e informalidades, a equipe diretiva acolheu minhas propostas de intervenção docente. Ao longo daquele ano, em diálogos abertos com a equipe referida e o professor responsável (formado em Filosofia), pude estabelecer planejamentos didáticos para atuar, em estágio docência, pela disciplina de Sociologia, com turmas dos três anos do ensino médio noturno. Tal experiência impulsionou o meu interesse de pesquisa naquele espaço escolar.

No entanto, nunca fui profundamente questionado, pelo público frequentador daquela escola, acerca dos motivos pelos quais havia escolhido aquela instituição pública para estágio e não outra. Além de uma questão geográfica pragmática (pela localização acessível da escola no meio urbano), minha escolha estava influenciada por razões e entendimentos variados, que se desdobram em uma agenda inicial de pesquisa: primeiro, pelo fato de ser uma escola pública estadual bastante procurada pelos jovens da cidade residentes em regiões periféricas,

congregando uma diversidade de atores sociais e, por consequência, de (re)produção das chamadas “culturas juvenis” (FEIXA, 1998; MAGNANI, 2005; PEREIRA, 2010)⁵; em seguida, acompanhando a percepção ensejada por Georg Simmel (2005) que considera a cidade grande como lugar da economia monetária, ou, em outras perspectivas, pela forma como a desigualdade socioeconômica incide naquele território e aprofunda diferenças políticas e sociais na vida urbana (NOVAES, 2006; WACQUANT, 2006, 2008; PINHEIRO-MACHADO & SCALCO, 2014); por fim, e não menos importante, por uma dimensão histórica das relações étnico-raciais, atrelada às duas primeiras. Essas três dimensões apresentam imbricações entre si, constituindo uma malha de significados que dão sentidos às experiências de variados atores sociais. Explico.

No primeiro aspecto, manifesto que é possível considerar a escola pública como um espaço privilegiado de observação participante e de intervenção reflexiva, perspectiva também influenciada por trabalhos de cientistas sociais que analisaram o campo da educação escolar (WILLIS, 1991; DUBET, 1997; FONSECA, 1999; DAYRELL, 2003; SCHWEIG, 2015; SEFFNER, 2016; PEREIRA, 2017). Ou, em termos políticos, como representante de uma política pública, engendrada no âmbito da heterogeneidade do Estado e de sua administração tecnocrática e panóptica (FOUCAULT, 1987; CERTEAU, 1990).

Em tese específica sobre experiências juvenis contemporâneas observadas em diferentes contextos escolares e etnográficos, situados nas periferias de São Paulo, o antropólogo Alexandre Barbosa Pereira (2010) procurou demonstrar diferentes maneiras de como as vivências juvenis eram modificadas e modificavam outras experiências, como as escolares e as de cunho tecnológico, acompanhadas por componentes lúdicos. Para o autor, há, na relação entre jovens e âmbito escolar, uma dupla definição: a escola cria uma “sociedade adolescente” pela separação e agregação dos jovens em um espaço de relacionamento em comum. Por outro lado, os estudantes adolescentes também reinventam a

⁵ Partindo de pesquisas realizadas em torno das sociabilidades, relações e práticas culturais e de lazer de jovens em contextos urbanos da cidade de São Paulo/SP, Guilherme Magnani (2005) aborda criticamente o conceito de “culturas juvenis” para tecer outra proposição analítica baseada numa abordagem etnográfica dos “circuitos”, formados, dinamicamente, tanto por espaços quanto por indivíduos e grupos (e seus comportamentos) que deles fazem parte. Se esquivando de abordagens clássicas acerca das chamadas “tribos urbanas” (que pressupõe a possibilidade de delimitar com exatidão a formação de grupos pequenos nas metrópoles), o antropólogo realça um entendimento sobre as chamadas “culturas juvenis”, a partir da influência do estudioso Carles Feixa (1998). Segundo Magnani, existe uma mudança de enfoque quando o conceito de “culturas juvenis” torna-se usual, pois lhe cabe dar ênfase para “as formas em que as experiências juvenis se expressam de maneira coletiva, mediante estilos de vida distintivos, tendo como referência principalmente o tempo livre”, bem como o consumo de bens que distinguem os grupos culturais - consagrando identidades específicas, ou “subculturas jovens” (2005, p. 176). Para este trabalho, diante disso, empregarei o termo “culturas juvenis” em certas abordagens, porém ressaltando a ideia de “circuitos juvenis” em outras.

própria noção de escola, a partir de apropriações feitas pela juventude que alteram as dinâmicas escolares (PEREIRA, 2010).

Tal trabalho etnográfico, neste sentido, apresenta um potencial analítico para a reflexão em torno da imbricação juventude-escola. Porém, não deixa de realizar a crítica sobre o distanciamento evidente de muitas das instituições escolares com seus entornos, já que, na maioria das vezes, as escolas públicas atendem crianças e jovens dos locais em que se inserem, mas de modo distanciado da realidade deles.

No contexto da modernidade ocidental, emerge a noção da escola como uma “invenção cultural”, apresentando uma forma implantada em ampla escala e com pouca variabilidade (apesar de se situarem em diferentes localidades), tendo em vista que preserva a institucionalização de diferentes mecanismos disciplinares e espaciais (PEREIRA, 2010, pág. 83). O antropólogo desenvolve uma percepção que aproxima a escola ao seu caráter tecnológico: “*A escola pode ser abordada como um aparelho tecnológico voltado para a organização espacial das relações sociais visando o disciplinamento e a conformação dos sujeitos que por ela passam*”; e complementa: “*além de realizar a incorporação de outra tecnologia nos alunos: a escrita*” (PEREIRA, 2010, pág. 83). Contudo, apesar da padronização de formas institucionalizadas de ensino, disciplinamento e gestão, há de se considerar que cada estabelecimento possui, também, suas próprias peculiaridades.

Na contemporaneidade, outros autores concebem certo êxito da Modernidade em categorizar e valorizar a emergência de uma *learning society* (“sociedade da aprendizagem”), a qual forja e cria no espaço público uma arena de ensino e aprendizagem (a escola). Com efeito, os sujeitos habitantes dessa sociedade podem ser considerados enquanto “aprendizes permanentes”, estudantes “vitalícios”, interessados em “aprendem a aprender”. A referida *learning society* estaria atravessada por uma forma dominante de subjetivação, que marcaria a emergência do chamado *Homo discentis*, definido por sua condição de aprendiz durante toda a sua vida (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, pág. 16).

Efetivamente, a escola emerge como um lugar especializado e disciplinado para a construção de um novo tipo de sujeito, sendo “originariamente um espaço de confinamento de crianças para a instrução, esclarecimento e civilização”, o qual serviu para a produção de normas, disposição de corpos e controle de tempos e espaços conforme as atividades e necessidades educativas e disciplinares de cada época (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011).

No caso do Instituto Estadual Rio Branco, chamou-me a atenção o fato de esta instituição contar, nos seus três diferentes turnos, com 1.323 alunos matriculados em 2018 -

dos anos iniciais ao Ensino Médio, etapa que totaliza 758 matrículas⁶. No que tange ao Ensino Médio noturno, *locus* de minha observação inicial e atuação, uma diversidade de estudantes, oriundos de diferentes localidades da cidade, compõe as vagas disponíveis. É representativo o fato, capturado em interlocuções exercidas nas aulas de Sociologia, que muitos deles habitam e moram em outros bairros da cidade, principalmente em suas zonas periféricas, vistas, nas mais variadas representações, como “zonas degradadas de moradia”, principalmente pela imagem de violência e degradação que lhes aparece associada (PAIS, 2008). Em outros termos, em zonas urbanas deserdadas, marcadas pelo estigma territorial em relação às demais partes da cidade (WACQUANT, 2006).

Seria um equívoco analítico, no entanto, considerar o ensino médio noturno do Instituto Rio Branco como um espaço escolar ocupado e habitado por jovens e adultos que reproduzem ali somente práticas que remontam a insegurança e a violência urbana que vivenciam. Seria a confirmação de uma leitura promotora da estigmatização de seus pertencimentos territoriais. Logo, àquele contexto escolar, ocupado pelo público mencionado, não pode ser lido enquanto uma “escola de risco” (ou, como se convencionou chamar no contexto português, uma “escola do diabo”), nos termos de José Machado Pais (2008).

Numa análise documental do “Projeto Político-Pedagógico (PPP)” do Instituto Rio Branco, por exemplo, pude notar a seguinte descrição em termos de “diagnóstico”, quanto à definição dos públicos escolares:

“O Instituto Estadual Rio Branco é uma escola que está situada no bairro Santa Cecília, Zona Leste de Porto Alegre. Por estar localizada numa avenida de intenso fluxo, possui uma característica muito diversa de outras escolas do bairro. O Instituto recebe alunos advindos de diferentes regiões e bairros da cidade. Entre eles, pode-se citar o bairro em que está inserida. Santa Cecília, como minoria, assim como também uma minoria das cidades vizinhas Alvorada e Viamão. Recebe, ainda, alunos, em grande parte, dos bairros Bom Jesus, Mário Quintana, Jardim Protásio Alves, Morro Santana, Jardim Botânico e Petrópolis” (PPP, 2014, fl. 2-3).

Ainda que a maioria dos jovens e adultos seja proveniente de bairros periféricos, populosos e economicamente pobres de Porto Alegre, comecei a notar as presenças de muitos deles na escola enquanto formas estratégicas e táticas de compor territórios e relações distintas - simbólicas e materiais – das que estão marcadas pelas redes de insegurança, violência e de degradação das zonas em que residem⁷. Em outras palavras, a presença deles

⁶ Dados disponíveis por etapas da educação básica em: <<https://www.qedu.org.br/escola/233549-ie-rio-branco/sobre>>.

⁷ Neste sentido, é revelador uma conversa que tive com um aluno jovem de 23 anos na saída da escola, antes do horário de término do turno escolar noturno. Na ocasião, ele afirmou que estaria indo mais cedo pra casa devido aos conflitos armados em seu bairro, ou “vila” – categoria que, por vezes, é alternada pela categoria de “periferia”. Naquele contexto urbano de moradia, facções armadas estariam disputando mercados ilícitos (reproduzindo o intenso tráfico de drogas e armas) e seu retorno tardio a casa poderia intensificar uma

naquela escola amplia o repertório de possibilidades de usos e contra-usos dos espaços urbanos e das redes de sociabilidade que podem compor para além dos bairros e zonas que moram. Mais do que uma “escola de passagem” composta por um público heterogêneo, o Instituto Rio Branco é reconhecido, também, enquanto um espaço de referência para os estudantes que buscam (re)conhecer a cidade. Sua localização, como se analisa no PPP, é central para a frequência de públicos que habitam diferentes localidades da cidade.

Por outro lado, mesmo se deslocando para outra região da cidade, os estudantes e os servidores escolares, ainda lidam com dificuldades funcionais e materiais da escola pública, como se percebe em diferentes variáveis – as quais não objetivo aqui aprofundar. Entretanto, uma delas, que analisei proceder com recorrência na experiência de estágio, foi uma excessiva falta de professores em seus turnos de trabalho, ou a efetiva ausência de titulares em disciplinas centrais, como a de Português⁸. Aspectos que afetam a motivação professoral e, principalmente, do próprio corpo estudantil - que, às vezes, se faz presente na escola sem ter ninguém para lhe dar aula. São percepções descritivas que apenas “de perto e de dentro” podem ser notadas (MAGNANI, 2002).

Em relação ao segundo aspecto, para que a referida escola surja enquanto campo de estágio e pesquisa (ou um microcosmos de experiências urbanas mais amplas) é possível constatar, de modo inevitável, que sua relação com demais zonas de vizinhança urbana se traduz em uma chave para pensar sobre as desigualdades socioeconômicas na cidade. Para uma caracterização objetiva do espaço urbano, que caracteriza a morfologia social aos arredores do Instituto Estadual Rio Branco, cabe mensurar que a escola está inserida em uma das regiões mais valorizadas, em termos imobiliários, de Porto Alegre⁹.

Estando situada nas proximidades de paradas de ônibus da Avenida Protásio Alves, o Instituto se torna facilmente acessado por diferentes modalidades de transporte, como o

insegurança que sentia ao circular nas ruas próximas a sua moradia. Ele me relatou: “professor, ontem mataram um cara lá num beco perto de casa no final da noite, por isso estou voltando mais cedo”. Apenas consenti, em resposta, manifestando a necessidade de que ele devesse tomar cuidado, porém ciente de que ele dominava códigos de proteção, noções de autoridade e compunha táticas específicas para circular naquele mesmo território.

⁸ Em minhas experiências de estágio docência, cheguei a ministrar aulas interdisciplinares, que partiam dos temas estudados em Sociologia para chegar ao ensino de Português, diante da falta de professor(a) responsável pela disciplina e da disposição dos horários.

⁹ Conforme levantamento realizado pelo Sindicato das Empresas de Compra, Venda, Locação e Administração de Imóveis (Secovi-RS) e sistematizado pelo Jornal Zero Hora em 24 de outubro de 2018, o custo do metro quadrado do bairro Santa Cecília e do seu vizinho Rio Branco variou, aproximadamente, entre 4 a 5 mil reais no ano da reportagem. Curiosamente, ambos estão situados ao lado dos bairros considerados mais caros no ramo imobiliário, como Bela Vista, Mont’ Serrat e Moinhos de Ventos, cujas cifras ultrapassam o valor de 6 mil reais. Tal constante se mantém ao ano de 2019. As informações estão disponíveis em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/10/venda-de-imoveis-veja-os-bairros-mais-caros-e-mais-baratos-de-porto-alegre-cjnn9ehd907sm01rx03zb0oem.html>>.

transporte coletivo (ônibus)¹⁰ e individualizado (carro e/ou por caminhada). Por este motivo, muitos estudantes conseguem ir à escola e retornar para casa se utilizando de transporte coletivo, os quais, em geral, conectam o centro da cidade até as suas regiões mais distanciadas. São fluxos constantes, encontrados no cotidiano escolar, que permitem estabelecer diferentes conexões com experiências urbanas.

No entorno da escola, uma infraestrutura urbana ampla é perceptível, com prédios comerciais (farmácias, bancos, imobiliárias, parques, livrarias, restaurantes, papelarias, academias, consultórios médicos, supermercados) e edificações residenciais (casas e edifícios), com ruas arborizadas e com estacionamentos delimitados. Tais aspectos conduzem à relação dos bairros Santa Cecília e Rio Branco como frequentados por camadas médias urbanas, com rendas consideráveis e com atuações nos diferentes campos de trabalho. Contudo, um aspecto dessa morfologia chama a atenção: o Instituto Rio Branco encontra-se situado ao lado de um dos colégios particulares mais valorizados, em termos econômicos, da capital gaúcha, o Colégio Israelita Brasileiro. Conforme o registro fotográfico a seguir, apenas a Rua São Vicente e duas calçadas separam as duas escolas vizinhas.



Imagem 2: Ao lado esquerdo, com muros jardinsados e prédio com identidade visual institucional, o Colégio Israelita. Do outro lado da rua, com os muros grafitados e pichados, o Instituto Estadual Rio Branco. (Autor: Fernando Gomes/Agência RBS, 2015)

¹⁰ Recordo-me, sobre o assunto, da experiência narrada por um aluno autodeclarado negro, quando se desloca no transporte coletivo até a escola. Em uma aula de Sociologia, na qual discutíamos exemplos de racismo e de formas discriminatórias, ele se manifestou: “Muitas vezes, quando a gente sobe no ônibus, as pessoas guardam o celular. Isso é um preconceito de classe e preconceito racial do nosso dia-a-dia”.

A paisagem entre ambas demonstra diferenças substantivas e que despertam reflexões não apenas sobre a arquitetura de cada escola, mas, sobretudo, das desigualdades socioeconômicas materializadas na mesma rua. Tal situação já foi objeto de reportagem do jornal Zero Hora (pertencente ao Grupo RBS), um dos veículos de comunicação de maior tiragem e divulgação eletrônica no estado do Rio Grande do Sul¹¹.

Ao que se pode apreender, a representação midiática tem efeitos políticos satisfatórios para justificar perspectivas que defendem projetos de privatização da educação, tendo em vista o destaque dado à escola particular. Na sua chamada, a reportagem teve a intenção de denunciar um suposto “abismo” entre o ensino público e o privado, em torno de suas “realidades distantes”, trazendo números que revelam, em termos quantitativos, as diferenças de qualidade entre ambas (como pela densidade do número de alunos por professor em cada escola, destacando que o ensino público possui mais alunos para poucos professores; ou as discrepâncias nos rankings educacionais; dentre outros aspectos).

Ainda, a matéria destacou a existência de uma “harmonia” relativa entre as escolas, sendo que a escola privada, com influências de modelos pedagógicos europeus, já auxiliou com “trabalhos voluntários” a escola pública, bem como doou mesas, cadeiras e materiais para a Educação Infantil no Instituto Rio Branco. Há um elogio implícito sobre a qualidade e a “boa vontade” daqueles que podem pagar para com aqueles que não podem (sugerindo a influência de princípios religiosos nas relações entre classes). A reportagem destaca a existência de uma “cortina invisível” existente entre a rua que separa as duas escolas e forja um cenário de distinções, num nível civilizatório, entre os seus públicos:

“A turma do Rio Branco sai em algazarra, é expansiva, toma conta da calçada e lota o ponto de ônibus da Protásio Alves, identificado como parada Israelita. Os alunos do Israelita se detêm ao portão para aguardar a chegada dos pais, sob olhares de seguranças. Quando os dois universos estudantis se cruzam, isso acontece ou por ações de voluntariado do Israelita na instituição pública, ou pelos casos isolados em que alunos do Rio Branco conseguiram bolsas de estudo na escola privada. Ou, mais raro ainda, quando um aluno sai do Israelita para estudar no Rio Branco” (PORCIUNCULA, 2015, Grupo RBS).

Para a pesquisa e a atuação, parece necessário descortinar a “cortina invisível” que diferencia os contextos escolares descritos. Para além de uma harmonia e convívio democrático, em diferentes ocasiões nos corredores ou em sala de aula – seja observando, ou atuando na docência -, presenciei a crítica ativa de estudantes e professores do Rio Branco quanto aos “privilégios encontrados do outro lado da rua”, assim como discursos

¹¹ A reportagem “Vizinhas de rua em Porto Alegre, escolas particular e estadual têm realidades distantes” foi publicada em março de 2015, no jornal Zero Hora. A reportagem está disponível na íntegra em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2015/03/vizinhas-de-rua-em-porto-alegre-escolas-particular-e-estadual-tem-realidades-distantes-4720756.html>.

significativos sobre como as diferenças escolares deveriam ser usadas, por exemplo, para despertar certa necessidade de estudantes do Rio Branco serem mais “esforçados” do que os estudantes do Colégio Israelita – algo nem sempre bem recepcionado pelos jovens e que escamoteia as diferenças socioeconômicas entre a instituição pública e a privada (sem falar nas distinções de capital cultural, possíveis de serem captadas numa análise sociológica).



Imagem 3: Entrada principal do IERB, pela av. Protásio Alves. Foto de Marina Pagno (Grupo RBS, 2015)¹².

Por fim, destaco um terceiro aspecto que despertou o meu interesse para pesquisar e licenciar pelo Instituto Rio Branco: uma dimensão histórica e étnico-racial. Neste sentido, cabe considerar a presença de estudantes, com diferentes reconhecimentos étnicos, que frequentam a escola. Cabe resgatar que, num passado não tão distante, o bairro Rio Branco, nomeado em homenagem ao barão de mesmo nome em 1930, foi território ocupado pela população negra descendente de escravizados, configurando, no contexto pós-abolição (iniciada ainda em 1884), o que se chamou de “Colônia Africana” (KERSTING, 1998; ROSA, 2014; SILVEIRA, 2015).

Sabe-se, de modo amplo, que existe uma predominância de famílias de origem africana e indígena, não apenas euro-referenciadas, em bairros periféricos de Porto Alegre. Por outro lado, é inegável o conhecimento sobre como o período pós-abolição promoveu

¹² Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/08/pais-devem-consultar-escolas-sobre-possivel-turno-reduzido-nesta-terca-cj5w1a7bk160jxbj0erzhqpmq.html>>.

mudanças na paisagem da cidade e nas territorialidades negras em diferentes regiões. O efeito do novo *status* jurídico e político, atribuído às populações negras no período, materializou-se mediante a consolidação de territórios e comunidades próprias, como a chamada “Colônia Africana”, sobretudo na primeira metade do Século XX¹³.

O bairro “Colônia Africana”, por sua vez, acabou sendo suprimido por processos de transformação do espaço urbano e pelo estímulo, oriundo de grupos dominantes, à migração de populações europeias para Porto Alegre, também nas primeiras décadas do século XX. No âmbito de um projeto político e midiático eugenista de largo alcance, engendrou-se um processo de “branqueamento” de bairros que eram ocupados por negros e por parcelas de imigrantes, sobretudo entre os anos 1920 e 1960 (SILVEIRA, 2015, pág. 23).

Com efeito, uma das consequências foi o esfacelamento da chamada “Colônia Africana”, estigmatizada pelos jornais e pela administração pública da época, para a formação de bairros como Rio Branco, Santa Cecília, Mont’ Serrat e Bela Vista, bem como a criação de bairros periféricos como São João, Navegantes, Rubem Berta e Restinga. Tal mudança provocou a remoção de populações negras para regiões periféricas da cidade, fenômeno categorizado como “exílio social” (SILVEIRA, 2015). O novo bairro Rio Branco passou por um processo de urbanização, alterando rodovias e promovendo a construção de prédios urbanos, como o próprio Instituto Estadual Rio Branco em 1930, depois fixado no bairro Santa Cecília. Para compreender este fenômeno, historiadores sistematizaram dois períodos de composição e desmanche da “Colônia Africana”:

1- desde o seu estabelecimento, por volta dos anos da abolição, até aproximadamente o início da década de 1920, quando ocorreram algumas modificações na área. Esse período abrange desde o aparecimento da Colônia Africana, passando pela época em que foram criadas as representações sobre o local, identificando a área com a criminalidade, até as primeiras ações no sentido de urbanizar o local, juntamente com a penetração da igreja católica na região e o surgimento da denominação “Rio Branco”, visando apagar a antiga imagem negativa do bairro, já bem mais heterogênea etnicamente:

2- da década de 1920 até um período incerto, entre as décadas de 1940 e 1960: é quando se completa a descaracterização da área como território essencialmente negro, com a valorização imobiliária, a urbanização acelerada e a progressiva e acentuada expulsão da maioria dos antigos moradores negros (KERSTING, 1998, p.11 *apud* SILVEIRA, 2015, pág. 37).

Ora, além do surgimento de igreja no bairro Rio Branco (se sobrepondo aos terreiros que ali existiam), o grande marco de surgimento do bairro Santa Cecília, bairro onde se situa o IERB, é justamente a fundação de uma igreja católica de mesmo nome.

¹³ A reportagem do Jornal Sul 21, chamada “Colônia Africana: como teve início o afastamento dos negros para a periferia de Porto Alegre/RS” explora a história do bairro Colônia Africana, que surgiu no final do século XIX, no período pós-abolição e como efeito do sistema escravista. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2017/04/colonia-africana-e-o-constante-afastamento-da-cultura-negra-em-porto-alegre/>.

Desta forma, é necessário, para a contextualização histórica, trazer à tona dimensões analíticas que relacionam as territorialidades do espaço urbano com as relações étnico-raciais e de classe, minimamente. Noto que, quando estudantes negros, moradores de bairros “periféricos” da cidade (como Bom Jesus, Mário Quintana ou Vila Jardim, por exemplo), se matriculam e ocupam espaços urbanos próximos e/ou interiores do Instituto Rio Branco, um processo histórico de reterritorialização está sendo procedido, na medida em que eles se apropriam de espaços que, historicamente, foram ocupados e alterados por populações negras e periféricas. Ou, nos termos de Michel de Certeau (1990), podemos nos ater para os usos e contra-usos dos espaços urbanos.



Imagem 4: Instituto Estadual Rio Branco pela Rua São Vicente, bairro Santa Cecília (Acervo do autor, 2018).

Em minha prática e observação em sala de aula, com os estudantes do ensino médio noturno, questionava, em diferentes ocasiões, se alguém conhecia a história precedente à formação do bairro Rio Branco e Santa Cecília. Mais especificamente, indagava se alguém já tinha escutado algo sobre a “Colônia Africana”. Geralmente, ninguém se manifestava. Já no último dia do estágio docente, ao dialogarmos sobre a formação do Estado brasileiro e a

incorporação das matrizes africanas e indígenas numa ideia de identidade nacional, um aluno, na mesma ocasião, evocou: *“Durante muito tempo se pensou que os negros eram atrasados, mas agora a gente vê que não”*. Analisando o simbólico e o político como dimensões indissociáveis, retenho as potencialidades engendradas pelo ensino de Sociologia no ensino médio. Complementarmente, a descrição acima e as questões que suscita, desperta a atenção para a abertura de um campo de pesquisa no contexto escolar apresentado. A seguir, objetivo demonstrar como a observação participante flutua diante das dinâmicas e tecnologias manejadas pelos interlocutores no contexto escolar.

4. Etnografia e Educação Escolar

4.1 Entre “o tédio e a tensão”: interações e tecnologias no contexto escolar

“Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, nos trabalhos, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas” (FREIRE, 2011, pág. 44).

Ao dar atenção e significação à “natureza testemunhal” presente nas escolas, Paulo Freire (2011) realçou a possibilidade de pensar os espaços escolares como centrais para a produção de uma “ética universal do ser humano”, isto é, que admita diretamente uma postura contrária às práticas de desumanização. Significa considerar, em outros termos, as diversas experiências escolares a partir de uma postura problematizadora (a via da criticidade), que permita, também, desvelar o cinismo da ideologia neoliberal e o mal-estar gerado por uma “ética do mercado” na educação escolar, ou, simplesmente, pela chamada “educação bancária” (FREIRE, 2011, pág. 17).

Foi baseado na premissa acima que procurei associar, à formação deste trabalho, a valorização da responsabilidade ética no exercício da tarefa docente com a observação participante da trama do espaço escolar. De fato, assumir uma postura com esta envergadura não foi tarefa simples, todavia possível. Evidentemente, o contexto escolar do Instituto Estadual Rio Branco não se configurou apenas como ponto de partida, mas como espaço central ao trabalho etnográfico.

Deste modo, nesta parte do trabalho desejo sublinhar uma relação recíproca de experiências que conectam diferentes temas entre si. Alexandre Pereira (2010, pág. 248) evidenciou que a compreensão das novas especificidades das experiências juvenis contemporâneas desponta um movimento para se compreender também o que seria “esta experiência de escolarização contemporânea, marcada por conflitos e dificuldades de imposição da autoridade docente”. Porém, compreender essas experiências juvenis, implicaria, também, em apreender “diferentes outras experiências, associadas às primeiras, como a da cidade, a do bairro, a da periferia, a de gênero, a de raça, a de classe social, etc.” (PEREIRA, 2010, pág. 248), as quais pretendo abordar nos capítulos posteriores.

Caracterizando os momentos de observação vivenciados no espaço escolar enquanto marcados pela “oscilação entre o tédio e a tensão”, o autor citado - que realizou sua tese com o acompanhamento de quatro escolas públicas e uma particular - compartilhou impressões

acerca da inconstância de seu vínculo com lugares marcados pelas experiências escolares, algo que encontrei, em larga medida, ao longo de minha pesquisa e prática docente:

“Nas escolas que observei nas periferias e na instituição privada em que trabalhei como professor, a minha experiência etnográfica foi marcada por alguns momentos de extremo tédio, quando acompanhava as aulas, e outros de grande tensão, quando da explosão das bombas na Escola 1, ou quando tiver que atuar profissionalmente como docente. A monotonia e a tensão expressavam de certa maneira o distanciamento entre os docentes e os discentes, ou entre os adultos e os jovens. Pude experimentar esse distanciamento, em menor escala quando me inseri como pesquisador nas escolas, onde fui identificado, ora como estagiário, ora como professor, e em grande medida na escola que assumi formalmente como professor. Os estudantes estavam muito preocupados não apenas com as questões próprias de sua idade, mas com as relações que estabeleciam com aqueles de sua idade com os quais conviviam no espaço escolar” (PEREIRA, 2010, pág. 247).

Notadamente, para o autor, havia um problema de distanciamento entre professores e alunos, como também dificuldades de interação entre ambas as posições institucionalizadas, que eram vistas por vários docentes enquanto uma questão geracional.

Entretanto, mediante o contexto escolar que acompanhei, pude notar que tal distanciamento não se dá, apenas, pela intencionalidade docente, ou pela determinação geracional. O que pude levantar é a afirmação de que tal situação procede, também, pela disposição própria dos espaços escolares – que é subvertida pelos sujeitos - e por uma concepção relacional que diferencia a posição dos professores (vistos, teoricamente, como uma autoridade intelectual - *expertise* em uma área de saber – e como um adulto de referência aos educandos) e alunos (que são vistos, muitas vezes, como uma “folha em branco”, na qual se deposita uma série de conhecimentos - postura associada à “educação bancária”, denunciada por Paulo Freire). Ainda assim, pelas experiências escolares apreendidas, foi possível notar que a atuação docente é influenciadora e influenciada diretamente pelas experiências juvenis e escolares.

Esta percepção situada foi possível pelas interlocuções realizadas em aulas e nos “bastidores” do ensino médio noturno do Instituto Estadual Rio Branco, principalmente em 2018. Previamente à prática docente atrelada às disciplinas de “Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II”, efetivei, aproximadamente, 40 horas de observações, que me possibilitaram captar dinâmicas desdobradas nos escritos etnográficos a seguir. Para além dos espaços de convivência e circulação (como corredores, pátio e salas pedagógicas e dos professores), pude presenciar aulas de diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino médio: especificamente, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Biologia, Artes e Português. Foram observadas as aulas em quatro diferentes turmas (uma para cada ano, exceto no primeiro ano que conta com duas turmas) que configuram o ensino médio noturno na realidade escolar mencionada.

Como bem situa Juarez Dayrell (1996), a escola pode ser entendida como um espaço sociocultural por excelência, produzida pela articulação de diferenças, de uma maneira institucional e cotidiana. Na perspectiva do autor, a “experiência vivida” por cada um dos sujeitos que produzem a escola (alunos, professores, servidores pedagógicos, administrativos e outros) é central para a compreensão de sua diversidade sociocultural, entendida como “conjunto de crenças, valores, visão de mundo e redes de significados” (DAYRELL, 1996, pág. 6).

No contexto escolar, o autor enfatiza que “os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que se lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, produzindo sua consciência individual e coletiva” (DAYRELL, 1996, pág. 7). Nesta percepção, podemos engendrar um esforço analítico para expressar que, por trás do rótulo de aluno/estudante, existem trajetórias, origens e identidades diversificadas. Para o estudioso, considerando as contribuições de Gilberto Velho (1987), o espaço escolar pode ser analisado com o distanciamento necessário para “o estranhamento do que é familiar”. Mas afinal, no contexto em que estive inserido, como pude evidenciar que as práticas docentes repercutem nas experiências discentes de escolarização contemporânea?

Início evocando um acontecimento captado em diário de campo, que registra as “oscilações” que podem ocorrer no ambiente escolar, especificamente na sala dos professores e que fazem parte do universo subjetivo da docência:

Já na sua entrada, pela Avenida Protásio Alves, é possível perceber que o espaço escolar é altamente delimitado. No portão de acesso à escola, após uma pequena escada, evidencia-se a passagem para um novo cenário.

Neste cenário, papéis e dramas sociais são vividos e desempenhados, sendo eles próprios do universo escolar. Naquele primeiro dia de observação, ao chegar na escola, fui direcionado especificamente à sala dos professores, após um contato inicial com mediadores administrativos. Por lá - uma espécie de ambiente altamente territorializado e acessível à autoridade docente -, era o local onde poderia encontrar o professor de Filosofia (que também ministraria Sociologia) – um homem branco, de meia idade, prestes a se aposentar -, o qual me concederia autorização para a prática de estágio nas aulas de Sociologia. Até então, naquela escola, durante o turno da noite, quatro turmas receberiam Filosofia e Sociologia desse mesmo servidor público.

Ao chegar à sala dos professores, me deparei com um momento inicial de apresentações e combinações com o docente referido e com a supervisora pedagógica – pedagoga de formação e com longo tempo de experiência. Até então, uma harmonia esperável.

Contudo, antes de me dirigir à sala onde a turma de 1º ano estaria aguardando à aula de Filosofia, um episódio marcou a primeira aproximação com a sala dos professores: uma discussão aberta e conflituosa entre dois docentes. A divergência teria iniciado a partir de provocações e críticas de uma professora a outro colega, que foi acusado por excesso de faltas ao trabalho. Em minha frente, ele disse a ela que “pelo menos assumia as suas faltas”, redirecionando outras críticas que colocavam a conduta alheia em questão. Rapidamente, a coordenadora pedagógica da escola interviu, evitando a intensificação da situação de conflito. Respeitosamente, pediu-me para sair da sala por um tempo, de modo a que todos os professores presentes pudessem dialogar e retomar a “normalidade” do ambiente. Saí, a porta da sala foi fechada. Refletia como a técnica pedagógica estaria sendo acionada.

Em menos de 3 minutos, a porta se abriu e a coordenadora permitiu meu retorno ao ambiente. Quando voltei, o sinal bateu em seguida, chamando-nos para a sala de aula. Eram 19 horas, a aula nem havia começado e, rapidamente, pude perceber que as desavenças entre os professores demarcavam um aspecto do funcionamento daquele ambiente escolar: a instabilidade de suas relações profissionais foi contida pelas hierarquias escolares – que configuram relações específicas de poder e saber – e pelas normas e regras de convivência, fundamentais para a produção da escola enquanto um espaço habitado coletivamente (Diário de campo, março de 2018).

As palavras enunciadas acima mediarão uma primeira impressão da famosa “sala dos professores” – disposição escolar que, comumente, distancia professores e estudantes. Posteriormente, após algumas noites, pude levantar que, neste ambiente, para além de discursos e práticas de organização e tomada de decisão administrativa e pedagógica da escola, predominam outros temas de diálogo e tensão, que traduzem preocupações retidas na cotidianidade da escola: as relações entre professores, sindicatos, gestores e secretaria de educação (a mantenedora); relações de parentesco e preocupações familiares que transbordam

no universo escolar; a exposição de situações problemáticas em sala de aula e a configuração de “alunos-problemas”; o compartilhamento de assuntos midiáticos (violência, política, meio ambiente, temperatura, economia, etc.); além do diálogo em torno das trajetórias de formação docente e das suas condições de trabalho. Assuntos que relembram o viés testemunhal da trama escolar, que nos coloca Paulo Freire.

Nos demais dias de observação procurei conversar com diferentes docentes – os que estavam abertos para tanto – sobre suas práticas na sala de aula, a partir do que vinha notando. Para além do viés da conflitualidade, presente no excerto acima, relações harmônicas de convivência também foram percebidas e aproveitadas no ambiente da sala dos professores. Pouco pude notar, no entanto, acerca das combinações em torno de um possível trabalho interdisciplinar. As articulações interdisciplinares podem ser reconhecidas enquanto uma possibilidade de articulação dos conhecimentos curriculares, porém percebidas em reservadas práticas docentes, naquele contexto.

Após as impressões iniciais, com o tempo, fui modificando minha aproximação com o espaço em questão e pude registrar que, na sala dos professores, circulam sujeitos que habitam diferentes lugares de enunciação: os/as próprios/as professores/as (jovens e/ou experientes), estagiários docentes, técnicos administrativos (como representantes da direção), supervisores e coordenadores pedagógicos, servidores da limpeza, sindicalistas e acadêmicos interessados nos projetos escolares. Em poucos momentos, percebi a presença de alunos nessa sala, sendo mais comum identificar as suas presenças nos corredores, pátio e salas de aula.

Práticas burocráticas e decisões administrativas são constantes na vida dos funcionários escolares, como diretores, supervisores, orientadores e professores. Como exemplo, percebi, em diversas ocasiões, os professores sendo incitados a alterar os horários que já haviam sido definidos às turmas que iriam atuar, por demandas inesperadas ou pela ausência de docentes nomeados.

Ao longo do tempo, notei que, em diferentes ocasiões, professores acabavam por assumir um ou outro horário em turmas que não estavam previstas pelo horário regular, inesperadamente, de modo a preencher a falta de outro colega, ou por uma demanda da direção. Lidavam, desta forma, com contextos de precarização da escola pública, algo que Fernando Seffner (2016) acentuou, produzindo pistas para o entendimento de como a atuação docente vem sendo balizada por um cenário preocupante, bem como apresenta impasses para a sua devida qualificação:

“(…) Nos tempos atuais, a produção e formação permanente de professores é tarefa difícil e complexa. Constitui-se de um processo que envolve tanto universidades, responsáveis pela

formação inicial, quanto mantenedoras (município, estado ou união), que estão longe de dispor de modos apropriados de qualificação. Somem-se a isso os baixos salários, a estrutura limitada dos planos de carreira, o grande número de professores que trabalha em regime precário e não é servidor público efetivo, e uma persistente situação de baixa autoestima por parte dos professores, e temos um quadro dramático da situação, com evidente comprometimento na formação das novas gerações” (SEFFNER, 2016, pág. 55).

Não obstante, mediante as interlocuções dentro e fora da sala de aula, registrei que os saberes práticos e intelectuais dos docentes ainda possuem um lugar central às experiências juvenis e que, por isso, vitalizam o funcionamento da escola pública. Estas relações estão sendo, frequentemente, produzidas e significadas pela intencionalidade dos profissionais da educação e dos próprios jovens, valorizando a dialogicidade do processo pedagógico, bem como através da mediação de dispositivos que adentram no universo escolar e são apropriados de formas distintas.

Entretanto, pontuo que a presença da tecnologia vem demarcando campos de interação que, arduamente, são captados e utilizados pela atuação docente. Práticas lúdicas e jocosas empreendidas pelos estudantes, muitas vezes com o apoio de “agentes tecnológicos” como o aparelho celular, repercutem nas interações dentro e fora da sala de aula (PEREIRA, 2010).

Durante a prática de observação em diferentes turmas do ensino médio noturno, alguns aspectos emergiram com certa recorrência em diferentes situações, no que se referia à relação social professor-aluno: interlocuções carismáticas, a partir de certos temas atrelados às identidades juvenis (namoros e afetividades, gostos culturais, redes sociais, tecnologias, expressões estéticas etc.); o emprego de determinadas formas de linguagem (às vezes, certo cientificismo hermético; outras vezes, uma linguagem coloquial, apoiada em “gírias” e em modos jocosos de tratar algum assunto); o uso indiscriminado de tecnologias, como o aparelho celular, que se desdobrava, também, em diálogos paralelos entre os discentes; por fim, a contingência dos acontecimentos em sala de aula (eventuais ocorrências que alteravam o rumo do processo de ensino e aprendizagem).

Enquanto esforço crítico de trazer à luz estes elementos, exploro, novamente, algumas anotações de campo, para tentar elucidar e analisar tais interações. Com certa centralidade, apresento a narrativa em torno de uma aula específica - que não seguiu a “monotonia” encontrada em algumas outras das quais acompanhei -, mas que emerge exemplarmente para a apreensão de diferentes elementos:

Em uma terça-feira, no dia 20 de março, às 19 horas e 45 minutos da noite, realizei a observação em uma aula de Filosofia, em turma de 1º ano.

Quando entramos na sala (eu e o professor responsável), além do barulho que os estudantes promoviam, chamava-me a atenção encontrar o quadro escolar (lousa) abarrotado de escritos, que deveriam ter sido copiados pelos estudantes. Em uma suposição evidente, notei que a aula precedente se apoiava no ato de copiar. Em seguida, a aula de Filosofia iniciou. No início da aula, enquanto o professor escrevia o tema a ser trabalhado naquele período no quadro, outro aspecto preponderava em minha observação: os estudantes, em sua maioria, utilizavam o telefone celular. Algumas das estudantes, também, produziam fotos com suas colegas. Na hora, questionei-me: até que ponto o uso do celular é permitido durante as aulas pela escola?

A aula expositiva iniciou. A temática trabalhada era a diferenciação entre “crer” e “conhecer”, tarefa cara à Filosofia. A separação entre crença e conhecimento era pressuposto básico para se apreender a distinção entre diferentes formas de verdade: a verdade religiosa, a verdade científica, a verdade filosófica, dentre outras. Saber fundamental para o pensamento abstrato ser operado no contexto escolar, não apenas em Filosofia.

Para iniciar a sua explicação, no entanto, o professor teve que, em tom alto, pedir a contribuição dos estudantes. Em alguns instantes, enquanto explicava, o mesmo repetiu, quatro vezes, a pergunta: “religião é crença ou conhecimento?”. Apesar da demora, os estudantes já deduziam resposta. O volume da voz do professor, em meio ao burburinho dos alunos e celulares, seguia alto. Ao mesmo tempo, sua voz concorria com o barulho que adentrava pela janela, presente na Avenida Protásio Alves, caracterizado pelos efeitos sonoros de carros, ônibus e pessoas que passavam. A escola está situada no meio de uma das principais avenidas da cidade e, naquela sala, a poluição sonora inerente ao espaço urbano se fazia presente. As janelas permaneciam abertas e os barulhos de veículos indicavam a presença de sons que preenchiam espaços na sala de aula.

O professor fazia questão de caminhar por toda a sala enquanto explicava e, no meio de seu discurso, questionava pontualmente, utilizando exemplos que dialogavam com a realidade dos jovens ali presentes, com predominância feminina: “(...) por exemplo, quando um namorado te diz que ele ‘te ama’: isso é uma crença ou um conhecimento?”- questionou o docente. Uma estudante

rapidamente respondeu: “Aí dele se não for verdade! Eu mato ele depois (...)” e riu. O professor contestou, retomando o rumo da explicação: “veja gurias, pra ser verdade, conhecimento verdadeiro, nós precisamos que ele demonstre isso em evidências, em exemplos, em gestos, não apenas pela palavra dita”. E complementou: “Sabe gurias, nós não devemos tratar mal um namorado”, rindo e fazendo as estudantes rirem atipicamente. O docente seguiu: “Eu gosto muito de um filósofo chamado Spinoza que diz: É com amor que se conquista as mentes, nunca com as armas”. O efeito pedagógico daquela frase filosófica estava instaurado e as estudantes, com suas reações variadas, reconheciam que aquilo fazia sentido, mesmo que num clima jocoso e lúdico.

Lúdico, também em outro sentido, porque alguns estudantes não tiraram os fones de ouvido durante a aula inteira e, de certo modo, aquilo não era algo problematizado pelo professor, tampouco as conversas paralelas que lá ocorriam. No meio de sua interlocução e pela ausência de respostas elaboradas a uma de suas perguntas (e indicando certo desprendimento da turma pelo que se explanava), ele exclamou: “Ah, esta juventude!”. O marcador geracional demarcava uma diferença de sociabilidade e na comunicação, ao docente.

Nos jovens, era possível perceber que, além do uso excessivo dos celulares, havia também um cuidado com o que vestiam, em suas roupas e símbolos que as diferenciavam. Em relação aos rapazes, por exemplo, analisei que muitos utilizavam um tênis notadamente “bem” preservado, um apelo às marcas de luxo e esportivas globalizadas e reconhecidas como sinônimos de status econômico – ainda que suas roupas não fossem necessariamente novas -, o que traduzia um desejo de consumo evidente. Alguns utilizavam camisetas de time de futebol. Em um dos grupos formado apenas por meninas, no fundo da sala, todas se preparavam para tirar uma foto pelo celular no meio da aula, algumas delas maquiadas e arrumando o cabelo. Obviamente, o docente via aquilo ocorrer, mas não assumia uma postura proibicionista em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Por outro lado, fazia um esforço para tentar interagir e criar pontes com o pensamento que enunciava.

Alguns minutos antes do fim do período, o professor realizou a chamada pela lista de presença e um aspecto era, facilmente, notado. Tratava-se de uma turma com muitos estudantes matriculados, mas com poucos presentes naquela

ocasião. Depois, dialogando com o professor, ele me confessou que tal situação seria “comum”, reiterando o que a coordenadora pedagógica me falara em ocasião precedente. (Diário de campo, março de 2018).

A narrativa, apresentada acima, pode ser considerada reveladora de um conjunto de elementos presentes em aulas diversas que pude observar, em diferentes disciplinas, naquele ambiente escolar. De fato, havia um esforço do docente em relacionar a temática que estava explicando com um assunto que permeava o mundo daqueles jovens: no caso, as relações de namoro, sexualidade e afinidade¹⁴. Contudo, durante o período narrado, estudantes da turma conversavam, paralelamente, às colocações do professor, assim como engendravam formas lúdicas para ocupar o tempo e findar o tédio das obrigações escolares.

Nas aulas acompanhadas, a linguagem científica, ou pensamento abstrato, empregados pelos professores eram, em ampla medida, mediados com exemplos concretos que faziam parte da realidade dos jovens, valorizando a “experiência vivida” dos sujeitos que fazem parte do universo escolar (DAYRELL, 1996). Neste processo, foi possível notar que o uso do quadro (lousa) e do livro didático eram recursos didáticos comumente utilizados – mas que ganhavam diferentes modos de uso conforme as dinâmicas de aula propostas. Em outros termos, ao longo do tempo, percebi como o uso do quadro (lousa) para mediar uma aula expositiva era uma espécie de “modo comum” (*modus operandi*) de se proceder à aula, ao menos naquela escola¹⁵.

Surpreendentemente, ainda no primeiro dia em que estava na escola, mediante a falta de um professor, a supervisora pedagógica solicitou-me para que eu assumisse um período de aula, em uma turma de 2º ano, para que um dos professores não tivesse que dar aula para duas turmas ao mesmo tempo. Diante do imprevisto, aceitei o convite valorizando a perspectiva de “praticar a docência”, de modo a tentar converter minha observação participante (flutuante, por assim dizer) em uma “participação observante” – já imaginando algumas limitações em torno desta postura (DUBET, 1997). Antes de entrar em sala, a mesma supervisora me repassou uma caneta e um apagador, sendo que o objeto usado para escrever continha pouca

¹⁴ Sobre a temática, indico o artigo “*Zoar e ficar*”: *novos termos da sociabilidade jovem* de Maria Isabel Mendes de Almeida (2006), à compreensão de novas formas de experiências sociais e afetivas, traduzidas mediante as práticas do “zoar” e do “ficar” entre os jovens, demarcadas por uma efemeridade e velocidade emblemáticas às configurações contemporâneas de suas subjetividades.

¹⁵ Apenas em algumas aulas de Artes e Filosofia pude observar o uso da sala de vídeo enquanto recurso didático “alternativo”. Em minha experiência docente, também procurei utilizá-la. Em outra ocasião, na aula de Geografia, o professor responsável inovava ao proporcionar cópias de mapas para os estudantes realizarem um exercício com o apoio do telefone celular. Antes disso, o mesmo se utilizou de objetos da sala – como mesas e cadeiras – e um garrafa da água para explicar como ocorrem os movimentos das placas tectônicas.

tinta disponível. Não hesitei em comunicá-la: “(...) *Se não escrever muito, não tem problema, pois não gosto de passar muitas coisas no quadro*”. Ela rapidamente contestou-me: “*Sim, você pode não escrever muito, mas não vai falar isso aos alunos!*”. Concordei pensativo e segui para a sala. Aquela resposta, de imediato, aumentou meu foco de atenção para as tensões em torno de uma aula baseada, principalmente, na tecnologia da escrita e da cópia¹⁶.

Nesta direção, enquanto professores escreviam no quadro os conteúdos a serem explicados, em algumas aulas, captava muitos estudantes realizando outras atividades: conversando livremente entre si, registrando fotos no interior da sala, interagindo em redes sociais diversas, assistindo vídeos e ouvindo músicas com fone de ouvido¹⁷. Ao final da aula, eram poucos os que copiavam. Muitos apenas produziam registros fotográficos de tudo que havia sido passado no quadro. Tudo isso era possível mediante o uso do aparelho telefônico, o celular. O ambiente digital era um mundo a parte, um universo simbólico e imagético que disputava a atenção com a aula e os professores. Analisando objetivamente, foi possível perceber que, no espaço físico da sala de aula e nas demais dependências da escola, a tecnologia e a ludicidade do ambiente virtual estavam presentes (PEREIRA, 2010).

Neste sentido, analiso a relevância de destacar que:

“A escola pública brasileira é hoje habitada por um público escolar que têm enormes diferenças, seja de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais. O resultado é que convivem lado a lado crianças e adolescentes de diferentes culturas juvenis no espaço escolar. As escolas são, hoje em dia, locais de vivência muito intensa das culturas juvenis. Diversas pesquisas mostraram que, em particular no ensino médio, os alunos vão à escola para viver e compartilhar suas culturas, se atualizar sobre as tecnologias, conhecer pessoas e ampliar as redes de relação. Isso não significa que eles não estejam lá também para estudar. Mas é visível que a escola é hoje uma das mais importantes agências de sociabilidade dos jovens, inclusive porque tivemos um recuo em outras agências, como grupos de jovens em igrejas, grupos de escoteiros, família, e, em especial, um declínio do espaço da rua como local de sociabilidade infantil e juvenil, em particular para as classes populares. A escola é, então, um local de encontro e confronto das culturas juvenis” (SEFFNER, 2016, pág. 51).

Incontestavelmente, as chamadas *culturas juvenis* estão imersas no imaginário e no universo escolar, alterando o conteúdo da relação entre professores e estudantes, de intensa

¹⁶ Em uma aula da disciplina de Geografia, tornou-se surpreendente o comentário explícito feito por uma aluna, após o professor afirmar que iria passar algumas frases na lousa. Ela contestou: “*O professor! Eu entrei na aula com um caderno, não quero sair com uma bíblia*”. Ele solicitou calma à turma e procedeu com a escrita, mas cauteloso para não escrever em demasia no quadro.

¹⁷ Em períodos da disciplina de Biologia, constatei a professora negociando o uso dos celulares em sala de aula. Nas aulas com as turmas de primeiro ano, a docente estabelecia uma espécie de relação contratual, permitindo que o aparelho fosse usado somente alguns minutos antes do término do período, no momento em que realizava a chamada pela lista de presença. Nas demais situações, os professores procuravam tratar de casos pontualmente, como, por exemplo, os de alunos que escutavam músicas durante a explicação dos conteúdos e eram questionados sobre isso. Outros docentes, no entanto, não davam muita atenção aos usos dos aparelhos, afirmando que “o interesse é de cada aluno”.

negociação simbólica e cultural, porém marcadas pela presença de itens tecnológicos e pela ludicidade e jocosidade. Em outras palavras, dar ênfase aos conteúdos das relações e seus repertórios, parece-me proveitoso para compreender o distanciamento sugerido entre professores e estudantes, ou entre estudantes e outras posições – como a de pesquisador. Nesta lógica, faria sentido a aproximação viabilizada pela pergunta feita pelo professor na aula de Filosofia: *“por exemplo, quando um namorado te diz que ele “te ama”, isso é uma crença ou um conhecimento?”*. A empolgação das estudantes em reação ao questionamento docente, retratadas na cena do diário de campo, demonstra, também, como o marcador de gênero incide sobre as experiências juvenis e escolares, bem como se define a partir da relação com outros termos e temas.

Ademais, do ponto de vista da relação professor-aluno, a questão salientada pode ser tratada como um demonstrativo de que, apesar de apresentar formas linguísticas próprias, a herança de conhecimento e de modos de expressão evocados pelos professores (na interação intergeracional) pode ser utilizada, descartada, modificada, ou apropriada pelos jovens, a partir de suas linguagens juvenis (SEFFNER, 2016).

Nas observações realizadas, nos momentos de monotonia e de tensão em sala de aula e fora dela, foi possível perceber que a prática docente influenciava as expressões das identidades juvenis em suas experiências escolares. A partir da assertiva proposta por François Dubet (1997, pág. 224), percebi que o distanciamento entre docentes e discentes variava em algumas situações: *“sem me dar muito conta disso, os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas notas, de suas histórias (...)”*. Era a sensação que eu tinha ao ponderar a relação dos professores com os estudantes naquele contexto: alguns professores eram estimados, outros eram aguentados e sofriam severos julgamentos sociais dos alunos.

No que se referem às redes sociais virtuais estimuladas pelos aparelhos celulares, reprodutoras e agenciadoras de linguagens e comunicações das experiências juvenis, compreendi que as mesmas vêm promovendo novos cenários e desafios para a atuação docente - além da dinamização e reinvenção da vida social dos jovens. Através delas, novos relacionamentos e experiências são compartilhados, mas nem sempre captados e conectados com os saberes propostos em sala de aula.

Evidentemente, há uma distância, difícil de ser transposta, entre as práticas didáticas empregadas no cotidiano escolar e as novas tecnologias de comunicação e informação. Tal dimensão vem gerando transtornos em sala de aula, já que as formas pedagógicas e de

aprendizagem vistas como “tradicionalis” (escutar, ler, escrever e copiar o conteúdo sistematizado pelo professor) encontram estreitas relações com a influência dos aparelhos digitais na vida dos jovens.

Deste modo, a distância entre docentes e discentes não se dá apenas no nível relacional e geracional, mas, também, nas formas de ensino e aprendizagem valorizadas por cada qual. Enfaticamente, muitos alunos não se sentem mais atraídos pelas formas didáticas operacionalizadas nos contextos escolares com recursos “tradicionalis”, algo que procurei enfatizar no texto pela identificação de um *modus operandi* - modo recorrente de operar as práticas de ensino e aprendizagem. Em diferentes ocasiões, a título de exemplo, identifiquei alunos questionando e tecendo reclamações em torno das aulas nas quais a figura do docente apenas reproduzia o que estava escrito no livro didático, o que justificava a adoção de atitudes desinteressadas em relação ao conteúdo explanado. Com efeito, a dimensão de preparação e formação projetada no espaço escolar vem sendo desestabilizada pela emergência e pelos usos criativos das tecnologias digitais pelos estudantes.

Vincular o mundo digital com o campo didático parece emergir, também, como um dos desafios pedagógicos e políticos da escola pública contemporânea, de modo que a mesma não seja apenas transformada em instância fundamental de sociabilidade juvenil (arruinando, assim, sua relevância para a formação crítica e cidadã mediante o conhecimento curricular e disciplinar), por um sujeito-estudante contemporâneo imerso na conectividade das tecnologias.

De fato, conforme sugeriu Alexandre Pereira (2010), as tecnologias e as relações lúdicas, jocosas e cômicas entre os jovens aparecem com certo destaque nas interações em sala de aula e fora dela. Os itens tecnológicos, de certa forma, “começam a fazer parte do cotidiano desses jovens alterando não apenas suas vivências subjetivas, mas também as regras das escolas onde estudam” (PEREIRA, 2010, pág. 247). Os componentes da ludicidade e jocosidade, por sua vez, fazem-se presentes - como tentei demonstrar no relato de campo acima - articulados a uma ideia de comicidade, que permite a manifestação de risadas e interações informais as quais identificam e aproximam sujeitos. Tal dimensão, também, pode ser traduzida pela ideia de “zoeira”, sendo uma noção de múltiplos significados: “pode remeter às jocosidades, aos risos, às bagunças, às competições, aos jogos e às festas informais”, bem como pode estar associada à ideia de “fazer barulho”, contestar e desestabilizar a trama do cotidiano escolar (PEREIRA, 2010, pág. 248). Significa, em outros

termos, interromper o tédio da rotina escolar com brincadeiras, zombarias e “arriação”¹⁸, metaforizando sua formalidade funcional¹⁹.

Portanto, a experiência escolar - permeada pelas vivências docentes e discentes - vem demonstrando que as diferentes tecnologias estão sendo apropriadas de formas distintas no contemporâneo e que elas, também, surgem enquanto marcador analítico de destaque às experiências escolares. Isto sugere uma perspectiva que esteja guiada, não tanto pelo que os atores estão fazendo, mas pelos temas que eles acionam em suas práticas cotidianas e espaços de interação (PEREIRA, 2010, pág. 244).

No capítulo a seguir, tentei captar como a noção de juventude, ou de “experiência juvenil”, articula-se com experiências praticadas em espaços urbanos, a partir da perspectiva de jovens que, embora influenciados distintamente por variados marcadores sociais da diferença, compartilham entre si pertencimentos e, me arrisco sugerir, modalidades de “identidade periférica” (NOVAES, 2006). Antes, recorro à análise de convergências e divergências que incidem sobre os pertencimentos e relações sociais dos interlocutores.

Trata-se de uma tentativa de compreender como os jovens “praticam” a cidade, realizando usos estratégicos e táticos dos seus espaços e reinventando as formas de vivenciar a juventude.

¹⁸ Escutei a categoria “arriação” de um estudante do ensino médio, enquanto ministrava uma aula de Sociologia. Após ser questionado pelo barulho que fazia por outra colega, o mesmo justificou o fato de estar fazendo piadas e brincadeiras em um grupo: “a gente só ‘tava’ de arriação aqui, se arriando, sem maldade”.

¹⁹ Para uma abordagem da “jocosidade” como dispositivo de crítica, ver Werneck (2015, pág. 187-221), cujo trabalho etnográfico foi realizado em ruas de um bairro periférico e do Centro do Rio de Janeiro/RJ.

5. O processo de entrevista e o reconhecimento de interlocutores:

O processo de realização de *entrevistas semi-estruturadas*²⁰, a esta pesquisa, foi efetivado com um objetivo: promover um diálogo direcionado com estudantes e professores, tanto na posição de pesquisador, quanto na de aspirante à docência. As entrevistas cumpriram um papel não apenas complementar ao trabalho etnográfico, mas fundamental para a apreensão de sentidos e valorações, nos quais os participantes identificaram, explicitaram e interpretaram suas experiências escolares, especialmente as relacionadas com as suas formas “desiguais” de experienciar a juventude e de habitar os espaços da cidade.

Em um plano inicial, como critério de escolha dos entrevistados, me guiei pela busca de interlocutores que apresentassem pertencimentos e trajetórias variadas (considerando a intersecção entre gênero, raça, geração e classe), sendo determinante a mediação feita pela supervisão escolar para tanto. A ideia de fundo era a de demonstrar a variedade possível de perspectivas em torno das experiências juvenis, no contexto de pesquisa. Em um segundo plano, prevaleceu o vínculo prévio que mantive com alguns interlocutores, notadamente os que participaram das aulas de Sociologia que ministrei durante o estágio docência em 2018.

As entrevistas com discentes e docentes foram realizadas em maio e junho de 2019, nas dependências da escola (sala de orientação pedagógica, salas de aula e pátio escolar). Apesar de serem ambientes familiares aos envolvidos, os mesmos optavam prestar entrevistas em momentos em que os mesmos estavam mais reservados, onde poderiam ficar à vontade para desdobrar suas respostas e questões – sem a interferência de outros colegas.

Em termos quantitativos, foi possível a realização de oito (8) entrevistas com estudantes do ensino médio diurno (3 estudantes do matutino) e noturno (5 estudantes) do Instituto Estadual Rio Branco (IERB), público-alvo deste estudo. Complementarmente, dois (2) docentes foram entrevistados, vinculados, cada qual, com as disciplinas de História e de Geografia (apesar de já terem ministrado outras disciplinas, como Filosofia e Sociologia).

No caso da primeira professora entrevistada (docente 1 – D1), a mesma se identificou enquanto do sexo feminino, com 30 anos de idade, autodeclarado branca, com mestrado

²⁰ Conforme Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005, pág. 75), as *entrevistas semi-estruturadas* guardam o potencial de combinar perguntas abertas e fechadas, para que o interlocutor possa discorrer, de forma direcionada, sobre um tema proposto. Para as autoras, mesmo seguindo um conjunto de questões previamente definidas, o pesquisador se utiliza de um contexto semelhante ao de uma conversa informal à interlocução. O modelo semi-estruturado apresenta como vantagem a elasticidade de duração da entrevista, possibilitando uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos e gerando maior proximidade entre entrevistador e entrevistado. Permite captar, assim, ponderações afetivas e valorativas dos informantes, atrelados aos significados que atribuem às suas atitudes e aos seus comportamentos.

acadêmico e graduação em História (ambos em duas universidades públicas), tendo cursado o ensino básico em escola privada no ensino fundamental e instituição filantrópica no ensino médio. Trabalhando desde 2012 no IERB, atua, também, enquanto supervisora escolar do ensino médio noturno. Diante disso, manifestou que opta morar nas proximidades da escola, residindo no bairro Rio Branco.

No caso do segundo docente entrevistado (docente 2 – D2), o mesmo se identificou enquanto do sexo masculino, autodeclarado branco, com 58 anos de idade, tendo formação superior em História, com especialização em “Metodologia do Ensino Superior” e em “Museologia” (sendo apenas esta última formação em universidade pública). Apesar de ter ingressado no IERB em 2018, o docente referido manifestou lecionar desde o ano de 1982, sendo que, desde o ano 2000, atua no magistério estadual. Comunicou que reside no bairro Cidade Baixa em Porto Alegre/RS.

Importante enfatizar que as entrevistas foram concedidas e viabilizadas, legalmente, mediante termo com consentimento de responsáveis, no caso dos menores, e termo de autorização, no caso dos maiores de idade.

Nos quadros expostos a seguir, determinados “perfis” dos entrevistados puderam ser registrados, elaborados a partir de perguntas direcionadas. Como foco de análise, retenho as identificações atreladas aos estudantes²¹:

Entrevistado 1 (E1)	
Sexo:	Masculino
Orientação sexual:	Bissexual
Idade:	20 anos
Identidade étnico-racial:	Negro
Ano letivo:	3º ano do ensino médio noturno
Histórico escolar:	Estuda desde o 1º ano do ensino médio no IERB Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Realiza estágio administrativo em um laboratório médico e faz oficinas de educação artística em projeto social na comunidade em que reside.
Bairro de moradia:	Mário Quintana
Reside atualmente com:	Mãe e irmãos (possui 7 irmãos, 2 Homens e 5 Mulheres)
Escolaridade da mãe:	8º ano do ensino fundamental
Ocupação da mãe:	Diarista.

²¹ Os nomes dos entrevistados não serão divulgados, de modo a proteger suas identidades.

Entrevistado 2 (E2)	
Sexo:	Feminino
Orientação sexual:	Heterossexual
Idade:	17 anos
Identidade étnico-racial:	Parda
Ano letivo:	2º ano do ensino médio noturno
Histórico escolar:	Estuda desde a educação infantil (jardim) no IERB. Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Jovem aprendiz na área administrativa de uma empresa de Plano de Saúde.
Bairro de moradia:	Bom Jesus
Reside atualmente com:	Mãe
Escolaridade da mãe:	Ensino Médio
Ocupação da mãe:	Trabalha no setor de limpeza de um hospital.

Entrevistado 3 (E3)	
Sexo:	Masculino
Orientação sexual:	Heterossexual
Idade:	19 anos
Identidade étnico-racial:	Pardo
Ano letivo:	2º ano do ensino médio noturno
Histórico escolar:	Estuda desde o 1º ano do ensino médio no IERB. Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Realiza estágio administrativo na CEEE.
Bairro de moradia:	Bom Jesus
Reside atualmente com:	Avó materna e irmão mais velho
Escolaridade da avó:	Ensino médio
Ocupação da avó:	Aposentada, trabalhava como confeitadeira.

Entrevistado 4 (E4)	
Sexo:	Masculino
Orientação sexual:	Heterossexual
Idade:	19 anos
Identidade étnico-racial:	Branco.
Ano letivo:	3º ano do ensino médio noturno
Histórico escolar:	Estuda desde o 1º ano do ensino médio no IERB. Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Realiza estágio administrativo na CORSAN.
Bairro de moradia:	Vila Jardim
Reside atualmente com:	Mãe, Pai e irmão.
Escolaridade dos pais:	Não concluíram o Ensino médio, mãe faz EJA a concluir.
Ocupação dos pais:	Não detalhado pelo entrevistado, apenas que trabalham.
	Pessoa com Deficiência Física – PcD.

Entrevistado 5 – E5	
Sexo:	Masculino
Orientação sexual:	Bissexual
Idade:	18 anos
Identidade étnico-racial:	Branco
Ano letivo:	2º ano do ensino médio noturno
Histórico escolar:	Estuda desde o 2º ano do ensino médio no IERB Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Realiza estágio na Empresa Correios.
Bairro de moradia:	Bom Jesus
Reside atualmente com:	Mãe e padrasto
Escolaridade da mãe:	Ensino fundamental (padrasto estudou até 4º ano).
Ocupação dos pais:	Não detalhado pelo entrevistado, apenas que trabalham.

Entrevistado 6 (E6)	
Sexo:	Designado Feminino ao nascer, mas declarado Masculino (Homem Transexual).
Orientação sexual:	Não apresentada pelo entrevistado.
Idade:	17 anos
Identidade étnico-racial:	Pardo.
Ano letivo:	2º ano do ensino médio diurno (matutino)
Histórico escolar:	Estuda desde o 3º ano do ensino fundamental no IERB Sempre estudou em escola pública.
Ocupação:	Estudante.
Bairro de moradia:	Mário Quintana.
Reside atualmente com:	Mãe e irmãos (3 irmãs e 1 irmão)
Escolaridade da mãe:	Ensino fundamental.
Ocupação da mãe:	Empregada doméstica.

Entrevistado 7 (E7)	
Sexo:	Feminino
Orientação sexual:	Heterossexual
Idade:	16 anos
Identidade étnico-racial:	Branca.
Ano letivo:	2º ano do ensino médio diurno (matutino)
Histórico escolar:	Estuda desde o 9º ano do ensino fundamental no IERB. Antes, estudava em escola particular.
Ocupação:	Estudante, porém trabalha, pontualmente, em eventos no final de semana.
Bairro de moradia:	Rubem Berta
Reside atualmente com:	Mãe.
Escolaridade da mãe:	Ensino médio e curso técnico em Enfermagem.
Ocupação da mãe:	Técnica em Enfermagem em Hospital.

Entrevistado 8 (E8)	
Sexo:	Feminino
Orientação sexual:	Heterossexual
Idade:	15 anos
Identidade étnico-racial:	Branca.
Ano letivo:	1º ano do ensino médio diurno (matutino)
Histórico escolar:	Estuda desde a educação infantil (jardim) no IERB.
Ocupação:	Estudante.
Bairro de moradia:	Rio Branco
Reside atualmente com:	Mãe
Escolaridade da mãe:	Ensino superior com pós-graduação.
Ocupação da mãe:	Professora no IERB.

Para uma análise inicial, é possível identificar continuidades, semelhanças e diferenças nos “perfis” relacionados aos entrevistados.

No tocante ao marcador *sexo* (e/ou gênero), convém mencionar que tal dimensão foi adicionada nos questionários de modo intencional, intuindo o levantamento de percepções sobre a identidade sexual biológica dos envolvidos, mas sem desconsiderar as suas associações com as relações sociais de gênero (GROSSI, 1998). Assim, ao designarem seu sexo como “masculino”, ou “feminino”, os interlocutores, na sua maioria, reproduziram o binarismo atrelado a um conceito de gênero restritivo. Em muitos casos, associavam, diretamente, a resposta com a identidade de gênero, se identificando como homem ou mulher, com exceção a um dos casos, em que o entrevistado se declarou como sendo “homem trans”. Outros, no entanto, responderam que se identificam como heterossexuais, bissexuais, o que me fez criar, ao longo da interação, a possibilidade de relacionar outro marcador: a orientação sexual. Notei, também, uma objetiva indistinção da identidade de gênero com a orientação sexual, para poucos casos.

No *aspecto geracional*, a faixa etária do grupo variou de 15 a 20 anos, sendo que em quatro casos apareceram as idades de 17 e 19 anos (dois casos para cada). Dos oito (8) entrevistados no ensino médio, cinco (5) deles estão no 2º ano, dois (2) deles no 3º ano e um (1) no 1º ano. Cabe ressaltar que quatro (4) dos entrevistados com mais idade são indivíduos do sexo masculino, de 18 a 20 anos, o que aponta para a hipótese de que gênero e idade de escolarização (faixa etária escolar) estão interconectados. Deste modo, os homens apresentaram maior incidência de repetição do ano letivo (e distorção idade-série), ou de desistência dos estudos, ainda que provisoriamente (situação que se confirmou ao longo das entrevistas).

Em relação ao *histórico escolar*, a maioria dos interlocutores sempre estudou em escola pública (o que costuma ter relação com a classe), sendo que quatro (4) deles começaram a estudar no IERB durante o ensino médio, dois (2) no ensino fundamental e dois (2) desde a educação infantil (jardim). Em apenas um dos casos, uma estudante declarou ter feito a educação infantil e quase todo o ensino fundamental em escola particular e que “sentia a diferença”. Novamente, os quatro (4) que iniciaram seu vínculo com a escola referida no ensino médio apresentaram-se como sendo homens, os mais velhos do grupo. Tal dimensão pode sugerir, também, que os mesmos tiveram experiências infantis e juvenis em outros universos escolares e que optaram pela mudança por diferentes motivos: maior facilidade de deslocamento, melhores perspectivas de progressão escolar, possibilidade de evitar ambientes com incidência de criminalidade, ou pela precarização das outras escolas, dentre outros. Em um dos casos, justamente no interlocutor que apresentou mais idade, o mesmo relatou que foi “convidado a se retirar” de outro ambiente escolar, abordando criticamente que esta expressão representava a sua “expulsão” e mudança imediata a outra escola.

Outro marcador que chama a atenção é a *identidade étnico-racial*, ou simplesmente cor²². Nesse, quatro (4) pessoas se autodeclararam “brancas” (com maior incidência em estudantes do diurno), três (3) como “pardos” e um (1) como “negro”, sem especificar se “preto” ou “pardo”. Como a amostra aqui discutida é relativamente pequena, por tratar-se de um estudo qualitativo, não foi possível relacionar precisamente se o marcador racial incidia numa maior distorção da relação entre idade e ano letivo. Contudo, é curioso notar que o grupo formado por pessoas “negras” (autodeclaradas pardas e pretas), apresentam idades superiores às que são sugeridas aos seus respectivos anos escolares, logo com maior incidência de distorção idade-série. A exceção fica para uma pessoa com deficiência física, com 19 anos no 3º ano do ensino médio. Neste sentido, é possível notar como a escola é dividida entre brancos e não brancos – retrato de marcadores sociais presentes nas escolas regulares no Brasil.

No que se refere às *ocupações*, cinco (5) (todos do ensino médio noturno) dos oito (8) entrevistados possuem vínculos de estágio com empresas situadas em Porto Alegre, o que, também, altera as suas relações cotidianas com a cidade. No âmbito deste grupo de estagiários, coube apontar que quatro (4) deles desenvolvem atividades profissionais em

²² Para alguns interlocutores, o entendimento acerca de sua identidade étnico-racial era facilitado a partir da evocação da categoria “cor” durante a entrevista, o que traduz certa força do fenômeno do “colorismo” no imaginário social brasileiro, no qual a cor de pele atrela-se à identidade racial, ou pertencimento étnico, agudizando a dimensão biológica num quadro de construção social e ideológica do conceito de raça (MUNANGA, 2003).

empresas públicas, as chamadas estatais²³. Um deles, também, participa como oficinairo de projeto social na localidade onde reside. Os demais, sem ocupações profissionais fora do período escolar, estudam no ensino médio diurno. Apenas no caso do “entrevistado 6” foi possível notar que o mesmo teria deixado de trabalhar por identificar, em seu período de estágio, discursos de discriminação e questionamento de sua identidade de gênero, o que lhe fez sair do emprego com o respaldo familiar. Interessante notar, ainda, que as demais estudantes que não estagiam estão inseridas em famílias cuja referência materna apresenta não apenas a formação escolar no ensino médio, como também a formação em curso técnico e no ensino superior (sendo os mais altos graus de escolaridade entre as mães e pais de todos os entrevistados).

No quesito *escolaridade dos pais ou responsáveis* foram considerados familiares que residem com os estudantes e assumem o papel de mantenedores de cada unidade doméstica (famoso “chefe/a de família”). Desta forma, é possível considerar, a fins analíticos, a tendência de que os jovens de hoje estão mais escolarizados que as gerações de outras décadas, algo apontado por Regina Novaes (2006)²⁴. Isso porque, em algumas famílias de entrevistados, tanto os jovens pretendem continuar estudante, quanto a formação escolar da figura materna se limita ao ensino médio, o que varia no caso das entrevistadas 7 e 8. No caso delas, as mães apresentam formação posterior, em curso técnico (7) e pós-graduação (8), sendo que esta última está como professora do próprio IERB. Para as responsáveis que possuem ensino fundamental, a ocupação de empregada doméstica/diarista aparece de forma repetida. Nas demais situações, as ocupações variam (sendo que em duas entrevistas não foram apontadas as ocupações de familiares): manutenção e limpeza de hospital, técnica em enfermagem, confeitaria aposentada e professora.

A *configuração familiar* emerge como outro item merecedor de atenção. Tal dimensão pode ser destacada pela proeminência da figura materna nas configurações familiares em cada unidade doméstica, tendo certa recorrência o fato de que os interlocutores moram com a mãe, avó, irmãs e, em poucos casos, com alguma presença masculina (pai, padrasto ou irmão) - o que sugere um declínio da família nuclear, retratada - diante da naturalização social de uma

²³ Fatidicamente, seus vínculos profissionais de estágio são exercidos em empresas e companhias que estão “na mira” de pacotes de privatização de governos estadual e federal, algo que se conecta a um processo macro de neoliberalização da economia brasileira e de “desestatização” dos serviços públicos. Para muitos críticos, tal quadro representa o desmantelamento estatal direcionado às populações marginalizadas, que deverão começar a competir por subempregos e por poucos postos de trabalho no setor público (WACQUANT, 2008).

²⁴ Entretanto, a autora analisa que o aumento na taxa de escolaridade entre os jovens não representa a garantia de mobilidade social aos escolarizados. Assim, na atualidade, existem muitos jovens com possibilidades de inserção no campo de trabalho que não são condizentes com os anos de estudo e de formação escolar (NOVAES, 2006, pág. 108).

Como dado proeminente da relação entre o local de moradia e o local de estudo é possível identificar que, para a maioria dos entrevistados (e seguramente dos estudantes do IERB), é necessário pegar ao menos um ônibus (ou outra forma de veículo) para ir à escola. E, para tanto, a via principal de circulação e de ligação dos bairros com a escola, fundamentalmente, torna-se a Avenida Protásio Alves (antigo “Caminho do meio”). Deste modo, é possível apontar que existe uma ideia de *circuito*²⁶, reiterado cotidianamente, entre bairros da zona leste, Avenida Protásio Alves e IERB, o qual permite verificar uma tendência em torno dos deslocamentos diários dos estudantes. O *circuito* apontado se amplia, ainda, quando os estudantes possuem algum vínculo trabalhista, afirmação reiterada por um dos professores entrevistados (docente 2): “como os estudantes da noite, geralmente, trabalham, eles já conhecem muito mais a cidade”.

Em trabalho específico sobre a implementação contextual do Ensino Médio Politécnico no Instituto Estadual Rio Branco, a partir de 2012, e acerca das alterações singulares nas grades curriculares do ensino público estadual, Laurence Aquino (2016) procurou realizar sua dissertação de mestrado privilegiando as experiências escolares de estudantes do 3º ano do ensino médio. Partindo, também, de sua experiência enquanto estagiário docente na disciplina de Sociologia no IERB, o autor acrescentou que outro fator foi determinante para que escolhesse aquele contexto escolar à pesquisa:

“O Instituto Estadual Rio Branco é uma escola reconhecida pela heterogeneidade do perfil socioeconômico dos seus alunos. Isso está relacionado à característica de a escola ser de fácil acesso para moradores de vários bairros da cidade. Isso porque a escola está localizada em uma grande avenida da capital, pela qual passam ônibus de diversos bairros. Os alunos são oriundos de bairros como Bom Jesus, Rubem Berta, Jardim Leopoldina, Morro Santana, Vila Jardim, Jardim Planalto, Jardim Protásio Alves, Mário Quintana, Jardim Carvalho. Segundo relatos de professores, são poucos os alunos que residem nos bairros próximos à escola (em média são dois ou três por turma)” (AQUINO, 2016, pág. 25).

Outra característica acentuada pelo autor reside no fato de que o referido Instituto é analisado, em termos nativos, como uma “escola de passagem”²⁷. Trata-se de um termo que reconhece a localização estratégica da escola para aqueles alunos que, também, trabalham, ou possuem outras ocupações. Neste sentido, Laurence Aquino acentua que “estes alunos procuram escolas que sejam próximas do (ou no trajeto para o) local de trabalho, como estratégia de economizar passagens de ônibus e tempo de trânsito na cidade” (pág. 24).

²⁶ Ver Magnani, 2005.

²⁷ Expressão que escutei em diferentes ocasiões pelos professores e alunos para se referir à transitoriedade dos fluxos na escola: por um lado, por estar situada em uma avenida movimentada e de amplitude urbana; por outro, por ser frequentada por parcela de jovens que conciliam estudo, trabalho e lazer.



Imagem 6: Estação “Colégio Israelita”, na Avenida Protásio Alves. Ao lado direito, na esquina, encontra-se o Instituto Rio Branco, situado ao lado do Colégio Israelita após a faixa de segurança (recortado fora da imagem). Acervo do autor, 2019.

O planejamento urbanístico de determinadas zonas da cidade, no entanto, nem sempre irá considerar a constante e dinâmica circulação e apropriação espacial de populações que constituem seus fluxos a partir das possibilidades de ascensão social atribuídas à escola e ao trabalho²⁸. A imagem acima expõe uma contradição evidente: embora a parada de ônibus ganhe o nome da instituição de ensino particular, os que mais frequentam e ocupam este recorte espacial são os próprios jovens da escola pública estadual, fluxo cotidiano que acentua a sua caracterização enquanto “escola de passagem”.

Contudo, mesmo fazendo um uso estratégico da acessibilidade do espaço escolar, a ideia de “escola de passagem” não encerra as formas de compreensão em torno das relações, estratégias e táticas dos jovens com e na cidade. Focalizar nas formas e sentidos da sua inserção produtiva é apenas a porta de entrada para uma análise da relação das experiências juvenis com os espaços urbanos de Porto Alegre, foco analítico que retenho a seguir.

²⁸ A perspectiva é compartilhada em entrevista por um dos docentes (D2), em suas palavras: “(...) Eles vêm até aqui porque tem uma ideia de acessar outro mundo, de ascensão. Eles querem estar mais no Centro. Como se eles fossem ascender socialmente, eles dizem que estudam em determinadas escolas centrais, que passam ônibus e que me possibilita acessar outro mundo”.

6. As relações das experiências juvenis com os espaços urbanos de Porto Alegre

“É pelo modo de usar a ordem dominante que se exerce um poder”

(Michel de Certeau, 1998, pág. 39).

A compreensão acerca das relações de estudantes secundaristas com e nos espaços urbanos, vinculados ao contexto escolar já apresentado, trouxe como desafio a interlocução aprofundada com os jovens, de modo a priorizar a análise de suas narrativas e práticas.

Para este empreendimento, tomei como ponto de partida algumas contribuições teóricas, dentre elas a de um autor que possibilita a reflexão em torno dos usos plurais e formas de praticar e habitar os espaços planejados de uma cidade: Michel de Certeau. Em sua clássica obra “A invenção do cotidiano” (1990), o autor busca tratar, com proeminente originalidade, das chamadas “práticas”, ou “maneiras de fazer cotidianas”, isto é, de modos plurais de operar e atuar daqueles que usam, consomem ou se movimentam por espaços sociais dominados por diferentes estratégias de subordinação. Deste modo, “a questão tratada se refere a modos de operação, ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor e seu veículo” (CERTEAU, 1990, pág. 38).

Assim, aqueles que praticam a cidade e habitam seus espaços planejados (seus usuários e consumidores), utilizam-na em formas específicas e cotidianas, combinando modelos de ação característicos com seu estatuto de “dominados”, o que não caracteriza uma mera docilidade diante dos espaços formulados por alguma racionalidade tecnocrática (ou forma de sujeição absoluta às tecnologias disciplinares e panópticas).

A análise de Michel de Certeau, neste sentido, focaliza as práticas cotidianas para dar ênfase aos usos e consumos que os sujeitos (indivíduos influenciados por múltiplas relações) realizam de diferentes objetos sociais, como, por exemplo, de representações, comportamentos, bens de consumo e espaços concebidos. Trata-se de levar a sério aquilo que as pessoas fazem, fabricam, manobram e operam a partir do que consomem e manipulam - dimensão que nem sempre tem relação direta com a finalidade prévia, instituída e atrelada ao planejamento do objeto manipulado.

Ao autor, diante de uma ordem econômica dominante e de seu sistema de produção, que impõem maneiras de consumir - ou de empregar os objetos sociais -, corresponde outra produção criativa, astuciosa e qualificada de “consumo”, visualizado nas “maneiras de empregar” os objetos no cotidiano. Em outros termos, torna-se relevante perceber que os

consumidores, usuários de uma cidade, fazem diferentes usos dos produtos que lhes são impostos, numa espécie de “bricolagem” que nem sempre é captada, identificada, ou até mesmo controlada pelas as redes de “vigilância” das tecnologias disciplinares existentes nos diferentes espaços sociais. Diante disso, uma análise em torno das “maneiras de operar” dos usuários de uma cidade resulta no reconhecimento da formalidade em torno das “artes de fazer”, engendradas pelos praticantes através de atividades articuladas a uma ordem dominante, porém atreladas a uma “inventividade artesanal” que nem sempre segue aquilo que lhe é imposto.

É neste sentido que as noções de “trajetória”, “estratégia” e de “tática” emergem como chaves analíticas para se pensar a relação das maneiras de operar com os campos de força existentes, sugerindo a configuração daquilo que o autor concebe enquanto uma análise *polemológica* da cultura. Nesta direção, é possível perceber as variadas formas pelas quais “os mais fracos” tiram partido em circunstâncias em que se relacionam com “os mais fortes” (ou com a própria ordem dominante), visualizando suas engenhosidades que desvelam maneiras de politização das práticas cotidianas. Isso porque os consumidores (praticantes) produzem, através de suas práticas, “retóricas” que nem sempre são inteligíveis aos poderes dominantes, tendo em vista que “no espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis” (CERTEAU, 1990, pág. 45).

Entretanto, Michel de Certeau alerta que a percepção das “trajetórias”, ainda que evoque um movimento, sugere a identificação de uma “projeção sobre um plano”, uma espécie de transcrição, marcada por traços e atos identificáveis, os quais graficamente o olho pode dominar e geograficamente demarcar. Em contrapartida, a distinção entre “estratégias” e “táticas” pode sugerir algo a mais, em termos analíticos.

Pela noção de “estratégia”, o autor se refere, precisamente, ao “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Postula, desta maneira, a circunscrição de um lugar próprio, que serve de base para a gestão de relações com certa exterioridade de alvos ou ameaças, a partir de racionalidades que seguem modelos específicos – seja do campo econômico, político, científico, dentre outros (CERTEAU, 1990, pág. 99). O autor articula, como exemplo, a administração de uma empresa, que tenta instituir um lugar próprio (não apenas espacialmente) para gerir e manipular as relações de força que a constituem, permitindo a

leitura racional de espaços, temporalidades e ações para prever e atuar a partir de determinadas finalidades (na gestão estratégica de uma empresa, pode traduzir certa atitude ao controlar o espaço, o tempo, as normas e as maneiras de operar diante da concorrência, para a obtenção de vantagens na relação supostamente controlável entre o seu custo e o seu lucro). Logo, a zona marcada pela “estratégia” prevê o postulado de um poder centralizador.

As “táticas”, por sua vez, possibilitam visualizar que os consumidores, habitantes dos espaços urbanos, por exemplo, traçam trajetórias indeterminadas, conforme suas maneiras de operar e habitar, no âmbito de linhas de força planejadas pela razão estratégica. Nas palavras do autor, é possível chamar de “tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, de um lugar, “jogando com o terreno que lhe é imposto”, ou seja, trata-se de um “movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado” (CERTEAU, 1990, pág. 100). Em minha interpretação, operar pela “tática” representa proceder de modo a aproveitar, astuciosamente, as ocasiões, tirando proveito das falhas que as conjunturas vão desdobrando na vigilância do poder panóptico ou planejado estrategicamente.

Ao que se pode apreender, a elaboração teórica de fundo fundamenta o entendimento da “tática” enquanto “a arte do fraco”, de modo a fortificar a sua posição, tirando partido de uma situação: “quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”, mais se tornará tática (CERTEAU, 1990, pág. 101).

À luz de Michel de Certeau, visualizo que as práticas cotidianas encontram-se inundadas por repertórios táticos: “habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas”, sendo configuradas enquanto “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, a arte de dar golpes no campo do outro” (CERTEAU, 1990, pág. 104).

Diante do exposto, cabe o questionamento: as trajetórias táticas representariam, basicamente, “maneiras criativas de utilizar” aquilo que foi planejado por um sistema dominante, ou que foi ofertado pela produção? Em termos empíricos, de que forma os jovens, praticantes ativos nos e dos espaços urbanos, engendram táticas para tirar proveito de estratégias atreladas ao contexto escolar e ao planejamento urbano?

Com base nos conceitos acima, articulei categorias para produzir questões específicas às entrevistas, de modo a tentar captar os usos e táticas em torno das “maneiras de habitar a cidade”, ensejadas pelos interlocutores da pesquisa. Após a identificação dos interlocutores, apresentada no subtítulo precedente, as categorizações temáticas que elaborei podem ser

sistemizadas da seguinte forma, de acordo com roteiro de entrevista previamente elaborado e com base na bibliografia citada e empregada neste estudo:

- *Conexões entre os locais de moradia e local de estudo;*
- *As estratégias de mobilidade urbana;*
- *Visões sobre o caminhar na cidade;*
- *Circuitos juvenis e práticas de lazer;*
- *Percepções sobre a cidade;*

E, também, em capítulo posterior, designado na “parte 7” do trabalho, focalizam-se:

- *As tensões do viver na cidade: a violência urbana e a estigmatização territorial*

No âmbito dos itens acima relacionados, cabe apontar que a discussão a seguir não seguiu rigidamente o encadeamento de questões atreladas a cada categoria temática. Contudo, as mesmas servem para o direcionamento da análise, a partir de temas pertinentes à reflexão possibilitada pela problemática de pesquisa.

6.1 Conexões entre a moradia e a escola:

As relações estratégicas em torno dos locais de moradia, da escola e do trabalho são centrais ao cotidiano e reconhecimento de territórios pelos jovens secundaristas envolvidos.

Como ponto de partida, considerando a escola como espaço social comum entre todos os entrevistados, busquei identificar as suas percepções em torno dos deslocamentos cotidianos entre o local de moradia e o local de estudo. Durante as entrevistas, principiei questionando se os jovens consideravam residir próximos ou distantes do local de estudo. As respostas revelaram uma convergência: a percepção de distância dos jovens sobre morar distantes ou afastados da instituição escolar depende, fundamentalmente, do tempo de deslocamento e do meio de transporte que se utilizam para tanto.

Para alguns interlocutores, “morar longe” significa ficar muito tempo em condução, realizando o trajeto de casa à escola, ou ficar “muito tempo esperando o ônibus”, como relatou a E2: “(...) Acho que moro perto da escola, mas pra voltar para casa parece mais longe porque o ônibus demora pra passar na parada e chegar”. No caso do E4 (PcD)²⁹, além do tempo, a qualidade do transporte também aparece como aspecto a ser considerado: “O ônibus demora e, às vezes, vem lotado ainda”. Ou no caso do E6, que avalia morar distante da escola, mas que reforçou a divisão entre centro e periferia como referência de distância: “A escola

²⁹ Estudante com deficiência física no membro superior direito.

aqui é quase no centro, eu moro bem na periferia”. Semelhante situação ao E1, que diferencia o local da escola do local de moradia: “eu moro na vila”. O E5 caracterizou a distância pela expressão “meio termo”, sugerindo que às vezes consegue ir rápido à escola, outras vezes nem tanto.

Para os demais entrevistados, a avaliação de distância varia, principalmente, pelo fato de avaliarem que gastam pouco tempo no deslocamento até a escola, como detalha o E3, que considera morar próximo da escola por “pegar” apenas um ônibus: “só subo minha rua e já estou na parada, então eu acho perto”. À E7, a situação é semelhante: “Não acho longe, mas levo 40 minutos pra ir pra escola”. No caso da E8, a distância não é um complicador, tendo em vista que a mesma reside no bairro vizinho ao IERB, levando cerca de 10 minutos para realizar o trajeto casa-escola.

Neste sentido, em quase todos os casos, o uso de linhas de ônibus específicas, as quais circulam no interior dos bairros ou em avenidas próximas às casas dos estudantes, aparece como estratégia de transporte habitual e forma determinante para habitar a cidade e estar na escola. A dimensão temporal aparece como componente atrelado às percepções de distância, sugerindo que “a experiência urbana, com sua veloz temporalidade, estrutura de modo irreversível a subjetividade juvenil” (BORELLI; ROCHA, 2006, pág. 2).

A partir disso, para aprofundar as narrativas sobre os deslocamentos entre casa-escola, perguntei aos entrevistados quais as vantagens e desvantagens de se residir distante da escola (especificamente aos interlocutores E1, E2, E4, E5 e E6, por assim avaliarem a distância referida). E, aos demais, quais as vantagens e desvantagens de morarem próximos ao local de estudo (ao grupo formado pelo E3, E7 e E8).

Aos estudantes que consideram morar próximos da escola, a vantagem principal é percebida na dinamicidade em torno das incursões pela cidade para se chegar até a escola. Neste aspecto, a explicação dada pela E8, especifica tal afirmação e reconhece certa diferenciação por residir nas proximidades da escola: “(...) Eu acho que pra muita gente que mora longe, às vezes, o ônibus atrasa e tudo mais. Acho que a vantagem de morar perto é não ter que gastar passagem e poder vir a pé. É mais rápido né”. A entrevistada não citou nenhuma desvantagem, tal como no caso da E7, que ponderou o meio de transporte para justificar sua posição: “(...) A vantagem é que a gente perde menos tempo em deslocamento”.

Aos que consideram morar longe, as dificuldades e morosidades do deslocamento até a escola aparecem como empecilho e desvantagem, algo reiterado pelo E2, E4 e detalhado pelo E6, que indica: “(...) Não sei se tem vantagem morar longe, porque eu entro sete e meia

na aula. Eu tenho que acordar por volta das cinco horas da manhã. Tenho que sair num horário cedo pra chegar aqui cedo”. E complementa: “Não vejo vantagem em morar longe, talvez assim, uma coisa é aqui neste bairro [da escola] o custo de vida é mais alto e onde eu moro não”.

No caso do E3, uma leitura mais adensada acerca da questão pôde ser apreendida. Em um primeiro instante, o entrevistado ponderou morar próximo da escola. Contudo, ao falar das vantagens e desvantagens de tal ponderação, recolocou a sua posição, sugerindo, implicitamente, que avalia morar distante da escola, a partir de uma interpretação que, ademais, possibilitou uma caracterização dos grupos jovens que, comumente, habitam o bairro de sua moradia:

“Onde eu moro, ali, é um bairro pobre. Se as pessoas morassem perto, por exemplo, tem vários amigos meus que já deixaram de vir no colégio porque não tem a passagem. Então, a vantagem de morar perto do colégio é que tu pode ir andando, não vai gastar a passagem. Mas eu escolho aqui porque aqui é um colégio melhor dos que os que tem lá na Bom Jesus. Lá na Bom Jesus tem muitas pessoas que não vão pra estudar. Vão pra causar confusão e briga, tem muito isso lá. Por isso eu prefiro estudar num colégio um pouco mais longe, do que lá” (E3).

Nesse trecho, é possível figurar a ideia de que os custos com a passagem de ônibus emergem como barreira socioeconômica às formas de experimentação da cidade para alguns jovens “periféricos”. Simultaneamente, o IERB é a opção escolhida, para aqueles que possuem a garantia econômica ao meio de transporte, justamente por aglutinar grupos sociais de outras origens, que, diante do que se percebe, possuem menos chances de reproduzir alguma prática de violência no âmbito escolar, a qual atrapalharia a trajetória dos que “querem estudar”. Este aspecto denota a presença de relações desiguais internas aos bairros periféricos, nas quais alguns estudantes podem ir ao IERB (“estudar fora) e outros não, tendo a necessidade de frequentar as escolas estigmatizadas em zonas tidas como de criminalidade. É representativo como este projeto de “estudar em um colégio um pouco mais longe” demarca as diferenças e a diversidade local, compondo-se enquanto um movimento estratégico à ascensão social.

Desta forma, apesar de ter um colégio situado nas proximidades de sua casa e por já ter frequentado o mesmo, o referido entrevistado optou por estudar no Instituto Estadual Rio Branco, também, por incentivo da própria família: “(...) A minha vó que apoiou pra esta mudança, ela que é nossa responsável”. Porém, o aspecto econômico em torno do transporte é salientado, sendo que a grande desvantagem é a “passagem cara”: “(...) Pra quem não tem

condições, a passagem de 4,70, é muito cara, pra qualquer pessoa, pra pessoa pobre é mais ainda. Por isso, têm muitos que trocam de colégio por causa disso, porque não tem como pagar a passagem, mesmo com o TRI escolar³⁰. E, por fim, contabilizou que os custos com o transporte são altos, configurando um gasto planejado ao longo do mês: “Eu gasto 3 vezes o ônibus por dia. Por mês, dá 140 reais. É uma grana! (...) Tipo assim, eu trabalho sabe, mas pensa pra uma mãe que sustenta sozinha seus filhos... É um dinheiro só”.

Analiticamente, as respostas não apenas reforçaram as percepções em torno do tempo e custos de deslocamento (sugerindo a formação de um *ethos* em torno do campo econômico), mas, para alguns entrevistados, foram meios de comunicar diferenciações entre o local de moradia e o local de estudo, sugerindo que o endereço está diretamente atrelado aos modos de habitar a cidade e de se viver a juventude. Como forma de elucidar esta afinidade, aponto a seguinte narrativa, evocada pelo E1:

“(…) A vantagem de morar longe é que a gente não tem o acesso fácil às pessoas que não querem estudar. Dificulta o nosso acesso às pessoas que querem coisa errada na escola. As escolas da Zona Norte, onde me criei no Mário Quintana, tem um acesso maior à criminalidade. E as escolas mais longes da periferia têm difíceis acessos a essas pessoas. E tu acaba conhecendo pessoas e se relacionando com pessoas de fora da comunidade, absorvendo conhecimento de fora e levando conhecimento, fazendo uma troca de conhecimento, no caso. Aqui [escola] temos trocas de conhecimento com pessoas de vários bairros de Porto Alegre. Troca de gírias, estilos, roupas, etc.”

A dimensão das trocas em torno da produção de identidades jovens é central na resposta acima, mas desperta atenção, também, a relação situada entre o local de moradia e as zonas de criminalidade urbana. Assim, morar longe da escola representa a possibilidade de frequentar outras zonas urbanas e estabelecer redes de trocas simbólicas e relacionais que não estariam associadas ao imaginário social da criminalidade e às práticas ilícitas da violência urbana. Contudo, ao E1, esta não seria, explicitamente, a desvantagem de morar longe da escola, mas sim a necessidade de “ter um horário regrado pra sair de casa, sair de casa mais cedo pra chegar no horário da primeira aula”.

O interlocutor identificado por E5, por sua vez, reforçou a ideia de que o “endereço” pode ser visto enquanto um critério de diferenciação social (NOVAES, 2006, pág. 106). O estudante, deste modo, julgou mais uma suposta vantagem de residir num bairro tido como periférico de Porto Alegre: “(...) Lá dentro, eu não tenho medo de ser assaltado, eu ando livre,

³⁰ Benefício estipulado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que garante o desconto de 50% da passagem aos estudantes, matriculados na rede pública ou particular de ensino em Porto Alegre.

mas, às vezes, a gente tem medo de tomar um tiro, porque agora a polícia tem essa mania de invadir as vilas”. A inconveniência, com efeito, pôde ser condensada pela seguinte exposição: “A desvantagem é que por ser um lugar com pessoas carentes é um lugar muito mal visto, entendeu?”.

Efetivamente, o “endereço” é um critério definidor das identidades jovens, fazendo diferença em suas relações cotidianas. Como situou Regina Novaes (2006, pág. 106), o local de moradia “abona, ou desabona, amplia ou restringe acessos”. Em sua análise, a autora situa a emergência de uma “discriminação por endereço”, enquanto marcador social que se adiciona ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor, traduzindo efeitos práticos aos projetos e às possibilidades destinados aos “jovens periféricos”. Ainda, situa que, para as gerações passadas, esse critério poderia ser visto diretamente como uma expressão da estratificação social urbana, um indicador de renda, ou de pertencimento de classe.

Com a intensificação da criminalidade em algumas zonas urbanas nas grandes cidades, subjugadas pela violência e pela corrupção de agentes policiais e do tráfico, certos endereços trazem consigo o “estigma” atrelado a essas áreas urbanas, chamadas de favela, vilas, periferias, comunidades, morros, conjuntos habitacionais, dentre outros nomes que carregam leituras preconceituosas (NOVAES, 2006). Esta dimensão foi apontada, criticamente, pelo interlocutor E5:

“As pessoas falam que tudo é culpa da favela, de quem mora na vila. Já aconteceu das pessoas perguntarem: tu mora mesmo na Bom Jesus? Mas tu não tem jeito de quem mora lá. (...) A desvantagem é a visão das pessoas, do crime e criminalidade da cidade. Numa entrevista de emprego me perguntaram: onde tu mora? - Na Bom Jesus (respondi). - Mas tu não tem cara de quem mora na Bom Jesus, parece que tu mora em um bairro mais nobre.. E eu fiquei tipo: gente, como assim?” (E5).

Analicamente, as palavras enunciadas pelo interlocutor denunciam a existência de um imaginário social que dificulta o acesso de jovens urbanos, residentes em zonas degradadas pela violência, ao mercado de trabalho, o que pode ser lido pela máxima empregada por Regina Novaes (2006, pág. 106): “o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar”. Ou se ele “mora ali, não vai poder sair para trabalhar quando houver um conflito entre grupos de traficantes ou entre traficantes e a polícia: melhor não empregar”.

O que posso perceber, diante do exposto, é que estudar em uma escola como o IERB configura-se enquanto decisão estratégica para reverter o processo de demonização das

identidades periféricas³¹ e de “discriminação por endereço”, servindo, em alguns casos, como modo de estabelecer referências aos “avaliadores do campo de trabalho”. Ao mesmo tempo, sair da zona de moradia à escola, emerge como modo de praticar a cidade e de operar usos táticos dos espaços pelos quais é possível circular na relação entre local de moradia, local de estudo e, em alguns casos, local de trabalho.

6.2 As estratégias de mobilidade urbana:

Conforme já assinalado no subtítulo anterior, as estratégias e as formas de mobilidade urbana podem ser definidas em concordância com as atividades praticadas em torno dos locais de moradia, do local da escola e, para alguns jovens, em seus locais de trabalho, além dos espaços de sociabilidade de lazer e entretenimento.

Para aqueles que trabalham, os deslocamentos pelos espaços urbanos são multiplicados, repercutindo na ampliação dos seus repertórios e modos de praticar a cidade - algo também facilitado por sua faixa etária de idade, entre 18 a 20 anos. Contudo, ainda assim, alguns deles restringem o deslocamento no circuito casa-trabalho-escola. Nesta pesquisa, cabe destacar que os cinco jovens entrevistados no ensino médio noturno estavam trabalhando, em estágios ou pelo programa Jovem Aprendiz, principalmente em empresas estatais. Durante a experiência de estágio docência no turno referido, visualizei que a escolha de muitos estudantes pela matrícula à noite estava vinculada diretamente com seus interesses e atividades profissionais, exercidas durante o dia - uma maneira de se diferenciar e de produzir a transição da adolescência à vida adulta (DAYRELL, 2003).

Desta maneira, as rotinas desses jovens trabalhadores, com exceção aos finais de semana, variam segundo o turno em questão: para alguns, a experiência profissional se desenrola pela manhã (E1, E2, E4); para outros, ocorre pela tarde (E3 e E5). Entretanto, enfatizo que a abordagem sobre a formação de uma “cultura operária” (contra escolar, em outros termos) no interior da sociedade de classes, mediante a instituição escolar, e de suas apropriações e subversões no jogo da reprodução social (WILLIS, 1991), não será diretamente enfatizada nesta análise.

Curiosamente, dos jovens entrevistados e matriculados pela manhã (apresentando faixa etária reduzida em relação aos da noite, de 15 a 17 anos), apenas um deles (E6) teve uma experiência de trabalho, o que lhe fez estudar em outra escola, mais próxima a sua casa,

³¹ Ver Wacquant, 2008, p. 33-52.

durante seis meses. Contudo, relatou-me que, devido a dificuldades de adaptação e discriminações por sua identidade de gênero, optou por retornar a estudar no IERB e que deixou de frequentar o estágio em uma empresa de engenharia civil. Com efeito, apesar de ter a expectativa de um primeiro emprego, o interlocutor possui o apoio familiar, sobretudo materno, para focar em seus estudos enquanto não concluir o ensino médio. No caso dos demais entrevistados (E7 e E8), a rotina profissional ainda não se faz presente em seus cotidianos, mas está em perspectiva – o que, no caso da E7, lhe habilita a fazer trabalhos autônomos em eventos e festas em uma empresa do ramo. Isso não significa, de outro modo, que os mesmos não possuam obrigações domésticas, em conformidade com as necessidades dos arranjos familiares que fazem parte.

O principal meio de transporte, a todos os entrevistados, é o ônibus, o que os atrai para caminhadas breves pela cidade, em direção às paradas, ou, inversamente, dos pontos de descida do transporte coletivo até os seus destinos finais. Mas existe, neste aspecto, a configuração de um traço singular nestes jovens urbanos: a busca por alguma condição inconstante de “nomadismo espacial”, mobilidades entre rotas possíveis e rotas evitadas. De fato, trata-se de mobilizar elementos de uma ordem construída, em busca de uma experiência esfarelada no tecido urbano, que é produzido sob o signo de um lugar próprio: a cidade (CERTEAU, 1990, pág. 183).

É na cidade que rotas são feitas e desfeitas, a partir das condições de cada meio de transporte. Em geral, o tempo de deslocamento, aos que trabalham e estudam, varia. Em alguns casos, os jovens chegam a passar mais de duas horas do dia no transporte pela cidade (E1), sendo que, em outros, o tempo de deslocamento pode chegar a 20 minutos (E8) – o que retrata uma desigual distribuição do tempo e modos distintos de produzir-se enquanto jovem e de fruir dos serviços que a cidade oferta.

Em relação a outros meios de transporte, o uso de aplicativos de celular, para a chamada de veículos, é empregado por alguns interlocutores, mas em momentos eventuais, em que estão atrasados ao trabalho, ou em rotas nas quais a tarifa é equivalente à passagem de ônibus. No mais, tal uso se encontra limitado a momentos pontuais de lazer, com amigos ou família. Entretanto, a utilização de aplicativos de transporte (como o UBER) se dá de modo diferenciado, tendo em vista que os serviços e carros disponíveis se limitam a não adentrar, em determinados horários, em zonas urbanas tidas como “perigosas”. A declaração do E3 sintetiza o que foi declarado por outros estudantes: “O UBER, a partir das 10 horas da noite não entra na Bom Jesus. Em vários lugares não entra. Mas se tu for andar em Porto Alegre,

qualquer horário do dia, eu acho perigoso”. E rematou: “Às vezes, eu pego UBER quando é barato. Vou de carro, no ar-condicionado e ainda pego umas balas. A passagem de ônibus tá muito cara”. Apesar dos riscos que a cidade oferece, o desejo de fruir de seus serviços ainda se mantém, especialmente em momentos festivos: “Se eu for numa festa normal, eu vou dividir um UBER. Ainda mais que é de noite. Até porque, se eu quiser pegar ônibus ali da minha casa, tem que subir até a Protásio [avenida]. E é estranho subir ali. Essas luzes amarelas não iluminam nada na rua”.

Em alguns casos, para fazer uso do serviço prestado pelos aplicativos de transporte, os estudantes precisam sair das proximidades de seus bairros, a pé, até avenidas próximas, onde o fluxo de veículos e pessoas é maior, o que revela uma espécie de segregação espacial regida pela violência. Foi possível constatar, ainda, que nenhum dos entrevistados se utiliza de serviços de aplicativos, ou de outra forma de transporte além do ônibus, para ir até a escola, fato configurado por sua localização acessível e estratégica – desvelando seu vínculo com formas planejadas de gerir os fluxos da cidade.

Nenhum dos interlocutores possui carro particular, sendo algo encontrado na referência paterna de apenas uma estudante (E7). A eventual utilização da bicicleta, igualmente, apareceu como meio de transporte ao E4, adaptado à sua deficiência motora no braço direito.

No tocante aos custos pra ir à escola, ou ao trabalho, os jovens que trabalham contam com uma fonte de renda própria, a qual acaba sendo o modo como custeiam os seus trânsitos pela cidade, quando não recebem vale-transporte das empresas. Também, a alguns deles, os benefícios de “TRI-escolar” e “Vou à escola³²” aparecem como estratégia de desconto ou de isenção da passagem de ônibus, este último destinado a pessoas com vulnerabilidade econômica. Especificamente no caso do E4, pessoa com deficiência física, o passaporte de isenção da tarifa de ônibus é garantido pelo poder público municipal.

Ainda assim, a identidade de classe gera práticas em torno da manipulação do dinheiro, como especifica o E1: “Minha mãe sempre colocou uma coisa na minha cabeça: pobre tem que ter um dinheiro extra, guardado, pra uma emergência. Pode comer arroz e feijão, mas sempre tem que ter pra emergência e, impressionante, sempre alguma coisa acontece”. Deste modo, é possível notar um uso tático e cotidiano do dinheiro, bem econômico que possibilita operar alternativas às situações inusitadas diante da fragilidade

³² Benefício concedido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre a alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, prevendo isenção das passagens. Já o cartão “TRI-Escolar” garante o desconto de 50% na tarifa de ônibus municipal, garantia prevista para todos estudantes e matriculados na rede pública e privada. Informações em: <<https://alfa.portoalegre.rs.gov.br/carta-de-servicos/cartao-tri-vou-escola>>.

material que se vivencia, no bojo de uma sociedade marcada pela estratificação em classes sociais. O mesmo se dá no que se refere aos recursos, notadamente contabilizados, os quais alguns jovens dispõem para a passagem de ônibus: “Quando o TRI está acabando [cartão de recarga com passagens de ônibus], eu procuro fazer mais trajetos a pé”, expôs o E3.

Aos outros, a família auxilia nas despesas com o transporte e alimentação, sendo fundamental a destinação de recursos investidos pela referência materna, como expõe o E6: “Minha mãe ajuda em tudo, ela me dá a passagem, ou se eu tenho médico me dá dinheiro pra comer”. Situação semelhante às entrevistadas 7 e 8. Ou, também, ao E3: “Tudo é por minha conta, mas minha vó ajuda se eu preciso de dinheiro emprestado. Depois que eu recebo, daí eu pago ela”. As redes familiares, diante do exposto, aparecem como sustentação para o “nomadismo juvenil” em meio aos deslocamentos ordinários e fluxos urbanos (BORELLI & ROCHA, 2006).

A noção de “nomadismo juvenil” é o conceito empregado por Silvia Borelli e Rosamaria de Melo Rocha (2006), assim como apresentado por Michel Maffesoli (2000), para designar o aspecto de mobilidade espacial vinculado aos “modos de ser e estar na cidade” por jovens urbanos. A estas autoras, as vivências e subjetividades dos habitantes jovens de metrópoles, como São Paulo/SP, estão influenciadas por seus deslocamentos espaciais e geográficos (gerando “des-centramentos”), pela mobilidade temporal (vivendo “tempos de passagem”) e, ainda, por seus nomadismos de percepção, que resultam na recepção e absorção de fluxos e imagens em torno de uma vida cotidiana intensa.

À luz das contribuições de Michel Maffesoli (2000), as autoras destacam que o “nomadismo juvenil” reporta a modos difusos e, aparentemente, confusos de habitar os espaços e circuitos planejados, nos quais os jovens identificam, muitas vezes, um mundo “estranho/estrangeiro” e nele se inserem de formas variadas: “ora respondendo de maneira organizada e programada ou, de tempos em tempos, de forma “insidiosa, desordenada e insolente”; esta última hipótese expressaria a recusa às imposições de um contexto que envelhece e, também, o desejo de se distanciar dele” (BORELLI & ROCHA, 2006). Ou seja, destacar as formas de mobilidade urbana de jovens é salientar que suas apropriações de trajetos e deslocamentos traduzem formas de nomadismo juvenil, nem sempre captadas pelas redes de vigilância e de controle dos fluxos urbanos.

6.3 Visões sobre o caminhar na cidade

O ato de caminhar é hábito comum entre os praticantes ordinários da cidade. É o que sugere Michel de Certeau (1998), ao dimensionar que os pedestres, caminhantes, insinuam uma espécie de “texto urbano” ao se deslocar - texturologia marcada pela gestão tecnocrática, porém praticada mediante formas poéticas e criativas -, a qual nem sempre pode ser lida, percebida ou detectada em sua totalidade. Nesta direção, o ato de caminhar emerge enquanto uma forma de praticar o espaço habitado, que produz movimentos astuciosos que podem ou não serem procedidos de acordo com o planejamento urbanístico e disciplinar da cidade.

Embora em um nível discursivo a cidade sirva de baliza ou marco às estratégias socioeconômicas e políticas, a vida urbana expressa movimentos contraditórios que “se recompensam e se combinam fora do poder panóptico”: isto é, a cidade não é apenas “um campo de operações programadas e controladas” (CERTEAU, 1990, pág. 174). Transpondo esta abordagem a outra semântica, é possível visualizar que, embora a cidade (conceito idealizado e materializado) seja definida como lugar organizado por operações “especulativas” e classificatórias - que combinam gestão e eliminação -, existem, neste espaço urbanístico, práticas que nem sempre são, visivelmente, tratadas e manobradas pela administração funcionalista, a qual projeta a mitificação deste território enquanto lugar gerido e planejado. Por outro lado, o que é visto como “desvio”, “detrito”, indesejável, pode ser transformado, mediante procedimentos técnicos, em meios próprios de densificar as redes de ordem, nos circuitos de gestão de uma população presente em determinado território (CERTEAU, 1990, pág. 173).

A percepção de Michel de Certeau enseja uma dimensão fundamental a análise: ao invés de permanecer no terreno de um discurso que mitifica a cidade, é plausível enveredar a outro caminho: “analisar as práticas microbianas, singulares e plurais, que um sistema urbanístico deveria administrar ou suprimir e que sobrevivem a seu perecimento” (CERTEAU, 1990, pag. 175). Ou seja, cabe seguir a lógica desses procedimentos praticados pelos passantes que, embora estejam no espaço controlado pela administração panóptica e insinuados nas redes de vigilância, combinam táticas estáveis no âmbito da criatividade desdobrada no cotidiano.

Ampliando a discussão, o autor desdobra uma percepção às chamadas “enunciações pedestres”, práticas que significam, moldando espaços, definindo lugares e modos de usar um sistema urbanístico. Existe, com efeito, uma retórica atrelada às caminhadas dos pedestres,

que compõem percursos variáveis - conforme suas estratégias de itinerâncias e táticas singulares -, combinando estilos singulares e usos (maneiras de ser e fazer) em torno dos espaços urbanos.

A partir desta abordagem, projetei questionamentos sobre o ato de caminhar pela cidade aos jovens entrevistados. Em suas respostas, as possibilidades de caminhar pelo espaço urbano estavam diretamente associadas às suas formas de imaginar e vivenciar cada lugar que, no cotidiano, frequentam e praticam. A resposta ao questionamento “você gosta de caminhar pela cidade?” emitida pelo E1 torna visível o reconhecimento de lugares citadinos, atrelados a sua capacidade imaginativa de projetar outras configurações estéticas à cidade, a partir de seu estilo e dos usos que faz da mesma:

“Gosto de caminhar pela cidade, acho muito foda [risos]. Gosto de observar muito uma coisa que as pessoas criticam muito: gosto de observar pichações e grafites. Ali, principalmente os grafites que tem no Túnel da Conceição³³. Eu acho muito foda. (...) Ali na Protásio, com a Avenida Carlos Gomes, ali tinha que ser um espaço dado pras pessoas grafitarem. Aquilo ali daria uma cor, uma animação. Às vezes, eu passo e fico imaginando aquilo ali cheio de desenho. As pessoas passam ali e já estão estressadas. No Túnel da Conceição, as pessoas passam mais animadas. (...) Seria muito legal se a cidade tivesse um projeto assim, vamos colorir a cidade, daria uma vida, tiraria um pouco deste cinza escuro da cidade” (E1).

O entrevistado, diante do exposto, engendrou uma comparação entre dois lugares que se diferenciam pela presença e ausência de grafites. Se no chamado “Túnel da Conceição” as artes gráficas ecoam em admiração e na forma de “animação” às pessoas, na leitura apreendida, a ausência delas em outro trecho (no elevado existente entre duas avenidas, a Protásio Alves e a Carlos Gomes) faz com que aquele espaço seja percebido por sua “ausência de cor”, ou pelo cinza que demarca a ausência (ou silenciamento) de apropriações estéticas e de maneiras simbólicas de habitar o espaço dentro da maquinaria urbana. Trata-se de um olhar crítico revelador de suas jornadas cotidianas e de suas inspirações anímicas, no caminho que realiza entre a casa, a escola e o trabalho.

Por outro lado, as relações com a prática do grafite, ou da pichação, se estabelecem como marcas que comunicam formas peculiares de pensar o espaço urbano e uma referência

³³ Principal via rodoviária de acesso entre bairros próximos ao Parque da Redenção e o Centro da cidade. O túnel é lugar de referência para itinerários de ônibus que ligam a zona leste à região central de Porto Alegre, bem como dos demais veículos. É reconhecido, também, por ser preenchido por grafites, que contrastam com o cinza presente naquele pedaço da cidade.

direta ao *ethos* periférico, reportando a maneiras de se portar e de valorar a realidade (PEREIRA, 2010, pág. 9).

Ainda no âmbito da mesma questão, é possível salientar uma visão recorrente entre os interlocutores: a percepção sobre a violência urbana estrutura trajetos e interditos, mas não suprime, em sua totalidade, as gestas ambulatórias. Expressões captadas delatam essa relação:

“Eu tenho medo de ser assaltada. Eu gostaria muito de caminhar pela cidade, eu não conheço metade da cidade. Tenho medo de outras coisas, também, não tem só isso hoje em dia. Eu tenho medo, por isso não caminho muito” (E2).

“Não gosto de caminhar, porque eu acho perigoso. Eu acho Porto Alegre perigosa” (E3).

“Gostar de caminhar eu gosto, mas eu caminho com medo de ser assaltado. Tipo, se eu sou assaltado, ‘tô’ pagando meu telefone, vou continuar pagando uma coisa que me levaram embora? Então, eu gosto de caminhar, mas eu tenho que me preservar um pouco” (E5).

Para além de residirem no mesmo bairro, as expressões dos interlocutores denotam que o “medo de ser assaltado/a” e o “achar perigoso” são duas expressões presentes na produção de subjetividades de jovens em torno de seus vínculos com espaços urbanos. As feições do medo, aqui registradas, demonstram que o imaginário em torno de crimes contra o patrimônio, por exemplo, influenciam diretamente na conformação de maneiras de transitar pela cidade, reforçando a ideia de que o modo individual de deslocamento acarreta maiores vulnerabilidades nos itinerários cotidianos.

De outro modo, a astúcia presente numa imagem que associa certa moratória social à juventude, lhe atribuindo um tempo para experimentações e relativizações (DAYRELL, 2003), pode ser relacionada na seguinte perspectiva: “Eu caminho bastante e não tenho medo. Tem gente que tem, eu acho isso muito errado” (E1).

A conformação de uma “cultura do medo” aos jovens urbanos está associada à produção de um repertório simbólico e de táticas singulares, em torno do viver numa cidade violenta (ECKERT, 2002). Abordarei, contudo, a problemática da violência com mais atenção nas partes seguintes do trabalho.

Por outro lado, alguns entrevistados manifestaram certo “gosto”, desejo e vontade atrelada à possibilidade de praticar o espaço através de seus próprios passos, como na declaração do E6: “(...) Eu gosto de conhecer minha cidade. Eu realmente gosto de Porto Alegre. Apesar de ser uma cidade desigual, meio injusta. Mas eu acho uma cidade bonita. Eu

gosto de andar. Eu vinha pra escola desde muito novo sozinho”. Objetivamente, andar em uma “cidade desigual” tem influência na forma como interlocutor interpreta a sua relação com Porto Alegre, mas isso, a seu ver, não anula uma avaliação tida como positiva da mesma. O deslocamento até a escola, feito desde que era “novo”, parece ser central em sua maneira de avaliar.

Outros estudantes dimensionam o ato de caminhar aos momentos de lazer: “No lazer, eu gosto de caminhar pela cidade. Mas caminhar pelo Centro? Deus me livre! É um empurra-empurra, empurra pra lá e pra cá, as pessoas não respeitam” (E4); “Gosto de caminhar mais por lazer, quando tem um compromisso fica difícil, daí eu vou de ônibus” (E7); “Gosto de caminhar, a gente vai pra praça às vezes (E8)”.

Outro ponto notado, em termos de mobilidade urbana, é o fato de que os jovens costumam transitar sozinhos no cotidiano, promovendo, em suas motricidades, modos individuais de espacialização e de projeção de mapas urbanos (CERTEAU, 1990), tal como se pode anunciar: “No bairro que moro não costumo sair muito, mas, quando saio pela cidade, costumo andar sozinha” (E2). Um dos momentos de saída diz respeito às atividades de lazer.

6.4 Circuitos Juvenis e práticas de lazer

Outra dimensão explorada nas entrevistas foi em torno das práticas e atividades de lazer, recreação e entretenimento. O lazer, de modo geral, é pensado em oposição ao trabalho ou às atividades escolares, sendo equacionado como o momento de ter ocupações no chamado “tempo livre”, ou “liberado”.

Logicamente, as modalidades de lazer variam entre os entrevistados, sendo realizados em diferentes “pedaços” da cidade, ou seja, em diferentes territórios balizados por marcos materiais e físicos e que servem de base para as tramas e redes sociais onde empreendem as suas ocupações. Nos termos de José Magnani (2005, pág. 178): “(...) *pedaço* designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que a fundada nos laços familiares”, porém “mais densa, significativa e estável do que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade”.

Em texto específico sobre o “circuito de jovens urbanos”, Magnani aborda as relações entre ocupações, lazer e redes de sociabilidade de grupos jovens, em contextos de São Paulo/SP e no enfoque da antropologia urbana. A proposição da ideia de “circuitos de jovens”

é central em sua argumentação, como modo de se diferenciar de expressões como “tribos urbanas”, ou “culturas juvenis”.

Ao focar nos circuitos, o autor privilegia analisar a inserção de jovens “na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito e os parceiros com quem estabelecem relações de troca” (MAGNANI, 2005, pág. 177), trazendo à tona a percepção sobre os comportamentos, os espaços, as instituições e os equipamentos que os jovens utilizam. Dois são os objetivos deste modo de análise: dar atenção à sociabilidade; e às permanências e regularidades das práticas culturais nos circuitos de jovens urbanos.

Outra categoria analítica empregada pelo autor é a de *mancha*, identificada como áreas contíguas do espaço urbano, que viabilizam uma atividade ou prática predominante, configurando um determinado tipo de arranjo espacial. Desta maneira, a *mancha* é “resultado da relação que diversos estabelecimentos e equipamentos guardam entre si, e que é o motivo da afluência de seu público, está mais ancorada na paisagem do que nos eventuais frequentadores” (MAGNANI, 2005, pág. 178). Por fim, o estudioso das práticas juvenis demarca a categoria *trajeto*, sendo equivalente a extensão dos deslocamentos urbanos, se referindo a “fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade e no interior das manchas urbanas” (MAGNANI, 2005, pág. 178).

Como já abordado no quadro metodológico precedente, este trabalho não realizou, com aprofundamento, a etnografia em torno das práticas culturais e de lazer dos jovens, na complexidade sugerida pelo autor referido. Porém, mediante as interlocuções realizadas, foi possível o levantamento de narrativas em torno dos contextos de sociabilidade dos envolvidos, principalmente quando não estavam estudando, ou trabalhando. A dimensão aqui analisada, desta maneira, cumpre com o papel de relacionar as práticas de lazer dos jovens em Porto Alegre, podendo ser usual, ou não, para pesquisas etnográficas futuras.

Levando em conta os “atores sociais” e o espaço de suas interações, um exercício analítico pode ser desdobrado. As atividades de lazer realizadas pelos entrevistados, objetivamente, variam de contexto conforme as suas companhias e objetivos de interação: o modo de habitar um espaço, ou *pedaço* frequentado, varia se as interações se dão com familiares, amigos/colegas de escola, ou namorado/a.

Destarte, a existência de *circuitos* de festas foi enunciada pelos jovens, sendo as festividades aproveitadas não apenas com a presença de amigos e de grupos com pertencimentos semelhantes, mas, também, no âmbito de relações familiares. Logicamente, as

festas com os amigos e as festas com a família, marcadas por aspectos como o componente moral e religioso, são diferenciadas em sua forma estética e conteúdo:

“Eu gosto de festa onde todo mundo se sente bem e tu pode ser quem tu é. Então, nas festas que eu frequento, tu pode ser gay, lésbica, hétero, não é que nem festa de família, que todo mundo se comporta, não dá pinta, daquelas que se te cumprimentam, tem que fazer voz grossa, sabe? E é assim: na família do meu pai, todo mundo é de religião de matriz africana. Na parte da minha mãe, é cristã, evangélicos. Então, rola essa divergência, sabe? E na parte cristã, tem mais gente da comunidade LGBT do que na de raiz afro” (E1).

“Ultimamente eu ando indo em algumas festas com amigos. Gosto de ir em festas na Benjamin Constant, Cidade Baixa” (E5).

Outro entrevistado, também, chamou atenção para o fato aparentemente contraditório de trabalhar no “tempo livre”, já que a atividade é uma forma de positivar sua deficiência física e de se apropriar de uma inserção lúdica no campo de trabalho, a qual deixa de ser significada como atividade profissional numa significação primeira:

“Eu trabalho, mas é quase um hobby. Eu sou recreacionista, faço recreação em festa infantil. Eu digo que sou tio pirata, coloco um gancho no braço. É um hobby, eu sou pago, mas adoro fazer isso. Conto um monte de histórias pras crianças e é um momento de recreação” (E4).

A possibilidade de fruir de equipamentos culturais (e, por lógica, de acumular capitais simbólico-cultural e social), compondo *trajetos* específicos pela cidade e *manchas* urbanas, também, emergiu como prática cultural e de lazer, a alguns entrevistados:

“Eu gosto muito de ir nesses eventos culturais. Se eu quiser ir, eu tenho dinheiro. O público mais *teen*, mais jovem, quer animação. (...) Eu e meus amigos, ou a gente se reúne na casa deles, pra ver filmes ou escutar músicas, ou pra ir ao cinema, ou museu. Meus amigos gostam de coisas culturais. A gente gosta de ver exposição, ficar olhando pros quadros e tentar entender o que o artista quer passar ali, sabe?” (E1).

“Com minha mãe, a gente vai mais nos museus, na Casa de Cultura, ou em praças e shoppings” (E8).

Para outros, o espaço do shopping, esquadrinhado para fins comerciais, torna-se a oportunidade de interagir e compor *trajetos* a partir de redes familiares: “(...) Com minha

família, a gente vai mais ao shopping, ver um filme” (E5). Resposta semelhante foi dada pelo E1 e pelo E6: “(...) Com a minha família, a gente gosta mais de ir em restaurante, coisas de comer, ou no cinema e shopping”; “(...) Com minha família, eu vou mais no shopping e restaurante, ou vamos no Parque Germânia, que lá é seguro” (E6). E ainda: “(...) Eu vou ao shopping também, pra comer. Às vezes vou com meus amigos, ou com minha mãe mesmo” (E8). Curiosamente, nenhuma das narrativas fez menção à possibilidade econômica de realizar o consumo em lojas com marcas de luxo no espaço do shopping, o que caracteriza determinada modalidade de consumo em conformidade com as condições econômicas de cada família, no *circuito* comercial da cidade.

Entretanto, a manifestação de uma estudante (e a confirmação de casos semelhantes pela docente entrevistada) é surpreendente em torno do modo como o espaço do shopping pode ser controlado e destinado a públicos selecionados, economicamente, na sociedade brasileira:

“Quando eu vou no shopping, muita gente fica olhando: ‘tipo, ah ela vai me roubar!’. Teve vezes que eu fui em shopping, pra ir numa loja e seguranças já me seguiram. Daí uma vez, eu olhei pra traz e disse: ‘vai continuar me seguindo? Eu trabalho, tá!’. (...) Eu peguei meu crachá e enfiei na cara dele. Ele disse que não ‘tava’ me seguindo, mas pra cada corredor que eu ia ele ficava me seguindo. Depois eu saí da volta. Eu ‘tava’ com meus colegas de trabalho, a gente foi na loja e começaram a seguir a gente. Eram colegas, jovens aprendizes, da minha idade” (E2).

“Os alunos da noite falam muito sobre o shopping. Eles não vão, porque se sentem olhados de maneira estranha. É que nem peixe grande em lagoa pequena. Se tu não te mantém entre teus iguais, tu te inferiorizas. Então, eles se enxergam muito assim, na questão do consumo, em relação ao lugar de onde vem e tal” (D1).

A declaração da estudante, quanto ao fato de ser perseguida no espaço comercial do shopping, revela como o mesmo é pensado para a frequência de pessoas com determinados traços socioeconômicos, ou poder de consumo considerável. Por consequência, as populações desprovidas de capitais se deparam com mecanismos que reforçam as fronteiras de classe, como a perseguição às condutas não desejadas (por “um segurança”, ou por um “olhar estranho”), no âmbito do espaço de shopping. A opção dos jovens, como no caso exposto acima, pode ser resistir (e negar o papel da pobreza, mas reafirmando a condição operária), de modo a borrar as distinções de classe, privilegiando modos específicos de ocupar o centro comercial. Por outro lado, as fronteiras de classe são reinventadas rapidamente, já que a

presença de populações menos favorecidas no shopping gera apreensão e preconceito às camadas julgadas mais elevadas, ao verem seus privilégios a bens e espaços ameaçados: “(...) o preconceito, assim, procura reordenar um estado de ordem das coisas e manter “o pobre em seu lugar”” (PINHEIRO-MACHADO & SCALCO, 2014, pág. 17). Entretanto, juntamente à resistência, é possível ressaltar a existência de um “apelo conservador”, mediante um desejo de aliança aos símbolos do poder econômico, quando se consome marcas e produtos de luxo no shopping, ou se deseja esse feito.

Por outro lado, em oposição aos espaços privados do shopping, a atividade, ou modalidade de lazer, com maior recorrência entre as respostas foi a frequência em parques públicos, ou áreas públicas destinadas ao lazer na cidade:

“Gosto de passear no Gasômetro, na orla, com minha namorada, cedo nos finais de semana. Ando com a moto no final de semana, geralmente, no Morro Santana. É uma moto de trilha, no matagal. É o momento que eu tenho contato com a natureza. Não é só andar de moto, é o momento pra conversar e pensar. Meu sogro que me levou e eu comecei a praticar” (E4).

“O lugar que eu gosto de ir é a Redenção, ou Parque Germânia, com minha família ou amigos. Eu gosto de lugar ao ar livre, parque, praças, eu gosto bastante” (E6).

“De tarde, depois da aula, a gente vai pra Nilo, ali na Praça da Encol. Mas é só de vez em quando. Geralmente, com amigos e colegas. (...) Com minha família, a gente vai geralmente pro Parque Germânia, lá perto da casa da minha vó” (E7).

“(...) Eu gosto de ir na Encol, a praça que a maioria do pessoal vai aqui. Ou a praça do Zafarri ali, perto da Ipiranga. A gente fica ali conversando, comendo bastante” (E8).

“Às vezes, eu vou pro Parque Germânia, mas é uma ‘pernadinha’. Eu só vou pro Germânia andando quando estou com uma gurizada. Mas no verão não ia andando não, ia chegar lá suado. A gente vai lá beber um vinho. Fica na boa, mas ali tem que cuidar. Uma vez a gente foi pra lá, a gente foi pro cantão fumar. Do nada passou um cara assim e viu, quando vê, ele disse: polícia federal! Meu amigo olhou e disse: será que ele tá brincando? E ele: solta esta merda aí. Daí a gente jogou o cigarro pro lado” (E3).

Fazer trilha, passear pela orla do Lago Guaíba (Usina do Gasômetro), frequentar o Parque da Redenção, Parque Germânia, Praça da Encol e praças próximas à escola e zona de moradia. Visivelmente, *pedaços* na cidade praticados pelos jovens em seus momentos de lazer e que estão inseridos em modalidades de controle e vigilância distintas, em relação aos

espaços comerciais privados. Em alguns casos (E6, E7, E8), *manchas* urbanas podem ser identificadas, tendo em vista que frequentam praças e parques situados nas zonas próximas a escola, possivelmente em turnos opostos ao escolar. Seus *trajetos*, porém, são variados.

Possivelmente, a ida ao Parque Germânia, situado ao lado do shopping Iguatemi em Porto Alegre, seja concretizada nos finais de semana com a família, momento em que todos podem estar “liberados” de suas atividades e, por isso, aproveitar arranjos coletivos e possibilidades de lazer naquele *pedaço* da cidade.

A narrativa do entrevistado 3 pode ser destacada, no entanto, em torno de uma modalidade de lazer no parque referido na qual a sua família não está presente, mas sim a presença efêmera de amigos, que compartilham situações inesperadas, como de repressão às suas práticas, diante das redes de vigilância que incidem sobre o espaço manobrado. Em outra situação narrada, o interlocutor contou como a presença no parque traduz acontecimentos imprevisíveis, mas associados a lógicas excludentes, que tentam disciplinar os territórios a partir de determinadas classificações:

“Outra vez, eu ‘tava’ com uma guria lá no Germânia. Ela tinha 17 e eu 18, a gente foi tomar um vinho. Daí chegou um cara e perguntou se a gente era maior de 18. Eu disse que sim e ela também. Ela não tinha carinho de guriuzinha, ainda bem. Daí ele olhou e disse: mas guarda isso daí, não pode beber em lugar público e não sei o que. Eu guardei, mas a gente foi lá pro canto, bem capaz que eu ia deixar de beber meu vinho” (E3).

Evidentemente, o *trajeto* realizado naquela situação estava vinculado com uma forma criativa de sair do controle de terceiros, que buscavam recalcar o momento de lazer de jovens que faziam o uso de bebidas alcóolicas em lugares planejados para finalidades recreativas, lúdicas e esportivas, de públicos determinados. A tática, nesta direção, não foi sair do Parque para continuar bebendo, mas se deslocar até outra zona, fora da visibilidade “inimiga”, que não tolera a astúcia das atividades de lazer e consumo de jovens urbanos.

Por fim, outra modalidade de lazer apreendida nas interlocuções realizadas se dá de modo individualizado, no âmbito privado. Não só identifico aqui a emergência de uma geração que tem acesso facilitado a conteúdos na internet, mas que, da mesma forma, se apropria disso como modo de lidar com a insegurança sentida e percebida nas zonas onde residem:

“Dia de semana eu não posso sair muito, é perigoso. Então, eu fico em casa, arrumo a casa. Fico no celular, assistindo vídeo na internet, vídeo de jogo, culinária. Eu quero fazer gastronomia. Eu

gosto de alguns *youtubers* e de falar com minha namorada. Eu passo bastante tempo falando com ela, porque ela mora longe” (E6).

“Eu gosto de comer, olhar filme e dormir. Quando tem trabalho pra fazer, eu fico fazendo isso. O resto é Netflix³⁴, comer e dormir. Agora não ando mais com meus amigos, desde que meu irmão morreu. Eu prefiro ficar em casa. Ele foi baleado na frente de casa e era aniversário da minha irmã. Desde então eu mesmo tenho ficado em casa, não deixo minha mãe sozinha” (E2).

Neste sentido, penso que a violência urbana e os seus efeitos restringem, especialmente, a composição de *trajetos* e *circuitos* compostos por jovens em suas práticas culturais de lazer. Porém, mediante a cautela exigida no contexto de medo, insegurança e caos urbano, outras possibilidades passam a ser engendradas pelo papel das tecnologias de informação e comunicação. Como situou Regina Novaes (2006), a inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos distintos, gerando uma ampliação de suas formas de sociabilidade, as quais extrapolam o âmbito da família e da escola. Com efeito, este fenômeno implica no aumento da influência dos meios de comunicação e da Internet, facilitando a existência de práticas de interação e lazer no domínio privado.

6.5 Percepções sobre a cidade

Como manifestou Michel de Certeau (1990), as modalidades de gestão tecnocrática e de exercício do poder disciplinar (representado pela figura do panóptico, como sugere Michel Foucault, 1987) não encerram ou controlam, na totalidade, as formas astuciosas de observar, transitar e sentir atreladas às trajetórias forjadas no bojo das estratégias científicas, políticas e econômicas que permeiam uma cidade.

As narrativas dos jovens urbanos e as dos docentes envolvidos apresentam elementos que traduzem suas formas de operar relações e habitar a urbe. Inspirado no que propõe Cornélia Eckert (2002, pág. 73), o “narrado” pode ser tomado como “a maneira singular de problematizar o caráter temporal das experiências de vida, exteriorizando valores interiorizados cotidianamente pelo sujeito-narrador”, o que evidencia variáveis na sua trama de inserção nos contextos sociais, na negociação de papéis e performances, e nos desempenhos em torno do ato comunicativo e vivido.

³⁴ Disponível através da rede mundial de computadores, o site Netflix é um canal, de assinatura mensal, que disponibiliza conteúdos audiovisuais na íntegra em sua plataforma digital.

Ao serem questionados sobre “o que mais gostam na cidade”, os interlocutores anunciaram as seguintes respostas:

“(…) Eu gosto de ver os estilos das pessoas. Às vezes, quando ‘tô’ caminhando na rua, eu gosto de observar as coisas e imaginar a estampa de uma roupa, ou imaginar as pessoas com outra roupa. Posso estar passeando no parque da Redenção, ali. Se eu ver um banco e sentar, já começo a imaginar as pessoas com outro estilo e roupa. Ou escrevo como acho que deve ser, ou faço uma estampa ali, rabisco e levo pra casa” (E1).

“(…) Sempre que eu estou no ônibus eu fico pensando na vida, olhando pras coisas. Eu gosto muito de criar coisas. Eu ando de moto, eu tenho uma adaptação na minha moto, que eu fiz. Eu gosto de analisar as coisas e ficar imaginando (E4)”.

“Eu gosto de ficar olhando a cultura, a arquitetura da cidade eu acho bem bonita, coisas assim. Observando a paisagem” (E5).

“Eu gosto de olhar pela janela do ônibus. Olhando os prédios, as placas. Às vezes, no ônibus, eu fico comparando, exemplo: lá em São Paulo, eu descobri que tem uma rua que se chama Protásio Alves, mesmo nome da avenida daqui” (E6).

“Gosto de ver as paisagens. Eu gosto da praça, aqui perto da escola, tem bastante gente, tem cachorro. É bem bonito ali. Gosto de ver as lojas, comércio. E eu gosto de ir pro Centro, minha mãe fala que eu sou louca, mas eu adoro ir pro Centro” (E7).

“Eu gosto de prestar atenção na natureza, bastante. Na arte, porque minha mãe é professora e, às vezes, tem um grafite legal” (E8).

Como se apreende, a ocasião de falar sobre aquilo que se “gosta” na cidade é um momento ímpar para se falar sobre si mesmo, de seus gostos, trajetos e estilos desdobrados nas maneiras ordinárias de praticar o espaço urbano. Cabe situar que a ideia de estilo aqui evocada é uma referência não apenas a uma manifestação simbólica das culturas juvenis, que expressa elementos materiais e imateriais que os jovens mobilizam em torno de sua identidade individual e coletiva (DAYRELL, 2003 *apud* FEIXA, 1998), mas, também, para pensar a existência de um estilo de percepção, com formas singulares de observar, imaginar e pertencer à cidade que se habita.

Desta maneira, ao estar analisando “o estilo das pessoas”, o E1 indica que observar a diversidade social encontrada em certas partes do espaço urbano cumpre um papel significativo à sua forma de ser, tendo em vista que a identificação e o encontro com a

diferença permite captar possíveis repertórios estilísticos que podem ser forjados na produção de um estilo próprio.

Outros entrevistados fazem referência a um vínculo subjetivo com a cidade a partir de deslocamentos e trajetos ordinários, realizados em caminhadas, ou no ato de “andar de ônibus”. Nas suas narrativas, duas dimensões despertam atenção: num primeiro plano, já destacado, os entrevistados relacionam o que visualizam no espaço urbano com formas criativas de se apropriar daquilo que se apreende nos trajetos (como se visualiza na declaração do E1, E4 e E6); num segundo plano, situam referências a diferentes equipamentos e serviços encontrados na cidade (como prédios, avenidas e ruas, praças, comércio em zonas centrais), que remontam seu caráter histórico, arquitetônico e cultural. Interessante notar, diante do exposto, a indicação de determinado desejo e “prazer” de ver e representar o conjunto da cidade, o que Michel de Certeau (1998, pág. 171) classifica pela ideia de “pulsão escópica”, uma ficção projetada sobre e pelo usuário de produções arquitetônicas.

Outra categoria de destaque é a de “paisagem”, que traduz as visualidades possíveis de serem representadas pelos jovens. Esta dimensão é abordada, também, por Sílvia Borelli e Rosamaria Rocha (2006), ao realizarem pesquisa sobre os “modos de ser e estar” na cidade de São Paulo pelos grupos juvenis. As autoras explicam que:

“As representações que estes jovens fazem da cidade em que vivem alimentam-se, de modo significativo, de profusas interconexões entre visualidades e construções imaginárias. Indicam, ainda, a constituição de práticas perceptuais e de processos de educação sensorial perpassados por signos e hábitos provenientes da cultura midiática” (BORELLI & ROCHA, 2006, pág. 2).

Neste sentido, a experimentação urbana passa pelo ponto de vista do olhar, o que sugere a produção de dinâmicas de visibilidade em possíveis espacialidades compostas pelos jovens urbanos. Efetivamente, o nomadismo ensejado pelos jovens se desdobra em possibilidades de representar e projetar a si próprio nas relações com o que se observa.

Por outro lado, ao serem questionados sobre “o que menos gostam na cidade”, os entrevistados comunicam feições do medo, da insegurança e de uma suposta crise urbana, o que torna paradoxal a relação com o espaço urbano. A existência de tensões em torno do viver numa cidade violenta pode ser identificada pelos narradores entrevistados:

“(…) A minha mãe tem receio de que eu saia sozinho na rua. Também, é muito raro eu sair assim nos lugares estranhos. Algumas pessoas já sabiam que eu era da comunidade LGBT. Mas outras não sabiam e quando souberam pararam de falar comigo, pararam total. Por isso, meu receio maior é quando eu vejo uma pessoa muito preconceituosa, sabe? E eu sou daqueles que passa de cabeça erguida. Meu receio é que aconteça algo comigo e as pessoas que estão a minha volta sofram. Não

tenho muito medo por mim, mas tenho medo que eles sofram. (...) Outra coisa que odeio ver na rua é assédio. Tipo, ver um cara assediando uma mulher. É uma coisa que eu volto e boto a boca no cara, não ‘tô’ nem aí, eu falo ‘quem tu pensa que tu é? relaxado!’ Não ‘tô’ nem aí” (E1).

“(…) O que não gosto é isto: pessoas arrogantes, que não te respeitam. Várias pessoas passam por mim e esbarram em mim, algumas pedem desculpa e outras não. Tipo, lá no meu trabalho, eles se acham melhor porque eu sou apenas jovem aprendiz” (E2).

“Na rua é a insegurança, medo de ser roubado. Ninguém sabe quem representa uma ameaça” (E4).

“A criminalidade, os lixos jogados na rua, deixam a cidade muito feia, o ar é pesado. Às vezes, eu vou pra praia e sinto bastante quando volto” (E5).

“Não gosto de ir no Centro. Não tem uma boa pavimentação. É sujo e desagradável. Não me sinto bem. Não é seguro, pode ser assaltado, tenho medo, porque me assusto muito rápido” (E6).

Como é possível analisar, os jovens moradores de Porto Alegre engendram representações e deslocamentos a partir de imprevistos e expectativas reais em torno da experimentação da violência. Nas modalidades de violência apresentadas acima, uma forma recorrente de lidar com a violência urbana é a de considerar o objeto ou sujeito desconhecido como suspeito, como na declaração: “ninguém sabe quem representa uma ameaça” (E4).

A violência urbana aparece como produtora de significações em torno de formas variadas: a violência contra a orientação sexual, figurada na homofobia; o assédio sexual e moral destinado às mulheres (E1); o preconceito geracional, baseado em hierarquias sociais (E2 e E4); a violência patrimonial, na possibilidade de ser assaltado, roubado; e, pode-se dizer, a violência contra o direito de circular pela cidade, retida no fato de que as “pessoas poluem” e favorecem ao acúmulo de sujeira e poluição, desmobilizando as motivações de fruir os territórios urbanos.

Em uma cidade dinamizada pela violência e pela insegurança, emerge como aspecto a ser considerado, em torno das relações dos jovens com e nos interstícios da vida urbana, a produção de uma “cultura do medo”, isto é, de uma “certa estrutura simbólica de articulação entre representações” nas quais o medo aparece com feições e sentidos variados (ECKERT, 2002 *apud* SOARES et al., 1996, pág. 259). No capítulo a seguir, busco identificar como as faces do medo e da insegurança são centrais à reprodução de tensões no viver numa metrópole como Porto Alegre, marcada pela desigualdade urbana e social.

7. As tensões do viver na cidade: a violência urbana e a estigmatização territorial

Porto Alegre, enquanto cidade mais populosa do estado do Rio Grande do Sul (cerca de 1,5 milhões de habitantes) configura-se enquanto uma metrópole, a qual exige práticas de proteção e cuidado de seus habitantes³⁵, assentadas em percepções e maneiras de expressar o medo, numa trama repleta de significados com dramas sociais variados. No cenário de violência urbana no tempo atual, as trajetórias vêm sendo alteradas pelo sentimento de insegurança e por situações de violência em torno dos modos de experimentar a urbe.

É nesta direção que Cornélia Eckert (2002) realizou pesquisa etnográfica e documental específica sobre a designada “cultura do medo”, privilegiando analisar tensões em torno da vida urbana expressadas pelos chamados “velhos habitantes” de segmentos médios³⁶ residentes em Porto Alegre. Partindo de reconstruções narrativas baseadas em experiências de trajetórias de vida, a autora examina como se dá a configuração de uma “cultura do medo” na cidade, a partir do trabalho de valorização da memória.

À luz do trabalho mencionado, o tema do medo e da insegurança pode ser tratado, de modo a reconhecer as suas múltiplas formas e feições. Existe, para fins analíticos, uma atenção à formação de repertórios simbólicos pelos “velhos habitantes” da “cidade violenta”, os quais podem ser referências acessíveis para designar o que outros grupos, inclusive os formados por “jovens habitantes” de segmentos médios e de baixa renda, sentem em relação ao medo e violência:

“No processo de atualizar suas interpretações sobre a cidade que contextualiza suas experiências de vida, as feições dos medos tomam múltiplas colorações. Nesse repertório simbólico de viver numa cidade violenta, não raro reafirmam as representações envoltas por um discurso de ‘poder’ sobre o agravamento das situações de violência e uma dinâmica criminal, divulgada, sobretudo, pela mídia” (ECKERT, 2002, pág. 75).

A autora salienta que crimes que transformam os habitantes em vítimas em potencial, como o crime contra o patrimônio e os crimes contra a pessoa, são considerados componentes

³⁵ Conforme pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Porto Alegre figura entre as 100 cidades de grande e médio porte mais violentas do Brasil, classificada na 65ª posição. A taxa de homicídio registrada, a cada 100 mil habitantes, é de 58,1 para a capital gaúcha, uma das maiores dentre as capitais brasileiras. Os dados estão disponíveis em reportagem da Revista Exame: <<https://exame.abril.com.br/brasil/as-100-cidades-grandes-e-medias-mais-violentas-do-brasil-segundo-o-ipea/>>.

³⁶ Para a autora, os segmentos médios se caracterizam por serem agrupamentos com “diferenciações internas complexas de pertencimento a redes de interesse e grupos morais diversos, cuja imagem mais generalizadora pode definir sua inserção na classe média ‘baixa’, ‘média’ ou ‘alta’ conforme a renda salarial capaz de sustentar uma qualidade de vida que permita a execução de projetos familiares de modernização e de ascensão sociocultural bem delineados”, os quais vão desde a educação básica formal até a capacidade de financiar hábitos de consumo para além da cesta básica, diferenciando-se, assim, dos segmentos de baixa renda. Para a autora, tal diferença “não se vislumbra apenas na renda, mas também nos papéis sociais de autoridade, influência e poder, em geral conquistados a partir de um capital cultural” (ECKERT, 2002, pág. 76).

para a formação de uma “cultura do medo”, uma espécie de “estrutura simbólica articulada”, que engloba feições do medo e da insegurança sentida e manuseada, em termos de narrativas e práticas, pelos habitantes da vida urbana.

A partir dessas considerações, ao longo da pesquisa, objetivei mapear as formas de percepção sobre a segurança e insegurança sentida pelos entrevistados, em seus vínculos territoriais e deslocamentos pela metrópole em questão, especialmente nas zonas de moradia, entornos e interior da escola e do local de trabalho. Mais do que formas de percepção da violência, o presente estudo mapeou experiências de vitimização dos envolvidos e de pessoas próximas (amigos, conhecidos, familiares).

Diante disso, o que gostaria de ressaltar, também, é a constatação de que a chamada “cultura do medo” pode ser explorada enquanto chave analítica para decompor a percepção de novos regimes de marginalidade urbana, como sugere Loïc Wacquant (2006). Trata-se de levar a sério a conformação de formas de pobreza e de criminalidade que são inscritas nas dinâmicas de sociedades contemporâneas, que se alimentam da desintegração da condição dos assalariados, da rejeição de bairros deserdados, de tendências macroeconômicas e da reconfiguração de um modelo polarizado de cidade (entre zonas centrais e zonas periféricas).

As feições do que designamos “cultura do medo” podem variar, mas estão sendo, de modo evidente, relacionalmente construídas no cotidiano dos núcleos familiares, em áreas vizinhas e na vida escolar:

“Quando eu falei pra minha mãe que era da comunidade LGBT, ela não ficou surpresa, só ficou com medo de que eu saísse pra rua. Ficou querendo me proteger, dizendo que eu não posso usar tal roupa. Eu falei pra ela: ‘mãe é a coisa mais natural do mundo’. E ela disse: ‘não, as pessoas podem te machucar, te assaltar, etc.’. Ela ficou com medo de que sofresse na rua. Mas assim, dentro da comunidade eu não tenho que me esconder, fingir que não sou gay. Na comunidade, eu sou o que sou. Aqui na escola também. Eu já sofri muito aqui na escola e em outras escolas por ser o que sou. Mas as pessoas diziam: tu é muito empoderado. Tem uns que dizem: ‘tu é gay, Deus vai te botar no inferno!’. E eu disse: ‘meu filho, sabe há quantos milênios existem pessoas gays? Desde que o mundo é mundo’” (E1).

De modo objetivo, os regimes de proteção familiar são fomentados diante de acontecimentos retratados em outros lugares sociais, como “na rua” e “na escola”. É evidente, na narrativa acima, como a preocupação em torno da orientação sexual do entrevistado, que se esquivava em seguir os padrões dados da heteronormatividade, transborda em seu núcleo

familiar, tendo em vista que a homofobia é uma realidade evidente na sociedade brasileira³⁷. De tal modo, a identidade sexual do interlocutor e a sua visibilidade, corporificada de variadas formas, podem engendrar distintas formas de intolerância, tendo em vista o preconceito e a discriminação sexuais, que resistem ao processo de naturalização das identidades sexuais críticas à heteronormatividade e ao regime de poder patriarcal.

Quando indagados sobre a segurança nos entornos do Instituto Estadual Rio Branco, os estudantes mencionaram acontecimentos problemáticos na região externa do espaço escolar, já que os fluxos presentes na Avenida Protásio Alves vêm acompanhados de tensões vividas e observadas:

“Minha rua é mais escura, ali eu fico com medo. Aqui na escola, ali na frente, já é mais iluminado, mais movimentos de carro. Isso inibe a ação de algum ladrão” (E4).

“Na escola, pelo fato de ter pessoas de outras comunidades, a gente preza muito. Eu me sinto seguro dentro da escola, pelo fato de todo mundo ter uma carga de vida de outras comunidades. Mas saindo dos muros da escola, eu não me sinto seguro não” (E1).

“Aqui em volta do colégio, eu me lembro que, ano passado, tinham uns guris que ficavam assaltando. Quando vê, do nada, a polícia começou a dar ronda. Teve um dia até que a gente ‘tava’ na parada e a polícia veio e encostou e perguntaram: ‘todo mundo é estudante aí?’ E a gente: ‘sim!’. Daí a gente viu que ‘tava’ tendo policiamento aqui” (E3).

As narrativas ensejadas pelos três estudantes do ensino médio noturno revelam como complicações podem ser notadas nos entornos da escola, sobretudo pela noite na parada de ônibus, na qual muitos esperam o transporte após a aula. Em uma delas, a perspectiva de que a infraestrutura de iluminação visibiliza melhor a ação de condutas desviantes é colocada. Em outra, a “saída dos muros da escola” evoca perceptos em torno de um imaginário do medo, materializado por situações repentinas. Na terceira, a presença da patrulha policial, inesperada, repercutiu na ideia de que havia uma preocupação pública em torno dos incidentes de assaltos, nas proximidades da escola, no período noturno. Nas palavras da D1 (docente) movimentos urbanos caracterizam a paisagem nos entornos da escola: “(...) Aqui é muito movimentado durante o dia e a noite é um deserto. Tem um esvaziamento da cidade”.

³⁷ Recorrentes matérias de jornais identificam como a população LGBT vem sofrendo com a violência e o preconceito no Brasil, país que registra números alarmantes de mortes por homofobia: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>>.

O movimento do dia, desta forma, é sentido e elaborado de formas distintas, daqueles que transitam a noite:

“Lá perto de casa era muito ruim quando eu estudava a noite. Eu sempre ia correndo quando descia de ônibus até a minha casa. Aqui, perto da escola, me sinto mais seguro, quando ando por aqui. Mas se é num lugar que não conheço, eu não me sinto seguro (E6)”.

Os interlocutores docentes também expressaram observações sobre os entornos da escola. No caso da D1, ao optar por morar nas proximidades do seu trabalho, uma mudança significativa no seu sentimento de insegurança foi notada:

“Eu me sinto, relativamente, segura, onde eu moro e trabalho. Já morei em outros lugares, um lugar no Passo das Pedras³⁸, onde escutava os tiros da cobertura do prédio e via projeteis voando. Era um lugar que eu tinha medo de descer do ônibus, era aquela violência. Um dia os caras roubaram um carro e tacaram fogo nele, na frente do prédio onde eu morava. Foi um dos motivos que fez a gente vir aqui pra perto. Eu tinha medo real, antes. E agora, embora eu saia 22h30, meu marido vem aqui me buscar. Eu me sinto mais vulnerável, não pela violência, mas pelo fato de eu ser mulher” (D1).

As feições do medo aqui apresentadas giram em torno de modalidades de violência explícitas: a violência sexual (contra a mulher, ou contra grupos LGBT), a violência patrimonial (o medo de ser assaltado, roubado e do furto de bens); a violência da arma de fogo (relacionada à violência letal, no medo da “bala perdida”) e de condutas criminais (como no tráfico de drogas e de armas); e, até mesmo, a violência de Estado (nas patrulhas da própria polícia).

A narrativa do interlocutor docente 2 (D2) ressalta os casos de assaltos a mão armada - e seus efeitos sociais e institucionais - nas proximidades do colégio IERB:

“É muito comum aqui, na saída do colégio, ter uma viatura da Brigada. Não por nós, mas pelos vizinhos ricos. Agora o aspecto de que a escola está numa avenida bem movimentada, perto de um corredor de ônibus, isso dá uma segurança. Eu já trabalhei em outras escolas a noite e nós tivemos que adotar uma atitude: todo mundo saía junto, porque as pessoas eram assaltadas na porta do colégio. Aqui eu já não sinto isso tanto. Mas assim mesmo, eu não me arriscaria a falar que é um bairro seguro, volta e meia tem roubos de carro” (D2).

³⁸ Bairro na Zona Norte de Porto Alegre.

Desta forma, há uma tensão constante vivenciada por estudantes e docentes nos entornos do espaço escolar do IERB, amenizada relativamente, para alguns, pela existência de patrulhas da Brigada Militar. No entanto, a crítica de que o policiamento ostensivo só existe devido aos “vizinhos ricos” (a presença de uma escola privada de ensino e de bairros valorizados pela especulação imobiliária, na vizinhança) designa uma perspectiva que reconhece a influência política e midiática dos ricos e dos segmentos médios na cidade sendo materializada, especialmente, quando redes de vigilância e de poder são articuladas em determinados espaços e horários. Tal crítica, também, sugere um olhar para a existência de frações da população preocupadas em proteger seu patrimônio acumulado, porém, em um contexto fragilizado pelas desigualdades sociais e marcado pelo aumento da violência urbana como um “neoconflito” (ECKERT, 2002, pág. 74).

As rupturas inéditas e imprevisíveis, geradas pelo caos da violência urbana, acabam repercutindo na necessidade das pessoas empreenderem formas variadas para se proteger, como, até mesmo, mudar de endereço, como no caso exposto pela D1. Em outro plano, acontecimentos críticos demarcam descontinuidades, desencadeadas pela violência progressiva em experiências de vitimização:

“Eu estudava de manhã e desde que meu irmão foi baleado eu fiquei um bom tempo sem ir nas aulas, um bom tempo. Depois, eu troquei pra noite, porque minha mãe falou e a professora também. Na noite dá pra prestar mais atenção nas aulas, porque não tem muita gente. (...) Meu irmão estava no lugar errado, na hora errada. Antes de acontecer isso, eu saía com meus amigos, todos os finais de semana. A gente ficava na casa, na rua, ia pras festas, agora não” (E2).

A situação de ter perdido o irmão, supostamente vítima de forças criminosas no bairro onde residia, é marcante para o desdobrando do medo e da insegurança, à interlocutora, que mudou hábitos e dinâmicas interativas de sociabilidade pela consciência de que “estar no lugar errado, na hora errada” pode trazer complicações irreversíveis para a vida dos jovens. Com efeito, antes de proteger o seu patrimônio próprio, a estudante evita circular em certos locais, em determinados horários, para resguardar aquilo que tem de mais valioso: a sua vida. Porém, mesmo diante do ocorrido, continuou estudando no ensino médio noturno, incentivada pela família e docentes.

Outro aspecto possível de salientar é que as colorações do medo, em determinadas situações, variam conforme a identidade de gênero do interlocutor:

“Lá onde eu moro é perigoso, mas eu não sinto tanto isso. Digamos que eu sou um pouco privilegiado. Primeiro, as meninas, minhas irmãs, todas já foram assaltadas ali na volta. Eu nunca fui, mas minha mãe já. Eu sou um pouco privilegiado. Ou no Centro, se eu vou pro Centro, eu ando de fone. Mas eu acho que isso é questão de privilégio, se é homem, ou algo assim, porque os caras geralmente vão mais nas meninas”.

O reconhecimento de que determinado tipo de violência ocorre mais entre as mulheres (como assédio sexual e assalto a mão armada) foi ressaltada por outros entrevistados, os quais dimensionaram os efeitos de um contexto urbano hostil, como na declaração da E7, moradora do bairro Rubem Berta³⁹:

“Perto de onde eu moro, eu não saio tanto, saio mais aqui perto da escola, porque tem bastante assalto por lá. Faço só o necessário, vou pra casa ou pra escola. A minha mãe já foi assaltada lá. (...) Eu já passei por situações de assédio sexual na cidade. Uma vez eu fui assaltada, lá perto de onde minha vó mora. Eu saí correndo, atrás dos ladrões e dizendo que eles tinham me assaltado. Na hora, um cara me assediou, eu ‘tava’ de calça de moletom. Eu achei isso vergonhoso” (E7).

Como ressaltou Cornélia Eckert (2002, pág. 78), nas interpretações sobre os acontecimentos e a “crise na cidade”, os sujeitos encontram narrativas que “acomodam tempos de desordem em movimentos incessantes de instauração de sentidos”, demonstrando desafetos e repugnância aos cenários dinamizados pela violência e pela insegurança por um lado, mas criando zonas de atenção por outro. A colocação da E8 vai neste caminho: “A segurança ‘tá’ complicada, em todos os lugares. Nunca é totalmente seguro. Não dá pra sair sem se preocupar, sempre tem que ter um cuidado”.

As vivências da vida urbana local, ao serem narradas, traduzem “afetos territoriais, incertezas, evitações socioespaciais, as faces de medo e agonias, orientadas pela linguagem socializada e pelas emoções apreendidas”, no contexto de degradação social gerado pela violência (ECKERT, 2002, pág.79). A vulnerabilidade sentida pelas mulheres é retida nas preocupações colocadas por outra estudante:

³⁹ Diante das cifras registradas em torno dos bairros mais violentos de Porto Alegre, os bairros Rubem Berta e Mário Quintana aparecem em posição de destaque. No chamado “Raio X da Violência”, feito pelo grupo RBS (em mídias como Jornal Zero Hora e Diário Gaúcho), o bairro Rubem Berta aparece representado com a maior taxa de crime de assassinatos de 2011 a 2018, seguido de Restinga, Santa Teresa e Mário Quintana. Uma, dentre várias reportagens, chama a atenção para o “pano de fundo do tráfico” e criminalidade nas localidades mencionadas: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2018/03/cinco-bairros-concentram-mais-de-um-terco-dos-assassinatos-de-porto-alegre-em-sete-anos-cjehe8qep00zx01r4iug2ag1p.html>>.

“Aqui na parada da frente da escola, por exemplo, meus colegas já foram assaltados, no ano passado. Eu já fui assaltada onde eu moro, já fui assaltada no Centro, não tem segurança em lugar nenhum! Já levaram dois celulares novos que eu tinha, com arma, duas vezes. Uma vez, perto de um monte de gente. Outra, o cara botou a arma na minha cabeça, perto da minha casa. Eu entrei chorando depois pra dentro de casa. Eram telefones novinhos” (E2).

Por outro lado, os jovens parecem, também, focar sua atenção para lidar com outra tensão constante: a morte prematura. Um entrevistado, residente no bairro Bom Jesus⁴⁰, ressalta este sentimento:

“Posso ser assaltado perto do colégio, perto do trabalho e perto de onde eu moro. Isso é fato. Só que eu posso ser morto mais perto de onde eu moro, do que do colégio. Porque onde eu moro é zona de guerra. Os caras invadem ali, não dá pra dar bobeira. Ali na Bom Jesus, não tem como tu ser assaltado. Mas tem como tu ser morto. Se tu ‘tá’ andando assim, de noite, viajando. Ainda mais eu, que sou gurizão, eles não vão perguntar se eu sou bandido, eles atiram” (E3).

Diante do exposto, ser assaltado em outros lugares, que não no bairro onde se mora, é risco factível, mas suportável. Contudo, o medo da morte reporta a um imaginário socialmente construído e a formas de perceber acontecimentos (não apenas pelos habitantes, como também pela dinâmica criminal propagada pela imprensa local), nos quais os jovens podem ser atingidos potencialmente. Para Regina Novaes (2006), o “medo da morte” é um marco geracional importante e que revela que as gerações contemporâneas de jovens temem a morte dramática e convivem com a morte prematura de seus pares. Este sentimento e imaginário, a autora, conforma um “paradoxo historicamente inédito”:

“Na geração em que se alarga, cronologicamente, o “tempo de ser jovem” em relação às gerações anteriores da mesma sociedade moderna, amplia-se a expectativa de vida da população em geral, e, ao mesmo tempo, também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens frente à morte” (NOVAES, 2006, pág. 111).

Por consequência, os jovens têm medo de “bala perdida”, “medo da polícia”, “do aumento da violência”, “do tráfico de drogas”, “de serem assaltados”, dentro outros medos, que caracterizam a trama de sentidos que podem ser conectados com repertórios simbólicos e vividos, referenciado sob a égide da “cultura do medo”:

⁴⁰ Por diferentes meios jornalísticos locais, o bairro Bom Jesus é destacado como “berço de facções criminosas”, que instauram a “guerra do tráfico” na cidade e na região metropolitana de Porto Alegre. As representações negativas em torno do bairro, em uma breve pesquisa, predominam. A ideia discriminatória de que moradores podem ser “potenciais traficantes”, monitorados pelas instituições de polícia, é propagada em manchetes de jornais, que associam o seu território ao domínio de facções. Como se apreende em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/06/387-anos-de-condenacoes-quem-sao-os-17-lideres-de-faccoes-que-o-mp-quer-manter-fora-do-rs-cjxdiyrl7015u01pkbi9403jr.html>>.

“Lá onde eu moro tem insegurança, porque tem o risco das pessoas levarem um tiro, bala perdida. E onde eu não moro é o medo do assalto. A bala perdida é mais provável onde eu moro, mas o assalto é mais provável onde eu não moro” (E5).

O reconhecimento de espacialidades mais suscetíveis a situações de “assalto e roubo” e outros mais vinculados aos riscos de “bala perdida” sugere a configuração de uma subjetividade que adota estratégias para viver numa cidade colapsada pela criminalidade e que, em resposta, produz formas e meios de deslocamentos e evitações espaciais, considerando imaginários e vivências mobilizadoras de infâmias territoriais. O entrevistado, também residente no bairro Bom Jesus, reiterou como determinados sítios podem ser relacionados com o avanço da violência:

“Onde eu moro, as pessoas saem de lá pra assaltar em outros lugares. Tipo, a gente tem uma população com renda baixa, renegada, uma população que acaba sendo mal vista. A gente é mal visto, já aconteceu comigo, em algumas ocasiões, das pessoas estranharem o lugar onde eu moro. As pessoas não têm direito à cidadania, a uma casa, esgoto e essas coisas todas, elas saem de lá e vão conseguir dinheiro, incorretamente, em outros lugares. (...) Lá onde eu moro, as pessoas geralmente não assaltam, porque perdem a mão, o braço. Mas agora eu não saio muito de casa, só, às vezes, com meus amigos. Porque quem assalta na Bom Jesus, ‘tá’ morto, praticamente. Todo mundo conhece todo mundo e os bandidos lá de dentro, não deixam ninguém assaltar lá dentro, por isso” (E5).

O relato acima é, sociologicamente, revelador, no que se refere à emergência de um regime de marginalidade em determinados bairros – territorialidades violentas. Outro estudante, morador do bairro Vila Jardim, enfatizou como o avanço da criminalidade preocupa e indica experiências de rejeição urbana:

“Onde eu moro tem problema de roubo e tráfico, guerra de facção, assim, bastante. Faz meio ano atrás mataram um traficante na minha rua, foram lá de fuzil e metralharam toda a casa dele. Na rua de baixo tinha uma boca, mas, também, mataram o cara. Aí fica nessa, entra um, matam o cara, entra outro... fica uma bagunça!” (E4).

Ambos interlocutores traduzem, em suas narrativas sobre a violência nos bairros em que residem, a possibilidade de pensar aspectos distintos do chamado regime de “marginalidade avançada”, expressão proposta por Loïc Wacquant (2006). A partir de dados etnográficos e fontes documentais sobre os “guetos americanos” e o subúrbio operário francês, o autor traduz como os chamados “desviantes” da metrópole pós-industrial estão

concentrados em territórios isolados e circunscritos, todavia percebidos na paisagem urbana.

Quando estes “espaços penalizados” começam a se tornar evidentes em zonas urbanas que compõem os cinturões periféricos das cidades, os discursos que atestam seu descrédito amplificam-se e aglomeram-se à sua volta, veiculados nas interações da vida cotidiana e propagados pelos domínios jornalísticos, políticos, burocráticos e até mesmo científicos (WACQUANT, 2006, pág. 28). Sobreposta aos estigmas existentes, ligados à pobreza e ao pertencimento étnico-racial, uma *mácula localizada* permearia os discursos e imaginários sociais que incidem sobre determinado local representado.

O que gostaria de chamar a atenção, neste sentido, é para o fato de que existem bairros em Porto Alegre, midiáticos enquanto arenas à “guerra de facções” ou aos confrontos entre “policiais” e “traficantes”, os quais acabam imaginados e representados sob a insígnia da infâmia, do crime e da desonra. São dimensões simbólicas que, com efeito, condicionam a gestão e a reprodução da informação em torno de determinados territórios.

Essas dimensões, percebidas na declaração do E5 (“a gente é mal visto, já aconteceu comigo, em algumas ocasiões, das pessoas estranharem o lugar onde eu moro”) traduzem a forma como o regime da marginalidade se ampara, também, pelo fenômeno de *estigmatização territorial*, ligada à predominância de zonas habitadas pelos chamados “párias urbanos” e “pessoas de baixa renda, renegadas”.

Nas palavras de Wacquant, uma crença questionável subsidia o *estigma territorial*:

“Que esses lugares estejam ou não deteriorados, sejam ou não perigosos e a sua população seja ou não essencialmente composta de pobres, minorias e estrangeiros, tem pouca importância, no fim das contas: a crença preconceituosa - de que assim são - basta para engendrar consequências socialmente nocivas” (WACQUANT, 2006, pág. 29).

Isso é sentido na textura das relações sociais no cotidiano, tanto pelos estudantes, quanto pelos seus/suas professores/as:

“Existe uma negação bem grande, no sentido dos alunos não quererem ser associados à determinada região, de não reconhecer determinada cultura. Existe um trabalho de desconstrução, mas a teoria não consegue superar o que eles vivenciam na prática, uma prática discriminatória. Mas eles, também, não têm identificação com o espaço da escola, eles não são aqui da região, é uma escola de trânsito. Eles gostam de vir pro Rio Branco porque vir pro Rio Branco é fugir do lugar que eles não querem muito pertencer, eles não querem estudar na escola do bairro” (D1).

A negação do pertencimento territorial existe como forma de lidar com as imagens e discursos atrelados a uma realidade, ou “prática discriminatória”, como relaciona a docente. O

fato é que, morar em um lugar difamado, se apresenta como uma condição atribuída à imagem que pode ser construída sobre uma pessoa, a qual tenta se desvencilhar dos preceitos discriminatórios que fundamentam o estigma territorial.

No caso dos guetos de Chicago/EUA, Wacquant destaca que os seus habitantes (2006, pág. 29): “negam pertencer à micro-sociedade do bairro e que se esforçam por se demarcar e ganhar distância na sua relação para com um lugar e uma população universalmente desonrada”; são eles frações de grupos operários que recebem uma imagem humilhante da mídia e do discurso político, bem como de produções ditas científicas amparadas no racismo e no preconceito de classe?

Entretanto, o sentido de indignidade social que envolve os bairros periféricos de rejeição é acentuado pela transferência do estigma para outra entidade, diabolizada e, por vezes, sem rosto, conforme Wacquant (“o traficante que morreu na minha rua” e que pode ser morto a qualquer hora, como pontua o E4; “os bandidos lá de dentro, que não deixam ninguém assaltar”, como relata o E5). Por trás dessa transferência, situada, estaria operando a lógica da *difamação lateral* e da *distanciação mútua*, que reforça a aniquilação presente nos bairros deserdados e estigmatizados. Loïc Wacquant sugere uma menção às palavras de Pierre Bourdieu:

“(…) O bairro estigmatizado degrada simbolicamente os que o habitam e que, por sua vez, o degradam simbolicamente, sendo que, privados dos trunfos necessários para participar nos vários jogos sociais, apenas partilham a sua comum excomunhão. A reunião num só local de uma população, homogênea na privação, tem também como efeito redobrar a privação” (BOURDIEU, 1993, pág. 261).

A percepção em torno da existência de bairros sociais degradados, no contexto de marginalidade avançada, parece fazer parte do cotidiano de jovens estudantes secundaristas, que evitam estudar nos bairros em que residem, de modo a criar um simulacro e a produzir táticas de reconhecimento que revertam influências negativas do estigma territorial associado às suas imagens. A discursividade do interlocutor docente entrevistado traduz dimensões parciais deste processo aos jovens:

“Eles falam sobre criminalidade e drogas com normalidade. Às vezes, a gente tinha aquela notícia de que fecharam tal lugar por causa do tráfico, por aquela troca de comando. Então, a violência de onde eles moram acaba sendo um impeditivo para sair, entende? Pra fazer aquele deslocamento e se apropriar da cidade. É um medo de voltar que limita as incursões. A cidade fica, pra alguns, o núcleo urbano onde eles moram e a escola” (D2).

Loïc Wacquant alude que existem efeitos da estigmatização territorial sentidos no nível das políticas públicas, igualmente. No caso acima, isso se dá no nível de políticas educacionais, mas não apenas. A partir do momento que um lugar é estigmatizado e etiquetado como “zona de não-direito”, de marginalidade, criminalidade, ou de exclusão social - base para a suposta vida degradada dos operários urbanos e desempregados -, as medidas práticas tomadas pelas autoridades acabam por marginalizar e desestabilizar ainda mais seus habitantes, e, inclusive, escorraçá-los de um espaço cobiçado. Investidas policiais são justificadas com base nesse ideário, para a expulsão e dissolução de espaços disputados por facções e ocupados por usuários de drogas, configurando a produção de estigmatizados “territórios psicotrópicos”.

Um dos estudantes entrevistados, categorizado como E3, relatou-me seis diferentes episódios em que recebeu abordagens ostensivas da polícia, detalhando, narrando e, em alguns momentos, rindo das situações pelas quais passou – que desvelam como marcadores raciais, de classe e de gênero continuam sendo considerados nas investidas policiais, repercutindo no processo de “demonização” de jovens negros, residentes em zonas periféricas (WACQUANT, 2008). Remontou, após outros relatos em que tinha sido violentado pela polícia, o episódio da noite em que tomou o “paredão” mais tenso, quando circulava com amigos no bairro Bom Jesus:

“O paredão mais tenso que tomei a gente ‘tava’ indo pra uma festa, eu e mais três amigos, subindo de noite pra ir pra Protásio [avenida]. Daí, meu amigo falou assim: ‘oh meu, tenho que passar ali pra pegar o dinheiro do Xbox [vídeo game]’, que ele tinha vendido, pra ir pra festa. A gente foi e viu assim dois camburões da Força Nacional descendo, bem devagarinho. A gente pensou: ‘vamo’ tomar paredão! E ficou tenso. Aí do nada chega mais dois amigos nossos, a gente ‘tava’ em cinco já. Quando vê, do nada, o gurizão que comprou o Xbox, ele atrás do portão da casa dele, grandão, ele pegou, abriu, deu dinheiro e fechou. Parecia tráfico, nem falou nada. Meu amigo botou a mão no bolso pra guardar o dinheiro. Desceu um cara com fuzil e gritando: ‘tira a mão do bolso! tira a mão do bolso!’. E eu olhei pros outros e disse: ‘tu é louco, meu? Eu gelei, porque o maluco botou a mão no bolso’. E o cara começou a nos revistar e disse que o meu amigo era maluco de botar a mão no bolso, porque ele podia meter bala na gente e ele podia ser só uma estatística. Falou bem assim pra ele. Ele explicou que tinha guardado o dinheiro do vídeo game, o policial não pegou a grana, mas tem policial que pega o dinheiro, né? Perguntou as idades, documentos, largou, mas foi sinistro” (E3).

Para além das diferenças de atuação nos entornos da escola e nos bairros tidos como periféricos pela força policial, a concentração da ostensiva policial, naquela ocasião,

demarcou um momento de tensão e revelador do modo como, junto à estigmatização territorial de zonas urbanas degradadas, o medo da morte prematura pode surgir como possibilidade factível. Chama atenção o caráter inquisitorial da prática policial, que chega a flertar, num contexto de suspensão temporária da ideia de cidadania, com a chance concreta de que aqueles jovens entrassem para o nível da quantificação de Estado, da sua razão científica (como sugere Michel Foucault, 2005), representado pelas estatísticas que fundam as taxas de vitimização e mortalidade, mas que nem sempre incidem sobre a superação do racismo institucional.

Em bairros deserdados, ocupados pelas disputas armadas entre policiais e “representantes do tráfico”, as noções comunitárias e as reciprocidades coletivas tornam-se escamoteadas pela ideia de que todos são inimigos e possíveis desviantes, até mesmo a polícia, como sugere o E3. Junto a isso, no contexto de economia neoliberal, o aprofundamento da falta de oferta de trabalho assalariado com proteção e seguridade social desdobra-se em um quadro crônico, que baliza a emergência da marginalidade avançada e, antes disso, da profunda insegurança social sentida pelos habitantes de zonas periféricas. Parcelas dos jovens, diante do que se apresenta, podem optar pela adesão aos circuitos financeiros paralelos (a venda de um vídeo game, ou tráfico de armas e drogas, por exemplo) como modo de engendrar estratégias individuais no bojo de uma economia subterrânea, que os deixa com uma probabilidade maior de permanecerem marginalizados (WACQUANT, 2006, pág. 33). Tal situação evidencia que a estratégia de estudar fora dos bairros de moradia não constitui uma possibilidade concreta para todos habitantes das zonas periféricas.

Outro processo a ser destacado é a naturalização de acontecimentos dramáticos nas zonas dominadas pelo tráfico de drogas e circunscritas pela criminalidade, como se vê na manifestação da interlocutora docente:

“A gente vê muitos relatos de assalto, que foi assaltado e roubaram o celular, ‘professora, fui assaltado e roubaram minha mochila!’. E tem, também, relatos sobre questões no lugar de moradia, que onde eles moram deu ruim, que ‘tá’ tendo alguma coisa, toque de recolher. Mas é incrível como é naturalizado. Parece que eles acham que é assim mesmo, que não vai mudar. Eles cresceram e viveram sempre neste contexto e não existe uma revolta com esta violência. Isso me surpreende bastante e é preocupante” (D1).

A surpresa com que a naturalização da violência é visualizada em discursos e práticas, também, foi analisada pela interlocutora docente:

“Também, não sei se esta naturalização na fala deles não é uma tomada de posição, do tipo ‘eu não tenho medo’, uma relação de força e resistência até: ‘olha só, mesmo com toda a violência, eu me divirto, eu trabalho, eu venho pra escola, eu ‘tô’ aí’ (...) Esta postura de coragem, acaba sendo uma forma de resistir ao meio. Tem a violência ali, mas se eu ficar imune a ela, eu consigo sair de casa. Não é alienação, ele [aluno] vê a violência, mas ele vai fazer o que? resistir é uma tática de sobrevivência” (D1).

Nesta direção, a posição dos estudantes pode ser vista como contraditória, mas, ao contrário, é estratégica para desdobrar as suas rotinas e estilos de vida. Trata-se de um paradoxo em torno do viver na cidade e fruir daquilo que ela oferece (com suas temporalidades, espacialidades, serviços e bens): ao mesmo tempo em que sentem medo e evitam lugares e pedaços da cidade em determinados horários e temporalidades, expressam um sentimento de coragem, uma abertura às experimentações, de modo a explorar a vida social urbana com a instabilidade de seus movimentos. Com efeito, a saída não é conviver evitando a violência e garantindo zonas de proteção (como desejam as camadas médias), mas conviver, habitar, praticar os espaços estratégicos da cidade, *apesar da violência*, insinuando táticas e manobrando meios em torno da busca pela mudança de sua posição social de vulnerabilidade no âmbito da crise vivenciada na urbe. A dimensão é reforçada pelos que apreendem as narrativas juvenis:

“Eu vi duas meninas do 9º ano falando, que tinham ido no futebol ontem, acho que era no bairro delas: ‘ah, tava muito bom ontem, nem deu tiro’. E eu achando que elas estava brincando, dei risada. Mas elas disseram que não, que era verdade. Ai tu percebe os espaços que as pessoas frequentam e uma naturalização da violência. Se eu fosse num lugar que tivesse tiros, eu não voltaria mais. No caso delas, não” (D1).

Entretanto, ao serem indagados sobre como percebem a segurança na cidade como um todo, o sentimento predominante de insegurança aparece e, ao contrário do que se possa imaginar, revela como a violência vem sendo desnaturalizada e subjetivamente significada: “Parece que não tem segurança nenhuma, em nenhum lugar. Eu penso e vejo isso” (E2). Além disso, sendo uma experiência vivida é, também, representada pela mídia: “É precária a segurança na cidade. Eu vejo jornal. As pessoas são assaltadas. Estão andando na rua e desce um cara de uma árvore, ou uma coisa assim” (E6). E que tem efeitos práticos: “Às vezes, a gente deixa de ir em um lugar porque está muito perigoso aquela zona, ou não dá pra ir naquela hora, porque tem assalto. A gente deixa de fazer muita coisa por questão da

segurança” (E8). Ademais, os jovens parecem constatar a ausência de um “idioma comum” em torno do qual e pelo qual as populações estigmatizadas poderiam unificar-se para lidar com as fissuras geradas pelo regime de marginalidade em questão, como na declaração do E5:

“A segurança ‘tá’ péssima. Eu tenho medo de sair de casa, por ter chance de ser assaltado. De madrugada, eu não fico na rua de noite, não me arrisco pegar ônibus ou voltar até minha casa, é perigoso. E não adianta botar a culpa só na polícia. No momento em que todos exercerem sua cidadania, começar a protestar – sei que tem várias formas de protesto, mas eu sou a favor de protesto pacífico – talvez melhoraria alguma coisa” (E5).

A fragmentação objetiva dos cidadãos atingidos por efeitos da marginalização social e espacial traduz um estado de *desregulamentação do simbólico*, espécie de ausência de uma linguagem comum que apontaria saídas e destinos possíveis, como sugere Wacquant (2006). Significa dizer, ao autor, que as organizações emergentes e articulações políticas de frações populacionais deserdadas (como sindicatos, associações de moradores, projetos sociais) carecem, em contextos de extrema insegurança, de um repertório coletivo local e cidadão, para lidar com as variações da violência e para exercer mais do que uma pressão política pontual e intermitente.

O componente midiático, diante disso, é um aspecto de poder a ser considerado na conformação de imaginários de fragmentação e medo, atrelados a existência de imagens simplificadas de populações heterogêneas, as quais são definidas, midiaticamente, pela privação social, carência material e déficit simbólico. Assim, um trabalho político de agregação e representação se justifica, de modo a elevar as camadas marginalizadas a um patamar de existência diferenciado, de “cidadania”, como sugere o estudante entrevistado.

Neste sentido, o questionamento sobre como cada interlocutor se sente em relação à segurança, em cada lugar que transita, possibilitou a assimilação de que a cidade se fragmenta em territórios circunscritos pela chamada “marginalidade avançada” (WACQUANT, 2006), apreendida, interpretada e vivenciada pelos jovens de diversas maneiras, em suas mais diferentes atividades e narrativas. Complementarmente, com as suas vozes contundentes, os interlocutores refletem não apenas sobre a “aventura” presente nos rituais cotidianos, mas sobre a fragmentação e erosão social que o medo e a insegurança provocam na cidade e nas suas redes sociais, desestabilizando “mapas mentais afetivos” atrelados às territorialidades de pertencimento, como no seu local de moradia e nas ruas do bairro, local de estudo, trabalho (ECKERT, 2002).

8. Considerações finais

“Nada é pensado pros pobres aqui em Porto Alegre. Acho que em nenhum lugar do Brasil. Porto Alegre é uma cidade que não pensa no povo de classe baixa” (E6).

Ao longo deste trabalho, procurei demonstrar como as relações de jovens, com os espaços que habitam, conectam-se com as suas formas de interpretar e experienciar a cidade e com modos específicos de viver as suas juventudes. Juventudes, no plural, como modo de enfatizar a diversidade de modos existentes de ser e estar jovem (DAYRELL, 2003), os quais possibilitam, em sua observação, a análise em torno de marcadores sociais que influem sobre as suas existências.

Para iniciar esta pesquisa, o vínculo de estágio docência com o ensino médio noturno do Instituto Estadual Rio Branco, pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais, foi central. A partir disso, tornou-se possível uma sistematização de experiências desdobradas nas interações com estudantes e professores, no processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela disciplina de Sociologia, no ensino público e pela interação extraclasse. Cabe apontar que, no âmbito dessa experiência docente, adotei a postura de ressaltar como os conhecimentos de ciências sociais não podem ser tratados da mesma maneira como outros modos de conhecimento, guiados por um viés ideológico. No mundo contemporâneo, ao contrário, reforçar o caráter teórico, metodológico e científico das ciências sociais parece ser necessário para a sua manutenção e reconhecimento, diante dos ataques obstinados dos chamados “provedores de ideologia” – que engendram uma falsa disputa sobre o monopólio da produção e difusão de verdades sobre a vida social (LAHIRE, 2014).

De modo complementar, a experiência de estágio possibilitou a identificação de que os saberes docentes efetivamente são temporais (adquiridos ao longo do tempo), plurais (configurando um repertório de saberes), heterogêneos (no que se refere aos objetivos de sua ação), personalizados (conforme a identidade e personalidade docente) e situados (usados contextualmente), bem como carregam consigo as marcas e limitações do ser humano (TARDIF, 2000). A experiência em sala de aula embasou a necessidade de refletir, sistematicamente, a prática docente, porém privilegiando a apreensão de estilos e modos de viver daqueles que conferem sentidos às suas práticas: os estudantes - jovens, em sua maioria.

Complementarmente, a pesquisa foi proposta em um segundo momento, cortejando o esforço de compreensão das formas de interação, dos usos e apropriações do espaço urbano,

feitos pelos jovens, seja nos interstícios da vida institucional escolar, ou fora dela – nas maneiras criativas de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1990). Assim, busquei elaborar e visibilizar diferentes maneiras de operar e praticar relações com e na cidade, engendradas pela juventude, sobretudo estudantes secundaristas, imersos em seus circuitos de sociabilidades e nos repertórios simbólicos produzidos em torno de suas expressões discursivas, comportamentos e relações sociais.

Como ponto de partida para a problemática de pesquisa, considerei a escola como um espaço central ao estudo, fundamentalmente, porque congrega uma diversidade de “experiências juvenis”, sendo vista como um equipamento de referência (PEREIRA, 2010). Por consequência, materializou-se no presente trabalho o objetivo de analisar as narrativas e as práticas de estudantes secundaristas, intuindo traduzir as suas relações com e nos espaços urbanos, bem como suas formas de percepção sobre as tensões vivenciadas na cidade.

Com efeito, procurei explicar, mediante o trabalho etnográfico proposto (“de perto e de dentro”), como a instituição escolar passa, constantemente, por um processo de reinvenção de si pela própria juventude, que vem se utilizando de suas redes de sociabilidade e do manejo de novas tecnologias lúdicas, para alterar as próprias dinâmicas do espaço escolar. Significa dizer, em outros termos, que os usos do espaço escolar não estão dados conforme orientam as políticas macro e que, ao contrário, nos relembra que as maneiras de praticar e de utilizar o espaço podem fugir dos objetivos almejados pela “planificação urbanística” (CERTEAU, 1990). Evidentemente, as relações tecidas entre os jovens com e nos espaços urbanos transbordam nas maneiras pelas quais eles coabitam o próprio espaço escolar, que, inversamente, os habilita a transitar estrategicamente pela cidade, lançando mão de táticas específicas, para a realização de diferentes atividades: estudar, trabalhar, transitar, recrear, expressar, flertar, evitar e desviar, dentre outras.

A partir da realização de entrevistas com estudantes e docentes, uma percepção sobre os seus cotidianos foi aprofundada. Da mesma forma, pude evidenciar como as suas formas de perceber e viver os espaços urbanos estão marcadas por sentimentos ambíguos, mesclando expectativas de ascensão e de tensão, marcantes durante os deslocamentos e apropriações dos lugares citadinos.

Nas interlocuções com os jovens, priorizei identificar alguns marcadores sociais que incidem sobre as suas trajetórias; as relações que nutrem com os locais onde moram, estudam e trabalham; as formas e estratégias empregadas de mobilidade urbana; os circuitos de lazer e pedaços da cidade que compõem; as percepções que engendram ao longo do processo de

“praticar a cidade”; e, por fim, suas problematizações, altamente críticas, em torno das tensões e das inseguranças de viver em uma capital. Objetivamente, a estratégia de determinados jovens, capturada neste trabalho, de estudar fora das proximidades dos seus locais de moradia, não constitui uma possibilidade para todas as pessoas que residem nas zonas periféricas dos grandes centros urbanos. Torna-se uma maneira objetiva de reinventar sentidos às suas experiências: sejam elas de vitimização, precarização; sejam elas de ascensão.

À luz destas variáveis, categorizadas ao longo do processo de pesquisa, desdobrei como o aspecto nômade, associado a diferentes formas de viver a juventude, aparece como componente presente nas trajetórias analisadas, configurando modos específicos de nomadismo juvenil. Notadamente, as narrativas e práticas engendradas pela instabilidade dos movimentos de jovens nos espaços urbanos - mesmo diante de suas redes de vigilância, mecanismos de controle e domínio disciplinar -, revelam maneiras criativas e lúdicas de habitá-lo, configurando o que sugiro nomear de “astúcias juvenis”, realizando uma franca apropriação da perspectiva de Michel De Certeau (1990).

Como estratégia analítica, desdobrei as manifestações dos estudantes secundaristas (e de seus professores) a partir de uma atitude polifônica, inspirado no clássico escrito por Paul Willis (1991). Esta forma de produzir a texturologia de “gestas ambulatórias” (DE CERTEAU, 1990), demonstrou como as suas percepções e atitudes, diante dos efeitos da desigualdade urbana, encontram-se marcados por experiências norteadas não apenas pela vida familiar e escolar, mas, também, pelos imprevistos, riscos e arranjos dinamizados pelos fluxos resultantes do funcionamento da cidade e pelas ideologias que lhe moldam.

Saliento, também, que as entrevistas possibilitaram uma escuta atenta em torno de outras questões comunicadas pelos participantes da pesquisa, as quais não puderem ser exploradas neste trabalho. Temas adjacentes, como as relações com professores, suas impressões e vivências escolares, expectativas de vida e desejos de futuro, também, foram explorados, o que irá gerar um aprofundamento deste estudo no porvir.

Enfatizo, ainda, que a pesquisa procurou evidenciar o quanto certas tensões e a insegurança urbana fazem parte da produção de subjetividades jovens na cidade de Porto Alegre, sendo a violência um componente presente nos espaços que habitam, com destaque aos bairros que moram. Experiências distintas de violência e de vitimização ficaram evidentes, entre os seus locais de moradia (nos bairros), local de estudo e centro da cidade. Entretanto, guardadas as diferenças, os jovens detêm uma percepção de violência constante e presente em todos os espaços que habitam, ao mesmo tempo em que eles, em algumas

ocasiões, podem ser classificados e representados como potenciais criminosos, transgressores e perpetradores da violência (em espaços privados, como o shopping; ou em espaços públicos, como desordeiros de parques e praças), por discursos midiáticos e de terceiros. Cabe acentuar que, em suas formas de percepção específicas, os jovens envolvidos nesta pesquisa se veem como alvo de ações e de imagens violentas (no bairro onde moram e, em alguns espaços, fora dele) e, por outro lado, são vistos como violentos (fora de seus bairros, mas não em seus bairros).

Neste sentido, os interlocutores manejam narrativas e práticas para tentar lidar com os efeitos da violência e dos discursos em torno dos seus locais de moradia, vistos, em conteúdos midiáticos e nas relações ordinárias, como zonas urbanas deserdadas, marcadas pelo estigma territorial em relação às demais partes da cidade (WACQUANT, 2006). Tal fato demonstra como as segregações espaciais condicionam trajetórias em uma cidade como Porto Alegre.

Situo, portanto, como através da análise de experiências juvenis, a partir de um contexto escolar específico (uma “escola de passagem”), são notabilizadas táticas e problematizações com finalidade circunstanciada, insinuadas no bojo de uma crise urbana: a busca pela reversão dos estigmas territoriais e, sobretudo, pela denúncia da desigual distribuição da violência na cidade. É esta a forma como tento descortinar a “cortina invisível”, como apontei no início, entre jovens com juventudes desiguais.

9. Referências:

- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. ““Zoar e ficar””: novos termos da sociabilidade jovem”. In: *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Almeida, Maria Isabel Mendes de; Eugenio, Fernanda (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 139-157.
- AQUINO, Laurence Sanzi. A experiência escolar em tempos de ensino médio politécnico. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre/RS, 2016, 116 p.
- ARIÉS, Phillipe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BORELLI, Silvia Helena Simões; ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo. “Urbanas Juvenilidades: Modos de Ser e de Viver na Cidade de São Paulo”. In: *Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2006, Brasília /DF, 23p.
- BOURDIEU, Pierre. “Effets de lieux”. In: *La Misère du monde*. Bourdieu, P. et al. Paris: Points/Seuil, pp. 249-262, 1993.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. “Sobre a experiência e o saber da experiência”. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte/MG, n° 19, pp. 20-28, 2002.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. “Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais”. *Em Tese: revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, Florianópolis*, v. 2, n. 1, pp. 68-80, 2005.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano I: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 3° ed., 1990.
- CLIFFORD, James. “Sobre a autoridade etnográfica”. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, pp. 17-62, 1998.
- DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: *Dayrell, J. (org.): Múltiplos Olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG: 1996. 27p.
- _____. “O jovem como sujeito social”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 40-52, 2003.
- DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”. Entrevista de Angelina Teixeira Paiva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação – Espaço Aberto*, n.6, pp. 222-231, 1997.
- ECKERT, C. “A cultura do medo e as tensões do viver a cidade: narrativa e trajetória de velhos moradores de Porto Alegre”. In: *MINAYO, MCS., and COIMBRA JUNIOR, CEA., orgs. Antropologia, saúde e envelhecimento [online]*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, Antropologia & Saúde collection, pp. 73-102, 2002.
- FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud. Barcelona, Ariel, 1998.

FONSECA, Cláudia. “Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, pp. 58-78, 1999.

_____. “A certeza que pariu a dúvida: paternidade e DNA”. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 12, n° 2, pp. 13-34, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

_____. *Entrevista ao 'Le Monde'* (fev. 1975). In: ERIBON, Didier. *Michel Foucault - uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. “Aula de 17 de Março de 1976”. In: *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 285-315, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 47° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDMAN, Márcio. “Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica”. *Revista Etnográfica*, Lisboa, v.10, n.1. pp. 159-173, 2006.

GROSSI, Miriam Pilar. “Identidade de Gênero e Sexualidade”. Coleção Antropologia em Primeira Mão. PPGAS/UFSC, 1998.

KERSTING, Eduardo Henrique de O. “Negros e a Modernidade Urbana em Porto Alegre: Colônia Africana (1890-1920)”. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

MAFFESOLI, Michel. “Nomadismo juvenil”. *Revista Nômadias*. Bogotá: DIUC, n° 13, 2000.

MAGNANI, José Guilherme. “De perto e de dentro: notas para uma Etnografia Urbana”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 17, n. 49, pp. 11-29, 2002.

_____. “Os circuitos dos jovens urbanos”. *Revista Tempo social*, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 173-205, 2005.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade, ou da Modernidade como Sociedade Educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Coleção Estudos Foucaultianos, 2011. 268p.

NOVAES, Regina. “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”. In: *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Almeida, Maria Isabel Mendes de; Eugenio, Fernanda (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, pp. 105-120, 2006.

PAIS, José Machado. “Máscaras, Jovens e “Escolas do Diabo””. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, pp. 7-37, 2008.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. ““A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo”. *Tese (Doutorado em Antropologia Social)*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010, 262p.

_____. “Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 23, n. 49, pp. 149-176, 2017.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro, Relume-Dumará. 1995.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lúcia Mury. “Rolezinhos: Marcas, consumo e segregação no Brasil”. *Revista Estudos Culturais*, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014.

SAADA, Favret. “Ser afetado”. In: *Caderno de Campo*, n.13, pp. 155-161, 2005.

SIMMEL, Georg. “As grandes cidades e a vida do espírito (1903)”. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, pp. 577-591, 2005.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia *na escola*: um olhar desde a Antropologia. 1º ed. - Porto Alegre: Cirkula, 2015. 192 p.

SEFFNER, Fernando. “Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação”. *Educação Unisinos*. 20(1), pp. 48-57, 2016.

SILVEIRA, Alexandre B. “De Colônia Africana à Bairro Rio Branco: desterritorialização e exílio social na terra do latifúndio Porto Alegre (1920 – 1950)”. *Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em História*, PUC-RS, Porto Alegre, 2015, 184p.

SOARES, Luís Eduardo. et al. Violência e Política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Iser, 1996.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. “Além da Invisibilidade: História social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição (1884-1918)”. *Tese (PPG em História)* UNICAMP, Campinas, 2014.

TARDIFF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação (...)”. *Revista de Educação*, pp. 5-24, 2000.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. RJ: Zahar, pp. 123-132, 1987.

WACQUANT, Loïc. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 16, pp. 27-39, 2006.

_____. As duas faces do Gueto. São Paulo: Boitempo, 2008.

WERNECK, Alexandre. “Dar uma zoada, botar a maior marra”: dispositivos morais de jocosidade como formas de efetivação e sua relação com a crítica. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v. 58, n. 1, pp. 187-222, 2015.

WILLIS, P. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Documentos pesquisados:

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Instituto Estadual Rio Branco (IERB). Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2014. Acesso em: abril/2019.