

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcio de Freitas do Amaral

Culturas juvenis e Experiência Social
Modos de Ser Jovem na Periferia

Porto Alegre
- 2011 -

Márcio de Freitas do Amaral

**CULTURAS JUVENIS E EXPERIÊNCIA SOCIAL
MODOS DE SER JOVEM NA PERIFERIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Stephanou.

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre
2011

Márcio de Freitas do Amaral

**CULTURAS JUVENIS E EXPERIÊNCIA SOCIAL
ESTILOS E EXPRESSÕES DOS MODOS DE SER JOVEM NA PERIFERIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Prof. Dr^a. Maria Stephanou - Orientadora

Prof. Dr^a. Carmem Craidy – UFRGS

Prof. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil - UFRGS

Prof. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz - UFRGS

Prof. Dr^a. Sueli Salva - UFSM

*Para o estimado mestre e querido amigo de tantas vivências, **Nilton Bueno Fischer** que, mesmo na saudade, nunca se fez ausente.*

AGRADECIMENTOS

Ao término desta jornada gostaria de agradecer:

... Ao meu pai Fernando, pela inspiração no mundo das letras e do conhecimento. Pelo amor incondicional e constante incentivo.

... À minha mãe Maria Helena, pelos ensinamentos cotidianos que não se encontram em livros. Pelo cuidado e carinho constantes, cuja amabilidade de seus gestos me acompanham por toda a vida.

... Aos meus irmãos Luiz Fernando e Thiago, por compartilharmos tantas histórias. Agradeço imensamente o carinho e a preocupação de vocês, principalmente por compreenderem minhas ausências nestes últimos anos.

... Aos jovens desta pesquisa, por tecerem comigo esta escrita e me mostrarem que, para além dos conceitos, existe sempre a vida. E aos coordenadores e educadores da CUFA, pela parceria, amizade, acolhida e disponibilidade. Pelos diálogos que estabelecemos e as experiências que compartilhamos.

... Aos amigos Cassiano, Leandro e Tiago, por tantas experiências acadêmicas e de vida que compartilhamos, pela amizade sincera e por juntos nos compormos pesquisadores.

... Ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela competência de todos seus profissionais e por sua excelência acadêmica.

.... Ao CNPQ, por viabilizar, através da bolsa de estudos, este trabalho.

... À querida professora Maria Stephanou, minha orientadora nesta trajetória. Pelas doces palavras, pela acolhida sincera, pela competência acadêmica, por compreender os tempos que se seguiram, pelos saberes que construímos que agora compartilho com vocês.

... A Eduarda, que ensinou-me uma das mais belas lições da vida: a de ser pai. Agradeço pelo amor, dado e recebido entre brincadeiras, conversas e risadas.

... A Viviane, com quem divido o mundo cotidiano e compartilho sonhos e utopias na exigente tarefa de educar. Que nosso amor seja a bússola que nos indica para onde caminhar. E que sempre o façamos juntos!

RESUMO

A dissertação objetiva compreender e analisar culturas juvenis constituídas por jovens moradores de uma periferia de Porto Alegre/RS e que participam de projetos da CUFA. Concebe que suas práticas culturais são empreendidas como experiências significativas no âmbito do processo de socialização. A periferia é entendida como espaço que circunscreve relações sociais, influencia formas de viver a condição juvenil e de construir estilos e práticas culturais. Os jovens constroem, a partir de múltiplos processos de identização, culturas juvenis, compreendidas como expressões coletivas que traduzem distintos estilos de vida.

Além disso, busca apreender estas experiências sociais como constituintes do processo de socialização dos jovens na contemporaneidade, sendo instâncias de produção de diferentes formas de inserção social, valorizando sua dimensão educativa. Para este fim, toma como ponto de partida o cotidiano dos jovens, as distintas redes de relações e significações que os circunscrevem no espaço social onde vivem. Os jovens constroem redes de sociabilidades nas quais (re)significam suas ações cotidianas. No curso de suas interações, produzem distintas formas sociais de ser e estar.

O estudo resulta de um processo de investigação empírica de cunho qualitativo, realizada junto a jovens moradores de uma periferia, envolvidos nas ações empreendidas pela CUFA – Central Única das Favelas – no Morro Santa Teresa, em Porto Alegre/RS, organização que é referência de encontro destes indivíduos. Faz-se acompanhar de autores referenciais Alberto Melucci, José Machado Pais, Carles Feixa, Juarez Dayrell, Marília Sposito e François Dubet, que contribuem para a reflexão de conceitos essenciais a este estudo, como o de juventude, culturas juvenis, sociologia da experiência (processos de socialização e experiência social), produção de identidades e modos de ser entre outros.

Palavras-chave:

Culturas Juvenis. Jovens e Periferia. Experiência Social. Processo de Socialização

AMARAL, Márcio de Freitas. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia**. Porto Alegre, 2011, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	9
2. O LUGAR DE ONDE SE FALA: INSCRIÇÕES DE UM PESQUISADOR	13
3. OLHARES CONTEMPORÂNEOS: CONCEPÇÕES ACERCA DA JUVENTUDE	17
3.1 CONCEITO DE JUVENTUDE	18
3.2 MODOS DIFERENTES DE SER JOVEM: A CONDIÇÃO E SITUAÇÃO JUVENIL	20
3.3 JOVENS COMO EMBLEMAS DOS PROBLEMAS SOCIAIS	22
3.4 JOVENS COMO MODELO CULTURAL	25
4. PRODUÇÕES SOBRE A JUVENTUDE: MIRADAS SOBRE O TEMA	27
4.1 CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: CLASSISTA E GERACIONAL	27
4.2 PRODUÇÃO SOBRE JUVENTUDE NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTADO DA ARTE	31
5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	35
5.1 ORIGEM DO ESTUDO	35
5.2 DESIGN DA INVESTIGAÇÃO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA	39
5.3 DEFININDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O MORRO SANTA TERESA, A CUFA E OS JOVENS	42
5.3.1 Inserção no campo a partir da pesquisa participante.....	45
5.3.2 Procedimentos flexíveis de pesquisa.....	49
5.3.3 Entrevista compreensiva.....	50
5.3.4 Reflexividade.....	51
6. (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: AS DESCRIÇÕES DO CAMPO	54
6.1 MORRO SANTA TERESA	54
6.2 PRIMEIRAS INSERÇÕES	59
6.3 CUFA: UMA REFERÊNCIA NESTE CENÁRIO	62
6.4 JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO, SUJEITOS DE PESQUISA	65
7. CULTURAS JUVENIS: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS	70
7.1 DEFINIÇÃO DE CULTURA	70
7.2 CONCEITO DE CULTURA JUVENIL	72
7.3 CULTURAS JUVENIS: MUDANÇAS NO OLHAR	74

8. MODOS DE VIDA DOS JOVENS NA PERIFERIA: COTIDIANO E EXPERIÊNCIAS	79
8.1 PERIFERIA: ENTRE RESTRIÇÕES, INVENTIVIDADES E POSSIBILIDADES	82
8.2 VIVÊNCIAS DO TEMPO LIVRE: DA RUA PARA O QUARTO	91
8.3 FAMÍLIA: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES COM A VIDA SOCIAL	94
8.4 ESCOLA: AMBIGÜIDADES ENTRE PRESENTE E FUTURO	96
8.5 TRABALHO: ENTRE A INFORMALIDADE E A AUTONOMIA	99
8.6 PRODUÇÕES DE ESTILOS E IDENTIDADES: EXPRESSÕES MÚLTIPLAS DAS CULTURAS JUVENIS	101
9. EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS: CONSTRUINDO PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO	110
9.1 EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE SOCIALIZAÇÃO	110
9.2 CULTURAS JUVENIS E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO	114
9.4 JOVENS E AS FORMAS DE SOCIABILIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS	123
DA VIDA PARA A ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
- APENDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL SÓCIOEDUCATIVO	137
- APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	141

1. APRESENTAÇÃO

Na introdução de seu livro "A invenção do presente", Alberto Melucci (2001) utiliza uma figura muito singular para pensar o nosso tempo, o *profeta*, aquele que "fala à frente", que "anuncia aquilo que está em formação sem que disso ainda não esteja clara a direção e a lúcida consciência" (p. 21). Melucci se vale da metáfora do profeta para adjetivar os "movimentos da sociedade complexa", que anunciam uma mudança possível não para o futuro, mas para o presente da nossa vida.

Nesse sentido, pensar sobre as questões do nosso tempo, ao mesmo tempo em que somos atravessados pelas inúmeras transformações e revoluções no/do presente (tecnologias de informação, conectividade, virtualidade, globalização, entre outras tantas que instigam diferentes áreas do viver e do saber) associa-nos, de certa forma, a essa figura de *profetas de nosso tempo*, pois nos desafiam a *falar* sobre temas em constante transformação, talvez sem a lucidez que o distanciamento histórico nos proporcionaria.

Construir propostas de pesquisa, neste sentido, coloca o pesquisador não mais na figura de um observador neutro, que objetiva teorias e sistemas universais, mas alguém que é se encontra *situado* na produção do conhecimento, dependente do lugar que ocupa no campo de pesquisa. Ou seja, a produção de conhecimento depende de sua capacidade reflexiva, de considerar os processos sociais que possuem um caráter circular, dialógico e conflituoso, de estabelecer relações particulares que são coletivamente reconhecidas, e que incluem também o pesquisador (DAYRREL, 2005a).

Aprendemos com Morin (2005) que as questões de nosso tempo necessitam de um *pensamento complexo*, com traços do inquietante, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza (p.13). *Complexidade*, segundo o autor, é um tecido de constituintes heterogêneas que são associadas, efetivamente "um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo", pois *complexus* é o que é tecido junto (MORIN, 2005, p.13). O pensamento propõe o paradoxo do uno e do múltiplo: singularidades e diversidades que se entrecruzam e se (re)criam; ou como nos ensina Pais (2003, p.28), uma *ruptura à doxa dominante*, ir "além" do pensamento dominante (no sentido do prefixo grego *pára*: oposição à doxa dominante).

Nesta trama de muitos fios que constituem o tecido social, a complexidade "comporta um excesso de possibilidades quanto à efetiva capacidade de agir dos

indivíduos ou dos grupos” (MELUCCI, 2004, p.62). São múltiplas as escolhas as quais o indivíduo tem acesso, vivendo também um paradoxo da escolha, pois é impossível não escolher entre os caminhos possíveis. Mesmo a “não-escolha nos é apresentada como escolha, uma renúncia a alguma possibilidade. É, portanto, uma impossibilidade não escolher”. (MELUCCI, 2004 p.62).

O fenômeno da juventude, inscrito na perspectiva da contemporaneidade, emerge como tema que merece atenção e preocupação. Os jovens representam coletivos traduzidos em inúmeras formas de expressão, principalmente no campo da cultura, além de vivenciarem problemas que estão no centro dos conflitos sociais, os campos sobre os quais se desenvolvem os “jogos” de confronto para o controle de recursos estruturais decisivos (MELUCCI, 2001).

Somos desafiados, neste contexto, a refletir sobre a condição dos jovens nesta sociedade. Os jovens vivenciam de formas diferenciadas, por exemplo, o acesso ao mundo do trabalho, as expectativas de mobilidade social, os problemas relacionados à inclusão/exclusão social, a elaboração de projetos de futuro, entre outros, por estarem em uma condição que apresenta certa transitoriedade. E, além disso, vivenciam diferentes pertencimentos em relação ao gênero, grupo social, etnia, religiosidade, territorialidade entre outros. Constroem ações coletivas de inserção na sociedade, de construção de identidades e expressões que lhes são próprias. Os jovens estão constantemente *fazendo escolhas*, em muitas situações, caracterizadas por um leque menor de oportunidades que também é revelador de sua condição.

Diante disso, pensar a juventude é pensar acerca da própria sociedade, pois a mesma pode ser concebida como uma espécie de “espelho da sociedade” contemporânea (MELUCCI, 2001), paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos. Traduz, em suas ações, posicionamentos frente aos múltiplos pertencimentos, sentimentos e opiniões latentes em outros segmentos sociais. Na vivência dos dilemas e contradições referentes à vida social, os jovens “espelham” os diferentes sistemas e a tensão existente entre a expansão das oportunidades de vida e um controle social difuso, entre as possibilidades de diferenciação e as definições externas de identidade, entre a incompletude e a reversibilidade das escolhas e a determinação dos destinos, constituindo, nas palavras de Melucci (2001, p.102) um “limbo social para aqueles que não se deixam reduzir aos códigos da normalidade”. Compreender a juventude de hoje é, pois, compreender o próprio mundo e suas relações.

Esta dissertação elabora-se neste contexto, de *anúncio do tempo presente*, de refletir e analisar questões de nosso tempo que são experienciadas, de um modo mais específico, por jovens de uma periferia urbana. Propõe-se a pensar sobre as experiências de socialização vividas por estes sujeitos em uma periferia de Porto Alegre, especificamente moradores do Morro Santa Teresa, a partir das vivências no interior de suas expressões sociais, compreendidas como culturas juvenis.

Do contato com os jovens na periferia de Porto Alegre, da observação dos seus quotidianos, das conversas sobre suas histórias de vida, suas idéias e opiniões a respeito de sua realidade e de sua juventude, surgem indagações sobre os seus modos de viver na sociedade contemporânea, de construírem sua juventude. Vivenciam esta experiência em um espaço urbano que apresenta uma infraestrutura precária, com carência de equipamentos públicos (escolas, postos de saúde, praças, etc) e pouco acesso a atividades de tempo livre. Em geral, são de famílias empobrecidas, de baixa renda e difícil acesso ao mercado formal de trabalho. A questão da violência e do narcotráfico permeiam as relações sociais no espaço social que habitam e acentua a dificuldade de viverem a condição juvenil, por exemplo, impossibilitando o direito de ir e vir livremente pelas ruas do lugar onde moram ou até de estabelecer relações de amizade com pessoas/jovens de outras regiões.

Este cenário leva a pensar nos sentidos e significados produzidos pelos jovens desta periferia na relação que estabelecem com este lugar, nas experiências que vivenciam no âmbito da cultura, compreendendo-a como um processo de socialização, ou seja, de significados compartilhados, de linguagens e sinais específicos, de regras e valores, que se expressam nos modos de viver. Neste sentido, a CUFA (Central Única das Favelas) apresenta-se como espaço privilegiado para acompanhar expressões juvenis, constituindo-se como um *lócus* importante de diálogo e interação dos jovens entre si e com o pesquisador.

Importa destacar que esta dissertação se circunscreve à experiência destes sujeitos, neste espaço social e geográfico. Trata-se de um processo de pesquisa inscrito numa rede complexa de significados e imbricações. O que se apresenta é uma das tramas que é possível (entre tantas outras) tecer com os "fios" que constituem este campo social. No processo de estudo, escolhas são feitas, recortes foram necessários, alguns fios se perderam, novos fios surgiram, mudando o colorido do que foi tecido, apresentando novas texturas. A trama é feita ao tramar, no desenvolver da ação. Fundamental é estar atento e aberto às novas possibilidades, às contribuições de quem também quer junto tecer, tendo em vista que a trama nunca acaba, renova-se continuamente.

Assim, diferentes tessituras compõem esta dissertação. O texto inicia apresentando inscrições pessoais no campo da pesquisa, contando um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica e as motivações que levaram a pesquisar sobre juventude e periferia. Na parte *dos olhares contemporâneos* apresento as formulações conceituais que constroem a concepção de jovens e juventude em nossos dias. A seguir, procuro situar o trabalho entre as produções acadêmicas de pós-graduação, indicando possibilidades de contribuir no campo da Educação. Em seguida, apresento a pesquisa propriamente dita, dividida em duas partes, uma referente às *considerações metodológicas*, composta pelas referências teórico-metodológicas que compuseram este

estudo, o desing pensado para a investigação e os procedimentos adotados no campo de pesquisa; a segunda parte, denominada *(Des)caminhos da Pesquisa*, procuro descrever uma caracterização do campo empírico, apresentando as primeiras inserções no campo, os jovens participantes da pesquisa e alguns elementos da configuração do espaço social onde vivem estes sujeitos.

A fim de inscrever teoricamente o estudo, na parte intitulada *Cultura Juvenis: práticas e representações sociais dos jovens* apresento uma conceitualização acerca da definição de *culturas juvenis*, buscando compreendê-la a partir da experiência cotidiana dos jovens pesquisados. Assim, a parte seguinte, *modos de vida dos jovens na periferia: cotidiano e experiências*, busca apresentar elementos do dia-a-dia destes sujeitos, as relações que estabelecem com o espaço, com a família, escola e trabalho, além dos processos de produção de estilos e identidades, refletindo sobre suas experiências nestes contextos.

No capítulo final, *Experiência Social dos Jovens: construindo processos de socialização* procuro analisar os processos de socialização dos jovens a partir da concepção de *experiência social* (DUBET, 1994), refletindo sobre suas possibilidades de múltiplas inserções sociais, em especial a dimensão educativa deste processo.

2. O LUGAR DE ONDE SE FALA: INSCRIÇÕES DE UM PESQUISADOR

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

(Jorge Larrosa¹)

Em seus escritos da década de 30 do século XX, Walter Benjamin (2008) alertava que o indivíduo moderno é pobre em experiência, vive em um tempo de declínio da experiência, um processo de desvalorização da tradição (entendida pelo autor como o conjunto de representações significativas para uma comunidade) e da narração (arte de intercambiar experiências). O espírito moderno é veloz, ágil, fugaz, não contempla a tradição, não traz a experiência. A experiência, para Benjamin, é o fio que tece a própria vida.

Ao escrever este texto, reflito sobre minha própria experiência, uma breve revisão da minha própria juventude e dos caminhos percorridos e que me trouxeram até aqui. Caminho este que é difícil de precisar, improvável e duvidoso em certa medida, com desvios, sendas, atalhos... Caminho, entretanto, que acima de tudo foi "experenciado". Neste sentido, Larrosa (2002) conceitua a experiência como o que nos "passa", o que nos "acontece", o que nos "toca", o que experimentamos e produz em nós um *saber* que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Processo que traz consigo a emergência do pesquisador e do seu objeto de pesquisa, que se caracteriza na relação com uma diversidade de experiências, pessoas, palavras e gestos; situações, acontecimentos e temporalidades; sentimentos, emoções e significações: rastros de um caminho trilhado, marcas em uma história de vida.

Pesquisar um tema relacionado à *juventude* relaciona-se, primeiramente, a minha própria juventude. Participei ativamente, durante um longo período, da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, tendo atuado em diversas instâncias e representações (grupos de jovens, coordenações diocesanas, regionais, instâncias latino-americanas,

¹ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/abr, 2002.

Institutos de Juventude, entre outros). Vivi o auge de minha juventude envolvido no serviço pastoral, trabalhando na formação de outros jovens, na constituição de grupos de jovens, na discussão sobre os projetos de vida e de sociedade.

As experiências vividas neste espaço proporcionaram um olhar diferenciado, principalmente voltado às dificuldades dos jovens em viverem a condição juvenil, dos desafios contemporâneos que envolvem essa realidade: inserção no mundo do trabalho, construção de autonomia, aprofundamento dos estudos, investimento na concretização dos sonhos e utopias de vida (como por exemplo, viver da militância, do trabalho social), entre outros projetos, que me fizeram constatar as necessidades urgentes da vida diária, associados às dificuldades e poucas oportunidades que caracterizam a sociedade brasileira (desemprego, baixas remunerações, dificuldade de acesso ao ensino superior, principalmente o público, etc). Acompanhei muitos jovens que, frente a esse contexto, mudaram seus *trajetos de vida*, tomando outros rumos, abrindo mão de opções iniciais de seus projetos de vida.

A partir desta inserção no âmbito pastoral, tive a oportunidade de trabalhar junto a movimentos populares, em ações de educação e cidadania. Atuei como educador social, onde acompanhei grupos de economia popular solidária organizados em cooperativas de trabalho como alternativa de geração de renda, formadas em sua maioria por pessoas em vulnerabilidade social. Trabalho intenso de educação popular, de inserção em uma realidade de pobreza e vulnerabilidade social, de ouvir e construir alternativas conjuntamente com grupos organizados de artesanato, de reciclagem, de produção caseira, que enfrentavam problemas de gestão e organização do trabalho, viviam em conflito em relação à prática dos princípios da economia solidária e a dificuldade de acesso às políticas públicas para garantia das condições de vida.

Neste contexto de trabalho e inserção junto aos movimentos sociais e à juventude, meu ingresso no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul representou uma possibilidade de formação e atuação social (e profissional) mais qualificada e comprometida, próxima das minhas opções de vida. A Universidade se tornou um importante espaço de referência, pois as ações e projetos desenvolvidos no meu trabalho aproximavam-me das discussões e conceitos propostos pelas disciplinas, contribuindo na reflexão e análise das práticas e das relações sociais estabelecidas nos espaços educativos onde atuava.

No campo da Educação, atuei na coordenação pedagógica de dois projetos significativos envolvendo a juventude, em duas instituições diferentes. O primeiro relaciona-se à qualificação profissional de jovens em situação de vulnerabilidade social para ingresso no mercado de trabalho, procurando articular as práticas e objetivos propostos pelo projeto com a realidade dos jovens, seus desejos, anseios e possibilidades. O segundo, no campo da educação e assistência social, desenvolvia projetos sócio-educacionais com adolescentes e jovens, tendo a parceria com o poder

público (municipal, estadual e federal). Além do trabalho educativo (acompanhamento dos educandos e educadores, planejamento das ações, elaboração de projetos) participava de redes de organizações de proteção à criança e ao adolescente e organizações da assistência social no Município de Porto Alegre, que desenvolviam um interessante debate sobre o papel educativo e social destas instituições, seus limites e possibilidades e o papel do Estado na elaboração de políticas públicas adequadas à realidade social de vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens.

Tais experiências no campo da Educação me fazem partilhar com Charlot (2006) a noção de que o *ato de educar* é propor práticas que sejam problematizadoras, capazes de operar o conhecimento no outro e em si mesmo, mas que se desdobram em processos de subjetivação e singularização do sujeito, de sua capacidade de socializar-se e humanizar-se. Educação é prática propositiva que estabelece um diálogo com as concepções do sujeito, sua realidade e seus contextos, e os horizontes do conhecimento humano, ampliando as formas de relação consigo mesmo, com o outro, com o próprio mundo.

Na interrelação entre juventude e Educação, em meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (AMARAL, 2007) pesquisei sobre o *processo de juvenilização da infância*, instigado pelo fato de que os alunos da 4ª série do ensino fundamental junto aos quais realizei o estágio docente, identificavam-se mais com signos relacionados à juventude (tatuagens, piercings, MP3, roupas descoladas, entre outros) do que outros relacionados à infância, e de certa forma, manifestavam o desejo de “superar” a infância e chegar logo na adolescência e juventude, compreendida como um tempo de maior liberdade.

No espaço acadêmico, a pesquisa apresenta-se como desafio para diminuir as distâncias entre o campo empírico e o teórico, uma *mediação* entre as vivências do cotidiano e as reflexões no campo da Educação. A partir de diferentes inserções, a prática de pesquisa foi ganhando outros contornos, relacionados à produção de conhecimento, construção de relações e significações a partir de questões desenvolvidas a partir da realidade social de sujeitos concretos, anulando por completo a noção de “distância” entre teoria e prática, metodologia e constituição de saberes. Além disso, a pesquisa compreende uma forma de intervenção na sociedade, parte importante na constituição de realidades sociais diferenciadas. Os temas mais recorrentes nos projetos que participei tinham por tema as políticas públicas para a juventude, a participação e inserção política dos jovens, movimentos sociais e juventude, militância, protagonismo juvenil e ação social e novas formas de participação social.

Destarte, minhas experiências anteriores contribuíram para elaborar um olhar sensível às questões juvenis contemporâneas, principalmente pela minha inserção diversificada neste campo. As experiências vivenciadas pelos jovens em espaços de participação social, especialmente os coletivos juvenis, parecem-me muito significativas na

construção das diferentes identidades que fruem, influenciando suas trajetórias de vida e escolhas de futuro. Neste sentido, pensar uma pesquisa que vise analisar as culturas juvenis, compreendendo-as como um espaço de vivência de experiências sociais, emerge para mim como a concretização de uma indagação, de questionamento que parece ser elaborado a partir de minha própria trajetória.

Nesta configuração, esta dissertação denota três sentidos muito significativos: encantamento, desafio e incompletude. Encantamento, porque representa parte de uma trajetória de minha vida, de inserção no mundo acadêmico e de experiência de trabalho com os jovens. Entretanto, esta é uma trajetória que exige dedicação, imersão, ou seja, representa o *desafio* de “mergulhar” em uma temática complexa, múltipla, de relevância social, com uma diversidade de autores e conceitos que contribuem para compreender os jovens e seus contextos como fenômenos sociais. E *incompletude*, porque este é um recorte em um universo amplo de possibilidades, o olhar de um pesquisador que é limitado e determinado. Trabalhar com juventude implica compreender suas inquietações e desejos de vida, seus desafios numa sociedade complexa e excludente, frustrações e medos, alegrias e tristezas de sujeitos que vivem a vida de forma intensa. Um exercício de sensibilidade e escuta, de reflexão e criatividade, de palavras e gestos, mas também de olhares, de silêncios e de sentimentos.

A partir destas motivações, este estudo busca compreender e analisar as experiências vividas pelos jovens na relação com seu contexto social; as formas como vivem a condição juvenil e a partir delas, constroem *culturas juvenis* (FEIXA, 2008), manifestações e expressões do seus modos de ser jovem na periferia construídos a partir de múltiplas identizações (MELUCCI, 2004). Além disso, intenta apreender estas experiências sociais como constituintes do processo de socialização dos jovens na contemporaneidade (DUBET, 1994). Tal processo supõe instâncias de produção de diferentes formas de inserção social, valorizadas em sua dimensão educativa. Para este fim, procuro ter como ponto de partida o cotidiano dos jovens, as distintas redes de relações e significações que os circunscrevem no espaço social onde vivem.

3. OLHARES CONTEMPORÂNEOS: CONCEPÇÕES ACERCA DA JUVENTUDE

A juventude é um Jano de dois rostos: uma ameaça de presentes obscuros e uma promessa de futuros radiantes. (Carles Feixa²)

As metáforas nos surgem como figuras de pensamento principalmente quando, diante da complexidade do real, não conseguimos encontrar nomeações totalmente adequadas. Dessa forma, a metáfora nos auxilia a compreender diferentes construções de um mesmo conceito, de uma mesma idéia. A epígrafe acima sugere, justamente, uma metáfora para pensar a juventude em nosso contexto, a partir de duas temporalidades: presente e futuro.

Diferentes estudos e pesquisas no Brasil mostram os jovens intensamente envolvidos em situações de violência (são os que mais morrem como vítimas de armas de fogo, mais mortos no trânsito, etc)³, mais atingidos pelo desemprego no país, envolvidos no narcotráfico (em diferentes papéis, desde consumidores até traficantes), 30% dos presidiários tem idades entre 18 e 24 anos⁴. Neste sentido, pensar que os jovens são uma perspectiva de futuro para o país, nos coloca numa situação de alerta em relação a esta geração⁵. Regina Novaes e Christina Vital (2006) a partir de diferentes pesquisas realizadas tendo como foco o universo juvenil, apontam algumas marcas geracionais deste tempo, compreendendo-as como sensibilidades e disposições

² O mito de Jano pode ser interpretado como uma experiência temporal e histórica entre passado, futuro e presente, visto que a imagem de Jano apresenta simultaneamente o perfil de um velho (o passado) e o perfil de um jovem (o futuro). A interpretação sugere ainda um terceiro rosto que não é visível, que olha o presente em sua manifestação temporal traduzida em um momento inexequível. (Feixa, 2004, p.257).

³ Entre 1996 e 2006, os homicídios na população de 15 a 24 anos de idade passaram de 13.186 para 17.312, representando um aumento decenal de 31,3%. Esse crescimento foi bem superior ao experimentado pelos homicídios na população total, que foi de 20% nesse período. Em relação aos indicadores de vitimização, não devemos esquecer que os jovens, em média, representam algo em torno de 20% da população total. Independentemente do número de homicídios, se não existir vitimização juvenil, seria de esperar esse índice nos homicídios juvenis. Mas, se o índice ultrapassa significativamente essa proporção, observa-se que há um expressivo número de municípios populosos, com índices de vitimização acima de 50%, isto é, municípios onde mais da metade das vítimas de homicídios foram jovens – trata-se, pois, de área com sérios problemas de exclusão juvenil. (WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros – 2008**. Brasília: RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Saúde e Ministério da Justiça, 2008).

⁴ Fonte: INFOPEN (Sistema Integrado de Informação Penitenciária), disponível em: www.depen.pr.gov.br.

⁵ O conceito de geração pode ser compreendido, conforme Feixa (2008, p.109) como um nexos que une biografias, estruturas e história, remete a identidade de um grupo etário socializado num mesmo período histórico, onde as vivências e os contextos sociais partilhados em comum servem como referência.

simbólicas comuns perceptíveis à atual geração: ter medo de sobrar, ter medo de morrer e sentir-se desconectado em um mundo conectado.

Segundo as autoras, o *medo de sobrar*, refere-se às profundas mutações no mercado de trabalho, expressa as dificuldades de acesso ao emprego/trabalho em um mercado escasso e extremamente especializado. Sem dúvida, hoje os jovens pobres são os mais atingidos pelo processo de flexibilização e precarização das relações de trabalho, e este é a garantia de acesso a muitos bens de consumo e a uma qualidade de vida desejável. O *medo de morrer* traduz-se nas estatísticas que comprovam que os jovens são os que "mais matam e mais morrem" no Brasil. Dessa forma, o imaginário desta geração partilha sentimentos de apreensão frente à possibilidade de morte prematura. *Sentir-se desconectado em um mundo conectado* refere-se às formas de comunicação e socialização advindas do mundo digital, principalmente a Internet, que transforma as relações entre local-global. Os dilemas e perspectivas da juventude contemporânea estão inscritos em uma sociedade que vive um processo acelerado de globalização, onde a tecnologia, aliada às diferentes mídias, contribui na "*propagação veloz de certos símbolos e valores pelos mais diversos países [o que] permite que jovens – de diferentes condições sociais e de diferentes locais do mundo – de alguma forma partilhem um mesmo universo de referência*" (NOVAES; VITAL, 2006, p. 113). Segundo as autoras, ser jovem em um mundo conectado é uma experiência histórica inédita, provocando muitos debates e questionamentos no âmbito da sociologia e antropologia.

No contexto contemporâneo, de vertiginosas possibilidades de escolhas e vivências diante das múltiplas referências que se apresentam à condição juvenil, para a grande maioria dos jovens esta é vivida de forma desigual e diversa, em virtude da sua origem social e níveis de renda familiar, de pobreza e exclusão que interdita, limita, condiciona seu acesso a esse universo de possibilidades.

3.1 CONCEITO DE JUVENTUDE

Quando se aborda o conceito de juventude, duas definições se destacam nesta construção: uma noção etária e uma construção social e histórica. Quando abordada de forma apressada e superficial, em geral, a noção de juventude remete a uma caracterização etária, vinculada à biologia e demais ciências médicas, concebida como uma fase de transição, uma passagem da infância para a idade adulta, caracterizada pelas transformações do corpo biológico. Entretanto, este processo de *transição* acontece num contexto social com significados diferentes, específicos para este período da vida, alterando-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. O aprofundamento da reflexão acerca do conceito de juventude conduz à percepção de que

este conceito se revela complexo, propenso a ambigüidades e, em alguns casos, simplificações.

O sociólogo português José Machado Pais (2003) afirma que a sociologia da juventude tem oscilado entre estas duas tendências acerca da compreensão da categoria juventude. Na primeira, a juventude é compreendida como um conjunto social mais uniforme e homogêneo, cuja principal característica é ser formado por indivíduos de uma mesma "fase da vida", prevalecendo a busca de aspectos que caracterizam esta fase, ou seja, uma geração definida em termos etários (p.29). Valorizam-se, então, segundo Feixa (2008) os aspectos biológicos (desenvolvimento físico, sexual, faixa etária, etc) e psicológicos relacionados à juventude, ao seu amadurecimento e inserção no "mundo adulto" a partir de ritos de passagem como a iniciação sexual, o casamento, a independência financeira associada ao trabalho, a constituição de moradia própria, entre outros (FEIXA, 2004). Assim, compreende-se o jovem como um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Tal concepção de juventude, em muitos casos, fundamenta políticas públicas voltadas a este segmento, como exemplificado no trecho abaixo produzido pela UNESCO⁶:

O termo "juventude" refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO: 2004, p.23).

Na segunda tendência apontada por Pais (2003), a juventude é tomada como um *conjunto social diversificado*, heterogêneo, onde se apresentam diferentes culturas juvenis⁷ manifestadas em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (p.29). As formas de ser, nesta perspectiva, são muito diversas, pois os sujeitos desta *fase da vida* vivem situações distintas no âmbito social, econômico e cultural, variando conforme a área em que vivem (se urbana ou rural), a classe social, a raça ou etnia, o gênero, o país. Dessa forma, convencionou-se que não se pode falar em uma juventude, mas em *juventudes*, noção esta compartilhada por diversos autores (SPOSITO, 1994; MARGULIS e URRESTI, 1996; CARRANO, 2003, CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2002; 2005; NOVAES e VITAL, 2006 entre outros). É possível afirmar que há uma convergência na maioria dos autores citados neste trabalho

⁶ A UNESCO define "jovem" como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos, definição esta elaborada na Assembléia Geral da ONU em 1985 – Ano Internacional da Juventude. Em alguns contextos, dada a dificuldade de acesso dos jovens ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a constituição de uma situação de independência familiar, este limite pode ser ampliado para 29 anos. Também a redução deste limite etário para 10 anos é um fenômeno contemporâneo, analisado por autores no campo da sociologia e educação.

⁷ O conceito de culturas juvenis neste contexto refere-se ao conjunto de crenças, valores, símbolos, normas, práticas compartilhados por determinados jovens. Como este é um conceito essencial para este trabalho, apresentará posteriormente outras definições.

no que concerne à compreensão das juventudes como categoria social heterogênea, e que construir uma definição é tarefa complexa.

3.2 MODOS DIFERENTES DE SER JOVEM: A CONDIÇÃO E SITUAÇÃO JUVENIL

Retomando, então, para Machado Pais (2003) o termo “juventude” compreende-se a partir de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* quando referida a uma fase da vida, ao desenvolvimento biológico, à inserção no “mundo adulto”; e como *diversidade*, quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros, as diversas formas de viver a juventude. Como afirma Luis Antônio Groppo (2000), ao compreender a juventude como categoria social, ao mesmo tempo ela torna-se uma *representação sócio-cultural* e um *situação social*.

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. (GROPPO, 2000, p.8).

Não se pode negar que na construção do conceito de juventude existe um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Entretanto, é muito variada a forma como cada sociedade, em seu tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Compreender a juventude como uma *condição social* e um tipo de *representação* que apresenta aspectos singulares em certo sentido, mas diversificado em seus contextos e condições sociais (PERALVA, 1997, DAYRELL, 2002) implica considerá-la numa perspectiva de diversidade, que se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos, como apresenta Dayrell (2002) e Abramo (2004).

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, como afirma Dayrell (2002, p. 158), não considerá-la mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo mais amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Como afirma Pais (2003):

A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. (p. 37).

Considerando estas questões, no âmbito da pesquisa científica, as análises sociológicas acerca da juventude têm diferenciado elementos de sua *condição juvenil* e sua *situação juvenil*. Conforme Abad, (2002) a condição juvenil pode ser compreendida como o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida, mediada pelas relações de incorporação à vida adulta, determinada principalmente pela vinculação funcional dos jovens com as instituições de transição ao mundo adulto (ABAD, 2002, p.129). Entretanto, o autor aponta para uma mudança significativa na percepção desta condição nos tempos atuais, a partir de um processo complexo que denomina *desinstitucionalização*⁸ dos jovens.

Conforme Abad (2002), de forma sucinta, fenômenos sociais contemporâneos marcam este processo de desinstitucionalização dos jovens. O autor aponta para fatores como a crise da família tradicional e a multiplicação de novas formas de família, modelando novos limites entre pais e filhos; o esgotamento da ilusão de mobilidade e ascensão social através da educação e do trabalho, devido às crises econômicas principalmente na América Latina; a perda de relevância política dos movimentos estudantis “revolucionários” e a reestruturação dos marcos de significação política; a emergência de sujeitos sociais plurais (entre eles os jovens) que constroem novas formas institucionais e legais de participação social, pressionando políticas sociais, reformas legislativas e novos contratos sociais; a dissolução das identidades ligadas à idéia de nação ou território, com novos ajustes nos valores tradicionais vinculados à globalização, que entre outros, modificam as relações de *transição* dos jovens para a vida adulta, principalmente no que se refere ao papel integrador das instituições tradicionais (família, escola, trabalho). Dessa forma, os jovens acabam por construir novas formas de integração social, gerando mudanças significativas na compreensão da condição juvenil contemporânea.

A partir deste processo de desinstitucionalização dos jovens⁹, Abad (2002, p.131) aponta três fatores que aportam o reconhecimento e valorização de uma nova condição juvenil contemporânea: o primeiro, o alargamento da juventude, visto que a infância tem diminuído pressionada pela adolescência e porque a juventude prolonga-se para além dos 30 anos por questões conjunturais (acesso ao trabalho, moradia, etc). O segundo, refere-se às dificuldades da sociedade atual em realizar um trânsito simétrico, linear e ordenado pelo circuito “família-escola-trabalho/emprego-mundo adulto”. E o terceiro diz respeito à forte influência que os meios de comunicação tem provocado na emergência de aspectos referentes a uma verdadeira cultura juvenil com caracteres

⁸ Destaco que este conceito (desinstitucionalização) é abordado mais adiante neste estudo na perspectiva de Dubet (1994;1998), porém, referindo-se à *desinstitucionalização do social*.

⁹ Em artigo posterior, Abad (2005) estabelece uma relação entre a desinstitucionalização da juventude e a crise institucional do estado capitalista pos-fordista, construindo uma interessante análise entre juventude e emprego/desemprego, apontando elementos de uma *juvenilização das relações de trabalho*. [ABAD, M. Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. **Última Década**. Nº 22, CIDPA Valparaíso, agosto, 2005].

quase universais, homogêneos, em oposição às formas de transmissão cultural oferecidas pelas instituições socializadoras (família, escola, etc).

Nesse sentido, se inicialmente a condição juvenil representava uma fase de passagem, de transição, consagrada à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, hoje tem-se estabilizado como uma condição social, desvinculada da idade biológica. Nas palavras de Melucci (2002): "*a condição juvenil, é por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica*" (p.101). Esta nova condição juvenil se caracteriza por uma certa autonomia individual, pela multiplicidade de possibilidades de escolha, pela ausência de grandes responsabilidades, salvo os amigos e a família, um rápido desenvolvimento físico e mental, com exercício mais precoce da sexualidade, uma emancipação "apressada" dos aspectos emocionais e afetivos, ainda que não respaldada pelo aspecto econômico (ABAD, 2002, p.132).

Cabe ressaltar, contudo, que seria um erro generalizar estes aspectos a todas as juventudes. São distintas as possibilidades de viver esta condição, e são múltiplas as estratégias que os jovens encontram para viver este período. Por isso, Abad (2002) alerta para se considerar também a *situação juvenil*, compreendida como os diferentes percursos nos quais a condição juvenil é experimentada, levando-se em consideração outros aspectos como idade, gênero, classe social, etnia, história pessoal, entre outros.

Para Helena Abramo (1998), no cenário latino-americano, as juventudes vivem uma heterogeneidade de condições em termos sócio-econômicos, geográficos, culturais, étnicos, entre outros, representando diferentes experimentações da condição juvenil em uma mesma geração. De modo especial, a juventude dos setores mais populares sofre uma crise de perspectivas frente às aspirações de futuro e as oportunidades do presente. Dessa forma, temos uma ampla gama de situações de marginalização de setores juvenis ligados a diferentes relações: trabalho informal, desemprego, conflitos com a lei, relação com o narcotráfico, consumo de drogas, entre outras.

3.3 JOVENS COMO EMBLEMAS DOS PROBLEMAS SOCIAIS

Por que existe uma "questão juvenil"? De onde vem o interesse para estudar os jovens? A resposta, em termos de sociologia do conhecimento, é relativamente simples: porque os jovens são atores de conflito. Esta é a razão principal pela qual nos interrogamos sobre a condição juvenil. (MELUCCI, 2001, p.100)

Sociologicamente e historicamente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade, um processo conflitivo de passagem à

vida adulta, de manifestações de resistência, de desequilíbrios, que associam os jovens a certos “problemas sociais” (PAIS, 2003; MELUCCI, 2001).

No início do século XX, como lembra Feixa (2004), o estudo clássico produzido por G. Stanley Hall, intitulado “*Adolescense its Psychology and its Relations to Physiology, Anthopology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*” (1904), apresentava a adolescência como um período de crises e conflitos, próprios desta fase de amadurecimento, e por isso, era necessária uma intervenção social a fim de evitar “desvios” em seu processo de inserção. Chamo a atenção para o título do livro referido em que está explícita a relação entre adolescência, sexo, crime, religião e educação.

A partir da década de 50 do século XX, o pós-guerra traz à tona uma geração que não vê sentido na sociedade vigente, que busca outras formas de sociabilidade. A juventude passa a ser vista como um signo de resistência social, o jovem é aquele que não se enquadra no padrão normativo. Nas décadas seguintes, 60 e 70, vai-se consolidando a idéia de juventude como uma expressão de inovação da sociedade, ou seja, os jovens como revolucionários (destaque para o Maio de 1968).

Na década de 80, a temática da juventude ganha abrangência no Brasil com a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente e das políticas públicas voltadas a este segmento. Entre outros aspectos, esse contexto coincide com o crescente aumento da população jovem no país¹⁰, e debates sobre políticas públicas voltadas a esse segmento ganham maior visibilidade na década de 90, através de ações governamentais e não-governamentais.

Mas por que os jovens se apresentam como problema social? Uma chave de leitura nos é apresentada por Pais (2003) que afirma:

[...] eles [os jovens] são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de drogas, os problemas de delinqüência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os *seus problemas*? (PAIS, 2003, p.34).

Os fenômenos sociais relacionados à exclusão tem adquirido uma forte relevância pública, cuja ressonância principal é a idéia de que os jovens vivem em situações de crescente risco (Pais, 2001) , o que reforça a idéia de que sejam encarados como problema social. Helena Abramo (1997), ao traçar um panorama geral sobre os programas desenvolvidos por instituições voltadas ao público juvenil, percebe que estes dividem-se em dois blocos, todos eles visando dirimir ou diminuir as dificuldades de integração social dos jovens e adolescentes: o primeiro, *programas de ressocialização*, através da educação não-formal, oficinas, atividades esportivas e culturais; o segundo bloco, *programas de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de*

¹⁰ Segundo os dados do Censo Demográfico realizado em 2000 pelo IBGE, o Brasil tem 48 milhões de habitantes entre 15 e 29 anos, dos quais 34 milhões têm entre 15 e 24 anos.

trabalho, com ações voltadas à qualificação para o trabalho¹¹. Entretanto, segundo a própria autora:

A grosso modo [...]pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrado no enfrentamento dos "problemas sociais" que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. (ABRAMO, 1997, p.26).

Para reforçar essa imagem da juventude como problema social, de um modo geral os jovens aparecem na mídia através de *imagens polarizadas*, que os apresentam ora como personagens de publicidade e propaganda (ligados a um estilo de vida e consumo), ora como personagens de telejornais, envolvidos em graves problemas de violência ou setores de risco, principalmente os jovens ligados às classes populares (INSTITUTO CIDADANIA, 2004).

É possível afirmar que os jovens estão entre as principais vítimas do tipo de desenvolvimento econômico e social observado nas últimas décadas, que aprofundou os problemas da exclusão. Assim, a condição juvenil, em sua dimensão de inserção social, torna os jovens mais suscetíveis de viver as dificuldades deste cenário. E é na vivência das relações sociais do contexto em que estão inseridos que os jovens constroem definições de suas identidades, na esfera pessoal e social, a partir das experimentações que fazem nestas condições. Conforme indica Machado Pais (2003):

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (p.158).

O questionamento sobre os *modos de ser jovem* que estes sujeitos constroem, as dinâmicas e características que assumem tendo em vista a realidade social na qual estão inseridos, direciona o foco para as identidades assumidas por estes sujeitos neste processo, as expressões identitárias que configuram suas formas de viver a condição juvenil.

Novamente, a metáfora do espelho emerge como figura representativa dos jovens e sua condição, pois segundo Novaes e Vital (2006), poderiam ser comparados a "espelhos retrovisores", pois ao viverem, em sua transitoriedade, os processos de construção de identidades e inserção nas diversas dimensões da vida social, refletem os emblemas de sua condição na integração social.

¹¹ Esta idéia de jovens como um problema social também pode ser reforçada através de políticas públicas como a redução da maioridade penal, o aumento de projetos sociais que prevêm a qualificação (PRO-JOVEM, etc) que trabalham numa perspectiva dupla de ocupação do tempo livre do jovem e alternativas de renda, embora essas políticas sejam paliativas e não se constituam como programas permanentes de investimentos de longa duração.

3.4 JOVENS COMO MODELO CULTURAL

Retomando a metáfora do *Jano de dois rostos*, se por um lado os jovens são encarados como problema social, por outro os jovens são idealizados, imitados e invejados. Segundo Maria Rita Kehl (2004), a sociedade de consumo ao longo das últimas décadas, elegeu os jovens como seu símbolo máximo de consumo, transformando a imagem do *jovem* em um ícone que traduz beleza, desejo, vitalidade, possibilidades infinitas, voltada a um imaginário de uma suposta permissividade (KEHL, 2004, p.91).

O fato do mercado de consumo ter elegido a figura dos jovens como ligada ao consumo, associa-os à produtos, a modos de ser em que o corpo juvenil é objeto invejado. Os estilos de vida juvenis passam, então, a fazer parte da moda, suas músicas, suas expressões, sua linguagem ganham visibilidade na mídia, processo esse que acaba fazendo com que os jovens se estabeleçam como *modelo cultural*.

A característica marcante desse processo é a valorização da juventude que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. Mais do que isso, "a promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo". A importância dos meios de comunicação de massa como veículo de integração cultural e o crescimento do consumo de massa contribuem para essa juvenilização (PERALVA, 1997, p.23).

Pensando nesta relação com o consumo, Canclini (1997) apresenta diferentes racionalidades: uma *racionalidade econômica*, vinculada ao ciclo de produção e reprodução social, a produção de bens de consumo; uma *racionalidade sóciopolítica*, referente à profusão de marcas, de redes de comunicação, de acesso ao consumo a partir das demandas e movimento dos consumidores, o que gera um cenário de disputas em relação ao que a sociedade produz e seus modos de usá-lo; e por último, uma *racionalidade simbólica e estética*, onde as relações sociais se constroem também pela apropriação dos meios de distinção simbólica. Os bens não são apenas objetos de necessidade, mas de distinção, a partir de sua escassez ou da impossibilidade que outros possuam (CANCLINI, 1997, p. 53-55). Os jovens concebidos como modelo cultural ocupam uma centralidade nesta engrenagem que gera diferentes mercados e formas de consumo, interferindo nas formas de pensar a sociedade, apresentando-se como sujeitos de renovação e inovação de bens culturais e de consumo.

Numa sociedade caracterizada pela velocidade da informação e por uma constante inovação, a juventude representa uma melhor adaptação ao que é radicalmente novo, a categorias sociais que ela mesma ajudou a construir. Enquanto o adulto ainda vive sob o impacto de um modelo social que vai se decompondo, a juventude contribui na construção de novas sociabilidades (PERALVA, 1997).

Neste sentido, a juventude pode ser entendida como um *laboratório de produção social* (MELUCCI, 1997; FEIXA, 2003), pois os jovens produzem novas formas de expressão, novos estilos, novos modelos culturais, novas formas de relacionamento, novos sentidos e práticas, construindo diferentes identidades e possibilidades de identificação (MELUCCI, 1997). Estas novas formas de sociabilidade construídas pelos jovens acabam por gerar mudanças na própria cultura hegemônica, num processo de apropriação e ressignificação de elementos culturais, produzindo uma espécie de juvenilização da própria sociedade (FEIXA, 2008; PAIS, 2003).

Os jovens traduzem em sua condição juvenil um verdadeiro paradoxo ao traduzirem os problemas/emblemas sociais e, simultaneamente, os modelos culturais representativos das sociedades contemporâneas. Talvez por isso a temática *juventudes* se apresente como uma forte pauta das atenções contemporâneas.

4. PRODUÇÕES SOBRE A JUVENTUDE: MIRADAS SOBRE O TEMA

É preciso reconhecer que, historicamente e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados "problemas sociais", mas o modo de apreensão de tais problemas também muda.

(Marília Sposito¹²).

4.1 CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: CLASSISTA E GERACIONAL

Reconhecendo os diferentes *olhares e perspectivas* acerca das diferentes juventudes e que estes produzem diferentes teorias, Pais (2003) propõe uma primeira sistematização ampla dos trabalhos sociológicos sobre juventude em duas correntes principais: a *corrente geracional* e a *corrente classista*.

A **corrente geracional** toma como ponto de partida a juventude compreendida como fase da vida, enfatizando o aspecto unitário da juventude, tomando-a como uma categoria etária, sendo a idade olhada como uma variável mais influente que outras socioeconômicas ou culturais. Dois quadros teórico se apresentam, o das *teorias da socialização*, desenvolvidas no funcionalismo, onde os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos como disfunções nos processos de socialização, tomando a juventude no sentido de fase da vida; e das *teorias das gerações*, que defendem que se não existissem descontinuidades intergeracionais não existiriam gerações. Entretanto, tanto para um campo teórico quanto para outro, a centralidade da discussão está na continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais, estando na base da formação da juventude como uma geração social. A geração social é determinada mediante uma autorreferência a outras gerações (das quais se vê distintas). A juventude é vista como um período de maturação que leva à idade adulta, fazendo parte desse processo rupturas, conflitos e crises geracionais, traduzidas em tensão ou confronto.

¹² SPÓSITO, 2002, p.9.

Na corrente geracional se admite, segundo Pais (2003), a existência de uma *cultura juvenil*, vista em oposição à cultura de outras gerações adultas. Neste sentido, o autor apresenta diferentes formas de socialização desta cultura juvenil. A primeira, refere-se a uma *socialização contínua*, quando sem grandes tensões ou conflitos os jovens são socializados segundo normas e valores predominantes nas gerações mais velhas, entendo a juventude como um período de maturação que conduz à idade adulta. Para os defensores desta socialização, a participação das novas gerações na vida social teria duas características: a socialização dos jovens, por um lado, integrando-os em um sistema existente de relações sociais; e a juvenilização da sociedade, ou seja, a influência dos jovens nos sistemas de relações e valores dos adultos, “rejuvenescendo” a sociedade (p.49-50).

A segunda se apresenta como *rupturas, conflitos ou crises geracionais*, quando a descontinuidade entre as gerações se traduz em uma tensão ou confrontação. Por estarem num estado de aprendizagem da vida social e permeabilidade teórica, os jovens vivem esses processos de maneira própria, formando uma consciência geracional. Experimentam o mundo como membros de uma geração, compartilhando circunstâncias e problemas. Entretanto, o autor faz um alerta para duas posturas teóricas diferenciadas: aqueles que generalizam o fenômeno juvenil, vendo-o como uniforme e homogêneo, e aqueles que percebem, entre os jovens, diferenças suficientes para negar tal homogeneidade, abrindo espaço para *subculturas juvenis*, entendidas como filiação da cultura juvenil¹³. O autor destaca ainda duas formas de relacionamento nesta corrente: *relacionamento aproblemático*, quando prevalece a noção de fase intermediária, não conflitiva, não aceitando a existência de uma cultura juvenil específica, mas sim de uma fase partilhada com a geração adulta; e *relacionamento problemático*, onde os jovens e não jovens se vêem como sendo outros, isto é, como culturas diferentes, expressando pautas próprias, podendo pensar os jovens como contracultura em oposição à cultura adulta.

A terceira forma de socialização, para Pais (2003) trata *das descontinuidades intergeracionais*, compreendendo as expressões juvenis como oposição à “sociedade adulta”, caracterizadas ora como revolucionárias, ora como rebeldes e conflituosas, sendo vistas como segregação geracional, ou seja, a geração jovem procura transformar sua segregação em valores contra-sociais, onde reinariam os valores negados ou ignorados pela “sociedade adulta”, o que seria por ela encarado como uma forma de *desvio* (p.51-53).

¹³ Carles Feixa (2008) reconhece que o termo subculturas, tecnicamente, no âmbito da antropologia seria mais apropriado, entretanto, prefere usar o termo *culturas juvenis* para evitar usos desviacionistas, a fim de valorizar as expressões heterogêneas internas a estas culturas. Dessa forma o autor busca alterar “a maneira de olhar” o problema, transferindo a ênfase dada à marginalização, às aparências, à delinquência, ao espetacular em detrimento à identidade, as estratégias, a vida cotidiana e aos atores.

Para a corrente geracional, os sinais de continuidade e descontinuidade intergeracional podem ser percebidos a partir dos processos de socialização de instituições sociais específicas, como família, escola, entre outras, onde as gerações mais jovens reproduzem sistemas de valores e todo um conjunto de sinais de continuidade geracional, mas também na medida em que esses processos de interiorização não são feitos de forma passiva, havendo fracionamentos culturais entre as várias gerações, instituindo pautas e estilos à cultura adulta. Neste sentido, a geração atual teria um poder inédito até hoje: influir no mundo adulto com novas pautas e estilos de conduta que seriam bem aceitos, tendo a juventude como um grupo de referência externa, determinando um status juvenil desejável pelas gerações mais velhas (p.54).

Na corrente geracional, a problemática central gira em torno dos mecanismos de reprodução social, associados aos conteúdos das relações sociais entre gerações. No campo da **corrente classista**, a reprodução social também é fundamental, porém, é vista em termos de reprodução de gênero, de raça, enfim, de classes sociais. Em geral, são críticos quanto ao conceito de juventude associada a uma "fase de vida" e, mesmo entendida como categoria, é perpassada por relações de classe. Nesse sentido, a transição dos jovens para a vida adulta seria pautada por desigualdades sociais, relacionadas principalmente às condições de classe. Desse modo, a juventude não é vista como classe social, mas sim como parte das relações de classe.

Nesse aspecto, a corrente classista tende a desconsiderar as trajetórias sociais dos jovens e suas possibilidades de mobilidade social, condicionando sua *transição* ao mundo adulto aos determinismos característicos da classe social. Há uma crítica de Pais neste sentido, de modo que os processos sociais que afetam os jovens não podem ser resultantes apenas de determinações e posicionamentos de classe, uma vez que outras variáveis são levadas em conta, visto que interferem neste processo, como interações locais, mobilidade social, trajetórias individuais entre outros (Ibid, p.62-64).

As culturas juvenis são vistas como *culturas de classe*, entendidas a partir das relações antagônicas de classes, associadas a culturas de resistência. As culturas juvenis seriam compartilhadas por jovens de determinada classe social, constituindo uma solução de classe para problemas compartilhados. Dessa maneira, os estilos e comportamentos (mesmo os mais exóticos) de alguns jovens são vistos por esta corrente como uma "forma de resistência", utilizados como forma de desafiar os "consensos dominantes", isto é, a ideologia dominante das classes dominantes (Ibid, p.62). Estas culturas juvenis teriam um significado político, de resistência, e os símbolos próprios de cada expressão juvenil são vistos como diferenças interclassistas (de classes diferentes), raramente como diferenças interclassistas (de mesma classe) (p.61-62).

Outra crítica feita por Pais (2003) a corrente classista refere-se à dificuldade em explicar fenômenos comuns de identificação para jovens de diferentes classes sociais, atribuindo apenas à condição social determinação sobre fatores culturais ou modos de

vida (p.64). Da mesma forma, atribuiu uma homogeneidade cultural ou de modos de vida entre jovens de uma mesma classe social, supondo um determinismo latente.

Cabe destacar que nas correntes geracional e classista, o conceito de cultura juvenil aparece associado ao de cultura dominante, percebendo as culturas juvenis como oposição (geracional) ou resistência (classista), sendo subordinadas a uma rede de determinismo entre cultura dominante e subcultura. Em ambas correntes o conceito de cultura é compreendido como processo de internalização de normas, como processo de socialização, ou seja, de significados compartilhados, de linguagens e sinais específicos, de regras e valores.

Estas duas correntes teóricas apresentam importantes elementos para pensar o conceito de culturas juvenis. Entretanto, tendo em vista a heterogeneidade das formas como estas culturas se apresentam e levando em consideração os paradoxos dos contextos sociais nos quais os modos de ser jovem são produzidos, atrelar-se a uma corrente teórica ou outra representaria perdas significativas para a análise deste fenômeno social. O próprio Machado Pais (2003) descreve que em seu trabalho de campo descobria novas facetas das culturas juvenis, encontrava uma diversidade de elementos e situações que colocavam "em cheque" suas concepções teóricas e análises. Desta forma, era necessário "descalçar as luvas teóricas com que é costume agarrar os fatos que melhor se ajustam a determinadas teorias" (p.66) e procurar adequar a teoria com a perspectiva metodológica adotada.

Assim, no âmbito deste estudo, a exemplo de Pais (2003), as culturas juvenis não foram consideradas como uma questão de classe ou de geração, de internalização ou reprodução de normas ou papéis sociais, mas sim como expressões construídas pelos próprios sujeitos em seu contexto social, a partir das complexas redes de identificação e pertencimento. Ao investigar os jovens participantes da CUFA no Morro Santa Teresa, busco apreender as formas como expressam as culturas juvenis em seu cotidiano, a partir da relação entre as condições sociais que os inscrevem neste contexto e as imagens e expressões culturais que produzem/apropriam/ressignificam, demonstrando estilos que traduzem as identidades construídas. Compreender os sentidos das culturas juvenis expresso pelos sujeitos que o constroem constitui-se um verdadeiro exercício investigativo.

Partilho com Pais esta perspectiva, de que a construção teórica de um objeto de pesquisa implica permitir-se estranhar, duvidar, dialogar com a teoria e com a empiria. Entretanto, isso não significa um "despreendimento" à construção teórica, pois é necessário estabelecer parâmetros que sirvam como referências para a análise das relações e dos fenômenos em estudo. Da mesma forma, como afirma Melucci (2003, p.164), o pesquisador se apresenta como alguém que propõe um *outro ponto de vista na relação*, ou seja, propõe um olhar diverso sobre a ação, sobre os próprios atores sociais,

diferente do que é produzido pelos atores. A perspectiva de instaurar um olhar diferenciado é que persegui no horizonte deste trabalho.

4.2 PRODUÇÃO SOBRE JUVENTUDE NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de melhor inscrever este estudo no conjunto das produções acadêmicas sobre juventude desenvolvidas no país nos últimos anos, apresento a seguir algumas considerações acerca do estado da arte das produções, principalmente no campo da Educação, a partir, principalmente, das pesquisas organizadas e coordenadas por Marília Spósito¹⁴.

A produção sistemática sobre juventude no Brasil começou a ganhar uma maior visibilidade a partir da década de 80 do século XX, sendo que sua expressividade maior se situa a partir da segunda metade da década. Pode-se dizer que "*no Brasil o jovem, como objeto da academia, é jovem*" (CARRANO e SCHEINVAR, 2005, p.199). A ampliação do espectro da produção acadêmica sobre juventude se deve, inicialmente, a uma imagem do jovem como um "problema social" (pobreza, violência, rebeldia), relacionada com as discussões acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal promulgada em 1990), fruto de uma intensa mobilização social. Outro fator de crescimento refere-se à percepção da pluralidade dos modos de ser jovem, principalmente no âmbito da cultura, das ações relacionadas a sujeitos coletivos (organizações estudantis, partidos, igrejas, escolas, etc), no sentido de buscar análises baseadas na multiplicidade de práticas e pertencimentos sociais (CARRANO e SCHEINVAR, 2005). Um terceiro fator de crescimento refere-se à discussão acerca das políticas públicas voltadas ao segmento juvenil, visto a necessidade de expandir ações sociais voltadas a esse público.

Em trabalho de análise das pesquisas que tematizam a juventude, Marília Pontes Spósito coordenou dois estudos acerca do "Estado da Arte" da produção acadêmica sobre juventude. A primeira iniciativa de pesquisa conjunta foi o *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação no período de 1980 a 1998. Este estudo serviu de referência para a produção acadêmica conseguinte em todo o país. Recentemente, um

¹⁴ Refiro-me as duas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora acerca do estado da arte em educação. 1) SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento. 2) SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Vol 1.e Vol.2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

novo estudo foi realizado, mais amplo, fazendo um novo balanço da produção de conhecimento sobre Juventude nos programas de pós-graduação nas áreas de Educação, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia - e Serviço Social.

No primeiro estudo (área da Educação, 1980 a 1998) foram levantadas 322 dissertações e 55 teses sobre juventude, o que representava 4,4% da produção total em educação. A maioria dos trabalhos desse período podem ser associados a três temas principais: *juventude e escola*, *mundo do trabalho e escola*, e por fim, estudantes universitários, perfazendo 47,6% dos trabalhos. A temática *grupos juvenis* apresentou somente 2,2% da produção (9 trabalhos de dissertação apenas), e o tema *culturas juvenis* não aparece relacionado às produções.

No segundo estudo (de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia - e Serviço Social) foram levantados 1.427 trabalhos referentes à juventude (971 da Educação; 312 das Ciências Sociais; 144 do Serviço Social). A área de Educação apresentou um crescimento discreto, alcançando 6% da produção total da área, em comparação aos 4,5% do estudo anterior¹⁵.

Segundo Sposito (2009), o tema *juventude* alcançou uma maior visibilidade nestes últimos quinze anos, tendo em vista os novos debates na esfera pública em torno da questão juvenil (políticas públicas, crescimento da violência), buscando trazer novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política (p.17). Entretanto, segundo a autora, isso não assegura que os jovens sejam parte do campo acadêmico:

Um esforço intelectual adicional importante se faz necessário para delimitar os estudos sobre jovens como parte do campo acadêmico, pois alcançar relevância política e social não oferece garantia suficiente para sua legitimidade acadêmica, uma vez que os problemas sociais não são diretamente objeto de investigação científica. (SPÓSITO, 2009, p. 18).

Considerando a produção em Educação, apesar de apresentar uma redução, os temas voltados às trajetórias escolares (educação básica e universitária) totalizam 40% dos trabalhos apresentados (no período anterior, representavam 47%). Segundo Spósito (2009), isso demonstra uma reflexão maior na área para a pesquisa de novos assuntos, ou seja, a emergência de outras temáticas ligadas à juventude.

Não obstante a diversidade de olhares, dependentes do peculiar ponto de localização da pesquisa no interior de cada área do conhecimento, verifica-se que o reconhecimento da juventude como categoria analítica começa a se fazer presente no universo empírico que compõe o balanço atual. (ibid., p. 32).

¹⁵ Em relação à produção total, proporcionalmente, a área de Serviço Social é a que mais produz sobre o tema: 7,8% da produção (144 trabalhos de um total de 1.853); na área de ciências sociais, 4,8% da produção total (312 trabalhos de um total de 6.508). Entretanto, se considerarmos a quantidade de trabalhos, a área da Educação é a que mais produz sobre o tema (971 trabalhos de um total de 15.984).

Um alerta importante feito por Sposito (2009.) refere-se ao caráter urbano da produção sobre juventude, que de um total de 1427 trabalhos indica que somente 52 (menos de 4%) tratam de jovens do mundo rural e apenas sete (0,5%) dedicam-se aos jovens indígenas.

Na continuidade da pesquisa coordenada por Marília Spósito, Elmir de Almeida (2009) analisa os *estudos sobre os grupos juvenis*, incluído no conjunto categorizado como "*Juventude e temas emergentes*". Esta sub-temática também está associada como palavra-chave às *culturas juvenis*. Em tal levantamento (1999 a 2006) foram identificados 64 trabalhos sobre grupos juvenis: "21 estudos (33%) tendo sido produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, 41 deles (64%) em Programas de Ciências Sociais, ao passo que somente 02 trabalhos (3%) provieram de Programas de Serviço Social" (ALMEIDA, 2009, p. 127), ocupando a oitava posição dos temas pesquisados.

Segundo Almeida (2009), a grande maioria dos trabalhos sobre as formas associativas juvenis analisaram as ações dos jovens no campo da cultura ou lazer, abordando os grupos a partir dos conceitos de "*movimento social juvenil*", "*culturas*", "*contracultura*", "*subcultura*" ou grupos de "*estilo*", sendo que o hip-hop (e suas vertentes) são a expressão mais estudada¹⁶.

Considerando que no primeiro levantamento realizado por Spósito (2002) - 1980 a 1998 - a produção na área de Educação contava apenas com 8 trabalhos identificados sobre *grupos juvenis*, e destes, 6 tinham como temática o universo da cultura, em especial grupos musicais e de grafiteiros; e que neste segundo levantamento, as três áreas (Educação, Ciências Sociais e Serviço Social) contam com um universo de 64 trabalhos, sendo que destes, 43 tratam os grupos juvenis e suas incursões no mundo da cultura, pode-se compreender tal crescimento como um sinal de crescente atenção para com esta temática, expressando um fenômeno social característico da juventude.

O levantamento de Almeida (2009) aponta ainda que 9 trabalhos examinaram "*os processos de socialização e a sociabilidade gestados por jovens das camadas populares que vivenciam experiências grupais no campo da cultura, cotejando-os com experiências formalizadas nas esferas socializadoras tradicionais (escola, família e trabalho)*" (ALMEIDA, 2009, p.138).

Esta dissertação objetiva contribuir com o campo dos estudos sobre juventude na área de Educação partindo da análise das culturas juvenis como constituintes do processo de construção de identidades e de socialização dos jovens no contexto de periferia, destacando as experiências vivenciadas por estes sujeitos neste espaço e as articulações com outras dimensões da vida social (escola, família, trabalho entre outros).

¹⁶ "Assim temos que a maioria das dissertações e teses (49) se dedicou à investigação do movimento *hip-hop* [10 trabalhos ao todo] (e suas quatro vertentes ou eixos expressivos), do movimento *punk*, dos góticos, dos *straight edges*; outras produções se dedicaram ao estudo dos jovens e suas vinculações com o *funk*, o *heavy metal*, a música eletrônica dançante, o forró universitário, o maracatu, as bandas estudantis, o grafite, a pichação, a dança de rua, a capoeira, a confecção de fanzines" (ALMEIDA, 2009, p. 131).

A proposta não se fixa em uma cultura performativa, nem em um estilo específico (como hip-hop, por exemplo), mas nas diferentes *identizações* que geram distintas formas de expressão. Os jovens do Morro Santa Teresa, ao narrarem suas trajetórias, ao comunicarem o que pensam acerca do lugar onde moram, expressarem gostos, estilos e identificações que incorporam em suas múltiplas identidades, entre outros elementos que integram este estudo, revelam modos de vida próprios, manifestam produções de culturas juvenis como forma de relacionarem-se com a sociedade.

Deste processo, emerge uma dimensão educativa, na medida em que vivenciam experiências que produzem saberes na relação consigo mesmos, com o outro, com o grupo de referência, com as instituições tradicionais, com o meio social, entre outros, problematizando compreensões e construindo relações que se traduzem em novas formas de inserção social.

5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS: SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

(Boaventura Souza Santos¹⁷).

5.1 ORIGEM DO ESTUDO

Difícil precisar o início de um processo de pesquisa. Apontar o momento exato de sua formulação, as primeiras interrogações, as definições do objeto, as questões de pesquisa que irão conduzir o foco do trabalho do pesquisador. Isso porque a pesquisa nasce a partir de uma série de relações que se entrecruzam ao longo da experiência do pesquisador, de seus estudos e produções. Mas, principalmente, de sua capacidade de *estranhamento* frente ao social (VELHO, 1980), ao que é compreendido em sentido lato como natural, questionar-se sobre o que é “familiar” e cotidiano, produzir um olhar curioso sobre a sociedade e suas relações.

Ao debruçarem-se sobre as questões que se apresentam no cotidiano, ao questionarem-se sobre os dilemas vividos em nossa sociedade, ao proporem atividades de produção científica, os pesquisadores nas Ciências Sociais produzem uma forma diferenciada de inserção, de participação na sociedade. Transformam o que seria um problema social (emergente de uma realidade material e social) em um problema sociológico (interrogações sobre a realidade), ou seja, problematizam os mecanismos que permitem passar do significantes social ao significado sociológico (PAIS, 2003, P.27).

Dessa forma, o pesquisador propõe um *paradoxo*, no sentido sugerido por Pais (2003), ir além da *doxa*, do sentido comum, do que é socialmente difundido (não no sentido de aproximação, mas do outro sentido do prefixo grego *pára*: oposição à *doxa*

¹⁷ SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto, Edições Afrontamento, 1999.

dominante), buscando evidenciar (novas) compreensões acerca dos fenômenos sociais investigados.

Ao empreender esta pesquisa, fui movido, inicialmente, por dois atravessamentos relacionados à temática da juventude, que como abordada anteriormente, perpassa minha própria trajetória como pesquisador. O primeiro, refere-se à compreensão dos jovens como “espelho da sociedade”, conforme propõe Melucci (2001). Associados historicamente aos problemas de socialização que vivenciam de forma mais suscetível devido seu caráter transitório e a necessidade de integração social, os jovens, em muitos contextos, são associados aos “problemas da sociedade”, compreendendo esses como “problemas juvenis” (delinqüência, marginalização, violência, desemprego, entre outros tantos possíveis de serem citados), quando na verdade, são fenômenos sociais de maior amplitude que envolvem outros setores da sociedade.

Considerando que os temas relacionados à juventude tem apresentado um importante crescimento e destaque no âmbito das Ciências Sociais (SPOSITO, 2009), crescimento este resultante da repercussão e relevância da juventude nas sociedades contemporâneas, seja por sua relação com a cultura (PERALVA, 1997), seja sua participação no mercado de consumo (KEHL, 2004), pela associação dos jovens com a violência e o narcotráfico (SOARES, 2004), pelas dificuldades relacionadas ao acesso ao mundo do trabalho (POCHMANN, 2004), pela suposta apatia política da juventude (ABRAMO, 1997) ou pela preocupação com as políticas públicas relacionadas à juventude (SPOSITO, 2007), entre outros tantos temas relevantes.

Tais temas demonstram que na sociedade brasileira “ser jovem”, viver a condição juvenil, inscreve-se em um sistema bastante complexo, revelando-se como um fenômeno social importante, atraindo a atenção para a pluralidade de significados e sentidos que se apresentam nesta construção. Nesse sentido, o segundo atravessamento deste estudo aponta para os diferentes modos de ser jovem que são produzidos por estes sujeitos a partir da condição social em que vivem, de seus cotidianos, das relações que estabelecem neste meio, atentos para as novas formas de produção social que são construídas, novos estilos, culturas e práticas sociais que são (re)inventadas pelos jovens, que apresentam novas significações e formas de socialização em nossa sociedade.

De forma especial, um olhar questionador volta-se para os jovens empobrecidos que vivem sua condição juvenil nos espaços de periferia e nesses espaços constroem expressões e estilos próprios. Isto porque a periferia é associada a um espaço urbano de infraestrutura insuficiente e de baixa renda, com carência de equipamentos públicos (escolas, postos de saúde, praças, etc), onde residem de forma precária populações empobrecidas, com pouco acesso ao desenvolvimento econômico, onde impera o sub-emprego, a violência e, porque não assim dizer, uma sub-cidadania (SPOSITO, M.E.B.,

2004)¹⁸. Tal contexto atinge, principalmente, os jovens, que também acabam por vivenciar a condição juvenil de forma precarizada, principalmente no que se refere ao acesso à educação e ao trabalho, elementos que por vezes podem ampliar as possibilidades de viver esta condição pelo fato de garantir certa autonomia e liberdade em relação à família¹⁹ (DAYRELL, 2005).

Outro destaque relaciona-se às manifestações e práticas culturais associadas aos jovens e que ganharam visibilidade nas periferias, apresentando-se, inclusive, como uma perspectiva de inclusão social a partir de projetos de organizações não-governamentais, políticas públicas voltadas para a juventude e programas governamentais (na esfera municipal, estadual e federal)²⁰. Como exemplo, pode-se citar o grupo AfroReggae²¹, a Central Única das Favelas (CUFA)²², o Programa Mais Educação²³ entre outras tantas iniciativas que surgem no país dirigidas a esse público.

Os jovens de periferia ganham uma visibilidade diferenciada por associarem em suas trajetórias de vida os elementos acima mencionados: são jovens, vivem os dilemas da condição juvenil contemporânea, com as possibilidades e limites que são historicamente produzidos nessa condição; moram nas periferias urbanas, em espaços sociais de precarização da cidadania; produzem identidades próprias de ser e viver sua juventude nestes espaços, modos de ser jovem particulares ao contexto.

Em seu objetivo, esta pesquisa busca compreender as dinâmicas e processos vividos pelos jovens no interior do espaço social identificado como periferia, analisando as experiências no âmbito das culturas juvenis, concebidas como constituintes do processo de socialização dos jovens, instâncias de produção de identidades e modos de

¹⁸ No contexto brasileiro, a palavra *periferia* é algo típico do processo de metropolização dos anos 1960 e 1970. Conforme Sposito, este conceito define-se por comparação ao *centro*, espaço geográfico que concentra as atividades de comercialização de bens e serviços, de gestão pública e privada, de lazer e valores materiais e simbólicos de uma cidade. A periferia é o seu oposto, resultado da falta de condições econômicas de determinadas populações, que acabam por ocupar áreas não-loteadas, com pouca infraestrutura, gerando áreas de ocupação ilegal. (SPOSITO, M. E. B. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. **Investigaciones Geográficas**: Boletín del Instituto de Geografía-UNAM. México, nº 54, 2004, p. 114-139)

¹⁹ Dayrell afirma, a partir de sua pesquisa com jovens de periferia, que o trabalho juvenil não pode ser compreendido apenas pelo contexto de pobreza em que vivem os jovens, pois este é condição que garante possibilidade de consumo, acesso ao lazer, entre outros elementos próprios da condição juvenil. (DAYRELL, 2002, p.122).

²⁰ Marília Spósito e Paulo Carrano apresentam uma interessante análise sobre as políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil em: SPOSITO, M. P. CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd: 2007.

²¹ Fundado em 1993, o Grupo Cultural AfroReggae (GCAR) é uma organização não governamental que oferece atividades socioculturais para jovens moradores de favelas como forma de fortalecer sua auto-estima, contribuir para a construção de sua cidadania e, com isso afastá-los dos caminhos da violência, do narcotráfico e do subemprego. Ver em: www.afroreggae.org.br.

²² Organização criada por jovens das favelas do Rio de Janeiro que tem no hip-hop, entre outros elementos culturais, como uma das principais expressões de seu trabalho social. Mais adiante teremos uma melhor caracterização desta organização. Ver: www.cufa.org.br.

²³ O programa Mais Educação, iniciativa coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, visa fomentar atividades optativas nas escolas públicas, em macrocampos como acompanhamento pedagógico, direitos humanos, promoção da saúde, cultura digital, cultura e artes. Mesmo sendo voltado à educação básica, acaba em suas ações, por envolver adolescentes e jovens, visto a disparidade entre série-idade é uma realidade comum nas periferias. Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

ser e viver a condição juvenil. A questão central que move o estudo surgiu a partir da interrogação sobre os processos sociais vivenciados por estes sujeitos, as formas como constroem expressões culturais próprias, as estratégias e mecanismos que regem as lógicas de ação destes sujeitos com o espaço social ao qual estão ligados.

A intenção inicial era estabelecer um foco mais amplo para o começo do trabalho de pesquisa, buscando “escapar” aos determinismos e ordenamentos, como lembra Boaventura Souza Santos (1999) na epígrafe deste capítulo, estando mais aberto à imprevisibilidade, à desordem, e principalmente, à criatividade e ao acidente que caracterizam, em parte, a condição juvenil. A intenção não é a de criar um sistema explicativo sobre os jovens de periferia e construir hipóteses generalistas, mas, perceber, analisar, questionar e, principalmente, sensibilizar acerca dos modos e práticas produzidos por determinados sujeitos sociais e históricos, no interior de um espaço social, a partir das experiências vividas, narradas por estes sujeitos e por mim acompanhadas no processo da pesquisa. E estes são sujeitos concretos, jovens moradores do Morro Santa Teresa, participantes dos projetos da CUFA que vivenciam em seu cotidiano as especificidades de sua condição juvenil.

Dessa forma, podemos nos questionar acerca da relação entre as condições sociais que os jovens vivenciam e as imagens culturais que produzem/apropriam/ressignificam, buscando construir, neste espaço, estilos que traduzem suas identidades. *As culturas juvenis, então, apresentam-se* como manifestações dos modos de ser jovem na periferia, resultado dos múltiplos processos de identificação vividos pelos jovens, considerando as expressões produzidas neste cenário, suas especificidades e os significados que adquirem para eles e como os expressam em sua vida cotidiana.

Nesse processo, uma outra questão se coloca no horizonte de pesquisa: estas experiências, vividas por estes sujeitos no exercício das culturas juvenis e na própria CUFA, constituem formas de socialização? Levam-nos a construir formas de ação social?

Assim, a fim de melhor evidenciar e circunscrever este estudo, apresento a seguir as principais idéias, conceitos e elaborações relacionados à dimensão metodológica e operacional da pesquisa empreendida, bem como uma caracterização e delimitação do campo empírico e dos principais procedimentos adotados, frente a seus desafios e indagações.

5.2 DESIGN DA INVESTIGAÇÃO: ITINERÁRIOS DE PESQUISA

Construir um processo investigativo como prática de pesquisa é uma tarefa que exige sensibilidade. Não é um trabalho mecânico, fabril, mas artesanal, que demanda atenção aos detalhes e sutilezas. Como ponto de partida, faz-se necessário delimitar um problema sociológico, levantar questões acerca do problema, embasando-se em um campo teórico que contribui na sua elaboração, um olhar de estranhamento, para além do senso comum, um pensamento caracterizado pela cientificidade. A partir disso, constrói-se a prática metodológica, os procedimentos de campo, as estratégias e ferramentas que dinamizam a pesquisa e possibilitam construir descrições, elaborar análises e leituras, a fim de compreender o fenômeno social para além do sentido lato, do simples olhar, buscando sentidos e traduções que relacionem os campos teórico, metodológico e empírico, construindo novas interpretações acerca da realidade.

Esta tarefa se torna mais complexa porque, como nos alerta Howard Becker (1997), o objeto da pesquisa sociológica é a *vida social* na qual estamos todos inseridos, mesmo que em realidades distintas, o que exige do pesquisador capacidade de fazer uso imaginativo de sua experiência pessoal, tendo na qualidade da própria experiência uma importante contribuição para a sua própria qualificação técnica, como afirma o autor (BECKER, 1997).

Assim, o pesquisador se encontra diante de um processo no qual se combinam questões teóricas e problemas práticos que se apresentam envolvidos numa complexa rede relacional da qual o próprio pesquisador faz parte. Construir pesquisa nesta perspectiva, como afirmado anteriormente, não é simplesmente coletar dados e construir análises definitivas (de "verdades" absolutas), mas buscar interpretações, sentidos, traduções que proporcionem a construção de um conhecimento dialógico, uma melhor compreensão da experiência social (SANTOS, 2006).

Alberto Melucci (2002; 2005) apresenta importantes contribuições para pensar as opções metodológicas de uma pesquisa. No mundo contemporâneo, segundo o autor, faz-se necessária uma *sociologia da escuta*, um conhecimento que possa produzir relações que concebam a todos como *sujeitos sociais*, sem fazer distinções entre observador e observado. Nas palavras de Melucci:

Estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento feito, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também ser capaz de, ao mesmo tempo, por verdadeiramente em contato com os outros (MELUCCI, apud. FISCHER e FOLLMANN, 2004, p.).

Melucci destaca a necessidade de criar novos paradigmas de pesquisa, investindo principalmente em pesquisas de cunho qualitativo, com o objetivo de melhor compreender as relações sociais contemporâneas, não tendo a pretensão de descrever fatos reais, mas compreender que a pesquisa se produz a partir de fatos socialmente construídos, e que é necessário manter "a consciência da distância que separa a interpretação da "realidade" (MELUCCI, 2005, p.34). Além disso, o objetivo da pesquisa social não tem mais a pretensão de explicar uma realidade em si, independente do observador, mas de procurar formas de tradução do sentido do que é produzido no interior de um certo sistema de relações para um outro sistema. "O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra" (MELUCCI, 2005, P. 34), justifica o autor, exemplificando que este traduz a "linguagem" dos sentidos e interações de um determinado campo social e cultural para uma linguagem científica, inscrita no campo acadêmico.

As pesquisas qualitativas justificam-se tendo em vista a dimensão da experiência individual, pois os processos de individuação nas sociedades complexas contemporâneas tendem a criar condições de autonomia para os indivíduos, tornando-os sujeitos próprios de sua ação social (MELUCCI, 2005, p.28). Esta atenção à experiência do indivíduo só pode ser abordada a partir de métodos de tipo qualitativo, levando em consideração as diferenciações próprias no interior de cada sistema.

Neste processo, a vida cotidiana emerge como o espaço no qual os sujeitos constroem o sentido do seu agir e no qual experimentam as oportunidades e os limites para a sua ação.

Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem construída. O sentido é sempre mais produzido através de relações e esta dimensão construtiva e relacional acresce na ação o componente de significado na pesquisa (MELUCCI, 2005, p.29).

A vida cotidiana mostra-se como um tecido de maneiras de ser e estar, com significados e expressividades que lhe são próprios, com caminhos de encruzilhadas entre a rotina e a ruptura, constituindo uma paisagem social definida como uma rota de conhecimentos (PAIS, 2001). A partir da emergência do cotidiano como espaço social no qual os sujeitos constroem seus modos de agir, limites e potencialidades, desloca-se a atenção das estruturas sociais para a particularidade dos detalhes e a unidade dos acontecimentos, acentuando o interesse nas pesquisas qualitativas, que possibilitam analisar processos sociais sob uma ótica mais próxima à experiência dos sujeitos. Assim:

Talvez não seja casual que sobre este terreno emergja um interesse pela pesquisa qualitativa da parte dos atores sociais. Mais sensíveis à sua individualidade e mais sintonizados com a vida cotidiana, eles exigem uma prática de pesquisa mais próxima da sua experiência, mais presente no campo do seu agir, como aquela que a pesquisa qualitativa coloca à disposição. Poder-se-ia, deste ponto de vista, discernir na busca de qualidade uma implícita e latente busca de relações (MELUCCI, 2005, p.30).

Os métodos qualitativos enfatizam os processos de diferenciação, a partir da análise de diferenças culturais, territoriais e individuais, fugindo à estandardização e à quantificação, centrando-se nas dimensões mais propriamente qualitativas, ou seja, produzem interrogações e redefinições de caráter epistemológico que influenciam o próprio campo de pesquisa, a forma de percebê-lo, de narrá-lo. E nesse sentido, toda a observação passa a ser também uma intervenção (MELUCCI, 2005), fazendo da prática de pesquisa uma prática social que propõe sentidos e interpretações para as interações.

Melucci (2005) faz ainda referência à *virada epistemológica* que é produzida no campo social a partir da adoção de métodos qualitativos. Segundo o autor, é como se essas práticas tivessem “aberto a estrada” para uma redefinição do campo no seu conjunto, produzindo mudanças nos velhos limites dualistas herdados da modernidade: sujeito/objeto, fatos/representações, realidade/interpretação. São quatro as características da redefinição epistemológica em curso: *a centralidade da linguagem*, ocupando um lugar de destaque no conhecimento sociológico, pois tudo se passa na linguagem, e através de uma linguagem situada: “tudo o que é dito, é dito para alguém em algum lugar” (MELUCCI, 2005, p. 33); *a redefinição profunda da relação entre o observador e o campo*, sendo que o observador não é alguém neutro, também está inserido em relações sociais que interferem no campo social que observa, estando também submetido a ele; *uma dupla hermenêutica*, que como afirmado anteriormente, busca interpretações plausíveis aos modos e sentidos produzidos pelos atores em suas ações, não se tratando de produzir conhecimentos absolutos: “trata-se de um conceito que abre questões ao invés de fechá-las e que certamente inaugura uma nova fase, talvez mais advertida, da reflexão epistemológica contemporânea” (Idem); *cada apresentação de resultados é uma forma de narração*, ou seja, não estamos diante de narrações objetivas, mas de relatos que adotam estratégias retóricas, numa perspectiva que apresenta polifonias e pluralismos, numa atitude de acolhida reflexiva por parte do pesquisador.

Dessa maneira, a pesquisa sociológica se torna uma possibilidade de “interpretar a ação como palavra, como linguagem e junto de símbolos que os atores produzem nas suas relações” (MELUCCI, 2005, p.40). A própria pesquisa é uma prática de observações que coloca em relação elementos constituintes do social: a ação, a linguagem e a vida cotidiana. “Os atores podem ‘dar conta’ das suas práticas e a pesquisa é uma possibilidade dialógica e reflexiva de ‘dar conta’ da ação mesma” (Idem. P.41).

Esta pesquisa inscreve-se no campo das investigações de cunho qualitativo, com a intenção de produzir interpretações não acerca dos conteúdos apreendidos, mas dos processos e experiências vivenciados pelos sujeitos em suas relações sociais, a partir do acompanhamento de suas ações no cotidiano. Convém destacar que toda a pesquisa é incompleta, limitada, um recorte de uma realidade mais ampla e complexa a qual “ousamos” buscar interpretar.

A partir destes elementos, o corpus empírico foi constituído e fundamentado nos princípios da pesquisa qualitativa. Como elementos principais de análise emergiram a inserção no campo, na perspectiva da *pesquisa participante*, sendo valorizadas as percepções e registros no diário de campo (apresentados em diversos momentos deste estudo), além das sistematizações das entrevistas realizadas, sobretudo, com os jovens participantes dos projetos da CUFA, mas também com educadores e coordenadores da instituição. A seguir, apresento uma definição mais precisa da constituição deste corpus empírico e dos procedimentos metodológicos adotados.

5.3 DEFININDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: O MORRO SANTA TERESA, A CUFA E OS JOVENS

Tendo estabelecido que esta pesquisa se inscreve no campo dos estudos de cunho qualitativo, cujo foco de análise são as experiências de jovens na periferia, relacionadas ao campo da cultura, numa interação que possibilite compreender os sentidos e vivências produzidos por jovens a partir das suas configurações quotidianas, surgem dois critérios a se considerar na delimitação do campo empírico e dos sujeitos de pesquisa. O primeiro, a necessidade de encontrar um espaço, uma instituição que possibilitasse, facilitasse a intermediação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa (no caso, os jovens), visto que o distanciamento do pesquisador deste campo o constitui como sujeito externo. Assim sendo, era necessário, primeiramente, estabelecer vínculos comuns para a realização da pesquisa, o que exigiu tempo e investimento na participação em atividades comuns, a fim de constituir laços de confiança, de credibilidade, de empatia.

O segundo critério diz respeito ao indicativo de abordar as práticas culturais juvenis a partir de coletivos, tendo em vista que estas são compartilhadas entre pares, construídas a partir da relação entre iguais (DAYRELL, 2002). A vivência em grupos, as redes de amizade, o compartilhamento dos espaços com outros jovens caracterizam a condição juvenil, (re)significando suas ações e manifestações (FEIXA, 2008).

Dessa forma, surgiu no horizonte desta investigação a proposta de realizar a pesquisa junto aos jovens participantes dos projetos da Central Única das Favelas (CUFA) em sua sede municipal, no Morro Santa Teresa/Vila Cruzeiro, em Porto Alegre. O fato de constituir-se como uma organização que desenvolve uma diversidade de projetos neste espaço facilitaria o acesso aos sujeitos da pesquisa, viabilizando o acompanhamento das atividades culturais desenvolvidas, a participação nos coletivos juvenis ligados à CUFA, a realização de entrevistas, a convivência com os jovens, entre outros aspectos essenciais à prática de pesquisa.

A CUFA é uma organização nacional, que teve sua origem na favela Cidade de Deus, localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ, a partir da iniciativa de jovens ligados ao movimento Hip-Hop (em sua maioria, jovens negros), que buscavam espaço na cidade para “expressar suas atitudes, questionamentos ou simplesmente sua vontade de viver”²⁴. A partir das iniciativas desenvolvidas na Cidade de Deus, suas ações se ampliaram para outras favelas cariocas. Desde 1998, atua como um pólo de produção cultural, através de parcerias, apoios e patrocínios; promove atividades nas áreas de educação, lazer, esportes, cultura e cidadania. Tem no hip-hop sua maior expressão, e procura trabalhar com seus oito elementos, a saber: grafite (movimento organizado nas artes plásticas em que o artista aproveita espaços públicos, criando uma nova identidade visual em territórios urbanos); DJ (artista que alia a técnica à performance, utilizando pick-ups e discos de vinil); break (estilo de dança de rua originário do movimento hip hop); rap (‘ritmo e poesia’, estilo musical culturalmente herdado das populações latinas e negras e cujas letras retratam o cotidiano das periferias); audiovisual (valorização da imagem como instrumento de mobilização social); basquete de rua (esporte oficialmente embalado pelo rap); literatura (onde os jovens expressam sua arte e suas vivências através da escrita e obtêm conhecimentos relativos às obras ou aos escritores literários) e projetos sociais (conjunto de ações que busca por uma transformação social a partir das comunidades). Além disso, promove, produz, distribui e veicula a cultura hip-hop através de publicações, discos, vídeos, programas de rádio, shows, concursos, festivais de música, cinema, oficinas de arte, exposições, debates, seminários e outros meios²⁵. A CUFA, ao longo deste tempo, tornou-se uma referência para diversas comunidades do país, possuindo bases de trabalho nos 27 estados brasileiros.

No Rio Grande do Sul, a CUFA apresenta bases de trabalho²⁶ em mais de 15 municípios gaúchos. Em Porto Alegre, apresenta um escritório central das ações e projetos desenvolvidos no Estado (CUFA/RS) que busca coordenar o trabalho das demais bases, investindo na gestão dos projetos, captação de recursos, criação de parcerias com instituições públicas e privadas, diálogo com as “centrais” dos demais estados brasileiros. No Morro Santa Teresa, em Porto Alegre, tem a sua base mais antiga no Estado (cerca de 4 anos) onde desenvolve projetos sociais de inclusão a partir da música, do teatro e do basquete de rua. Além disso, a CUFA representa um importante espaço de circulação e participação dos jovens do seu entorno, envolvidos de forma direta ou indireta em suas ações.

Através da promoção da cultura, os projetos desenvolvidos pela CUFA visam proporcionar uma visibilidade diferenciada dos jovens, entendendo que a cidadania pode ser construída também a partir de práticas culturais. Em seus projetos, os sujeitos

²⁴ Trecho retirado do site da CUFA/RS, disponível em: www.cufars.org.br, acessado em 22/12/10.

²⁵ Disponível em: www.cufars.org.br, acessado em 22/12/10.

²⁶ Uma base de trabalho é composta por um coordenador de projeto e oficinairos que desenvolvem as ações ligadas à CUFA nos municípios da região.

iniciam sua participação a partir dos 10 anos, estendendo-se, em geral, até próximo aos 18 anos. Todos são moradores do Morro Santa Teresa, que tem na CUFA um espaço possibilitador de experiências sociais significativas, que contribui na construção de identidades sociais, visibilidade social, e, em certos aspectos, de inclusão social para estes sujeitos.

Ao inscrever as intenções e objetivos nesta perspectiva, o desafio apresentado configurou-se em compreender a dinâmica e os processos de produção de sentidos das experiências vividas por estes jovens neste espaço, e como influencia na elaboração de suas formas de viver a condição juvenil. Para este foi, era necessária uma maior inserção no campo empírico, um *fazer-se parte* de um espaço social "estranho", por não ser parte integrante desse cotidiano e de seu campo de relações e interações simbólicas, mas cuja presença e permanência acabou por introduzir modificações nas relações que se estabeleciam. De forma semelhante, a própria relação do pesquisador com o campo empírico se modificou, pois ao se inscrever neste sistema social, influencia e é por ele influenciado, altera-o e é alterado. Assim, o pesquisador nunca é alguém neutro, indiferente ou sobreposto, envolve-se e é envolvido, constrói e é construído pelas relações no campo social.

O desafio inicial constituiu em *descobrir* e *descobrir-se* na periferia: freqüentar o cotidiano de um espaço urbano entre os seus moradores, suas ruas, becos e travessas, com seus hábitos, lógicas de ação e simbolismos que, apesar da curta distância geográfica percorrida desde o centro da cidade até o Morro Santa Teresa, representa um outro contexto de urbanidade, com características próprias a serem apreendidas.

Foi necessário também, estabelecer uma relação de parceria e apoio com a CUFA, na figura de seus coordenadores, educadores e colaboradores, pois, sendo esta uma instituição mediadora para o contato com os jovens, apresentava-se como espaço de encontro e referência para estes sujeitos, que além de a conhecerem, por sua experiência no trabalho social desenvolvido, as práticas e modos de ser dos jovens, fazendo apontamentos sobre suas trajetórias, histórias de vida, contexto familiar entre outros. Complementarmente, por serem também moradores do Morro Santa Teresa, representavam um importante acréscimo na compreensão deste contexto (a periferia), ao desvelarem suas lógicas e características, seus códigos e modos de conduta.

Além disso, uma importante condição para o trabalho foi estabelecer uma relação de proximidade e empatia com os jovens, gerar vínculos que facilitassem o processo de acompanhamento de suas práticas, de diálogo sobre seus gostos, estilos, opiniões, questionamento acerca das suas produções coletivas e de reflexão sobre o espaço em que vivem.

Nesta configuração, a própria relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado (ator social) constituiu-se um aspecto inevitável da pesquisa. Segundo Ranci (2005), a pesquisa compreende um *jogo relacional*, onde ambos estão implicados, compondo um

conjunto de processos relacionais que sustentam a construção do objeto e a produção das explicações e dos significados a ele associados. Esta relação, segundo o autor, ressalta um duplo sentido da prática de pesquisa: se por um lado, as práticas do ator social constituem objeto direto da pesquisa, por outro, são os “depositários” das informações utilizadas na pesquisa, implicados direta ou indiretamente com os fenômenos sociais, objeto de análise. Assim, o sujeito da pesquisa também não se encontra numa posição neutra, pelo contrário, desenvolve um papel ativo que condiciona o processo de pesquisa. Nas palavras do autor:

O ator social [...] é assim considerado no duplo papel que assume uma vez implicado [...] em um processo de pesquisa: se de um lado é interpelado e observado enquanto parte ou testemunha de um fenômeno, de outro ele o é em qualidade de observador e de intérprete, cujo patrimônio de conhecimento pode resultar útil ao pesquisador para sua atividade de investigação (RANCI, 2005, p. 44).

Tendo em vista estes aspectos, e com o intuito de melhor compreender o processo investigativo desenvolvido, apresento a seguir as principais idéias, conceitos e categorias relacionados à dimensão metodológica e operacional da pesquisa, adotadas como modo operante e que orientaram o desenvolvimento do trabalho de campo.

5.3.1 Inserção no campo a partir da pesquisa participante

A inserção no campo empírico constitui uma das dimensões investigativas mais importantes desta pesquisa. Conforme aponta Becker (1997), a inserção é um problema que aflige quase todos os pesquisadores. Compreende a inserção como “*permissão para estudar aquilo que se quer estudar, ter acesso às pessoas que se quer observar, entrevistar ou entregar questionários*” (BECKER, 1997, p. 34). No caso desta pesquisa, a criação de um vínculo interpessoal com os sujeitos foi condição *sine qua non* para o êxito do processo de pesquisa, tendo em vista os objetivos e características anteriormente apontadas.

Como estratégia, as primeiras aproximações com o campo empírico foram feitas de maneira informal, sem gravadores, roteiros de entrevista ou outras ferramentas – nem mesmo o caderno de campo teve sua visibilidade anunciada. O objetivo era melhor conhecer o campo empírico, sua realidade, seus sujeitos, construir vínculos de empatia, amizade e reconhecimento, laços de solidariedade, conhecer o cotidiano da instituição, suas relações, estabelecer um “estar junto”, deixar-se conhecer, ser conhecido e reconhecido neste espaço.

A intencionalidade das primeiras incursões foi a de reduzir a possibilidade de atitudes evasivas ao longo da pesquisa, gerar vínculos de confiança que possibilitassem um diálogo mais aberto, diminuir a tendência de se apresentar respostas pré-definidas,

enfim, criar relações que possibilitem e facilitem a interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa. Segundo Sarmiento (2003), a imersão e o distanciamento são aspectos fundamentais para compreender os modos de vida dos atores sociais, suas práticas e interpretações:

[...] a compreensão dos "mundos de vida" dos atores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações; ao mesmo tempo, o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se "naturalizam" as relações e acontecimentos. (SARMENTO, 2003, p.160).

Como a relação com o ator social também se tornou parte constituinte do objeto de investigação (assim como a dinâmica através da qual o objeto foi construído), a exemplo de Sarmiento (2003), Ranci (2005) destaca no *jogo relacional* a necessidade do pesquisador aprofundar-se na relação, todavia, mantendo um ponto de observação externo que possibilite reconhecê-la, a fim de analisá-la. Assim, o pesquisador situa-se numa condição paradoxal: "de um lado, ele está implicado *dentro* de um campo de investigação, na relação com o ator social; de outro, ele observa *de fora* esta mesma relação" (RANCI, 2005, p.63). Tal paradoxo exige, por parte do pesquisador, uma certa *consciência* do jogo relacional no qual está implicado, levando-o a desenvolver sua própria flexibilidade como parte do processo, como pontuaremos mais adiante.

A observação participante constitui-se neste campo empírico não apenas como uma metodologia de pesquisa, mas como uma atitude do próprio pesquisador. Compreendida "*como a presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência*" (TURA, 2003, p.187), com o intuito de perceber, a partir da vida cotidiana do grupo, dos acontecimentos e situações ocorridos, os comportamentos dos participantes e as suas interpretações, buscou-se a partir desses elementos, construir uma interpretação sobre seus modos de vida (BECKER, 1997; MELUCCI, 2005). Neste processo pressupõe que o pesquisador realize múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar os acontecimentos do cotidiano.

Tendo em vista o campo que se estabeleceu e a intenção de realizar uma observação participante, Becker (1997) propõe três elementos centrais no processo da observação participante:

- a) **A credibilidade de informantes:** as declarações feitas sobre um determinado acontecimento são encaradas como evidências, tendo o cuidado de se avaliar declarações a partir de critérios rígidos, questionando sobre as perspectivas do informante e buscando relacioná-las com outras fontes (declarações de outros informantes, documentos, testemunhos, etc).

- b) **As declarações dirigidas ou espontâneas:** na prática de pesquisa, as observações feitas pelos informantes sobre si mesmos ou sobre outros, podem ser diferenciadas, dependendo da presença do observador ou da forma como o mesmo pergunta sobre determinado aspecto da realidade. O pesquisador precisa estar atento a essas questões, problematizando as declarações feitas, sem esquecer que sua própria subjetividade também faz parte desta dinâmica relacional.
- c) **A equação grupo-informante-observador:** Um informante pode, enquanto está sozinho com o observador, dizer ou fazer coisas que reflitam com exatidão sua perspectiva, mas que seriam inibidas pela presença do grupo. Por outro lado, a presença de outros pode estimular comportamentos que revelam mais exatamente a perspectiva da pessoa, mas que não seriam verificados exclusivamente na presença do observador. Também se leva em conta o papel do observador no grupo, pois a maneira como os sujeitos de seu estudo definem este papel afeta o que dirão para ele e o que o deixarão ver.

Gilberto Velho (1978) reforça esta idéia da necessidade de estabelecer um vínculo de convivência com os sujeitos da pesquisa e a dimensão temporal exigida neste sentido.

Insiste-se na idéia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. (VELHO, 1979, p. 37).

Na perspectiva da observação participante, e levando em conta os aspectos envolvidos nessa relação, faz-se necessário investir em um acompanhamento mais extensivo no campo empírico, a fim de possibilitar que estes processos sejam vivenciados de forma natural. No caso desta pesquisa, entretanto, tendo em vista que a temporalidade de sua realização foi relativamente curta, por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, tendo o trabalho de campo a duração de cerca de dez meses, a saída foi investir em uma presença intensiva no campo, a fim de “compensar” o tempo.

Destarte, estabeleci presença de no mínimo duas vezes por semana nas atividades de campo, ou seja, na sede da CUFA no Morro Santa Teresa ou nas atividades desenvolvidas nos locais específicos, passando por vezes, o dia inteiro envolvido no trabalho. Essa presença freqüente contribuiu para estabelecer uma boa relação com as pessoas envolvidas nestas atividades, desde os jovens sujeitos da pesquisa até os coordenadores, educadores e colaboradores, possibilitando o diálogo com diferentes sujeitos em diferentes funções. Assim, tive tempo e oportunidade para conversar, ouvir

as narrativas acerca das experiências vividas, opiniões sobre diferentes questões pertinentes a esta pesquisa, constituindo um espectro de certa amplitude de informações e perspectivas acerca do campo empírico.

Importa destacar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a observação participante, na perspectiva da cooperação entre o pesquisador e o ator social, sujeito da pesquisa, também influencia as relações no campo empírico (RANCI, 2005; MELUCCI, 2005). Por exemplo, o diálogo com o pesquisador abria perspectivas de questionamento que ampliavam as opiniões referentes a determinado assunto, introduzindo novas pautas de discussão no trabalho desenvolvido junto aos jovens. Neste sentido, Ranci (2005) alerta que a observação participante, apesar de ser construída e interpretada a partir dos esquemas de referência do pesquisador, ela é proposta como forma de observação que influi reflexivamente sobre o mundo social que pretende investigar, o que reafirma a condição do ator social não poder mais ser reificado na figura reductiva do informador. Entretanto, apesar das dinâmicas de influência que se estabelecem através do *jogo relacional*, o ator social mantém sua liberdade de ação e de escolha, não havendo estratégias de controle *completo* de sua ação e identidade. Nas palavras de Ranci (2005): "o ator, na verdade, se de um lado será modificado pela investigação, do outro manterá de qualquer forma uma liberdade própria da ação" (p.61).

Tendo em vista a opção por uma observação participante e a necessidade de uma incursão inicial mais aberta (numa dimensão mais participativa do que interrogativa), o *caderno de campo* constituiu-se um importante instrumento, elemento central que garantiu o registro próprio da pesquisa, das situações e relações observadas, as dinâmicas próprias do campo empírico, incluindo as "*incertezas, indagações, e perplexidades*" (TURA, 2003, p. 189). Em outras palavras, o caderno de campo é *como uma bagagem*, representa a trajetória do pesquisador, o registro de suas reflexões (MAGNANI, 1997). Em geral, as anotações foram feitas posteriormente, ao sair do campo de pesquisa, e por vezes não havia possibilidade de estabelecer registros mais completos, exigindo certa seleção do que se julgou mais relevante.

5.3.2 Procedimentos flexíveis de pesquisa

Diante do desafio de mergulhar em um contexto social diferente, e tendo a observação participante como principal opção metodológica, a inserção no campo de pesquisa exigiu uma flexibilização dos procedimentos de pesquisa, de modo a dialogar melhor com os jovens em seu cotidiano, considerando as singularidades e especificidades de suas práticas sociais, sua diversidade e heterogeneidade.

Neste sentido, não foram construídos instrumentos mais elaborados para sistematização das informações do campo, como questionários, entrevistas estruturadas, entre outras possibilidades que se apresentavam ao estudo. O investimento

metodológico fez-se, principalmente, no acompanhamento do cotidiano a partir do encontro, da participação, do estar junto, do diálogo aberto, de fazer-se também parte integrante daquele espaço.

Neste contexto, a *escuta* emergiu como forma de alteridade, atitude de acolhia e abertura, de sensibilidade e respeito em relação ao outro. Como destaca Melucci (2004), “o desafio da alteridade reside na capacidade de assumir o ponto de vista do outro sem se perder” (MELUCCI, 2004, p. 128). Ao longo do processo, a preocupação com a escuta atenta, em estar disponível ao diálogo, assumindo uma postura de silenciamento frente à palavra do outro, (re)significou a dimensão do encontro como possibilidade de aproximação de duas regiões de significados diferentes, na perspectiva de estabelecer conexões a partir de uma relação dialógica. Melucci (2004) define o encontro como *simpatia, com-paixão, sentir-com-o-outro*, “possibilidade de descobrir que o sentido não nos pertence e surge no encontro, mas, ao mesmo tempo, que só nós podemos produzi-lo” (MELUCCI, 2004, p.128-129)“.

As dimensões da escuta e do encontro contribuíram para o investimento por parte dos sujeitos de pesquisa, na produção de narrativas de vida, o que resultou numa importante acréscimo para este tema de pesquisa. Informalmente, nos momentos de diálogo e interação, os jovens acabavam por narrar acontecimentos próprios de suas histórias pessoais, experiências do cotidiano, memórias significativas da constituição de suas vidas e identidades. Atribui-se ainda o fato de o pesquisador também ter sido afetado nesta relação, desenvolvendo laços de sensibilidade e identificação com as histórias de vida e com estes sujeitos, gerando vínculos de amizade, solidariedade e empatia que transpassaram a dimensão da produção de pesquisa, (re)significando-a como prática social.

A produção de narrativas pretende ser uma atividade de *autoposicionamento*, onde o sujeito que narra a sua vida viva uma condição onde seja intérprete de si mesmo (CARVALHO, 2003, p.299). As narrativas de vida permitem, ainda, perceber a relação dos sujeitos que narram com o seu contexto social, com os grupos em que participa, transparecendo suas posições frente às experiências sociais que vivencia. Nas palavras de Errante:

Narrativas também revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores “com” indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. (ERRANTE, 2000, p.142).

Dessa forma, pode-se dizer, baseados em Isabel Carvalho (2003), que os sujeitos sociais são ativos narradores ao mesmo tempo em que são narrados, ou seja, há uma relação entre as narrativas que produzem e as estruturas narrativas dominantes nos

campos de ação onde estão inseridos. Assim, os jovens, ao produzirem narrativas de suas próprias vidas, o fazem inseridos em uma rede de relações sociais mais ampla, na qual as culturas juvenis, com seus significados próprios, se inserem, permitindo melhor compreender os sentidos que lhe são atribuídos, bem como sua relação com outros aspectos estruturantes (culturas hegemônicas, de geração, etc). Essa abordagem proporcionou elementos mais ricos para pensar a relação desses jovens com as estruturas sociais nas quais estão inscritos. Nas palavras de Giovanni Levi (2006), ao fazermos o uso de biografias

[...] como pano de fundo, temos uma nova abordagem das estruturas sociais: em particular, a reconsideração das análises e dos conceitos relativos à estratificação e à solidariedade sociais nos induz a apresentar de modo menos esquemático os mecanismos pelos quais se constituem redes de relações, estratos e grupos sociais. (LEVI, 2006, p.173).

5.3.3 Entrevista compreensiva

A entrevista compreensiva, apresentada por Nadir Zago (2003), emergiu como sendo uma abordagem que permite ao pesquisador apropriar-se da entrevista não como uma técnica mecânica numa situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudos (p.295), como uma importante contribuição metodológica.

Como destacado anteriormente, tendo em vista que o trabalho de campo apresenta especificidades que, em geral, não estão de acordo com o que é planejado para a realização da pesquisa, principalmente no que se refere à pesquisa das expressões juvenis que se caracterizam pela constante mutabilidade e fluidez, o pesquisador deparou-se com situações que dificultaram seu trabalho de campo, como a não participação de informantes privilegiados, o desligamento de indivíduos-chave da pesquisa, a inadaptação do roteiro de questões frente à realidade estudada, dentre outros aspectos. Assim, foi importante pensar a pesquisa como um processo constante de construção e adaptação, que exigiu uma contínua revisão dos procedimentos, das práticas e técnicas utilizadas, a fim de melhor direcioná-las frente aos desafios da investigação em curso.

A entrevista compreensiva permitiu a "*construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas*" (ZAGO, 2003, p. 295). Segundo a autora, "*na entrevista compreensiva o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre*" (p.296).

No caso deste estudo, estas foram realizadas numa perspectiva dialógica, onde o sujeito era convidado a falar de si, de sua trajetória, suas inserções, opiniões, entre outros. Conforme Sarmento (2003), "*as entrevistas podem ser uma oportunidade para*

os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive” (p.163).

Nas rodadas informais de entrevista com os jovens foi possível captar uma diversidade de elementos, aprofundar significados e sentidos expressos e proporcionar a oportunidade de acréscimos de outros elementos narrados. Não houve uma preocupação em definir um número fixo de entrevistas ou de indivíduos entrevistados, pois os encontros cotidianos, em sua informalidade, por si só formatavam as oportunidades de realizar entrevistas. Entretanto, ao final do processo de pesquisa, com o objetivo de obter algumas transcrições mais precisas sobre alguns temas importantes referentes a este estudo, foram realizadas sete entrevistas gravadas com jovens acompanhados em boa parte do processo de estudo.

Convém destacar, ainda, os momentos de diálogo com os gestores, educadores, lideranças comunitárias, oficinairos, entre outras pessoas que coordenam as atividades desenvolvidas pela CUFA, visto que possibilitaram uma melhor interação com os jovens e a construção de análises também a partir da perspectiva destes sujeitos, ampliando os *olhares* sobre o tema de pesquisa.

5.3.4 Reflexividade

Segundo Sarmiento (2003), em todas as investigações que se fazem sobre um paradigma interpretativo, o investigador é o primeiro instrumento da coleta de dados e da informação. Neste sentido, todo o trabalho investigativo é uma *construção* com a implicação do investigador. A própria subjetividade do pesquisador é assumida como um componente essencial da análise (FONSECA, 1999), pois está circunscrito em um universo simbólico diferente daquele em que realiza a pesquisa, e seu olhar, suas interpretações não são “neutras”, constituem-se também como questões investigativas.

A reflexividade é, então, essa via de ida e volta entre dois universos simbólicos diferentes (FONSECA, 1999). Neste *jogo relacional* (RANCI, 2005) que apresenta dinâmicas próprias, através das quais o objeto de pesquisa está envolvido, a reflexividade surge numa dimensão dupla: a primeira, da necessidade de estabelecer uma imersão no campo (visto que sou um “agente externo”, não moro no mesmo espaço, sou de uma condição social diferente, etc), constituir vínculos de confiança e empatia²⁷ com os jovens pesquisados, estabelecer um ponto de referência *interno*, a partir da observação participante. A segunda, da necessidade de um distanciamento do campo de relação, buscou observá-las a partir de um ponto de vista *externo*, mas

²⁷ “A *empatia* identifica uma relação com o ator social fundada não somente sobre o esforço intelectual, mas também sobre a contribuição emotiva, sobre a capacidade do pesquisador de dar-se conta intuitivamente dos sentimentos do ator social e de interpretar, identificando-se, as experiências subjetivas”. (RANCI, 2005, p.57).

levando em consideração não só as próprias impressões ou análises, mas também procurando compreender esta relação a partir dos sentidos que se apresentam.

Para Ranci (2005), o distanciamento do campo faz parte da própria prática de pesquisa, de um duplo movimento (aproximação/afastamento, presença/ausência) pois somente em *separado*, quando suspende mais ou menos momentaneamente a relação, é que é possível refletir sobre a modalidade e as conseqüências da sua própria implicação e dos atores sociais. Todavia, isso não significa que o pesquisador se subtraia da relação concreta com o sujeito da pesquisa, exige somente capacidade de observar a interação. Daí que a reflexividade constitui-se como prática entre o movimento de "idas" e "vindas" ao campo de pesquisa. O exercício de reflexividade consiste em *aproximar-se*, "mergulhar" na convivência, no cotidiano das relações, em um primeiro momento, construindo laços de intimidade, para depois *distanciar-se* a fim de estranhar o que tornava-se familiar (VELHO, 1978), questionar-se a fim de elaborar leituras e interpretações acerca do que foi observado (e experienciado) no campo empírico.

O fato de ter experienciado em minhas práticas profissionais e acadêmicas o contato com diversas organizações e manifestações juvenis, em parte, facilitou o contato e a relação com os jovens, em integrar-me nas dinâmicas que vivenciavam junto à CUFA. Por outro lado, consistiu em desafio de inserção em um campo que, se aparentemente mostra-se semelhante em alguns aspectos às minhas experiências anteriores, de outra parte apresentava práticas e sentidos muito diferentes, com significações próprias a este espaço social e numa circunstância completamente diferente.

A pesquisa fundamenta-se numa triangulação (SARMENTO, 2003) entre três elementos que constituem a base para a análise das questões propostas, tendo em vista que outros elementos emergiram no campo de pesquisa mas que, por uma questão de recorte e especificidade, não foram agregados neste estudo. A *inserção no campo de pesquisa*, constituiu um primeiro olhar do pesquisador, as impressões iniciais, questionamentos e leituras, concebidos a partir de conversas informais, da participação em atividades, entre outros. As *entrevistas compreensivas* possibilitaram um processo de compreensão das vivências e sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa a partir de suas próprias *narrativas*, uma *escuta* sensível, aberta e acolhedora, mas também questionadora sobre suas experiências sociais, relacionadas aos espaços sociais em que transitam. A *reflexividade* como prática complexa e paradoxal de aproximação e distanciamento do campo empírico, de familiaridade e estranhamento das práticas e modos de ser quotidianos, consiste em um importante elemento para a construção de teórica-metodológica deste estudo.

Para além de uma prática de pesquisa, o processo descrito antes revelou-se como descoberta da realidade de jovens porto-alegrenses que, no meio de um espaço de inúmeras carências, inventam criativas formas de viver sua juventude, *driblando* as

dificuldades em nome da amizade, dos sonhos e da esperança de dias melhores. De certa forma, a partir das trocas que tivemos, dos encontros e diálogos que produziram cultivos de amizade, cativamo-nos mutuamente, formando laços que extrapolam a condição de pesquisador e pesquisado. Percebo aí um valor educativo da pesquisa, que em sua prática permite descobrimentos, inventividades, achados e criações, constituindo fios importantes para o tecido de um conhecimento social fundamentado nas experiências humanas e na realidade. Em alguma medida, modificamos e somos modificados: talvez seja esse o princípio de *transformação da realidade* que tantas vezes é aclamado nos discursos educativos.

6. (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: AS DESCRIÇÕES DO CAMPO

[Em pesquisa] quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos (a melhor maneira de "liquidar" os erros – e os receios que muitas vezes os ocasionam – seria podermos rir-nos deles, todos ao mesmo tempo).

(Pierre Bordieu²⁸).

6.1 MORRO SANTA TERESA

Descrever as relações que constituem um espaço social, neste caso, uma periferia, é tarefa complexa, pois o espaço é produto e produtor das relações sociais, inferindo práticas, percepções e apropriações que enunciam representações do mesmo (MENEZES, 2000), ou dito de outra forma, é composto por um tecido social de muitos fios que formando uma trama variada, apresenta muitos elementos que constituem a realidade social (MORIN, 2005). No horizonte deste estudo, teria sido imprudente procurar realizar um mapeamento mais amplo destes elementos, visto os limites para aprofundar, na pesquisa, os mecanismos sociais referentes à ordem de (re)produção da ordem sócio-espacial, o conhecimento das representações coletivas e o processo de (re)criação ou invenção constantes das formas de *habitar* e pensar o habitat, como bem sugere Menezes (2000). Entretanto, é possível destacar alguns destes *fios* que compuseram esta trama, perceber seus contornos e entornos, a fim de melhor identificar figuras, texturas, pontos e nós que constituem o tecido.

Optei, então, por descrever este espaço peculiar a partir das observações de campo e das narrativas dos sujeitos de pesquisa, de modo a compreender que o lugar é próprio aos sujeitos, pois a partir dele, visualizam o mundo: "o lugar é estratégico e é, ele próprio, estratégia. O lugar compõe a mundividência dos sujeitos, incorporando identidades, mas abrindo-se sempre às transformações vividas ou esperadas nas

²⁸ BORDIEU, Pierre. Espaço e poder simbólico. In.: Bordieu. P. Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 18-19.

condições de vida dos sujeitos e nas suas relações sociais”. (LOPES, 2007, p. 93). Ao narrar sobre o local onde vivem, os sujeitos evidenciam também suas relações sociais, expressam consentimentos, reprovações, cumplicidades e silenciamentos que compõem as tramas cotidianas do lugar onde vivem.

O morro Santa Teresa situa-se em uma região de relevo elevado, localizado nas proximidades do Lago Guaíba em Porto Alegre. Do seu topo, pode-se avistar parte das ilhas do Arquipélago, a Usina do Gasômetro e o centro da cidade. Historicamente, foi ocupado por muito tempo por chácaras e matas virgens, servindo inclusive de charqueada no século XIX, e desde 1977 está tombado como patrimônio cultural²⁹. Em meados da década de 1950, iniciaram as instalações de diversas emissoras de televisão e rádio, sendo apelidado pela população como “Morro da TV”. Como bairro, o Santa Teresa foi criado em 07 de dezembro de 1959. Atualmente, o bairro tem mais de 47.000 moradores³⁰, e abriga parte do chamado “Grande Cruzeiro”, um conglomerado de vilas populares localizado em suas imediações.

Os pontos de referência e de destaque que constituem o entorno do Morro Santa Teresa são: o Asilo da Mendicidade Padre Cacique, em funcionamento desde 1881, o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre, o 3º Batalhão de Polícia do Exército, a 3ª Inspeção de Contabilidade e Finanças do Exército, e as antigas instalações da Fundação de Atendimento Sócioeducativo (FASE), área de 74 hectares que recentemente esteve envolvida numa possibilidade de venda do terreno por parte do Estado, sendo alvo de protestos de moradores da região contrários à venda do terreno que contém uma das maiores áreas verdes da capital³¹.

Todavia, o espaço urbano na modernidade, como afirma Moura e Ultramari (1996), convive lado a lado com o caótico e o retrógrado. A cidade, segundo os autores, apresenta um extenso mosaico de contradições e antagonismos no interior de uma concentração urbana. Em seus interiores, apresenta áreas de ocupação diferenciadas, ora valorizadas, ora decadentes; ora urbanisticamente corretas, ora com baixos padrões de habitabilidade. No caso do Morro Santa Teresa, temos visivelmente, um cenário construído pela heterogeneidade e diversidade em um mesmo espaço geográfico.

Poder-se-ia, a grosso modo, dividir o Morro Santa Teresa em áreas distintas, mas que não são necessariamente subseqüentes. A primeira, localizada nas bases do morro, é composta pelas casas antigas do bairro, com construção em alvenaria, algumas em

²⁹ Fontes: Secretaria de Turismo de Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Wikipedia, disponíveis nos seguintes endereços: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/turismo/default.php?p_secao=155>; <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Tereza_\(Porto_Alegre\)#cite_note-0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Tereza_(Porto_Alegre)#cite_note-0)>, acessados em 20 dezembro de 2010.

³⁰ Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre - Dados do Senso de 2000: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?pg=7&p_secao=131>, acessado em 20 dezembro de 2010.

³¹ O assunto ganhou notoriedade a partir de uma proposta de projeto de lei que permitira a alienação ou permuta do referido terreno, gerando uma série de protestos dos moradores da região contra a medida, atribuindo que representaria uma “privatização” de um espaço público que constitui área de preservação ambiental. Os movimentos de protesto podem ser acompanhados em: <http://www.omorroenosso.com.br/>.

estilo característico das décadas de 50 e 60 do século XX, em ruas largas e arborizadas. A segunda área distinta é relativa à Fundação de Atendimento Sócioeducativo (FASE), que com sua extensão (74 hectares), forma uma importante área pública de preservação do patrimônio ambiental, mantendo a vegetação característica do local. Tocante às empresas de comunicação, a terceira área é composta pelos estúdios de rádio e TV e transmissores instalados no alto do morro. A quarta área refere-se ao espaço ocupado pelo Exército, onde localizam-se os quartéis, setores administrativos e campos de treinamento. A quinta área é a associada à periferia, maior e mais extensa, ocupando os interstícios do morro, formada pelas habitações populares das populações empobrecidas que, ao longo dos anos, foram construindo suas residências da base ao topo, formando um emaranhado de ruas, acessos e becos, redesenhando a paisagem, com casas irregulares e de baixo padrão de habitabilidade, sem acesso regular, na maioria dos casos, aos serviços públicos de saneamento, iluminação, abastecimento entre outros.

Inicialmente, a noção de periferia pode remeter a um lugar afastado, longe de um ponto central. Todavia, esse entendimento meramente geográfico (no sentido espacial) não representa a realidade, pois a noção de *afastamento* não é quantificável apenas pelas distâncias físicas, mas também revelado pelas condições sociais de vida que evidenciam nítida desigualdade entre os moradores da cidade (MOURA; ULTRAMARI, 1996). Socialmente, as periferias urbanas são compreendidas como "áreas de concentração de moradias de população de baixa renda, carentes dos serviços básicos essenciais e que sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, o consumo e o lazer. Reforçam um ciclo de pobreza cada vez mais difícil de romper" (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p.11). Segundo os autores, a periferia se caracteriza por um mosaico composto de quadras que nem sempre se encaixam, terrenos nos quais não se parece ter acesso, ruas descontínuas, vias de comunicação expressas que dividem as comunidades, pequenas sobras de vegetação, características urbanísticas que produzem imagens cujas formas e contornos são difíceis de serem memorizados pela sua rapidez de mutação, pela transformação dos espaços, pelo adensamento da população que preenche espaços vazios cada vez mais raros.

Na periferia, construir a casa no lote é o passo principal. Adquirido o lote, que é fixado não por documentação competente, mas pela construção da residência, as outras benfeitorias, como calçamento da rua, a água, o esgoto, a luz, bem como os equipamentos sociais como escolas, praças, postos de saúde, entre outros, característicos de uma urbanidade planejada, ficam em condição de precariedade ou de provisoriedade. As ruas tem traçados mal definidos, constroem-se acessos secundários que garantem a expansão das áreas residenciais. A arborização inexistente, e o verde que persiste é restante de alguma área, logo fadado a desaparecer pela construção de novas moradias (MOURA; ULTRAMARI, 1996).

Ao transitar no Morro Santa Teresa, as características do espaço periférico ganham uma visibilidade concreta que destaca-se aos olhos do observador. As casas aparentam não ter divisões claras, aglomerados construídos com tijolos e madeira, a maioria sem acabamento final, sem calçamento regular, com aproveitamento máximo do espaço disponível e dos recursos existentes (muros, paredes vizinhas, etc.). As apertadas ruas e acessos formam uma teia irregular, sem planejamento, com recortes pouco definidos. Circular entre os estreitos acessos é quase que estar dentro das casas: o espaço restrito nos coloca frente a portas e janelas abertas, por onde é possível observar o ambiente familiar, sua cotidianidade, uma invasão não intencional do espaço privado.

Configura este espaço pequenos estabelecimentos comerciais locais, que atendem as necessidades de consumo mais urgentes e práticas dos moradores. Duas escolas públicas estaduais inserem-se neste traçado, atendendo alunos até a nona série do ensino fundamental. As escolas apresentam uma estrutura física precarizada, parecendo acompanhar a estética das fachadas das casas, insuficiente para o desenvolvimento das atividades escolares. Não há escolas de ensino médio no bairro. O posto de saúde está localizado na base do morro, e atende um grande número de pessoas por dia. Próximo ao posto de saúde, encontra-se um Centro de Referência de Assistência Social, que, juntamente com um posto da Brigada Militar, configuram os aparelhos de atendimento do Estado para estes moradores.

Numa aparente desorganização e espontaneidade do espaço urbano, a periferia exprime uma lógica de apropriação do espaço, onde interesses diversificados se sobrepõem, criando também áreas diferenciadas. Conforme Moura e Ultramarini (1996), essa aparência resulta da interação de três elementos; primeiro, resultado dos investimentos do capital, que determina o custo da terra e impõe necessária concentração de atividade de mão-de-obra para seu próprio crescimento, o que incentiva a formação de bolsões de moradias populares, construídas sem um planejamento prévio, em nome das oportunidades de trabalho e da vida social; em segundo lugar, o Estado, representado pela ação do poder público, procura propiciar serviços e condições básicas para a sobrevivência destas populações, mas sem realizar grandes investimentos nestas áreas, apenas garantindo a oferta da força de trabalho, visando o desempenho da economia. Em terceiro, quem habita a periferia, garante uma força de trabalho necessária à sociedade, pois submete-se a condições informais de trabalho, tendo em vista as urgências de sobrevivência diária.

A combinação destes três elementos que se alternam, acaba por direcionar o crescimento da periferia, "dando-lhe uma face" que (re)produz condições de vida marcadas pela imprevisibilidade, precariedade e insustentabilidade. Resultado de uma lógica social e econômica, a periferia é produzida pelos habitantes da cidade que não possuem os mecanismos sociais necessários para manter o direito a uma vida digna.

Moura e Ultramarini (1996), afirmam ainda que, se a renda dos trabalhadores não crescer, as periferias continuarão a apresentar a imagem da desordem, do inacabado, do provisório, produto da prática da subsistência: a autoconstrução da moradia e, até mesmo, da infraestrutura dos equipamentos sociais (p.53-54).

Complementa a caracterização deste contexto social, marcado pela pobreza e precariedade, a concepção apresentada por José de Souza Martins (1997) que argumenta que, uma parte da sociedade é incluída de modo *precário*, ou seja, parte da população se insere na cadeia produtiva, está incluída do ponto de vista econômico, mas não do ponto de vista social, moral e político, formando “um mundo a parte”, constituindo o que o autor chama de “nova desigualdade”, uma espécie de “sub-humanidade” que é incorporada através do trabalho precário, da informalidade, do setor de serviços mal remunerados. Numa sociedade baseada no consumo e na circulação de mercadorias e serviços, esta inclusão precária produz um “imaginário” composto por produtos de qualidade inferior, sem acesso aos bens econômicos e culturais das classes mais elevadas (MARTINS, 1997).

Interessa observar que a segregação espacial apresenta-se dissimulada no Morro Santa Teresa: muros invisíveis contornam, como labirintos, as diferentes classes que habitam os mesmos bairros (MOURA; ULTRAMARI, 1996). É um equívoco pensar que a periferia é um espaço homogêneo, pois há uma grande variação de cenários ao longo de um espaço territorial relativamente pequeno. Casas pobres avizinham-se a construções de grandes mansões, escolas sucateadas encontram-se a poucas quadras de elegantes prédios das redes de comunicação, quadras de alta concentração demográfica fazem limite com grandes áreas verdes. A diversificação, constitutiva do espaço urbano, é perceptível numa tarefa cotidiana como transitar de ônibus de linha do bairro, como está registrado no diário de campo:

Circular no ônibus que me leva até a CUFA constitui uma interessante experiência de análise acerca da concepção da cidade, das diferenciações entre centro e periferia. Em seu trajeto, o ônibus sai do centro da cidade e dirige-se rumo à Azenha, região da cidade de muito movimento, comércio ativo, circulação de pessoas. Entretanto, ao virar em uma esquina, percebe-se uma mudança acentuada de cenário. Ao final da rua, um campo vazio, com alguns carros sucateados sinaliza o contexto de outro espaço urbano. Ao dobrar a esquina, vemos surgir casas conglomeradas, construções baixas e inacabadas, com calçadas irregulares. Entre as casas, surgem vielas, becos que formam acessos irregulares, indicando uma concentração maior de casas naquele espaço. Um grande trânsito de pessoas na rua, principalmente de crianças e adolescentes, ocupa as frentes das casas. Os únicos equipamentos públicos pelos quais se passa é o Posto de Saúde da Vila Cruzeiro e a Escola Estadual Alberto Bins. A escola apresenta-se mais degradada, depreciada que o posto de saúde. Seria uma representação da ausência das políticas públicas para esta população? Antes que possa responder, a mudança de trajeto indica nova perspectiva: ao dobrar nas quadras ao lado esquerdo, transito em largas ruas de paralelepípedo, entre antigas casas arborizadas, com uma estética que lembra o de estilo neocolonial, carros na garagem, caracterizando ser a parte mais antiga do bairro. Depois de passar por um Posto da Brigada Militar e subir uma apertada rua, o cenário retoma a paisagem anterior. Chego no meu ponto de destino, com a impressão que a cidade deixa marcada em seu semblante o resultado das heterogeneidades sociais, das desigualdades que a compõe. (Diário de campo – Agosto, 2010).

6.2 PRIMEIRAS INSERÇÕES

As primeiras inserções no Morro Santa Teresa revelaram duas evidências significativas e marcantes do início da pesquisa de campo: a condição de não *pertencimento* àquele meio e a *interdição* para a circulação neste espaço referencial.

Ligada à subjetividade, à sensibilidade do pesquisador, *sentir* que não pertence a um determinado lugar, estar *estranho* em uma determinada situação e realidade, pode parecer algo inócuo, até mesmo *natural* no processo de inserção em um novo contexto social. Porém, destaco tal feito pela constância desta sensação que se manteve ao longo do trabalho de campo, sendo sustentada por eventos como o narrado abaixo, registrado no diário de campo.

Ao descer do ônibus, em frente a uma escola, me vejo rodeado de muitas pessoas. Uma primeira característica deste lugar salta aos olhos: muitas pessoas circulam na rua, estão em frente das casas, nas esquinas, nos comércios. A grande maioria são crianças, adolescentes e jovens, e também muitas mulheres. Ao seguir pela rua indicada, sou abordado por uma mulher: "Você é o estudante da UFRGS que veio conhecer a CUFA?". Ela se apresenta como sendo a coordenadora da instituição: "Logo vi que você não era daqui". Estava marcado pela diferença, não fazia parte daquele cotidiano. Era eu um estranho. (Diário de campo, julho, 2010).

Cada vez que andava nos acessos em direção à sede da CUFA, que circulava entre as casas e seus moradores, percebia que ninguém me olhava diretamente, nem me cumprimentavam ou conversavam comigo, mesmo que ao longo do tempo, fosse reconhecendo os moradores, seus lugares e hábitos. As entrevistas com os jovens revelaram, mais tarde, que num espaço de periferia, "todos se conhecem", pois habitam de forma muito próxima, convivem diariamente, freqüentam os mesmos lugares e circulam pelos mesmos caminhos. Há uma diferenciação, um (des)conhecimento relativo entre "os de cima" e "os de baixo", aquelas pessoas que moram mais acima do topo do morro e aqueles que moram em sua base. Os que moram nas mesmas imediações, estes se conhecem.

Essa lógica de "ser conhecido", insere-se em um circuito de sociabilidades que caracteriza este espaço (FONSECA, 1994), uma vez que uma pessoa que não é conhecida, ou seja, um "desconhecido" pode ser associado a uma possibilidade de risco aos moradores daquele lugar, "problema para a comunidade", pode representar a ligação com o narcotráfico³², com gangues rivais que disputam espaços, ou até mesmo com a polícia (que associada ao tráfico, por vezes também constitui um risco aos estes sujeitos). O fato dos moradores me ignorarem representava uma prática comum, certa proteção de seu modo de vida.

³² Em alguns momentos, para designar o narcotráfico, utilizo as expressões "tráfico de drogas" ou apenas "tráfico", como comumente é usada pelos jovens da pesquisa, buscando uma aproximação maior com a sua realidade.

Em relação aos jovens, no acompanhamento das ações desenvolvidas pela CUFA, o sentimento foi bem diferente. Devido à mediação encontrada neste espaço, a relação estabelecida com os jovens foi de receptividade, acolhida e aceitação. A relação foi marcada pelo diálogo, pela integração e participação em atividades e momentos comuns, diferentemente dos moradores com quem não estabeleci vínculos. Todavia, o fato de cruzar muitas vezes pelas mesmas pessoas, passar pelos mesmos lugares, ver os mesmos rostos repetidas vezes nas residências, e mesmo assim manter (e até mesmo reforçar) o sentimento de ser “estrangeiro em terra próxima”, é um elemento que merece reflexão na prática de pesquisa. O pesquisador por vezes passa por um processo de tornar-se “nativo” (VELHO, 1978) em um espaço ao qual não pertence, de relações culturais diferentes das suas, acentuando a necessidade de um processo de inserção neste meio como anteriormente destacado.

Segundo Gilberto Velho (1980), o fato de partilharmos patrimônios culturais com os membros de nossa sociedade não deve iludir a respeito das inúmeras discontinuidades e diferenças de trajetórias, experiências e vivências específicas, ou seja, pesquisar em grandes cidades e metrópoles aponta para a heterogeneidade que provem, segundo o autor, da divisão social do trabalho, da complexidade institucional e a coexistência de numerosas tradições culturais que se expressam em visões de mundo diferenciadas e até contraditórias. A partir deste cenário, o pesquisador encontra a possibilidade de pesquisar em sua própria cidade, em viver experiências de estranhamento e inculturações em espaços que, geograficamente, não são distantes.

Você sabe que correu um certo risco ao vir aqui sozinho? O Morro não é um lugar para se passear. Tem que saber por onde circular. Tu deve ter visto que te vigiavam enquanto você passava. Tem que ser conhecido. [Questionamento feito a mim pela Coordenadora da CUFA, após o primeiro mês de trabalho de campo]. (Diário de campo – Agosto/2010).

O trecho apresentado acima diz respeito à segunda evidência, percebida na condição de pesquisador, que caracteriza este campo social: a *interdição* quanto à circulação. A grande teia que forma as ruas e acessos do Morro Santa Teresa não são espaço de trânsito livre, nem mesmo para os moradores. Interdições aos acessos são impostas principalmente pelo problema maior que vive esta comunidade: o tráfico de drogas. Para os moradores, esta não é uma novidade, conhecem os pontos de venda e distribuição, conhecem quem trabalha nesse sistema, que convive com o cotidiano dos moradores. O tráfico acaba impondo uma certa competição pelo espaço, que inclui involuntariamente aqueles que vivem neste espaço. Quem mora em uma determinada região do Morro, não transita livremente em outra, a não ser que tenha parentes e conhecidos neste lugar. Há o risco de ser confundido com alguém que é rival no tráfico ou está observando a movimentação.

Surpreende a naturalidade com que essa condição é vivenciada pelos moradores, aderindo em seus cotidianos a estas interdições, vivendo situações limite em relação ao envolvimento ou não com a complexa rede que representa o tráfico de drogas. Essa circunstância afeta a forma como os jovens vivenciam sua condição juvenil, pois também estão sujeitos a estas interdições. A forma como lidam com isso e as conseqüências nos seus modos de vida compõem um tema importante que será abordado posteriormente.

O tráfico de drogas é uma realidade que afeta muito as famílias que moram na região. É um fenômeno social característico das periferias brasileiras. Ao circular no Morro Santa Teresa acompanhado da coordenadora da CUFA ou de jovens moradores do lugar, em diversas oportunidades, deparava-me com pessoas envolvidas neste contexto, seja na condição de usuários ou com familiares usuários, ou envolvidas com o comércio em esquinas e casas específicas. Por habitarem neste espaço, conheciam as histórias de vida destes sujeitos, os locais que representavam ponto de venda, os "becos e vielas" de circulação restrita. Dessa forma, esta realidade faz parte do dia-a-dia, presentes nas sociabilidades que compõem a periferia. Dessa relação emblemática, surgem histórias que fazem pensar sobre essa condição:

Uma cena... Caminhando pelas "quebradas do Morro", aproxima-se em sentido contrário um homem, sem camisa, de calça e chinelo, corpo extremamente magro. A coordenadora da CUFA, que me acompanhava, cumprimenta-o e lhe deseja força. Ele expressa um sorriso forçado, um olhar triste e perdido. Reparo em seu rosto profundos traços, marcados pela vida sofrida e empobrecida. A coordenadora me conta então, que ele é vizinho da rua acima a dela, viciado em drogas há muito tempo. Recentemente, havia perdido o filho, envolvido com o tráfico, assassinado devido a uma grande dívida. Desde cedo, o filho é quem buscava a droga para o pai, no ponto de venda, e a partir disso deu-se seu envolvimento. Olho para trás e vejo o homem subindo a rua, num passo lento e entristecido. (Diário de campo, setembro/2010).

Habitar a periferia significa estar sujeito a estas condições e seus antagonismos e contradições, mas também representa resistência e oposição. Um erro seria generalizar estas situações a todas as famílias e sujeitos que moram neste lugar, ignorando as especificidades construídas por cada sujeito, as formas como experiencia e reflexiona sobre essas relações. Há um cuidado por parte de muitas famílias para que seus membros não se envolvam com as drogas e com o tráfico, tutelando suas relações e circulações. Campanhas de conscientização e prevenção também atingem estes moradores que, pelo menos discursivamente, opõem-se ao uso e envolvimento com as drogas. Além disso, a periferia é lugar de luta e trabalho, de celebração da vida, de risos e felicidade, lugar de amizades e solidariedades, de uma "gente que ri quando deve chorar³³".

As experiências que são de alguma forma vivenciadas pelos sujeitos que habitam neste lugar configuram, como afirma Lopes (2007), a produção do espaço e produção das urbanidades, operando como contextos que sintetizam objetivações e subjetivações

³³ Trecho da música "Maria, Maria", composição de Milton Nascimento e Fernando Brant.

relativas às próprias condições de vida, constituindo também a integração social. O espaço social influencia na produção dos modos de ser e viver do sujeito, nas suas produções de si e da forma de relacionar-se com os diferentes sistemas que encontra a sua disposição (DUBET, 1994).

Principalmente por causa da disputa entre traficantes, que faz do território do Morro Santa Teresa um lugar perigoso, a violência, entendida aqui em seu caráter instrumental³⁴ (ARENDRT, 2009), acaba fazendo parte do cotidiano desses moradores, produzindo sociabilidades que são próprias ao lugar, repletas de sentidos atribuídos por aqueles que vivenciam seu cotidiano aí.

6.3 CUFA: UMA REFERÊNCIA NESTE CENÁRIO

Uma casa em uma esquina, na subida da Avenida Brasil com o Acesso 01, tem grafitada em sua parede lateral a palavra “futuro”, acima de um jovem com uma bola de basquete na mão e outro com um livro. Estão aí também as frases “esporte é vida” e “conhecimento é tudo”. É a sede da Central Única das Favelas no Morro Santa Teresa. Localiza-se junto a outras residências vizinhas, fazendo parte do cotidiano dos moradores da rua, diferenciando-se pelo fluxo de pessoas, principalmente crianças e jovens, que freqüentam este espaço.

A casa tem dois pisos, servindo de sede da CUFA e também de residência de uma família envolvida no desenvolvimento do trabalho. A maior parte da casa é destinada à realização dos projetos. Algumas cadeiras dispostas em círculo, um laboratório de informática com dez computadores instalados e acesso à internet e um equipamento de edição de imagens compõem essa área. Alguns cômodos são privativos da família que também mora na casa. O fato de habitarem o mesmo espaço que a instituição acaba fazendo com que a CUFA esteja “aberta” aos jovens, disponível em todo o tempo à comunidade do entorno.

Nesta sede a CUFA desenvolve diversos projetos: oficinas de inglês e violão, oficinas de informática, futebol e basquete de rua (que estavam com as atividades suspensas no ano de realização desta pesquisa), formação em teatro e audiovisual. No ano de 2010, a oficina de teatro e audiovisual transformou-se no projeto *Atuação*, que

³⁴ Para ela Hannah Arendt, o poder – que é inerente a qualquer comunidade política – resulta da capacidade humana para agir em conjunto, o que, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso de ação. Dessa forma, poder e violência são termos opostos: a afirmação absoluta de um significa a ausência do outro. É a desintegração do poder que enseja a violência, pois quando os comandos não são mais generalizadamente acatados, por falta do consenso e da opinião favorável – implícita ou explícita – de muitos, os meios violentos não têm utilidade. Neste caso, a violência acaba sendo resultado da falta de uma representação política que agregue os diferentes sujeitos envolvidos na relação. A violência acaba se tornando instrumento onde um pequeno grupo se opõe a minoria. Ou nas palavras de Arendt: “A forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema da violência é Um contra Todos” (ARENDRT, 2009, p.58). Em síntese, para Hannah Arendt, a violência destrói o poder, não o cria.” (p. 11).

recebeu apoio financeiro do projeto *Criança Esperança*³⁵. A pesquisa centrou-se principalmente no acompanhamento dos jovens participantes deste projeto, por apresentar ações mais freqüentes e sistemáticas.

O projeto divide-se em dois grupos de formação: um vinculado ao *teatro*, trabalhando com oficinas de interpretação, improvisação e criação de peças e roteiros; outro vinculado ao *audiovisual*, com oficinas de gravação e produção de vídeos, edição e montagem, utilização de softwares profissionais específicos para este fim. Ambas oficinas trabalham com temas relacionados à cidadania, discussão de princípios e valores, criam produções sobre temas vividos pelos jovens em seu cotidiano, buscando trabalhar com o cenário e a realidade do Morro Santa Teresa, (re)significando olhares e opiniões sobre seu entorno, na tentativa de construir um novo sentido sobre o que significa morar em uma periferia.

As atividades relacionadas ao audiovisual são desenvolvidas na sede da CUFA. As atividades de teatro, como exigem um espaço maior para aplicação das técnicas, são realizadas em outro local. Uma parceria com as duas escolas públicas estaduais localizadas no bairro disponibiliza salas de aula para uso do projeto (em uma das escolas, o uso da sala é exclusivo). De certa forma, isso também favorece a divulgação das atividades da CUFA junto a outros jovens e à comunidade em geral, visto que freqüentam a escola, espaço que garante uma visibilidade mais ampla neste lugar.

Os educadores (instrutores e oficinairos) em sua grande maioria são jovens que tiveram uma formação neste espaço, alguns tendo freqüentado o projeto nos seus primeiros anos. Além disso, a maioria dos educadores são (ou foram) moradores do bairro, o que os aproxima da realidade dos próprios jovens, de suas filiações e significações.

A fim de remediar as interdições de trânsito e circulação pelo Morro, os jovens vinculados ao projeto recebem uma camiseta com a logomarca do projeto e da CUFA. Simbolicamente, a camiseta pode ser comparada a uma espécie de *salvo conduto*, permite uma circulação mais autônoma dos jovens nas imediações onde se realizam as atividades. De acordo com as narrativas dos jovens e dos educadores, pode-se dizer que o trabalho da CUFA é reconhecido pelos os moradores, sendo respeitado e admirado. Há uma exigência e controle por parte da instituição para que os jovens utilizem as camisetas somente quando estiverem envolvidos nas ações do projeto, sendo cobrados quando não as vestem, ou quando as utilizam fora das ações. O fato de estar em um espaço de grande circulação, garante à instituição acompanhar as ações dos jovens

³⁵ Projeto da Rede Globo, emissora de televisão brasileira, em parceria com a UNESCO - Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o *Criança Esperança* é uma campanha de arrecadação financeira onde o valor é depositado diretamente na conta da UNESCO, que é responsável pela seleção, acompanhamento técnico e financeiro dos projetos apoiados em todo o país. Outras informações disponíveis em: < <http://criancaesperanca.globo.com>>.

também fora deste espaço, seja por serem vizinhos, ou por transitarem em frente à sede, indo para a escola, freqüentando o comércio local, ou apenas passeando com os amigos. Dessa maneira, estar com a camiseta do projeto significa ter livre acesso. A camiseta representa um importante compromisso estabelecido entre os jovens e a instituição, objeto indispensável para as atividades, como ilustra a cena registrada no diário de campo.

Em uma atividade do audiovisual que estava acompanhando, uma das tarefas era filmar a atividade de improvisação da turma de teatro. Para isso, era necessário deslocar-se da sede até a escola onde seria realizada a atividade. Após prepararem os equipamentos e dividirem as tarefas, quase na hora de sair ao encontro do outro grupo, o educador orientou que os jovens vestissem as camisetas do projeto por cima dos blusões de lã que vestiam, visto que era um dia frio de inverno. Um dos jovens vestia um grosso casaco, que o impossibilitava de vestir-se. O educador emprestou-lhe, então, um blusão para vestir-se adequadamente. Como todos os participantes eram do sexo masculino, trocaram as camisetas e blusões ali mesmo onde estavam, inclusive o educador. (Diário de campo, Agosto/2010).

A sede da CUFA, por seu trabalho junto aos jovens, tornou-se uma referência para a comunidade, principalmente por seu lugar de inserção, que não distancia a instituição do dia a dia dos jovens e moradores. Da porta aberta da recepção, localizada no primeiro andar, vê-se as ruas que se mesclam, o transitar das pessoas, os vizinhos na frente de casa em suas atividades diárias. Cruzam pela porta um grande número de mães que vem conversar com a coordenadora sobre seus filhos, sua realidade, solicitar vaga para a participação em algum projeto desenvolvido. Dessa maneira, a CUFA acaba sendo, de certa forma, um centro comunitário, de assistência social, no seio da comunidade, tendo um trabalho que é desenvolvido por pessoas que também habitam este espaço, numa inserção duplamente qualificada: como agentes sociais e comunitários e como moradoras.

Expressivamente, interagi, durante o período da pesquisa, com os educadores e coordenadores da CUFA e com os jovens participantes dos projetos, desenvolvendo vínculos mais estreitos com alguns destes sujeitos. Contudo, outras interações mais casuais neste espaço se fizeram importantes, como, por exemplo, a assistente social de um instituição parceria, algumas mães que procuraram a instituição, jovens que já haviam participado de atividades anteriormente, entre outros, que apesar de não comporem o *corpus empírico* deste estudo, contribuiram para ampliar a compreensão das dinâmicas que se configuram neste espaço social.

6.4 JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO, SUJEITOS DE PESQUISA

Como o foco deste estudo é compreender as dinâmicas e processos, no âmbito da cultura, vividos pelos jovens de periferia, tendo a CUFA como mediadora de algumas destas experiências sociais, iniciamos a pesquisa acompanhando o cotidiano das atividades desenvolvidas pela instituição, principalmente o *Projeto Atuação*³⁶. A partir disso, iniciei um movimento de aproximação com os jovens, a fim de melhor conhecer suas trajetórias, seus modos de viver a condição juvenil, as expressões identitárias que constroem e as sociabilidades que experimentam.

As atividades desenvolvidas pela CUFA não estabelecem um limite etário rígido para a participação dos interessados, o que por vezes resulta em uma grande variação etária. Entretanto, a idade não foi estabelecida como um critério para a definição dos sujeitos de pesquisa. Partindo do pressuposto que a juventude ultrapassa a delimitação etária e biológica, adotou-se a compreensão de que ela se define como conjunto social diversificado, com diferentes pertencimentos, sendo uma representação sócio-cultural e uma situação social (GROPPO, 2000; PAIS, 2001). Segundo Feixa (2003), as idades são estágios biográficos culturalmente construídos, que pressupõe fronteiras mais ou menos fixadas e institucionalizadas, ao passo que podemos considerar outros elementos como marcadores sociais destas fronteiras e passos. Assim, não houve uma preocupação em determinar os sujeitos pela sua idade, mas em observar suas trajetórias e experiências, buscando elementos significativos para o estudo.

Dentre os diversos sujeitos com quem tive contato durante a realização do trabalho de campo, defini para um acompanhamento mais sistemático sete jovens, com os quais realizei entrevistas gravadas, além dos encontros e conversas informais. Estes jovens podem ser associados à imagem dos *informantes privilegiados* desta pesquisa (BECKER, 1997), elucidando as análises, colorindo com suas narrativas, com suas experiências, as enunciações que compõem este estudo. Na seqüência, apresento cada um deles, valendo-me de informações obtidas, principalmente, a partir das entrevistas.

Destaco ainda que, a fim de manter o sigilo ético do termo de consentimento, bem como a identidade destes sujeitos, adotei o uso de codinomes como forma de nomeá-los. Da mesma maneira, utilizo termos genéricos como educador e ou

³⁶ O Projeto Atuação iniciou suas atividades em janeiro de 2010 e é, atualmente, o principal projeto desenvolvido pela CUFA na sua sede no Morro Santa Teresa. Compreende oficinas de formação em teatro e audiovisual (produção e edição de vídeos), incluindo temas ligados à cidadania, participação e inclusão social. O projeto conta com a participação de cerca de 40 crianças e jovens, com idades entre 10 e 18 anos, e recebe apoio financeiro do Criança Esperança, como anteriormente mencionado. O objetivo do projeto é propor alternativas de formação a moradores de periferia, buscando garantir uma visibilidade diferenciada neste espaço a partir da vivência de práticas culturais. Fonte: <www.cufars.org.br>, acessado em julho de 2010.

coordenador quando faço referência aos indivíduos que trabalham nos projetos da instituição, garantindo seu anonimato.

- Quadro síntese dos jovens entrevistados -

Nome	Idade	Escolaridade	Tempo de participação na CUFA
Arnaldo	17 anos	1º ano – Ensino Médio	3 anos
Roberto	15 anos	6ª Série – Ensino Fundamental	1 ano
Luciano	15 anos	1º ano – Ensino Médio	3 anos
Vinícius	16 anos	1º ano – Ensino Médio	3 anos
Bruna	15 anos	6ª Série – Ensino Fundamental	2 anos
Bernardo	15 anos	8ª Série – Ensino Fundamental	5 anos
Júlia	14 anos	6ª Série – Ensino Fundamental	1 ano

Arnaldo: É estudante do primeiro ano do ensino médio, tem dezesseis anos de idade, participa há três anos das atividades da CUFA. Conheceu-a através de um primo que participava de algumas atividades, incentivando-o a também frequentar. Iniciou, com oficinas de teatro ligadas ao “Grupo Teatral Tumulto”, primeira iniciativa nesse campo a ser realizada pela instituição. Mora desde que nasceu no Morro Santa Teresa, sua mãe é a chefe de família, trabalha como taxista, e divide a casa com duas irmãs, um sobrinho e um irmão. Pretende investir, no futuro, em alguma profissão que esteja ligada às artes. Atualmente, participa do *Projeto Atuação*, no grupo de teatro, além de frequentar as oficinas de violão oferecidas pela CUFA.

Roberto: tem 15 anos, estudante da 6ª série do ensino fundamental, repetente na 2ª e na 5ª série. Mora no Morro há dois anos e meio. Anteriormente, morava na Lomba do Pinheiro. Começou a participar, inicialmente, das atividades do audiovisual em 2010. Entretanto, resolveu dedicar-se somente às oficinas de violão, também promovidas pela instituição. Quem intermediou seu ingresso foi a própria mãe, que através de uma vizinha ouviu falar dos projetos que eram desenvolvidos pela CUFA, e achou interessante o filho ter uma atividade extra. Como expectativa de futuro, pretende concluir os estudos, começar a trabalhar e formar uma família. Mora com a mãe, empregada doméstica, com o padrasto, servente de obras e mais dois irmãos.

Luciano: Participa também há três anos das atividades da CUFA, começou juntamente com Arnaldo no grupo teatral, mantendo-se nesta área até hoje com a participação no *Projeto Atuação*. Conheceu a CUFA através de um colega de escola. Tem quinze anos de idade, estudante do primeiro ano do ensino médio. A família sempre morou no Morro

Santa Teresa, divide a casa com os pais e um irmão. O pai é vendedor ambulante e a mãe faxineira. Gosta de *mangás* e *animes*³⁷, histórias ligadas à cultura japonesa.

Vinícius – Há mais ou menos três anos participa dos projetos e atividades da CUFA, tendo se afastado por um período ao longo deste ano para investir mais nas atividades escolares, devido às dificuldades de aprendizagem que estava enfrentando. Tem dezesseis anos, estudante do 1º ano do ensino médio em uma escola estadual. Iniciou sua participação nas atividades de teatro, tendo atuado em uma peça que tinha por objetivo refletir sobre a violência social. A partir da positividade da experiência, resolveu investir na continuidade da formação. Mora com a família no Morro desde que nasceu. Seu pai é manobrista em um estacionamento, a mãe trabalha como manicure e a irmã mais velha como auxiliar administrativo, a única na família com vínculo formal de trabalho. Dedicar-se muito aos estudos, pois deseja preparar-se para o vestibular em veterinária assim que concluir o ensino médio.

Bruna – No início do ano de 2009, por insistência de uma amiga, resolveu ir à oficina de teatro somente um dia, para ver como era. Acabou identificando-se com o trabalho, e resolveu participar do projeto de teatro, onde revela que fez muitos amigos. Cogita no futuro investir na formação em teatro a fim de tornar-seicineira. Tem quinze anos de idade, sempre morou no bairro, é estudante da 6ª série do ensino fundamental em uma escola local. Mora com o avô, que trabalha como taxista, um irmão e duas irmãs, sendo uma casada, dividindo a residência com seu marido e sobrinho. Uma de suas tarefas cotidianas é contribuir com as irmãs nos afazeres domésticos. A mãe reside em um outro município, com o padrasto e uma irmã.

Bernardo – Participa dos projetos desenvolvidos pela CUFA desde o início das atividades, enquanto ainda não tinham sede definitiva, tendo participado dos grupos de teatro neste período. Atualmente, frequenta as oficinas de audiovisual. Tem quinze anos, é estudante da oitava série. Mora no Morro Santa Teresa há cinco anos, sua família tinha familiares que moravam há mais tempo nesse lugar. É filho único, o pai trabalha como motorista e a mãe atualmente está desempregada.

Júlia – Estudante da sexta série do ensino fundamental em um projeto social de um colégio privado, tem catorze anos de idade. Conheceu o trabalho da CUFA a partir de uma peça apresentada pelo grupo de teatro na Associação de Moradores, e tendo achado

³⁷ *Animes* e *mangás* são produtos da cultura japonesa, referindo-se aos desenhos animados e quadrinhos. Destacam-se principalmente por seus olhos geralmente muito grandes, muito bem definidos, redondos ou rasgados, cheios de brilho e muitas vezes com cores chamativas, para que, desta forma, possam conferir mais emoção aos seus personagens. *Animes* são os desenhos animados e a maioria possuem sua versão em *mangás*, os quadrinhos japoneses. Fonte: <www.wikipedia.org/wiki/Anime>.

interessante o trabalho que desenvolviam, resolveu procurá-los no final da atividade para saber como fazia para também participar. Atualmente, está vinculada ao teatro no *Projeto Atuação*, e pretende um dia também trabalhar como professora nesta área. Mora com a mãe, dois irmãos, uma cunhada e um sobrinho. A mãe trabalha com carteira assinada com serviços de limpeza, e o irmão mais velho com pequenos serviços. Deseja começar a trabalhar para ser mais independente, ter maior autonomia a partir de sua renda, porém, a mãe não permite, desejando que invista mais em seus estudos.

A escolha destes sujeitos não obedeceu nenhum caráter estatístico ou representativo de algum tipo ideal. O movimento de escolha partiu do pressuposto que estes são sujeitos em um contexto histórico e social, que partilham uma mesma realidade e a experimentam de formas diferenciadas. Esta *contextualização* é que representa o elemento *qualitativo*, foco fundamental para a reflexão acadêmica (FONSECA, 1999). De uma forma ou de outra, estes jovens investem na participação nos projetos desenvolvidos pela CUFA, estando continuamente presentes nas atividades, marcando presença no cotidiano da instituição. Frente a uma grande rotatividade de outros jovens nos projetos, o que parece ser comum na realidade do trabalho desenvolvido, a presença freqüente destes sete sujeitos contribuiu para a formação de vínculos necessários à compreensão dos modos de ser jovem nesta realidade. Assim, estes sujeitos representam os *informantes privilegiados* para esta pesquisa (BECKER, 1997), que partilham suas trajetórias de vida, atribuem sentido aos seus estilos e práticas, refletem sobre a realidade social e as relações nas quais estão inseridos, contribuindo de forma incondicional para a realização do estudo.

Ao comparar as experiências de vida, relacionar falas de diferentes sujeitos de uma mesma realidade, constrói-se a "tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita" (FONSECA, 1999, p. 64). Assim, busca-se ultrapassar uma visão simplificada da realidade, que considera termos como "falso" ou "verdadeiro", para uma visão mais complexa e relacional, considerando a realidade na perspectiva de um campo simbólico de múltiplas construções, interações e significações, de polifonias e pluralismos.

Além disso, estes jovens partilham certas características que permitem apontar a organização de um perfil comum, aproximando-os ainda mais das interações no campo social. Com exceção de Júlia, todos são estudantes em escolas da rede pública estadual, localizadas no bairro ou em suas imediações; mais da metade dos entrevistados sempre morou no bairro; pertencem a núcleos familiares com renda per capita de aproximadamente R\$ 288,00 (pouco maior que um salário mínimo por membro familiar), sendo que a grande maioria dos vínculos de trabalho são informais e/ou provisórios³⁸. Mas para além destas questões, estes são jovens que vivenciam conflitos,

³⁸ Estes dados foram coletados a partir da aplicação de um pequeno questionário informativo sobre o contexto familiar, distribuído ao final da entrevista gravada, de modo a colher alguns dados específicos sobre a realidade destes jovens. Ver apêndice A.

divertem-se, amam, sofrem, possuem desejos e propostas de melhoria de vida, aproveitam seu tempo livre, cativam amigos e desenvolvem atividades em grupos, criam laços que (re)significam o espaço urbano onde moram.

A partir deste cenário, três chaves de leituras apresentam-se como fundamentais para se compreender as formas como os jovens empobrecidos vivem situação juvenil e a expressam: a primeira, que é preciso contextualizar sua realidade a partir das experiências vividas no cotidiano, nas relações que estabelecem com seus contextos sociais, compreendendo estas experiências como sendo socializadoras (DUBET, 1994), ou seja, constituem uma certa identidade social. A segunda, que as expressões e estilos próprios construídos neste processo por estes *atores* podem ser entendidas como *culturas juvenis* (FEIXA, 2008) e estas também se constituem como experiências sociais relevantes deste processo de socialização (DAYRELL, 2002). A terceira chave aponta que é preciso compreender estes elementos a partir dos sentidos e significações elaborados/construídos por eles mesmos, ou seja, percebê-los através de seus modos de ser a partir de suas manifestações singulares, de suas próprias identidades. E esta perspectiva apresenta-se como um grande desafio para o pesquisador, pois ter de inserir-se em um campo relacional do qual não faz parte, estabelecer vínculos que possibilitem aproximar-se o máximo possível dos sentidos atribuídos por estes indivíduos, aprofundar-se em seus significados, implica ter presente a noção de que toda a pesquisa é um processo de re-interpretação inacabado.

7. CULTURAS JUVENIS: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS

Será que ninguém vê o caos em que vivemos? Os jovens são tão jovens, e fica tudo por isso o mesmo.

(Renato Russo³⁹)

7.1 DEFINIÇÃO DE CULTURA

Nas Ciências Sociais, o conceito de cultura, historicamente, mostra-se polissêmico e de difícil precisão, sugerindo ambivalências e justaposições. Conforme nos apresenta Cucho (2003), Tylor - antropólogo britânico - foi o primeiro a propor uma definição de cultura em um sentido etnológico, compreendendo-a como expressão da totalidade da vida social do homem, caracterizada por sua dimensão coletiva, sendo a cultura adquirida pelo homem, construída socialmente, não de natureza biológica ou hereditária.

Em seu estudo clássico sobre a interpretação das culturas, Geertz (1989) procura propor um conceito mais específico de cultura, a partir de uma crítica ao conceito apresentado por Tylor, afirmando que este é tomado de forma genérica, muito ampla, como um "todo mais complexo" (GEERTZ, 1989, p.3) que acaba mais confundindo do que esclarecendo. Nesse sentido, Geertz assume a cultura em um sentido essencialmente semiótico, ou seja, a cultura como sendo as teias de significado tecidas pelo homem e que o "amarram", compondo sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (símbolos), algo que não pode ser atribuído casualmente aos acontecimentos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos, mas compreendido em um contexto, algo que pode ser descrito de forma inteligível (GEERTZ, 1989, p. 10). Assim, a cultura é essencialmente pública, porque apresenta significados que são compartilhados. Essa perspectiva invoca, segundo o autor, uma ciência que seja interpretativa, que esteja à procura de significados, de relações.

Geertz chama a atenção ainda para algumas formas de equivocar-se frente à cultura: uma delas é imaginar que a cultura é uma realidade "superorgânica",

³⁹ Trecho inicial da música *Aloha*, composição de Renato Russo e Legião Urbana.

autocontida, com forças e propósitos em si mesmas, isto é, reificá-la, compreendê-la como um sistema fechado. Outra é alegar que ela consiste no padrão bruto de acontecimentos comportamentais, isto é, reduzi-la aos hábitos que observamos ocorrer em uma ou outra comunidade identificável. A cultura localiza-se, segundo o autor, “na mente e no coração dos homens” (GEERTZ, 1989, p.8).

O mesmo autor destaca que a cultura estabelece um conjunto de mecanismos simbólicos que convencionam um certo modo de comportamento, de constituir-se como indivíduo, individual e socialmente, a partir dos vínculos que são constituídos intrinsecamente. Nas palavras do autor:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sobre a direção dos padrões culturais, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos. (GEERTZ, 1989, p. 37).

Assim, o homem não é um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. Constitui-se a partir do contexto cultural no qual está inserido, que não o determina como sujeito individual, mas o influencia no desenvolvimento de suas potencialidades genéricas e nas suas atuações específicas.

Complementando essa perspectiva, Hall (1997) compreende a cultura a partir da ação social e de suas práticas, não em si mesmas, mas em razão dos muitos e variados sistemas que são utilizados para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta dos indivíduos em relação uns com os outros. Segundo o autor, esses sistemas ou códigos de significado é que dão sentido às ações, permitindo interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em seu conjunto, constituem “nossas culturas”, e nas palavras do autor: “contribuem para assegurar que toda a ação é “cultura”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997. p. 16).

Nesse sentido, Hall (1997) compreende a cultura a partir de dois sentidos, um substantivo e um epistemológico. No sentido substantivo, a cultura encontra-se na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações na sociedade. No sentido epistemológico, refere-se à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, ou seja, a cultura relacionada a nossa compreensão de mundo, à explicação e construção de modelos teóricos.

Assim, a cultura assume uma função sem igual na sociedade contemporânea, pois abarca nos recantos da cotidiana, *mediando* diferentes dimensões da vida social: a organização da sociedade, os recursos econômicos e materiais, os meios de produção, circulação e troca cultural (principalmente através das tecnologias de informação), expandindo as relações entre o global e o local. A cultura está presente nas imagens que nos cercam, nas vozes que nos interpelam, na linguagem que compõe nossa prática, no

nosso modo de vida. E segundo Hall (1997), é justamente no cotidiano que a revolução da cultura causa um impacto maior sobre os modos de viver, sobre os sentidos que as pessoas dão à vida, como se posicionam no mundo, sobre suas aspirações para o futuro, sobre a “cultura” em um sentido mais local. Assim, a cultura pode ser compreendida como uma construção do cotidiano, dinâmica, com sentidos e significados partilhados a partir de uma determinada vivência social comum.

A cultura constitui-se através de “significados compartilhados”, como sugere Pais (2003): “um conjunto de sinais específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido” (PAIS, 2003, p.70). A noção de cultura remete, então, para os modos de vida e de pensamento em nossa contemporaneidade, para a de construção identidades e sociabilidades⁴⁰.

Para os fins desta dissertação, importa ressaltar a cultura como um sistema de significados que é compartilhado cotidianamente pelos sujeitos, mediando diferentes dimensões da vida social, que ganham forma nas diferentes identidades constituídas pelos sujeitos, produz comportamentos, hábitos, costumes, maneiras de ser no âmbito de um sistema social. O sujeito inscreve e está inscrito na cultura, a transforma e por ela é transformado, num processo que envolve múltiplas interações. No caso desta pesquisa, cabe questionar as maneiras como os jovens na periferia constroem expressões próprias de suas culturas, a partir das redes de significação que estabelecem. Nesse sentido, o conceito de cultura recebe um recorte específico, compreendido como *culturas juvenis*, a fim de expressar a heterogeneidade das relações que o caracterizam.

7.2 CONCEITO DE CULTURA JUVENIL

No domínio da sociologia da juventude, o conceito de *cultura* é utilizado com o objetivo de discernir os diferentes significados e valores dos comportamentos juvenis, analisados ao nível das representações sociais dominantes, das culturas dominantes (PAIS, 2003). Nessa perspectiva, os epifenômenos da juventude (música, estilos, moda, consumo, entre outros) são tomados como sistemas de valores atribuídos aos jovens, constituindo processos de socialização (FEIXA, 1996; PAIS; 2003), no sentido de configurarem ordenamentos sociais possíveis de *internalização*, transmissão de normas e valores (normas de gerações; normas de classes sociais, etc.).

⁴⁰ Segundo Stuart Hall (1997), nossas identidades são formadas culturalmente, através da cultura, não fora dela. As identidades são um processo de identificação que permite posicionar-se no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem, relacionadas à produção de subjetividades, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Dessa forma, segundo o autor, torna-se insustentável manter a distinção entre “interior” e “exterior”, “entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém” (Hall, 1997, p.27).

Pais (2003) distingue, como apresentado anteriormente, duas correntes no campo da sociologia da juventude, apresentando distinções acerca da compreensão da cultura juvenil. Para a *corrente geracional*, esta é tomada como cultura específica de uma geração, a "geração dos jovens", definindo-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a *corrente classista*, por seu caráter transgressor, a cultura juvenil é entendida como cultura de classe, uma forma de resistência à cultura dominante ou mesmo sua expressão. Resulta que, a partir destas perspectivas, as culturas juvenis apresentam-se "subordinadas a uma rede de "determinismos" que, estruturalmente, se veiculariam entre "cultura dominante" e subculturas" (PAIS, 2003, p.66).

Feixa (1996) afirma que nos anos sessenta do século XX, se popularizou nos países ocidentais teorias que celebravam o advento de uma *cultura juvenil* numa perspectiva homogênea e interclassista, simbolizada na difusão de uma nova onda geracional. Essas teorias, defendidas por autores que pretendiam opor-se ao marxismo como paradigma social hegemônico, apoiavam tendências bem visíveis na época. Segundo o autor, a extensão da escolarização secundária e universitária, o aumento da capacidade aquisitiva dos jovens, o crescente papel da moda e da música (principalmente o *rock*) como emblema geracional, o surgimento de estilos juvenis espetaculares difundidos em escala planetária, entre outros fatores, apresentavam-se como elementos que uniam os jovens de diversas procedências geográficas e sociais, contribuindo na construção de uma infraestrutura simbólica acerca da da juventude.

Essa concepção de cultura juvenil (homogênea e interclassista), que a aborda como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude e frente ao qual aderem jovens de diferente meios e condições sociais, não considera as diferenças entre os estratos sociais e sua relação com a cultura dominante em sua formulação (FEIXA, 1996), o que representa um equívoco, pois estes mostram-se fundamentais na constituição da cultura juvenil. Desde esta perspectiva, as manifestações dos jovens podem ser interpretadas como formas de resistência ritual aos problemas não-resolvidos na cultura parental, quer dizer, como elaboração simbólica de suas identidades de classe (FEIXA, 1996).

Mais do que cultura juvenil, aponta Feixa (1996), dever-se-ia falar de subculturas juvenis, entendendo-as como um subconjunto de culturas de classe mais generalizado. O problema desta concepção é a correspondência entre juventude e classe, excessivamente mecânica, sendo o termo "subcultura" aplicado unicamente desde uma perspectiva de classe. Entretanto, Feixa (2008) considera que, a fim de evitar usos desviacionistas do termo "subcultura", mesmo seja mais apropriado utilizar a expressão *culturas juvenis*, de modo a destacar a heterogeneidade de suas expressões.

Enfatizando essas diferenciações, em sua pesquisa sobre os jovens portugueses, Pais (2003) propõe uma análise acerca dos paradoxos da juventude, ao questionar se

realmente os jovens compartilham os mesmos significados; se o fazem de forma semelhante e a razão por que compartilham (ou não) formas semelhantes ou distintas de determinados significados.

No âmbito deste estudo, percebe-se que para os jovens pesquisados, a questão da classe social apresenta-se como uma característica que influencia suas expressões e manifestações. Entretanto, não se pode reduzi-los a esta dimensão, uma vez que apresentam interações variadas com outros campos sociais que também são constitutivos de suas manifestações sociais. As relações que estabelecem com outras culturas e estilos, com as instituições socializadoras, com as produções culturais e os produtos e bens do mercado de consumo, as redes de significação que constituem o espaço social onde vivem, entre outras referências simbólicas que poder-se-ia citar, circunscrevem a construção de seus modos de ser. Pensar unicamente nas categorias de classe social e geração como constituintes das culturas juvenis mostra-se insuficiente para compreender estas expressões.

7.3 CULTURAS JUVENIS: MUDANÇAS NO OLHAR

Uma ampliação da concepção de culturas juvenis implica compreendê-las para além do sentido lato, ou seja, não apenas como um sistema de valores e significados que são atribuídos à juventude e que expressam tanto os processos de internalização de normas como os processos de socialização. A vivência da condição juvenil nos diferentes meios sociais revela que os jovens, ao construírem uma sociabilidade própria, relacionada com a sociedade na qual estão inseridos, produzem expressões de culturas juvenis que são muito singulares.

Neste sentido, Feixa (1996) propõe retomar o conceito de **culturas juvenis** (no plural, a fim de evidenciar a diferença de perspectiva) como forma de evitar tanto o uso essencialista e homogeneizado do termo, como a associação às subculturas numa perspectiva de classe. Segundo o autor, tal mudança implica numa nova perspectiva de olhar o problema, transferindo a ênfase da imaginação para a identidade; das aparências, para as estratégias, do espetacular para a vida cotidiana, da delinquência para o ócio; das imagens para aos atores.

A partir disso, pode-se distinguir, segundo Feixa (1996; 2008), dois sentidos do conceito de culturas juvenis, um mais amplo e outro mais restrito. Em um sentido mais amplo (acepção maximalista), estar-se-á concebendo a maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados principalmente no tempo livre e nos espaços intersticiais da vida

institucional. Em um sentido mais restrito (*acepção* minimalista), é definida a aparição de microssociedades juvenis, com significativa autonomia a respeito das instituições adultas, adotando espaços e tempos específicos, e que se configuram historicamente nos países ocidentais pós Segunda Guerra Mundial, coincidindo com os grandes processos de mudança social nos campos econômico, educativo, laboral e ideológico. Conforme o autor, suas expressões mais visíveis são um conjunto de estilos espetaculares, difundidos pelos meios de comunicação de massa e com determinada trajetória histórica, ainda que se possa considerar os estilos de vida de grupos juvenis mais localizados, mesmo os menos visíveis e difundidos.

Essas microssociedades juvenis apresentam expressões sociais e culturais que lhes são próprias, não gerando uma sub-cultura inferiorizada, mas sim uma outra cultura, que relaciona-se com o que o autor chama de "cultura adulta hegemônica"⁴¹, ou seja, o conjunto de práticas e instituições sociais próprias do mundo adulto no qual os jovens estão, de certa forma, inseridos (escola e família, por exemplo). A diversidade de expressões juvenis reforça o uso do termo no plural (culturas juvenis) a fim de destacar sua heterogeneidade e escapar de usos mais genéricos.

As culturas juvenis, para Feixa (2008), apesar de constituírem um sistema singular, são compreendidas no âmbito das relações que estabelecem com a cultura hegemônica adulta, a partir de três cenários, a saber:

1. Relações com a **cultura hegemônica**, que reflete a distribuição do poder cultural em uma escala social mais ampla, sendo a relação dos jovens com a cultura dominante está mediatizada por diversas instâncias sociais: escola, sistema produtivo, meios de comunicação, exército, órgãos de controle social entre outros, onde os jovens estabelecem relações contraditórias de integração e conflito que vão alterando-se conforme o tempo.
2. Relações com a **cultura parental**, entendida como redes culturais, fundamentadas em identidades étnicas e de classe, que referem-se às normas de conduta e valores vigentes no meio social dos jovens. Porém, não se limita somente à relação entre pais e filhos, mais a um conjunto mais amplo de relações cotidianas: família, escola local, redes de amizade, grupos associativos, etc.
3. Relações com a **cultura geracional**, que se refere às experiências dos jovens junto aos espaços institucionais estabelecidos (escola, trabalho, meios de comunicação), espaços parentais (família) e os espaços de ócio (as ruas, o baile, as festas, etc).

Nestas relações, o jovem encontra-se com outros jovens e busca identificar-se com determinados comportamentos e valores, diferentes dos vigentes no mundo adulto,

⁴¹ Feixa (2008) utiliza o termo cultura adulta hegemônica numa perspectiva gramsciana. Inclusive destaca que a noção de culturas juvenis remete à noção de *culturas subalternas*, consideradas como as culturas dos setores dominados e caracterizadas por sua precária integração (ou oposição) à cultura hegemônica. No entanto, a condição juvenil se diferencia de outras condições sociais subalternas (campe sinos, mulheres, minorias étnicas, etc) pelo seu caráter transitório, experienciando uma forma de integração na sociedade diferenciada.

na construção de uma identidade cultural que lhes é própria, e em muitas experiências, a partir de *microculturas*, conceito etnográfico que descreve o fluxo de significados e valores vividos por pequenos grupos de jovens na vida cotidiana, atendendo a situações locais concretas (FEIXA, 2008, p.108).

As culturas juvenis, segundo o autor, não são homogêneas nem estáticas, as fronteiras não são exatas e os intercâmbios entre os diversos estilos são múltiplos e numerosos. Mesmo recebendo influências de diversos estilos, os jovens acabam por construir um estilo próprio, as suas identidades, produzindo um modo de ser que lhes é único.

Destarte, para Feixa (2008) as culturas juvenis podem ser analisadas a partir das perspectivas: das **condições sociais**, entendidas como um conjunto de direitos e obrigações que definem a identidade do jovem no seio de uma estrutura social determinada, do acesso aos materiais provenientes das identidades geracionais, de classe social, gênero, etnia, e território; das **imagens culturais**, entendidas como o conjunto de atributos ideológicos e simbólicos apropriados pelos jovens e que traduzem um estilo mais ou menos visível, integrando elementos materiais e imateriais, provenientes da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais e atividades locais. (FEIXA, 2008, p.108-109).

As culturas juvenis se produzem a partir das relações sociais que os jovens estabelecem, construindo uma rede de significações que lhes é própria (estilo), mas tendo como matriz os diferentes pertencimentos ligados a esta condição. Assim, as culturas juvenis não devem ser analisadas como um sistema fechado, mas a partir das relações sociais que são estabelecidas. Da mesma forma, a relação travada entre as culturas juvenis e as culturas homogêneas (classista, geracional e parental) acabam por gerar modificações nos elementos culturais hegemônicos como a linguagem, a música, a estética, as produções culturais e as atividades focais (FEIXA, 2008).

Para reforçar esta idéia, Feixa (2008) apresenta dois conceitos básicos da antropologia que caracterizam a forma como os jovens acabam por construir um estilo próprio, baseado nas condições sociais e imagens culturais que dispõem: o de bricolagem e de homologia. A *bricolagem* (conceito de Lévi-Strasuss) serve para compreender a maneira como objetos e símbolos inconexos são reordenados e recontextualizados para comunicar novos significados (p.119). O conceito de *homologia* remete a uma simbiose que se estabelece, para cada subcultura particular, entre os artefatos, o estilo e a identidade de grupo, identificando os membros de um grupo com objetos particulares que são, ou podem ser, homólogos com seus interesses focais (p.120). A partir desta combinação entre bricolagem e homologia, as culturas juvenis produzem elementos culturais (artefatos, rituais, símbolos, sentidos, etc.) que caracterizam sua identidade.

Complementando esta análise, o autor propõe a metáfora do relógio de areia, no qual, no plano superior, encontra-se a cultura hegemônica e as culturais parentais com seus espaços de expressão: escola, trabalho, meios de comunicação, família. No plano inferior situam-se as culturas e micro-culturas juvenis, com seus espaços de expressão: tempo livre, grupos de iguais. Os materiais da base constituem condições sociais das gerações, gênero, classe, etnia e território. Na parte central, o estilo filtra estes materiais mediante as técnicas de homologia e bricolagem. As imagens culturais resultantes se traduzem na linguagem, estética, música, produção cultural e atividades focais. A metáfora ilustra o caráter histórico (temporal) das culturas juvenis e sua dimensão biográfica. Também manifesta que as relações não são unidirecionais, elas revertem-se, de maneira que as culturas e microculturas juvenis também influenciam a cultura hegemônica e parental (p. 125 e 126).

A partir destes entendimentos propostos por Feixa (1996; 2008), pode-se pensar que os jovens na periferia constroem produzem próprias de suas experiências sociais, manifestam estilos, pertencimentos e identidades que podem ser vinculados à concepção de culturas juvenis. Entretanto, como propõe o autor, as culturas juvenis são analisadas de forma relacional, ou seja, a partir das relações que estabelecem nos meios sociais onde estão inseridas. Nesse sentido, este estudo propõe um recorte específico: analisar as culturas juvenis produzidas pelos jovens, sujeitos de pesquisa neste cenário, suas especificidades e sentidos, e como estes são expressados na vida cotidiana.

Segundo Pais (2003), na perspectiva das culturas juvenis, é impossível compreendê-las sem entender o significado corrente que os jovens dão às suas ações, às suas atividades cotidianas, pois a partir dos seus contextos vivenciais cotidianos, no curso de suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação.

Assim, ao entrar em contato com os jovens da pesquisa, procurei inserir-me proximamente e observar suas práticas, além de estabelecer diálogos e interações, de modo que pudesse perceber e compreender suas expressões das *culturas juvenis*, a partir do compartilhamento de significados, dos processos de construção de identificações, da adesão a múltiplos estilos e pertencimentos. Mesmo vivendo em um contexto social de fragilidades e restrições, estes sujeitos não deixam de viver sua condição juvenil, de criar formas próprias de expressão, de compartilhar elementos de estilos performativos com jovens de outros segmentos sociais, de produzir, com seus pares, maneiras de ser jovem na periferia do Morro Santa Teresa, configurando sociabilidades distintas.

Se, por hipótese, imaginarmos que os jovens na periferia poderiam ser definidos por uma cultura, um estilo único produzido pelo fato de compartilharem o mesmo espaço e, conseqüentemente os mesmos dilemas e relações, manifestando um "jeito de ser" da

periferia, ficaremos frente a um grande equívoco epistemológico. Ser jovem da periferia não é ser igual, pelo contrário, é ressaltar que as diferenças se avizinham, reforçando a idéia de que não é possível falar em cultura juvenil, mas em *culturas juvenis*, dadas as distintas expressões sociais manifestas pelos jovens da pesquisa. O fato de pertencerem a uma mesma classe social não homogeniza suas representações, visto que há uma variedade de pertencimentos que influenciam a construção de formas diversificadas de ser, de socializar-se.

Os jovens da pesquisa, em seu cotidiano, apresentam elementos que configuram esta multiplicidade das formas de constituir-se como sujeito social, a partir da singularização (e subjetivação) das experiências que são vividas por eles, produzindo identidades próprias (no plural, dado os variados processos de identificação).

A seguir, busco inscrever melhor os modos de vida dos jovens na periferia, apresentando narrativas de seu cotidiano, buscando refletir sobre os sentidos de suas experiências.

8. MODOS DE VIDA DOS JOVENS NA PERIFERIA: COTIDIANO E EXPERIÊNCIAS

A experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se "ter" e mais algo para se "fazer".

(Alberto Melucci⁴²).

Ao propor que a experiência é construída, produzida a partir das representações e relacionamentos, Melucci (1997) faz um alerta sobre as múltiplas possibilidades que os jovens vivem nos dias de hoje, caracterizadas por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras (MELUCCI, 1997). Em nossos dias, ser jovem parece significar, segundo o autor, plenitude, possibilidades amplas de vivências, saturação do presente. Nossa cultura apresenta aos jovens, um imaginário amplo de experiências, determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais (MELUCCI, 1997).

Diante dessas possibilidades, Larrosa (2002) propõe um sentido para a experiência a partir de um posicionamento perante os acontecimentos, de tal modo que, para cada indivíduo, decorreria um sentido particular, próprio, e por isso uma forma de opor, propor, impor e expor sentidos que acabam por produzir um *saber da experiência*, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.

Os sujeitos jovens desta pesquisa, apesar de viverem em um contexto social que cerceia em muitos aspectos suas experiências de vida, que reduz o espectro de possibilidades frente aos termos em que vivem sua condição juvenil (moradores de periferia, com deslocamento reduzido por questões de violência urbana, dificuldade no acesso ao estudo e trabalho, baixa renda familiar, entre outros) comparados aos jovens de outros segmentos sociais, não deixam de viver e produzir experiências significativas em seu contexto, (re)significando elementos culturais que são compartilhados com os jovens de sua geração.

⁴² Melucci, 1997, p.9.

Nesse sentido, autores como Pais (2003), Feixa (2008) e Dayrell (2002) alertam para um olhar mais apurado ao cotidiano destes sujeitos, às práticas do seu dia a dia, às manifestações de sua condição e situação juvenil (ABAD, 2002). O cotidiano emerge como referência teórica e metodológica acerca das práticas e das situações de interação social, uma “alavanca para o conhecimento” (PAIS, 2001), procurando aproximar-se dos sujeitos em sua vida diária, interrogando sobre a diversidade das formas de vida, compreendendo os processos na complexidade do dia-a-dia.

Segundo Pais (2001), o conhecimento sociológico do cotidiano apresenta-se como protesto contra toda as formas de reificação do social, das ânsias de posse, de classificação. O importante é *insinuar* o social, construir uma sociologia do “talvez”, “de certo modo”, “por um lado pode ser”. Manifesta-se como um campo de ritualidades, possibilitando pensar e questionar sobre “o que se passa quando nada se passa”, sobre a vida que escorre na efervescência invisível, no significado ambíguo que se instala e que se irrompe com a novidade, no que flui e desliza numa transitoriedade que não deixa grandes marcas de visibilidade.

(...) a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários, de “causas estruturais”. (...) As maneiras de fazer cotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas cotidianas, tantas vezes analisados à margem das retóricas e expressividades próprias da vida cotidiana. (PAIS, 2001, p.30).

Nesta perspectiva metodológica, o cotidiano caracteriza-se por uma negociação constante dos significados que estão relacionados às diferentes práticas estabelecidas pelos jovens: relacionam-se com códigos sociais e culturais que constituem, pautam, normalizam e normatizam suas práticas como sujeitos sociais. Constroem estratégias de resistência, de negação, de criação, de adaptação concernentes aos diferentes dispositivos pedagógicos com os quais estabelecem uma experiência. Um espaço constante de (re)significação de sentidos.

Podemos perceber tal processo nas narrativas dos jovens da pesquisa. Relatam formas de lidar e significar os diferentes problemas com que se deparam. Como veremos mais aprofundadamente a seguir, as resistências ao narcotráfico, o “acostumar-se” à violência urbana, adaptando seu dia-a-dia a estes mecanismos, a formação de grupos de pares e a aceitação dos diferentes estilos, a vivência do tempo livre no interior do quarto, entre outros, pode ser considerados elemento cotidiano que traduz práticas e sentidos, compondo um contexto que

Retomando a orientação teórica de Feixa (2008) acerca das culturas juvenis, que num sentido amplo constituem como a maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintos, a análise e a descrição destes modos de vida dos jovens pesquisados está organizada a

partir da inspiração da relação das culturas juvenis com cinco dimensões apontadas pelo autor: geração, gênero, etnicidade, território e estilo.

Por *geração*, Feixa (2008) considera o nexos que une biografias, estruturas e histórias, remetendo à identidade de um grupo socializado em um mesmo período histórico. Quanto à noção de *gênero*, o autor chama a atenção para as diferenciações vividas nas culturas juvenis entre o masculino e o feminino, seja por pressão social ou parental. Em relação ao conceito de *classe*, refere-se à relação das culturas juvenis com as relações estabelecidas com as culturas parentais, principalmente no que se refere ao trabalho, educação, entre outros. Por *etnicidade*, compreende a forma dos jovens resgatarem laços de coesão perdidos com suas comunidades (e culturas) originais, re-inventando identidades étnicas. Em relação ao *território*, o autor refere-se aos fenômenos essencialmente urbanos, relacionados às ações de significação dos jovens neste espaço, as relações estabelecidas e suas produções. Quanto ao *estilo*, Feixa (2008) refere-se à manifestação simbólica das culturas juvenis, num conjunto de elementos materiais e imateriais que os jovens consideram representativos de sua idade como grupo.

Sob a inspiração da construção teórica apresentada por Feixa (2008) acerca das culturas juvenis, e tendo em vista o cotidiano dos jovens, suas práticas e significações, bem como a metodologia de pesquisa deste estudo, abordo a seguir os modos de vida dos sujeitos jovens, moradores da periferia do Morro Santa Teresa em Porto Alegre, a partir dos seguintes enfoques: relações com o território (a periferia); vivências do tempo livre; relações com a família, a escola e o trabalho; produções de estilo e identificações.

Apesar do tema da etnicidade ser um componente no discurso institucional da CUFA, as discussões sobre cor/raça não se mostraram relevantes nas interações com os jovens, não apresentando indícios significativos desta problemática neste momento. Por isso, não apresento uma análise mais aprofundada desta dimensão. As demais dimensões apresentadas estão inseridas, de uma forma ou outra, nos enfoques acima propostos.

Importa destacar ainda que, frente às inúmeras possibilidades de análise dos contextos destes sujeitos, de suas experiências sociais e produções, um recorte analítico fez-se necessário, não como tentativa de esgotamento do tema nestes enfoques (tarefa que seria impossível dada sua complexidade e constante mutabilidade), mas justamente como promoção da diversidade e da multiplicidade das construções destes sujeitos neste contexto social.

8.1 PERIFERIA: ENTRE RESTRIÇÕES, INVENTIVIDADES E POSSIBILIDADES

A periferia constitui-se, para estes jovens, como espaço social que é público, lugar onde moram e transitam, em que a maioria cresceu, brincando na rua com os amigos e vizinhos, reunindo-se nas esquinas, convivendo e construindo amizades. É espaço de socialização, e como aponta Lopes (2007), o lugar desde onde os sujeitos vêem o mundo, a partir das suas condições de vida e das relações sociais que estabelecem. Mais do que um território, são as vivências sociais que dele decorrem que o convertem em algo significativo, com significado sociológico (PAIS, 2001). Para compreender a periferia a partir das descrições e narrativas do cotidiano dos jovens sujeitos da pesquisa é preciso interpretar as (re)significações e (re)apropriações deste espaço social.

Os jovens demonstram uma expressiva identificação com o espaço onde vivem. Muitos ali nasceram e cresceram, desenvolvendo dois vínculos essenciais: família e amigos. A presença de outros familiares morando nas proximidades e cercanias é muito comum. Em alguns casos, os jovens da pesquisa tem familiares que estão entre os moradores mais antigos do Morro. A presença destes influencia na decisão de fixar e manter a residência atual.

Quanto aos amigos, estes são constituídos pelos vínculos e redes de sociabilidade que estabelecem com outros jovens, a maioria moradores do mesmo lugar, alguns conhecidos desde a escola. Os laços configurados com a família e com os amigos apresentam-se como sendo os elementos mais significativos deste espaço, como apontam os trechos de entrevistas destacados a seguir⁴³:

[...] moro aqui desde que nasci, eu acho tranquilo aqui. Aqui é a nossa praia. Já moro aqui, tenho amigos aqui, já conheço o lugar. Eu gostaria de continuar morando aqui. (Arnaldo, entrevista).

Gosto [de morar no morro] porque aqui estão meus amigos. Se eu não tivesse amigo nenhum aqui, eu já teria saído. (Bruna, entrevista).

Toda a nossa família mora aqui, as nossas avós, os nossos tios, nossos primos, as minhas duas avós moram aqui, os dois avós também. Por isso que a gente nunca vai sair daqui. (Bernardo, entrevista).

Os jovens reconhecem as limitações e necessidades do lugar onde vivem, a falta de infraestrutura e equipamentos públicos. Como moram há bastante tempo no mesmo lugar, apontam as mudanças e transformações de seu entorno, as melhorias e investimentos feitos ao longo da história do bairro, mas ao mesmo tempo, persistem os

⁴³ Para diferenciar das demais citações, as entrevistas foram colocadas no corpo do texto, em fonte menor, espaçamento simples e *itálico*. Além disso, procuro conservar os termos originais das falas dos sujeitos, mantendo as expressões mais usuais, porém, sem expô-los a constrangimentos.

problemas de estrutura, como a falta de praças, ausência de áreas de lazer, e depreciação das escolas públicas, por exemplo. A rua acaba sendo o ponto de encontro central, pois é o único espaço público livre (visto que a maioria das casas não tem pátio próprio), lugar das brincadeiras de infância, das práticas esportivas (futebol, vôlei, basquete, entre outros⁴⁴), dos encontros com os amigos e das vivências do tempo livre.

Quando eu nasci, a minha rua era de areia. Agora é de paralelepípedo. O beco que o Luciano mora antes parecia um buraco. Parecia que as casas formavam um túnel a céu aberto. Agora já tem calçamento. Com o tempo vai melhorando. (Arnaldo, entrevista).

Eu faço meus trabalhos [escolares] depois fico na rua jogando bola. (Roberto, entrevista).

Com meus amigos, gosto de jogar vôlei. A gente estende a rede na rua, jogamos na rua mesmo. (Vinícius, entrevista).

É interessante perceber que, para nomear seu lugar de moradia, a forma mais freqüentemente utilizada é o "morro", referindo-se ao "Morro Santa Teresa", forma que será adotada com freqüência daqui a diante, como referência à maneira dos jovens substantivarem o espaço onde vivem. Quando questionados, justificam que comumente ouviram essa expressão, apesar de reconhecerem que há usos diferenciados, alguns utilizados por outros sujeitos que não habitam este espaço, conforme nos fala Arnaldo:

Falam mais Morro Santa Teresa, o morro... Mas meus parentes de Santa Catarina chamam de favela. Mas eu chamo de comunidade" (Arnaldo, entrevista)

Contudo, pude notar, em diferentes condições, outras nomeações referentes ao lugar utilizadas pelos jovens acompanhados nesta pesquisa. Nos momentos em que desenvolviam atividades vinculadas à instituição, como as oficinas de teatro, ou durante a gravação de algum vídeo de divulgação do trabalho, ou ainda, quando recebiam algum representante de outra instituição parceira da CUFA, utilizavam os termos "periferia", "favela" e "comunidade" como referência, como ilustra o exemplo abaixo registrado no diário de campo.

Em uma atividade mista entre os grupos, (teatro e audiovisual), a proposta era gravar pequenos depoimentos dos participantes acerca da representação do teatro para suas vidas. Entre tantas falas, o depoimento de uma jovem chamou-me a atenção: "O teatro ajuda a mostrar que existe vida na favela. Mostra que não somos todos bandidos, que há algo mais. Somos uma comunidade". Na sua opinião, o teatro possibilita construir visibilidades diferentes acerca do lugar onde mora. (Diário de campo – Setembro/2010).

Assim, é possível perceber que, quando há necessidade de um discurso mais institucional, os jovens assumem uma nomeação diferenciada, adequando-se às

⁴⁴ Interessante destacar que o basquete e o futebol e o basquete de rua acabaram transformando-se em modalidades específicas de esporte, utilizadas como práticas socializadoras por diferentes entidades sociais. Um exemplo é a LIIBRA (Liga Internacional de Basquete de Rua), organizada pela CUFA Nacional e desenvolve torneios e campeonatos em diversos estados.

construções conceituais que circunscrevem suas práticas, muitas vezes, reproduzindo o discurso da própria instituição, o qual aderem por associação. Como aponta Novaes (2006, p.113), os jovens vinculados a instituições sociais acabam se "(re)apropriando de idéias, palavras e expedientes, incluindo-os em suas estratégias de sobrevivência social". Falar em "periferia", "favela" e/ou "comunidade", está relacionado ao interlocutor com o qual se comunicam, apresentando um outro sentido de produção de identidades e sociabilidades, relacionado ao investimento em projetos sociais, muito presente nas pautas das políticas públicas e sociais. Nomeações diferentes para sentidos diferentes.

A periferia acaba adquirindo significados distintos para estes sujeitos, como afirma Dayrell, aparecendo como um espaço de diferentes relações e significações. A própria condição juvenil também é construída nas múltiplas interações com o espaço. Nas palavras do autor:

Para eles [os jovens], a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional da residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (Dayrell, 2007, p. 1112).

Nas percepções sobre o espaço e suas interações, a rua representa simbolicamente uma dualidade peculiar, pois além de espaço de lazer e sociabilidade, apresenta-se também com seus riscos e perigos. E isso se deve, em boa parte, ao problema social mais reconhecido por estes sujeitos e que produz mudanças substantivas em seus modos de vida: o narcotráfico.

É legal morar aqui. Só tem esse "problema" do pessoal que vende droga. Quase todo o tempo está a Polícia aí [...], quase todo o tempo a gente está, assim, com insegurança. Antes a gente brincava mais na rua. Claro, agora eu estou mais velho, mas antes não era assim. [...] Agora, eu não saio muito, tem esses problemas. (Vinícius, entrevista).

O tráfico de drogas define o território, impõe limites e demarcações, está presente nas esquinas e imediações, (re)configura o espaço social e suas relações. Afeta os jovens e suas famílias, mesmo quando não há um envolvimento direto com esta atividade, como nos narra Bernardo:

O meu pai, [...] ali tomando chimarrão na frente da casa, [...] a gente estava brincando na rua, e nesse meio tempo, [...] eles começaram um tiroteio. O meu pai levantou e levou um tiro na perna. Quebrou o fêmur, e até hoje está com platina na perna. Daí... e sem saber nada do que tava acontecendo. (Bernardo, entrevista).

Por compartilharem o mesmo espaço, o tráfico acaba sendo presença marcante no cotidiano. Mesmo que para alguns jovens a questão do tráfico não seja tão incisiva, para outros, a proximidade é inevitável. Nesse sentido, não há como evitar o contato, transcendendo a lógica usual entre usuário e traficante. Todos parecem envolvidos por um contexto que engloba suas relações locais presença insidiosa nas rotinas de vida.

Na minha rotina de vida é, porque eu moro em uma esquina, e na minha rua tem uma boca de fumo. E para eu ir para qualquer lugar, eu tenho que passar por ali. [...] Ai fica meio complicado. Ninguém mexe comigo porque sabem que eu moro ali há muito tempo e nunca fiz nada de errado. Por isso, eles não dão nem bola. Mas quem sofre mesmo é o meu tio, ele mora no meio, no encontro dos "de baixo e os de cima". Ai acontece, entendeu. Ele já levou, acho, quinze balas perdidas na casa dele. É... mais ou menos isso. É muito terrível. (Bernardo, entrevista).

Eu sei [sobre conhecer as atividades ligadas ao tráfico]. Sei até porque eles escondem perto da minha casa, drogas. Enfiam num buraco. (Luciano, entrevista).

Para além do contato local, há ainda a relação com amigos e familiares que acabaram se envolvendo com o tráfico, a maioria como usuários. Os jovens narram muitos casos de familiares (tios, primos, etc.) que se envolveram devido à dependência química, alguns hoje à procura de tratamento específico. Não relataram nenhum caso diretamente relacionado com o núcleo onde vivem (pais e/ou irmãos). Entretanto, percebo que esse é um assunto um tanto velado, principalmente pelo discurso da CUFA que se volta à conscientização quanto ao uso de drogas e a crítica ao narcotráfico. Nas conversas com a coordenadora da instituição, por vezes comentava a desconfiança de alguns casos de dependência nas famílias dos jovens participantes, mas mantinha o sigilo de suas identidades, até mesmo por ser uma questão delicada, tendo em vista o contexto em que se desenvolvem essas relações (uma dívida com o tráfico, por exemplo, pode representar um perigo de morte para toda a família). De outra parte, o tempo de pesquisa de campo não foi suficiente para criar laços de confiança e intimidade que possibilitassem que me fosse revelado um tema que compõe um complexo conjunto de significações e representações.

A proximidade com o tráfico, associado às condições de carência e empobrecimento dos jovens moradores do Morro, acaba representando uma possibilidade de ingresso nessa rede do tráfico. Não são poucos os casos de amigos e conhecidos dos jovens entrevistados, ou mesmo de ex-participantes dos projetos da CUFA, que acabaram por se envolver nas atividades do tráfico propriamente ditas, ou mesmo como usuários. Em geral, esses jovens se afastam dos círculos de convivência, quase como se houvesse uma linha divisória convencionalizada entre os que decidem ingressar nessa rede e aqueles que se colocam do lado de fora.

Na minha família, morreu esse meu primo. Ainda têm outros que estão nisso. Eu queria que eles saíssem dessa vida. Eu não entraria nisso. Tenho uma cabeça muito boa, sei o que é droga, e sei que não é nada bom. (Vinícius, entrevista).

[Questionada se tinha conhecidos, amigos que haviam se envolvido com o tráfico] Sim, sim. A maioria. [silêncio]. (Julia, entrevista).

Em certa medida, o trabalho da CUFA busca ser uma alternativa para os jovens frente a esse contexto de proximidade com o tráfico de drogas. A proposição de projetos ligados à cultura, as oficinas de cidadania, o contato com os educadores entre outras ações desenvolvidas, tem como pano de fundo proporcionar uma visibilidade diferenciada a estes jovens, constituindo uma alternativa num contexto de poucas opções. Entende-se que, estar na CUFA, participar dos projetos, é demarcar pacificamente uma posição de distanciamento do tráfico, uma opção de não-envolvimento. Mas nem sempre essa condição se mantém, a participação apenas não é impeditiva deste envolvimento. Por vezes, nas palavras da coordenadora da CUFA, “perdemos alguns no caminho”, como o registro do diário de campo transcrito abaixo.

Estando na recepção da CUFA, acompanho a visita de uma mãe que deseja “matricular” seu filho nos projetos. A mãe alega que se preocupa com o fato do filho, de 13 anos, ficar sozinho nas tardes, em casa, e quer que ele faça alguma atividade. Após a saída da mãe, a coordenadora da instituição me explica que, em geral, os pais buscam a CUFA como uma oportunidade dos filhos desenvolverem uma atividade extra, e com isso, estarem “protegidos”, evitando envolverem-se em ações perigosas, principalmente relacionadas ao tráfico. Nesse momento, cruzam a rua dois jovens, “subindo o morro”. “Está vendo aqueles ali?”, pergunta a coordenadora. “São dois que participavam aqui, mas não foi o suficiente. Foram se afastando aos poucos, e acabaram se envolvendo com o crack, e hoje estão aí. Nem sempre conseguimos salvar a todos. Perdemos alguns no caminho. Infelizmente”. (Diário de Campo, outubro/2010).

Novaes (2006) destaca que, em um contexto de periferia, para avaliar as possibilidades de inclusão/exclusão social de um jovem, além de critérios referentes à sua origem (classe social, gênero, etnia), considera-se a sua participação ou não em projetos sociais, sendo denominados pela autora como “jovens de projeto” (NOVAES, 2006, p. 112). Conforme argumenta, o acesso aos projetos sociais possibilita uma consciência diferenciada, relativa a elementos como gênero, etnia, pertencimento local e comunitário, o que contribui na supressão de certas marcas de exclusão social, ampliando o campo de negociação com a realidade. Dessa forma, os jovens “podem inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de inclusão” (NOVAES, 2006, p. 114).

Entretanto, há de se considerar que estas sociabilidades e integração societária ocorrem neste espaço territorial marcado por outras relações. Fazer amigos, namorar, sair para conversar, passear, ou qualquer outra atividade que envolva locomover-se no espaço geográfico, exige observar as restrições e interdições referentes à circulação nos espaços. Como apontado anteriormente, o trânsito não é livre, obedece certos regramentos que são “acordados” entre moradores e agentes do tráfico, como transitar apenas nas vias principais e não circular nos becos e travessas em que não se é

conhecido. Diante da necessidade de circulação nestes espaços, esta deve ser feita de forma cuidadosa, sem interferência nos “negócios” que são estabelecidos. Tal dinâmica de circulação pode ser exemplificada pelas narrativas formuladas por ocasião das entrevistas, conforme é descrito a seguir.

[Sobre circular no morro] Realmente, não dá muito bem. Pode ser que te achem estranho, aí vão querer tirar satisfação. [...] A gente mora lá em cima e, tipo, “ah, aquele cara mora aqui”, e tal, e todo mundo conhece. (Luciano, entrevista).

Se tu entra num beco, sim, eles ficam te olhando assim, desconfiam. Eu vejo os caras fumando crack e maconha... Me olham, mas eu não dou bola, eu sigo reto, eu não devo nada, né. (Roberto, entrevista).

Deu um conflito lá na cancha de futebol, aí saiu o cara, saiu correndo, desceu pela minha rua e tomou um tiro, na frente da minha casa e rolou pra frente da casa do vizinho. Pior que foi bem no aniversário da minha irmã, de treze anos. Tivemos que chamar a polícia, limpar o sangue, para poder continuar com a festa. (Arnaldo, entrevista).

Tiroteio antes tinha todo o dia, mostravam as armas até pras crianças. Teve um guri que mexeu uma vez com o chefe da boca lá, e o chefe da boca mandou dar dois tiros no guri. Ele teve que andar até de cadeira de rodas. Ficou parálico. Hoje ele consegue caminhar, mas não normal. As pernas ficaram tortas, com um buraco assim. (Bernardo, entrevista).

A narrativa seguinte, de Bruna, caracteriza com maiores detalhes essa questão da circulação, destacando os riscos de transitar no espaço do morro. Mesmo uma atividade tão comum aos jovens (dar uma volta), apresenta um risco emergente.

[...] Teve uma vez que a gente subiu [moravam na base do morro e dirigiram-se ao topo]: “Ah, vamos dar uma volta?”, não tinha nada pra fazer. Ai a gente dobrou em um beco [...] e tinha quatro caras parados. Uns sem camisa, outros com a camisa na cabeça. E a gente passou por eles e a minha amiga só me deu um cutuco, e eu peguei e olhei para o lado, assim, nada a ver. Ai quando a gente chegou quase na ponta do beco eles mandaram a gente parar. “Oh, para aí, para aí”. A gente parou e, meu Deus, era só o que me faltava. Já fiquei pensando... Eles vieram, o guri veio e botou a mão na blusa dele [na parte onde a arma ficaria guardada]. “Ah, de onde vocês são?” A gente virou e quando eu olhei pra mão dele, eu gelei. “A gente é da vinte e sete” [nome dado a uma rua de acesso]. “O teu nome é Carine?” “Não, meu nome não é Carine, é Bruna”. Ai eles pegaram e se olharam assim, sabe. E deixaram a gente ir. Quando chegamos na esquina, nós largamos correndo, caso eles voltassem ou alguma coisa assim. Nunca mais nós fomos pra Brasil [rua na parte superior], só subo aqui na CUFA. (Bruna, entrevista).

Estabelecer vínculos com as pessoas, amizades, namoros e outras modalidades de relacionamentos, em parte, segue esta lógica definida pelas restrições do espaço. Um jovem que mora na parte de baixo do morro corre certo risco se estabelecer relacionamento com uma jovem que more na parte superior, ou ir visitar a casa de um amigo sem estar acompanhado. Essas dinâmicas acabam influenciando as redes de sociabilidade que se estabelecessem, e não são raras as histórias que envolvem essa relação, sendo conhecidas e (re)contatadas pelos jovens e moradores.

No intervalo de uma atividade do grupo de teatro, acompanho uma conversa dos jovens. Comentam sobre um caso acontecido na vizinhança, de uma menina que morava na rua de baixo

e havia saído de casa para ir morar com o namorado, que morava na parte de cima. Dois homens armados estiveram na casa do rapaz e trouxeram a jovem de volta para casa, ameaçando-o caso ela voltasse. Ao retornar à sede da CUFA, e, conversando com a coordenadora, ela me conta a mesma história: "Ontem dois homens vieram aqui na rua buscar uma menina de volta pra casa". O cotidiano e suas histórias são muito partilhados neste espaço [CUFA]. (Diário de Campo, novembro/2010).

O cotidiano tão próximo e visível da violência urbana, não tem no tráfico de drogas o seu único motivo. Em suas narrativas, os jovens associam a polícia e os "bondes" também como agentes efetivos deste cenário. A polícia, mais especificamente a Brigada Militar, possui um posto de policiamento bem localizado na base do Morro, como medida de segurança, para um patrulhamento mais ostensivo. São freqüentes as ações táticas desenvolvidas no Morro Santa Teresa e na Vila Cruzeiro, bairros que se destacam na rede de tráfico de drogas em Porto Alegre⁴⁵. Entre a disputa de território pelos traficantes e o patrulhamento e repressão por parte da polícia, agente público de segurança, a população acaba também sendo vítima da violência deste contexto. Os jovens, de modo especial, manifestam receio na relação com a polícia, mais explicitamente no que tange ao medo das abordagens policiais. Na repressão ao tráfico, os moradores tem medo de ser vitimados.

Caminhando pelas ruas do bairro, juntamente com os jovens e o educador, retornando para a sede da CUFA após o término das atividades de teatro, realizadas na escola pública, passamos em grupo em frente ao posto da Brigada Militar. Um contingente de policiais, fortemente armado, está localizado na frente do posto, conversando ao lado de um ônibus de transporte. O fato de estarem armados de fuzis e metralhadoras, chama-me a atenção. Percebo que os jovens passam pelo lugar sem nada dizer. Pergunto ao educador, que também é morador do Morro Santa Teresa, se são muito freqüentes as ações da polícia no morro. Ele relata que sim, e que tem certo medo das ações táticas, porque não raras vezes, acontecem durante o dia, com os moradores circulando pelas ruas. Contou-me que certa vez, o helicóptero da Brigada Militar sobrevoava o morro, e alguns traficantes armados, acompanhavam do meio da rua os movimentos do helicóptero, como uma espécie de afronta. "Se a Brigada tivesse revidado, teria sido uma tragédia. Tinha muita gente na rua. Assim, não sabemos o que é segurança pública". (Diário de Campo, outubro/2010).

O relato do educador é complementado por um outro participante do projeto, que conta sobre seu amigo de nove anos de idade que foi parado por policiais e revistado. Estava vindo do armazém para casa, e desconfiaram porque ele carregava algo escondido nas mãos. Da mesma forma, a coordenadora da CUFA contou-me que, certa vez, teve de interceder, a pedido de uma mãe, junto ao posto da Brigada Militar para liberação de um menino de 12 anos que havia sido detido por policiais, por desconfiarem de sua ligação com o tráfico.

Esses elementos influenciam na relação dos jovens com a polícia. Além disso, alguns policiais já são conhecidos pelos moradores, ganhando apelidos e até mesmo um

⁴⁵ Em recente matéria (01/12/2010), o Jornal Zero Hora apresenta reportagens sobre as vilas em Porto Alegre onde o tráfico de drogas impõe restrições no cotidiano dos moradores. O jornal aponta a vila Cruzeiro e parte do Morro Santa Teresa entre os lugares onde o tráfico é mais influente. Matéria disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jspuf=1&local=1&newsID=a3127163.xml&channel=13&tipo=1§ion=Geral>>, acessado em 20 de dezembro de 2010.

funk de protesto, composto por jovem morador⁴⁶. Além disso, há uma crítica sobre as formas de repressão ao tráfico, uma vez que, segundo os relatos, os policiais conhecem os pontos de venda e consumo, pois fazem patrulhamento em suas proximidades, conhecem o sistema de distribuição, mas não intervêm de forma a solucionar o problema. Segundo o jovem morador:

Parece que não existe segurança no Morro Santa Teresa, aqui no nosso bairro. É complicado mesmo. Ficamos numa situação, meio encurralados, porque a polícia não faz nada, nós moramos nesse lugar onde a bala perdida é normal, freqüentemente (sic.). Tinha que tomar uma providência. (Bernardo, entrevista).

Assim, a polícia acaba estabelecendo uma identidade ambígua para estes sujeitos, pois ao mesmo tempo em que representam um recurso de proteção, de segurança pública por parte do Estado, configuram um certo risco ao cotidiano nas ações de oposição ao tráfico de drogas. Dessa forma, não se pode estranhar que os jovens evitem o contato, desviem quando vêem policiamento nas ruas, fiquem apreensivos na presença de policiais.

Eu já corri da polícia, eu, meu irmão e minha irmã e meu tio. A gente estava indo, ai [...] passamos por eles, e ficamos olhando pra trás. Eles estavam no beco, pra entrar. [...] Quando vimos, eles deram uma derrapada no carro e nós largamos [saíram correndo, e entraram em casa]. [...] Saímos correndo lá de baixo. Quase nos pegaram. Eles passam assim na rua. Escutamos só o barulho dos carros passando. (Roberto, entrevista).

O *bonde*⁴⁷ é outra realidade freqüente no cotidiano dos jovens da periferia, constituindo-se como uma forma de grupamento juvenil. Em geral, é formado por jovens que freqüentam os bailes *funk*, compondo um conjunto com características comuns e estilo próprio. Os *bondes* costumam envolver-se em disputas de território com outros *bondes*, o que culmina em confrontos e desavenças entre seus diferentes membros, e não raras vezes, resolvidos através de ações violentas. Os jovens convivem com amigos e conhecidos pertencentes a estes grupamentos. O relato de Bruna salienta essa relação:

Eu tenho duas amigas lá de baixo que eu até parei de falar com elas por causa dessa coisa de bonde. [...] A mãe dela [contando sobre uma das amigas] deixou ela sair. E ela começou a sair, a sair, a fumar, a beber, a ir em som, baile funk, e ela começou a mudar, sabe, não sei por que. Mas começou a mudar, começou andar com outras gurias[...]. Ela entrou em um bonde. Fez uma tatuagem, e foi mudando a coisa. Ela nunca me falou nada da família dela. (Bruna, entrevista).

⁴⁶ Um dos jovens, em entrevista, comentou sobre o assunto, contado sobre os policiais e suas ações. Citou nomes e inclusive cantou o referido *funk*, localmente conhecido. Entretanto, a fim de preservar as fontes e os próprios policiais (visto que são citados nominalmente), opto por não divulgar seu conteúdo, nem estabelecer comentários que possibilitem identificações.

⁴⁷ O termo *bonde* refere-se a um grupo de pessoas que, com vinculação inicialmente nascida a partir dos bailes *funk*, representam um estilo, uma dança, uma determinada identidade. Em geral, estes grupamentos envolvem-se em disputas de território com grupos rivais, que acabam resultando em ações de violência.

Os *bondes* são associados a uma imagem negativa de grupamento, pois representam relações de conflito e disputas entre os jovens envolvidos, ações de transgressão e violência geralmente territorializadas, numa perspectiva semelhante ao tráfico de drogas (“os de cima”; “os de baixo”; os de determinado beco, etc). As práticas de violência resultantes das disputas entre os diferentes *bondes* acabam afetando, direta ou indiretamente, os jovens que não pertencem a nenhum destes grupamentos, constituindo um certo risco. Bruna relata uma experiência ocorrida com ela quando, juntamente com uma amiga, resolveu visitar uma prima que morava em outra parte do Morro, dando uma idéia das vivências destes sujeitos.

[Na entrada da rua] Quando vi, uma guria começou a encarar ela. A gente passou pela guria e, tipo, “não olha”. Ela [a amiga] disse: “Não, vamos por aqui, não vão fazer nada”. E elas começaram a nos encarar... tudo bonde, sabe, calçãozinho, barriguinha de fora. Daí a gente seguiu. Elas perguntaram de onde é que a gente era. E a gente se olhou e já gelou. “Não, é que a minha tia se mudou pra cá agora, e a gente tá ajudando a trazer as coisas dela”. “De onde vocês são?”. Ai, por causa um pouco do medo, falamos: “Nós somos da vinte e sete”. “Ah, vocês que são daquele bonde?” [...] E nós: “Não, a gente não é de bonde”. Elas ficaram desconfiando, achando que a gente não queria dizer que era do bonde, ai ficaram nos olhando. Eram sete gurias, e nós éramos duas. “Não, nada a ver, nós somos da vinte e sete”. Ai elas pegaram e saíram, e ficaram olhando. Ai na volta elas já não estavam mais, foi mais tranquilo. Mas também, nunca mais aparecemos lá. (Bruna, entrevista).

Por parte dos jovens entrevistados, há um desejo de distanciamento em relação a este tipo de associação, todos eles salientaram que não participam e nunca se interessaram em participar de algum *bonde*, apontando as ações de violência como principal justificativa para manterem-se afastados. Nesta perspectiva, os jovens participantes do Projeto Atuação começaram a cogitar em nomear o grupo como “*Bonde do Bem*”, usando esta identificação em suas produções culturais (peças de teatro, vídeos, entre outros), numa clara oposição à concepção corrente de *bonde*.

Importa destacar que, de certa forma, os *bondes* constituem um certo modelo de sociabilidade juvenil na periferia, envolvendo processos de identificações e produção de estilos, em parte associados ao *funk*. Pelo fato dos sujeitos deste estudo relacionarem-se de forma indireta com este modelo de associação, este tema não se mostrou pertinente para uma análise mais aprofundada. Entretanto, por seu caráter instigante e desafiador, compreendido como um fenômeno juvenil, mereceria ser abordado e aprofundado em outras pesquisas e estudos sobre juventude.

Por viverem em um cotidiano onde a violência constantemente se manifesta de diferentes maneiras, os jovens da pesquisa parece terem se “acostumado” com essa situação, adaptando-se às adversidades, tendo em vista o seguimento de suas atividades diárias. Relatam com naturalidade os eventos relacionados à violência urbana, como a polícia subindo o morro, os tiroteios entre facções do tráfico, as brigas entre

vizinhos e familiares, entre outros, dando a entender que estas práticas são constituintes das relações sociais e modos de ser deste espaço.

[Sobre a violência no Morro] Eu vejo como algo normal. Pelo menos para mim é normal, já estou acostumada. [...] Tem gente que fala: "Ai, está acontecendo isso", ou [...] quando está acontecendo um ataque, ou uma coisa assim. Eu não vou, não saio de casa. Já estou acostumada. (Julia, entrevista).

Porém, apesar disso, observa-se que os jovens de mantêm suas atividades: estudam, trabalham, se divertem, saem com os amigos, participam de atividades sociais (como a CUFA, por exemplo), ficam em casa. Conforme aponta Pais (2001), a realidade da vida cotidiana organiza-se em torno do "aqui" e do "agora", do presente, das necessidades do indivíduo diante do imediato da vida social. Adaptar-se, acostumar-se às situações de violência cotidiana acaba sendo uma estratégia de continuidade da vida social.

8.2 VIVÊNCIAS DO TEMPO LIVRE: DA RUA PARA O QUARTO

Na perspectiva das culturas juvenis, as vivências do tempo livre, compreendido como os tempos liberados das obrigações cotidianas (principalmente estudo e trabalho), apresentam-se como expressão da dinâmica sociocultural da vida dos jovens, elemento significativo para compreender os sentidos do próprio tempo da juventude na sociedade. É nas vivências do tempo livre que os jovens constroem normas e expressões culturais próprias, modos de ser e pensar que salientam sua diferenciação do chamado "mundo adulto" (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p.176).

Nesse sentido, Brenner, Dayrell e Carrano (2005) chamam a atenção para o fato de que a existência de tempo livre não implica, necessariamente, em práticas de lazer. Segundo os autores, "o lazer é atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades" (p.178). Ao analisar as práticas de tempo livre, estas acabam por revelar as situações de vida e os processos sociais que os sujeitos vivenciam, denunciando as "bases socioeconômicas desiguais que incidem sobre as possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre" (p. 178). Dito de forma complementar, ao apresentarem suas atividades de tempo livre, os jovens acabam por circunscrevem estas práticas em um contexto social e cultural específico, fornecendo elementos que possibilitam uma análise mais complexa de seus modos de vida, da construção de suas expressões culturais e interações nas redes de sociabilidade.

No caso dos jovens pesquisados, chama a atenção que a maior parte do tempo livre é vivida no espaço doméstico, mais especificamente, dentro do quarto. Relatam que, na infância, a maioria das brincadeiras eram feitas na rua e esquinas, pois trata-se de espaço livre (e público) no cenário do Morro, de fácil acesso. Essa prática é observável ainda hoje, pois ao circular pelo espaço, vemos um grande número de crianças que realizam jogos e brincadeiras nas ruas. Contudo, com a chegada na adolescência e juventude, a sociabilidade da rua começa a apresentar outros perigos e riscos, que produzem alterações significativas nas vivências do tempo livre.

O contexto de violência que os circunscreve, as restrições quanto à circulação, a carência dos aparatos públicos (como segurança, transporte, iluminação, etc.), a falta de equipamentos coletivos lazer (praças, quadras esportivas, pistas, etc.) entre outros fatores, acabam por produzir implicações nas suas práticas juvenis. Os jovens não deixam de visitar os amigos e colegas de aula, praticar atividades esportivas na rua ou mesmo sair à noite para alguma festa ou encontro social, mas estas são atividades de pouca regularidade, em geral, coibidas pelas famílias⁴⁸. A maior parte do tempo livre acaba sendo vivido no ambiente doméstico e, em geral, mediado por algum aparato eletrônico. As práticas mais comuns apontadas foram: escutar música, assistir televisão, jogar *vídeo game* e principalmente, utilizar o computador e a internet.

Eu não saio de casa, eu não vou em casa de amiga, não aqui no Morro. Eu tenho minhas amigas que moram lá no Menino Deus, eu vou na casa delas, que são de outra escola, que eu troquei de escola esse ano. E são amigas que eu tenho desde pequena, e eu vou lá na casa delas. Mas o único lugar diferente que eu venho, eu vou na sorveteria, ou senão eu venho aqui na CÚFA, ou vou no armazém. (Julia, entrevista).

Ah... Vou para o meu quarto, mexo no computador. – Eu baixo muita música, muita imagem, jogos. Eu passo bastante tempo. (Luciano, entrevista)

Os jovens apontam o “uso” do computador e a internet como a atividade mais freqüente de lazer, envolvendo boa parte do tempo livre. Seja sozinhos ou com os amigos, o computador proporciona uma série de outras atividades relacionadas ao universo juvenil. Pelo computador acessam jogos eletrônicos dos mais variados tipos, “baixam” músicas, filmes, *mangas* e *animes*, utilizam redes sociais (*Facebook*, *Orkut*, *Twitter*), comunicam-se com outros amigos (*MSN*, principalmente), partilham diferentes conteúdos e materiais. Inclusive para as atividades escolares, o computador é utilizado como a principal ferramenta de pesquisa, para as dúvidas e busca de resolução dos exercícios demandados na escola.

⁴⁸ Inicialmente, imaginei que as restrições relacionavam-se à idade, uma vez que a maioria dos entrevistados tem menos de 18 anos. Porém, os jovens relataram que seus irmãos mais velhos também sofriam restrições por parte das famílias quanto a esta “liberdade” de viver o tempo livre, o que evidencia um processo de construção de autonomia diferenciado, principalmente no caso das meninas em que o controle é ainda maior. Evidentemente, esta não é uma condição universal, depende muito da especificidade do contexto familiar.

É bem expressivo o número de jovens com acesso residencial ao computador e a internet⁴⁹. Dos jovens entrevistados, apenas um, a Bruna, indica não ter o equipamento em casa. Curiosamente, comenta que não se interessa muito por computadores, utilizando-os somente na escola com algumas amigas em atividades livres. Em seu tempo livre, revela que prefere ler livros e poesias, os quais retira na biblioteca da escola.

A popularização do computador facilita hoje a sua aquisição, podendo ser comprado por valores mais acessíveis pelas populações de menor poder aquisitivo. Quanto ao acesso remoto à internet, este é feito através de redes compartilhadas, entre parentes e vizinhos que possuem casas próximas e dividem os custos referentes ao serviço.

Juntamente com outros aparelhos tecnológicos, o computador e a internet estão associados à “revolução tecnológica” de nosso tempo, constituindo-se, como aponta Hall (1997), parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, e também, um dos principais meios de circulação das idéias e imagens vigentes. Mais do que simplesmente comunicar, informar ou entreter, contribuem de forma inegável na constituição do social, na produção e circulação de uma série de princípios, valores, concepções, representações que exprimem.

Feixa (2005) chama a atenção para o fenômeno de ressignificação do quarto dos jovens, como reduto e laboratório de expressões das microculturas juvenis. Segundo o autor, o advento das tecnologias digitais e dos processos de virtualização que permitem maior conectividade e interação com diferentes sujeitos em diferentes localizações geográficas, associado à maior permanência dos jovens na casa dos pais (“alongamento” da juventude, principalmente pelas dificuldades de garantir autonomia financeira) acabou por transformar o quarto em espaço de interação com diferentes expressões culturais, de viver manifestações “públicas” a partir de uma esfera privada.

Assim, as expressões das culturas juvenis também são construídas e experienciadas a partir do espaço doméstico, pois através das tecnologias de comunicação, compartilham marcas geracionais com outros jovens, conhecem e apropriam-se de outros estilos e manifestações culturais, constroem identificações e associações com expressões advindas, até mesmo, de outras partes do globo⁵⁰.

Apesar de compartilharem essa marca geracional, convém destacar que a vivência do tempo livre dos jovens sujeitos desta pesquisa no ambiente doméstico

⁴⁹ Em um levantamento informal realizado com os participantes dos projetos da CUFA, através de questionário de múltipla escolha, de um total de 25 indivíduos pesquisados, 28% informou que não possui computador em casa; 72% afirmou que possui o equipamento, e destes, 36% possuem conexão com a internet. Apesar de sua informalidade e reduzido número de pesquisados, os dados indicam uma interessante popularização do computador na periferia.

⁵⁰ Hall (1997) destaca que esta mudança histórica que experimentamos hoje não pode ser entendida sem que consideremos a centralidade da cultura, dos processos de atribuição de sentido às práticas sociais, na relação com as diferentes tecnologias de informação e comunicação, que também produzem sociabilidades e modos de ser.

relaciona-se ao contexto social do espaço em que vivem, onde a residência constitui-se como lugar de proteção em comparação à periculosidade encontrada nas ruas, no espaço público urbano. Assim, “ficar em casa no computador conectado” não é apenas o compartilhamento de uma marca geracional característica dos dias atuais, mas uma repercussão do contexto social onde vivem.

8.3 FAMÍLIA: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES COM A VIDA SOCIAL

Em seus estudos sobre juventude, Dayrell (2002) aponta que a família ocupa um lugar central nas relações dos jovens, devido à qualidade das trocas que estabelecem, os conflitos e arranjos que dimensionam a vida social, constituindo um “filtro por meio do qual traduzem o mundo social, significando um espaço de experiências estruturantes. Nesse sentido, a família é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar” (DAYRELL, 2002, p.124).

Os jovens acompanhados neste estudo também apontam a família como um espaço importante, uma referência de cuidado e proteção. Em geral, seguem as orientações e restrições apontadas pelas figuras paternas (pai, mãe, padrastos, avós, etc.), buscam estabelecer relações de confiança e autonomia com estas figuras, por compreenderem que os condicionamentos impostos estão associados à sua própria proteção, manifestando uma autoridade respeitada. Bruna apresenta um relato interessante que ilustra essa relação dos jovens com a família. Criada pelo avô materno, a quem chama de pai, explica o motivo dele não permitir que ela saia livremente com as amigas, ou fique na frente de casa conversando. Segundo seu relato, essas “proibições” apresentam fundamentos relevantes.

Eu não sei, [acho que] é por causa da minha irmã que teve filho já com dezessete anos, entendeu? Então, acho que esse é um pouco o medo dele. E eu sou a mais nova de todas. Então, ele não quer que aconteça comigo também. Então, ele já está cuidando. Ele quer evitar, só que o evitar dele está me prendendo, me impedindo de fazer as coisas que eu gosto, que eu quero. Então, tipo, eu já dei confiança pra ele, de que isso não vai acontecer tão cedo. Só que pai é pai, né, vai ficar sempre com um pé atrás. Só que ele me deixa, ele me deixa sair com a minha irmã, tipo uma baladinha, às vezes, eu saio. (Bruna, entrevista).

O disciplinamento promovido pela família resulta, como aponta Bruna, em cerceamentos para a vivência da condição juvenil. Entretanto, os jovens não narram conflitos e enfrentamentos com as figuras familiares para garantirem esta “liberdade de trânsito”. Ao contrário, em geral acatam as orientações ou buscam negociar os limites impostos, principalmente apontados pela mãe, que se constitui como uma figura singular de autoridade e cuidado no âmbito dos laços familiares (FONSECA, 2002). Assim, a

relação com a família implica uma constante negociação de autonomia para estes sujeitos.

Olha, quando ela vê que a coisa não está muito boa, não permite [referindo-se à mãe e às solicitações para sair de casa para eventos com os amigos]. E eu compreendo, porque [...] se eles [os pais] não permitem, é porque eles passaram e sabem que não estou no lugar certo, que pode dar alguma coisa errada. Por isso que eu levo tudo certo, não complico a situação. (Bernardo, entrevista).

Percebe-se, neste sentido, uma diferenciação de gênero na relação com a família, pois a partir dos relatos dos jovens, as mulheres apresentam maiores restrições à vida social do que os homens. Segundo Fonseca (1994, p.147), nas classes populares há uma preocupação maior com os “erros da juventude”, sendo que o “perigo” no caso das mulheres diz respeito às práticas sexuais (engravidar e ser abandonada pelo companheiro), enquanto o medo em relação aos homens é que acabe caindo na marginalidade (se junte com “os guris da esquina”, acabe fumando maconha, envolva-se na criminalidade). Dessa forma, as famílias acabam por desenvolver mecanismos de controle das atividades desenvolvidas pelos jovens, restringido o contato com amigos e os encontros na rua, a circulação livre pelo Morro, a participação em eventos, como festas, bailes *funk*, saídas para bares e lancherias, danceterias, entre outros. O relato apresentado por Bruna, antes transcrito, evidencia a questão apontada por Fonseca (1994), evidenciando que os jovens do gênero masculino, mesmo com restrições impostas pela família, ainda sim tem maiores possibilidades de circulação do que as mulheres.

Outra diferenciação de gênero no âmbito familiar diz respeito às tarefas domésticas e cuidados com as crianças (irmãos menores, sobrinhos, etc.). Para as jovens são atribuídas maiores responsabilidades nestas tarefas do que aos rapazes, o que também interfere nas suas vivências de tempo livre, visto que só podem usufruir dele quando já cumpriram com suas tarefas. Alguns rapazes também auxiliam no serviço doméstico, mas como contribuição à família, não dever de sua responsabilidade. A experiência de cuidar de crianças acaba proporcionando oportunidades informais de renda para as jovens através de serviços de “babá” para alguma vizinha ou conhecida.

Eu só não cozinho, o resto eu faço tudo. Daí eu ajudo minhas irmãs em casa. Quando eu posso ajudar, eu ajudo: [...] lavo louça, deixo tudo limpo para quando chegarem. [Cuidar dos sobrinhos] Tipo, às vezes ela [irmã mais velha] pede, quando ela vai procurar serviço. Ai não tem ninguém pra cuidar, aí ela pede pra mim. (Bruna, entrevista).

Quanto aos conflitos familiares, em geral são associados às relações com os irmãos. Por compartilharem o mesmo espaço doméstico (dividem o quarto, o computador, o rádio, a televisão, entre outros) e estarem, em muitos casos, vivendo a

condição juvenil (partilhando interesses mútuos), acabam entrando em rixas e disputas por razões diversas, seja pelo uso dos equipamentos domésticos e artefatos culturais expressivos de culturas juvenis (como pôsteres colados nas paredes do quarto), seja pelos estilos de músicas que escutam, ou mesmo pela divisão das tarefas domésticas.

Ela [a irmã] sempre complica com o que eu faço, e eu sempre reclamo das músicas dela. E ela coloca alto. O mais engraçado é que quando eu coloco música alta, ela reclama. Quando ela coloca, ninguém pode reclamar [...] E por causa de um namorado, agora fica escutando pagode. Vontade de dar uns cascudos (Arnaldo, entrevista).

A minha irmã bota uns funks, aquela coisa louca, lá em casa. O ruim é que o quarto é das gurias, entendeu, só as gurias que ficam lá. Se fosse só meu, teria colocado umas caveiras, [...] teria pintado de preto e de rosa, eu ia fazer "coisa de louco". Agora o quarto é delas, aí botam aquelas coisas [...] do funk, essas coisas assim. Agora, eu fico olhando e digo: "Que ridículo isso aí". "Ah, se fosse os teus rocks loucos tu colocava". [...] "Eu ia colocar uma coisa decente, não isso daí". Aí a gente começa a se pegar. (Bruna, entrevista).

A relação com os irmãos pode ser relacionada, num nível microssocial, às disputas de território e identidade que os jovens acabam vivendo no mundo social, um certo laboratório de experiências que, de certa forma, estruturam estas relações (DAYRELL, 2002). No espaço doméstico, competem com outros sujeitos a fim de garantir a visibilidade e expressividade dos estilos e identidades que assumem.

8.4 ESCOLA: AMBIGÜIDADES ENTRE PRESENTE E FUTURO

Conversar sobre a instituição escolar com os jovens da pesquisa mostrou-se uma tarefa complicada. A primeira impressão que os jovens transpareciam quando questionados sobre sua relação com a escola era de que não eram capazes de construir críticas sobre esse espaço e sua legitimidade. As respostas que apresentavam eram evasivas e superficiais: "A escola é boa, ajuda do jeito que pode" (Bernardo); "Ah, é boa, não dá briga" (Arnaldo); "As professoras não dão muita atenção" (Bruna). Inicialmente, pensei na hipótese de que as respostas eram resultado da forma como abordava a questão, da pergunta direta em um momento de entrevista. Exercitei alterar a abordagem, perguntando casualmente em momentos de conversa informal, ou comentando sobre as relações cotidianas ou de casos que havia escutado de outros jovens. Entretanto, percebi que, independentemente da forma de abordagem, as impressões iniciais que os jovens traduziam sobre a escola não manifestavam críticas mais extensivas a esta instituição. Era necessário "forçar" uma certa análise, inserindo outras assertivas para avaliação dos sujeitos, questionando, por exemplo, sobre a qualidade de ensino, a relação com o corpo docente, as condições estruturais, as relações com outros colegas de classe, entre outros.

Há um reconhecimento por parte dos jovens da importância da escola para suas vidas, associando-a aos processos de garantia de futuro, principalmente através da inserção no mercado de trabalho. A escolarização é uma possibilidade para situar-se no mundo, e dessa forma, acabam por assumir uma discursividade que afirma a escola como instituição fundamental desse processo. Sposito (2005, p.123) argumenta que:

[...] os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas, sobretudo nos benefícios de uma provável inserção no mundo do trabalho.

Esse processo resulta, segundo aponta Sposito (2005), no reconhecimento da existência de uma abertura para as questões que envolvem o mundo contemporâneo e a juventude. Entretanto, o fato de não assumirem essas referências, leva-os a não estabelecerem críticas mais contundentes à educação. A autora alerta ainda que este processo possa estar relacionado à reprodução dos mecanismos contemporâneos de dominação, que atribuem os processos de socialização às escolhas pessoais dos sujeitos, considerando que estes são responsáveis pelo domínio das habilidades e competências oferecidas na instituição escolar. Dessa forma, os limites e fracassos no espaço escolar seriam resultado das ações individuais do sujeito, não de processos sociais mais amplos.

Olha, lá tu sai a hora que tu quiser. A hora que tu quiser mesmo, porque a consciência é tua, não a do colégio. [Mas na escola] tu sempre aprende alguma coisa, assim. Se tu vê uma coisa errada, tem que pensar assim: Ah, isso é errado, eu não vou fazer desse jeito. Se, no caso eu, eu gosto da minha escola, porque o que eu quero fazer no futuro, envolve a escola, porque tem que estudar muito, se envolver muito. (Vinícius, entrevista).

[Sobre a importância da escola] Muito importante. Porque se tu não estudar, o que tu vai ser na vida? Hoje em dia, pra tu ser gari, tu tem que ter, tem que completar a escola. (Bernardo, entrevista).

Em geral, as críticas dirigidas à escola referem-se aos aspectos de sua infraestrutura, apontando como defeitos a falta de quadras esportivas, de refeitórios adequados, de salas de aula melhor ventiladas entre outros. Importa destacar que os jovens entrevistados estudam em escolas diferentes, o que leva a afirmações um pouco mais abrangentes sobre a realidade escolar. Porém, ao conhecer as escolas localizadas no bairro, percebi que o ambiente escolar reproduz, neste lugar, a estrutura desordenada da periferia, uma provisoriidade que visa responder à necessidade imediata. Não há uma manutenção das escolas, que apresentam-se como um espaço depreciado: vidros quebrados nas janelas, prédios sem pintura, pátios internos sem nenhum tipo de calçamento, apenas "areia e mato", salas de aula com classes e cadeiras enferrujadas e quebradas, entre outros elementos estruturais precários. Talvez por essa

razão, os jovens acabem avaliando a escola, quando interrogados, a partir dos seus aspectos estruturais.

Outro ponto destacado em relação à escola relaciona-se à falta de professores para algumas disciplinas. Salientam que, em muitos casos, chegam a ficar quase metade do ano letivo sem determinado professor, e quando um novo é nomeado e assume, precisa “passar todo o conteúdo de um ano em um semestre. Ai fica difícil, porque vemos tudo muito rápido, um capítulo do livro por aula” (Vinícius, entrevista). Em geral, avaliam positivamente a relação com os professores, pois vêem nestes profissionais a dedicação para estarem cotidianamente na escola, trabalhando com os alunos. Entretanto, essa relação não descarta problemas eventuais, acontecidos com um ou outro professor. Afirmam que, alguns destes profissionais não dialogam para a resolução de problemas e conflitos, impondo condições e regramentos que não são aceitos pelos jovens em todas as ocasiões, como exemplificam os relatos abaixo.

Na semana passada, eu levei a minha bola de vôlei. Aí a monitora [que também é professora] pegou e não deixou a gente jogar. O meu colega falou uma coisa certa: “É, tem um pessoal que fuma no colégio, cigarro, até maconha, e eles não falam nada. Agora, um vôlei, que é saúde, uma coisa boa, eles pegaram a bola...” (Vinícius, entrevista).

Eu fui mostrar um trabalho pra professora [...] e dizer que eu estava doente [justificando sua falta na aula anterior]. Só que eu não fui no médico, não tinha como levar atestado. Eu não fui pra aula, e ela tinha dado um trabalho, ai eu perguntei pra uma colega: “A ‘sora’ deu trabalho?” [A colega] Pegou e mostrou o desenho dela. Eu fiz a mesma coisa, o mesmo desenho, só que com cores diferentes, entendeu. Ai fui lá e mostrei o trabalho pra professora, e ela falou que não estava bom, que não era assim. Então, eu pedi: “Me explica como é?”. Ela respondeu: “Agora eu não estou com o meu caderno, não vou poder responder”. Ai tipo, perdi 70 pontos. [...] Elas fazem isso, ai são os alunos que não fazem nada, que não querem nada com nada. Ai fica meio difícil, né. Vou ter que mentir para a professora? [...] Cheguei em casa, expliquei pra minha mãe e tudo, ela falou que tudo bem. Então tá. Mas é ruim aquele colégio. Tem coisas que são boas, sabe? Tem professores que são bons, mas os professores bons mesmo estão saindo da escola. De tão boa que a escola é. [Bruna, entrevista].

O relato de Bruna⁵¹ faz refletir sobre o papel da escola para estes jovens. Mesmo que reconheçam a importância da escola para suas vidas, os processos de aprendizado que aí experimentam e, principalmente, sua relevância na construção de futuro, de outra parte vivem situações de tensão no presente, em um cotidiano escolar que por vezes parece perder o sentido e ficar muito distante de suas expectativas. Como aponta Sposito (2005), configura-se aí uma ambigüidade, caracterizada “pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontra no presente” (Sposito, 2005, p.124). Nesse sentido, Fonseca (1994) aponta que a escola não ocupa um lugar central nas preocupações das pessoas na periferia. A educação formal aparentemente sinaliza pouca diferença na vida dessas pessoas, e em certos aspectos, a família não se adapta às rotinas e normas escolares (a atitude da mãe de

⁵¹ Importante destacar que Bruna é estudante em uma das escolas estaduais do bairro, desde o início de sua vida escolar.

Bruna exemplifica um pouco isso, ao não preocupar-se com o trabalho escolar que a filha deixou de fazer). Como a maioria dos trabalhos de geração de renda são realizados no âmbito da informalidade, em geral, a escolarização não representa uma renda maior na atividade profissional, desassociando a escola da idéia de veículo de ascensão socioeconômica. Apesar de reproduzirem os discursos da importância dos estudos para a vida futura, no cotidiano a escola parece não contribuir muito nesta direção.

Assim, mais do que reconhecer os processos de ensino e aprendizagem e o papel social da escola, os jovens valorizam na escola os vínculos que constroem, as amizades e grupos de amigos, apontando estes como sendo os aspectos mais positivos. A escola acaba sendo um lugar de encontro, de sociabilidade, de relações entre jovens de diferentes localidades, sem haver a preocupação com os riscos relacionados à circulação no bairro. Assim, a importância da escola está mais associada aos amigos do que qualquer outro fator.

Acho que bom mesmo, as pessoas que freqüentam lá. Tipo minhas amizades. Eu não tenho muitos amigos assim. Tem pessoas que tu conhece, que tu sabe que tu podes contar. Só isso que tem de bom, que de resto... (Bruna, entrevista).

8.5 TRABALHO: ENTRE A INFORMALIDADE E A AUTONOMIA

As relações que os jovens desta pesquisa estabelecem com o mundo do trabalho é caracterizada principalmente pela informalidade. Na maioria dos casos, a renda familiar provém de atividades exercidas no mercado informal de trabalho, principalmente através da prestação de serviços (diaristas, costureiras, vendedores, taxistas entre outros) realizados de forma autônoma, sem estabelecer vínculos empregatícios duradouros.

As poucas experiências de trabalho narradas pelos jovens acompanhados por este estudo seguem a mesma lógica. Exerçeram atividades informais, como lavador de carro, vendedor ambulante, babá (cuidando de crianças), diarista e decorador, todas elas temporárias, realizadas de forma autônoma e, em geral, por intermédio de algum familiar ou amigo.

Os jovens relatam que, apesar do desejo de ingressarem no mercado de trabalho, esbarram em dificuldades associadas ao fato de serem ainda estudantes e não terem os estudos concluídos, a falta de especialização em alguma área técnica, a falta de experiência e a impossibilidade de comprovar as atividades de trabalho já desenvolvidas, visto que exerceram informalmente. Além disso, fazem referência a falta de vagas destinadas aos jovens no mercado de trabalho. Dos jovens acompanhados pelo estudo, apenas um, Roberto, exerce atividade remunerada, auxiliando o tio em duas atividades:

entrega de jornais e recolhimento de materiais de festa e decoração que aluga nos finais de semana. Por estas atividades, Roberto recebe cerca de R\$ 20,00 por final de semana.

O trabalho dá sempre um dinheirinho. Mas isso antes de eu poder fazer um estágio. [...]Eu já tentei, mas não consegui. (Roberto, entrevista)

Quando eu era pequeno, meu pai trabalhava de manobrista, e tinha a lavagem [de carros]. E ele sempre me convidava para ir lá com ele, aspirava os carros, e ele me dava uns trocos. (Vinícius, entrevista).

O trabalho e a conquista de uma renda própria está associado ao desejo dos jovens de serem independentes, terem o próprio dinheiro para investir, principalmente, em coisas pessoais, relacionadas à condição juvenil. Das experiências de trabalho que tiveram, narram que a maior parte do recurso recebido tinha como destino a compra de algum objeto que desejavam comprar (vestimentas, eletrônicos, etc.) ou o financiamento de alguma atividade de lazer (festa, passeio no shopping, entre outros), todos relacionados à condição juvenil. Uma pequena parte do recurso era repassada para a família, como forma de contribuir no sustento da casa.

Dos entrevistados, Julia é a que manifesta mais fortemente o desejo de começar a trabalhar. Para ela, o trabalho está associado à sua emancipação, a não-dependência (principalmente financeira) da mãe, única fonte de renda da família e que a impede de trabalhar, justificando que ainda é muito nova (14 anos) e precisa investir mais nos estudos.

O que eu gostaria, e não posso, seria trabalhar. Ou fazer algum curso e ganhar algum dinheiro, algo assim. Por exemplo, se eu ganhasse duzentos reais, eu daria cem pra minha mãe e a outra metade eu ia ficar pra mim, para eu comprar minhas coisas, assim. Eu nunca gostei de depender dos outros. E eu dependo da minha mãe, só minha mãe, meu pai não mora mais comigo. Eu dependo dela. Tenho que estar pedindo dinheiro, e falando por que e para que. Ai eu já não gosto. Eu queria comprar as coisas que eu quero, com meu dinheiro, sem depender de ninguém. (Julia, entrevista).

O que Julia manifesta é evidenciado em outras pesquisas e estudos que apontam o trabalho juvenil como "condição para maior autonomia e liberdade em relação à família, pela possibilidade do consumo de bens e pela garantia de um mínimo de lazer, enfim, é o trabalho que possibilita a vivência da própria condição juvenil" (DAYRELL, 2002, p.122).

Nesta perspectiva, se seguirem a mesma trajetória de trabalho dos pais e familiares, ou nelas se inspirarem para as escolhas profissionais, estes jovens provavelmente irão desenvolver atividades de trabalho caracterizadas pela informalidade e precariedade, pela falta de garantias de progressão e continuidade, marcadas pela transitoriedade. Em consequência, a vivência de sua condição juvenil também será marcada pela insuficiência, pela impossibilidade de acesso a bens materiais e simbólicos devido ao contexto de empobrecimento em que vivem.

8.6 PRODUÇÕES DE ESTILOS E IDENTIDADES: EXPRESSÕES MÚLTIPLAS DAS CULTURAS JUVENIS

No campo das culturas juvenis, como assinalei antes, Feixa (2008) destaca que estas não são homogêneas nem estáticas, produzem diferentes intercâmbios, uma vez que não apresentam fronteiras definidas. Os jovens, nessa interação, acabam recebendo influências de diferentes manifestações e expressões, advindas das estruturas sociais nas quais estão inscritos (classe, gênero, território, representando o plano das condições sociais) e de diferentes atributos simbólicos e ideológicos que são (re)apropriados pelos jovens (representando o plano das imagens culturais), destacando-se principalmente a relação com as culturas parentais.

Dessa forma, argumenta Feixa (2008), as culturas juvenis se traduzem em *estilos*, produzidos pelos próprios jovens, dando maior ou menor visibilidade a sua expressão como grupamento. O estilo pode ser entendido como a manifestação simbólica das culturas juvenis, expressas através de um conjunto, com certa coerência, de elementos simbólicos, materiais e imateriais, representativos da identidade como grupo (FEIXA, 2008, p.118).

A maioria dos grupos juvenis compartilha determinados estilos e atributos, integrando elementos heterogêneos que provem de diferentes meios. Estes estilos não são espetaculares (como por exemplo, o *rock*, *punk*, *dark* entre outros, que em geral tem uma visibilidade mais acentuada) nem mesmo são permanentes (em muitos casos, têm apenas um caráter transitório). A maioria dos jovens acaba por construir estilos individuais, a medida que incorporam em sua imagem e identidade determinados gostos estéticos, musicais, visuais, entre outros, que configuram sua imagem pública (FEIXA, 2008).

No escopo deste estudo, a experiência de construção de estilos expressivos das culturas juvenis por parte dos jovens acompanhados no processo de pesquisa reflete a maioria dos atributos apontados por Feixa (2008). Não há a construção de um estilo espetacular característico, representativo de determinado grupo, o que se percebe, e por eles é narrado, é a confluência de muitos estilos, que acabam apontando para múltiplas identificações.

A construção de um estilo perpassa o processo de produção de identificações. Arnaldo destaca que, na sua opinião, a música é o ponto de partida para a adesão a um estilo: *"Eu acho que é pela música, começa pela música. Se eu já sou mais rebelde, seu eu gosto mais tal coisa, eu gostei daquela música: tá, eu vou ser punk"* (Arnaldo, entrevista). A música funciona como mecanismo que possibilita a visibilidade de

determinado estilo. Mas, além da música, um estilo configura-se também, como aponta Feixa (2008), pela constituição de uma *linguagem* própria (expressões e formas de comunicação estabelecidas entre os jovens), por uma construção *estética* (envolvendo elementos da moda, como roupas, acessórios, calçados, cortes de cabelo entre outros), por *produções culturais* (principalmente quando difundidas nos meios audiovisuais, como grafites, tatuagens, *piercings*, revistas, fanzines, entre outros) e *pelas atividades focais* que desenvolve (participação em determinados eventos, atividades em locais públicos, como praças, bares, discotecas, entre outros).

Entretanto, no que diz respeito aos jovens deste estudo, o elemento principal na construção e identificação com determinado estilo parte da influência de outros pares, outros jovens, irmãos e amigos. Estes propõem uma maneira de ser, uma identidade (constituída também a partir de outras influências e experiências) que acaba sendo referência para os jovens. O papel dos pares, neste sentido, é fundamental, e Arnaldo, como exemplo, narra como foi construindo seu jeito, sua maneira de ser, seu estilo:

Primeiro, por influência. No meu caso, meu irmão e meu primo. [...] Aí, tu vai olhando e vai querendo mais, querendo ver mais, querendo ser daquele jeito. E o estilo vai acompanhar a música. Daí já vem aquela coisa: "Bhá, essa música eu gosto da sonoridade, gostei da letra. Vou tentar conhecer mais". Ai vai abrindo um mundo... [...] E mudar o modo de vestir é automático.[...] Ai, eu sou roqueiro! (Airton, entrevista).

De forma semelhante, Bernardo conta o exemplo de um amigo seu, que foi assumindo um estilo *emo*⁵², principalmente a partir do convívio com outros colegas, da identificação com a música e a forma de se vestir.

Ele foi influenciado pelos colegas. Ele viu aqueles colegas com o cabelo pintado, essas cores assim, essas músicas, aí ele foi se apegando, foi se vestindo de colorido, umas camisas coloridas e tudo, e foi pegando. Quando viu, ele estava um emo. (Bernardo, entrevista).

O compartilhamento de estilos favorece o estreitamento dos vínculos de amizade, pois caracteriza a construção de identificações semelhantes, facilitando os processo de inclusão e aceitação nos grupos sociais, como a escola, por exemplo. O relato de Julia é ilustrativo dessa questão.

⁵² Emo é um gênero musical, oriundo do *rock*, caracterizado pela musicalidade melódica e expressiva, com letras confessionais. Originou-se entre os meados de 1980, em Washington (EUA), onde era conhecido como "*emotional hardcore*" ou "*emocore*". Além da música, refere-se também genericamente para significar uma relação particular entre fãs e artistas, descrevendo aspectos relacionados com a moda, cultura e comportamento. No Brasil, surgiu como "tribo urbana" em meados de 2003, por influência americana na cidade de São Paulo, caracterizado, além da música, por um comportamento emotivo (depressivo em algumas expressões) e tolerante, pelo visual que consiste em trajes pretos, listrados, tênis ao estilo *All-Stars*, cabelos coloridos e franjas caídas nos olhos. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Emo>>, acessado em 20 de dezembro de 2010.

Eu tinha uma amiga que a gente andava meio parecida. Eu gostava do mesmo estilo de roupa que ela. Tanto é que eu comprei uma calça igual a dela, um sapato parecido com o dela, e agora eu comprei um colete também parecido com o dela. Só que eu achava legal, e tal. E a gente se vestia um pouco mais parecido. A gente se ligava pra ir parecido pro colégio. Tanto é que um dia a gente foi de bota, de calça, igual, dos pés a cabeça. Igualzinho, até o cabelo a gente combinou. E teve outras vezes que os guris perguntaram se a gente se combinava ou não, se a gente... Inclusive nesse dia, a gente não tinha se combinado, mas a gente foi com a mesma roupa. (Julia, entrevista).

Neste sentido, o grupo de amigos é essencial, pois tende a fornecer as referências para a construção de uma identificação, a partir de códigos e elementos simbólicos que são compartilhados. Segundo Dayrell (2007), "a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, "trocam idéias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos" (p.111), ou seja, constituem identidades, a partir de similitudes e diferenças em relação a outros (PAIS, 2003). A tendência é que os jovens que partilham estilos semelhantes formem novas coletividades, ampliando as redes de sociabilidade e amizade a partir das configurações que os identificam como um determinado grupo.

Cinco por cento da população do colégio é roqueiro quando a gente estudava lá. E todo mundo se reunia num grupo só. Tudo que era roqueiro já era automaticamente anexado ao grupo. Roqueiro ou qualquer pessoa diferente. Tipo, tinham ainda outros grupos formados, os funkeiros e os pagodeiros. (Arnaldo, entrevista).

A existência de grupos de outros estilos não significa, necessariamente, a existência de conflitos entre estes grupos. Questionados sobre as possibilidades de disputas entre grupos de estilos diferentes, os jovens afirmavam que, em geral nos ambientes coletivos (escola, rua, entre outros) não existiam competições por estas razões, nem mesmo relatavam situações de preconceito com algum estilo. Pelo contrário, a convivência entre grupos de diferentes estilos tende a ser pacífica, estimulada pelo respeito às identidades assumidas, como nos narra o Bernardo:

Eu tenho dois amigos, um é emo e o outro não[...]. Por exemplo, [...] tem finais de semana que a gente vai [...] pra casa desse que não é emo ver filme, e tal, comer pipoca, essas coisas. E o que é emo vai no estilo dele. E o que não é emo fica pegando no pé dele, fica dizendo: "Ah... essa música é fural [gíria que refere algo que não é agradável], isso aqui é fural, essas coisas todas são ridículas". Ai a gente fala pra ele: "Olha, tu tem que entender o estilo dele. Tu tem o teu estilo, ele compreende o teu estilo. Agora é tua vez de compreender o estilo dele. Cada um tem seu estilo, cada um faz as suas escolhas. Não vai ser porque tu ta falando que não é legal, que tu não gosta desse tipo de coisa, que ele vai mudar o estilo dele. Se ele escolheu esse estilo, tu vai ter que compreender esse estilo". [...] Daí ele dá uma maneirada, ai ele se coloca no lugar dele e fica quieto. (Bernardo, entrevista).

Esta aceitabilidade apresentada por Bernardo e seus amigos, refere-se ao fato de que a identificação com um determinado estilo não significa, necessariamente, adesão permanente a este estilo. Em alguns casos, o estilo caracteriza uma determinada fase, marca um processo de transitoriedade no modo de vida; em outros, o estilo é

incorporado como um modo de vida para além da juventude. Existem ainda casos em que há uma identificação simultânea a diferentes estilos, o que não significa oposição ou discrepância na forma de expressar-se. A maioria dos jovens acaba construindo estilos mais pessoais a partir da incorporação e identificação de elementos de outras expressões (FEIXA, 2008).

Quando Arnaldo fala sobre os irmãos, por exemplo, comenta que sua irmã era *punk* durante uma boa parte de sua vida, e atualmente, está mais eclética, aberta a outros gêneros. Já o seu irmão mais velho, identifica-se com o *rock*, e mantém até hoje essa identidade. E sua irmã mais nova, se associa a estilos mais populares e difundidos.

O meu irmão também é roqueiro. [...] Ele tem vinte anos, é cabo do exército e anda com camiseta dos Ramones e tudo mais. Ai vem a minha outra irmã, que também já foi punk, agora escuta Jason Mars, coisas assim, Shakira e tudo mais. E tem minha outra irmã que, por causa de um namorado, agora fica escutando pagode. [...] Ela trocou de colégio [...] começou a ter influencias e acabou ficando pagodeira e funkeira. (Arnaldo, entrevista).

Da mesma forma, Bernardo, quando questionado sobre que estilo o define, aponta para uma grande variedade, colocando-se como um "viajante", aberto às múltiplas manifestações, sem definir-se em uma só. Já Vinícius, identifica-se mais com o *rock*, principalmente pela influência dos amigos, mas se acha eclético em relação a outros estilos. E no caso de Bruna, percebe-se uma transição ocasionada pelas mudanças nos círculos de amizade, destacando a participação na CUFA como elemento que a fez identificar-se com outros estilos. Nas palavras dos jovens:

Eu gosto de tudo. Eu gosto de tudo mesmo. Tem aqueles que tem o seu grupinho, funk, rock, pagode, sertanejo, forró,... Eu não, eu sou um viajante, viajo na crista da onda, curto tudo, adoro tudo. A minha cultura é variada. (Bernardo, entrevista).

Eu gosto assim mais de música de rock. Meu celular só tem rock. Mas não tenho nada contra outros estilos, sou bem eclético. A maioria dos meus amigos gosta é de rock, adota esse estilo. (Vinícius, entrevista).

Pois é... Antes eu era bem funkeira, andava de calçãozinho, de blusinha, isso e aquilo, funk pra cá, funk pra lá... Ai eu entrei na CUFA, e convivi com pessoas diferentes, e comecei a gostar de outros ritmos, [...] comecei a curtir rock. [...] Ah, vou escutar, os guris gostam tanto. Essa coisa que eu gosto, de aventura, de curtir coisas novas, gente nova. [...] Hoje eu gosto mais de rock, happyrock, hip-hop. (Bruna, entrevista).

De um modo geral, os jovens sujeitos desta pesquisa têm dificuldades, mesmo quando questionados, em definirem a filiação a um estilo único. Destacam uma multiplicidade de gêneros com os quais têm contato, compondo modelos baseados na diversidade. Entretanto, essa heterogeneidade não os impede de estabelecer críticas e comentários galhofeiros e pejorativos acerca dos estilos que são diferentes dos seus, o que retoma o tema dos conflitos entre diferentes estilos. Como exemplo, o *funk* e o *pagode* não são tão aceitos por aqueles que se identificam com o *rock* (conforme os

relatos de Bruna e Arnaldo quando discutiam com as irmãs sobre música, como anteriormente relatado), ou mesmo o preconceito com aqueles que se identificam com o estilo *emo* (narrado por Bernardo). No entanto, esta relação entre os estilos e os jovens não chega a constituir, no contexto pesquisado, conflitos de identidade mais sérios, havendo uma convivência relativamente pacífica nesta convergência de diversidades.

Eu sou mais um pouco do meu jeito e um pouco o jeito dos outros. (Julia, entrevista).

A frase de Julia remete, então, aos processos de *bricolagem* e *homologia* que são apontados por Feixa (2008) como característicos da construção de estilos. Segundo o autor, os jovens tendem a (re)ordenar e (re)contextualizar objetos e símbolos, afim de comunicarem novos significados. Um determinado tipo de tênis pode estar associado à representação de um estilo mais rebelde e descolado (como o tênis *All Stars* preto, usado por *roqueiros* e *punks*). Entretanto, ao receber faixas coloridas, o mesmo objeto (no caso, o tênis) comunica um estilo mais alegre e descontraído (como utilizado pelo recente fenômeno do *happy rock*⁵³). Assim, artefatos que apresentam certa semelhança (tênis, boné, óculos escuros, entre outros), dependendo do estilo e identidade do grupo que os utiliza, podem ter significados diferentes, associados à caracterização, interesses e objetivos do grupo em questão. Apesar de assemelharem-se na aparência estética, na constituição de sentido são bem diferentes.

É essa miscigenação. Agora, para diferenciar quem gosta de pagode, de funk, de rock... é só olhar a cabeça, porque muda só o boné e o cabelo. No mais é parecido, todo mundo com Nike botinha [tipo de tênis], calça apertada, todo mundo usa flanela. Ultimamente andam igual. Mas não são iguais. (Airton, entrevista).

Neste processo de construção de estilos, os jovens reconhecem que há uma grande influência da mídia, principalmente de um mercado de consumo, que propõe estilos e modos de ser, divulga produtos e artefatos culturais que constroem imagens sobre o ser jovem, sobre como se vestir, o que comprar, o que escutar, do que gostar e do que não gostar. Dessa forma, a mídia como parte material da sociedade moderna (HALL, 1997) influencia na produção de sentidos e representações acerca dos modos de vida em sociedade, em especial em relação aos jovens (KEHL, 2004; Peralva, 1997). A partir de seus diferentes artefatos (propagandas, programas televisivos, filmes, músicas, jornais e revistas entre outros tantos aparelhos midiáticos de nosso tempo) a mídia produz, como nos explica Rosa Fischer,

⁵³ O termo *happy rock* ou *banda colorida* refere-se a um recente fenômeno da música brasileira (final da década de 2000), representando as bandas de música num estilo *teen pop* (estilo de música comercial destinada ao público adolescente, onde os artistas também se encontram nesta fase da vida) e que ganhou destaque na música brasileira, com um grande número de fãs-clubes adolescentes. Com um visual bastante colorido, desde os tênis às camisetas, e uma música com temas do cotidiano, representam certa oposição a outros estilos que investem em cores monocromáticas e músicas depressivas. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Happy_rock>, acessado em 20 de dezembro de 2010.

[...] aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – [que] se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. Estes não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos [...].(FISHCER, 2002, p.153).

Dessa forma, como reflete a autora, não somente a escola e a família, entre outras instituições, apresentam-se como lugares de formação, mas também os espaços da mídia, na medida em que contribuem para os aprendizados de diferentes grupos sociais sobre os modos de se constituírem. A partir da relação com diferentes mecanismos de mídia, os sujeitos aderem a padrões e estilos de vida propostos e divulgados por esses meios, construindo uma rede de significações que os caracterizam socialmente.

A simples compra de um calçado, por exemplo, está intermediada por uma concepção de juventude, por construções de estilo e sentido que acabam sendo (re)significadas pelos sujeitos. É o que narra Bernardo, ao pensar em comprar um tênis:

Bn – Sim, a influencia da TV sobre os jovens, tem muito mesmo. É raro tu não ver uma pessoa que não foi influenciada. [...] Vou ser bem sincero: eu estava procurando um tênis que não é muito barato. Vi ele na internet. Eu fui na loja e encontrei o tênis. Mas ele não estava muito barato, assim, sabe. Dava pra comprar uns três daqueles que eu tenho. Mas eu gostei daquele. Eu gostei muito daquele, então, eu comprei aquele. (Bernardo, entrevista).

Aqui, mais do que um tênis, Bernardo adquiriu um símbolo de destaque, um artigo que está na moda, circula nas propagandas da TV e internet, estabelecendo uma dimensão simbólica que ultrapassa o valor material. Como afirma Melucci (2005), o consumo é uma forma de afirmar a individualidade, incorporando fatores não-materiais nos produtos, carregando-os de um sentido simbólico que se distingue por suas diferenças qualitativas. Nesse sentido, as empresas tendem a acentuar as dimensões do consumo como forma de caracterizar as distinções entre os sujeitos sociais. Ao adquirir o tênis, Bernardo busca diferenciar-se, a partir da adesão de um elemento simbólico que irá agregar-se ao seu estilo, compondo-o.

Entretanto, cabe ressaltar que, em geral, estes jovens não apresentam uma condição financeira que lhes possibilite “consumir” os bens e artefatos que cotidianamente são divulgados na mídia, como constituintes de um determinado universo juvenil, partilhado por jovens de outros estilos e classes sociais. São também incluídos precariamente (MARTINS, 1997) nesse sistema simbólico, do qual fazem parte. A alternativa é construir outras formas de expressão, a partir de elementos que lhes são mais acessíveis, seja a partir de artefatos mais baratos e dentro de suas possibilidades de consumo, ou produzindo outras modalidades estéticas e estilísticas. Uma das

alternativas é vestirem-se com roupas de um mesmo estilo que desejam agregar, porém advindas de outras redes de comércio (lojas e feiras populares, camelos, etc). Outra alternativa é conseguir fontes de renda que possibilitem este consumo (tendo em vista a relação dos jovens com o trabalho, como anteriormente apontado). Ou ainda, contar com certo "sacrifício" das famílias em lhes proporcionar a aquisição de determinado produto (como no caso do tênis comprado por Bernardo). De uma forma ou de outra, esses sujeitos buscam formas criativas que possibilitem viver a sua condição juvenil a partir das possibilidades que se apresentam.

Em um espaço caracterizado por tantas exclusões, as culturas juvenis, compreendidas como expressão social dos jovens, de seus pertencimentos e identificações variados, representam uma possibilidade de *incluir-se*, de *fazer parte* de um sistema de significações que é construído e partilhado por estes sujeitos. Assim, as culturas juvenis construídas pelos jovens da pesquisa traduzem diferentes modos de ser, possibilitam diferentes apropriações de estilos, caracterizando as relações com outros sujeitos. A partir do processo de construção de múltiplas referências, no âmbito das culturas juvenis, estes sujeitos também constituem formas de integração e interação social e compõem experiências de socialização vividas a partir de suas próprias expressões, em relação ao contexto social que os circunscreve.

A tematização das culturas juvenis nos leva também a pensar sobre a construção de identidades sociais neste contexto, sobre os processos que os jovens vivenciam em relação aos diferentes estilos que adotam, ora reconhecendo e afirmando determinada identificação, ora negando-a e produzindo novas identidades.

Para Hall (1997), a identidade emerge a partir do sujeito e das relações que estabelece no interior de uma determinada cultura. Dito de forma diferente e complementar, a identidade não está vinculada a um centro interior de um "eu verdadeiro e único", "mas no diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados" (HALL, 1997, p. 26). Ou seja, assumimos posições de sujeitos que são concebidas nas interações sociais, nos *identificamos* com uma ou outra representação. O que se denomina *identidade*, pode ser compreendido, segundo o autor, como as sedimentações através do tempo das diferentes identificações ou posições que são adotadas e que se procura "viver", "como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências de vida únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente" (Ibid, p.26-27).

Entretanto, Hall (2006) chama a atenção para a multiplicidade dos sistemas culturais nos quais nos inserimos e que nos atravessam, ampliando as possibilidades de identificações no interior destas relações, resultando em identidades que não são mais

unificadas em um "eu" definido e coerente, mas em identidades que são provisórias e variáveis, cambiantes e voláteis. Nas palavras do autor:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Nesse sentido, Melucci (2002) aponta que, diante da multiplicidade de sistemas de ação, significação e representação cultural em que o sujeito está inserido, e tendo em vista o caráter processual e auto-reflexivo da construção da identidade, talvez fosse mais coerente pensar em termos de processos de *identização* do que propriamente em identidades definitivas, assumidas pelos sujeitos. Conforme o autor, em um contexto em que os pontos de referência não se encontram definidos, e a complexidade e a diferença caracterizam as relações, o "eu não está mais solidamente fixado em uma identidade estável. O "eu" é múltiplo, oscila, joga, trabalha com diferentes possibilidades (MELUCCI, 2004). Assim, as culturas juvenis traduzem múltiplas identidades e identizações, não sendo possível pensar no adensamento de uma única forma de identidade ou expressão. Como apontado anteriormente, nas diversas dinâmicas de relação que os jovens estabelecem com estas expressões, tendem a assimilar estilos, identificar-se com modos e comportamentos, assumindo padrões muito variados, constituindo, assim, diferentes processos de identização.

As culturas juvenis, mais especificamente os grupamentos em torno delas, são fundamentais no processo de construção de identidades porque inferem em uma tensão "irresolvida e irresolvível" que a encerra, pois, conforme Melucci (2004), comporta uma divergência entre a auto-identificação (definição que temos de nós mesmos) e a identificação fornecida pelo ambiente externo (reconhecimento dado pelos outros). Assim, o grupo fornece os elementos de identificação necessários para os jovens construírem suas identidades, a partir das experiências e vivências que estabelecem, tendo em vista as interações do campo social. Na complementação de Melucci (2004, p. 49):

Toda a vez que, numa determinada situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte de um grupo, nossa identidade é reforçada e garantida. Não nos sentimos ligados aos outros apenas por ter interesses em comum, mas sim porque essa é a condição para avaliar o sentido daquilo que fazemos.

Para além de uma manifestação coletiva dos jovens, as culturas juvenis são uma forma dos jovens se relacionarem com o social, medirem suas experiências a partir de uma coletividade que serve como referência para suas atitudes e comportamentos, gostos e estilos, desejos e ideais, e até mesmo utopias. Ou seja, são um referente para os seus modos de vida, uma forma de expressar que "*não se está sozinho nessa*".

9. EXPERIÊNCIA SOCIAL DOS JOVENS: CONSTRUINDO PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos

(Alberto Melucci⁵⁴)

9.1 EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS DE SOCIALIZAÇÃO

Pais (2003) indica que uma das dimensões importantes para o estudo das culturas juvenis é pensá-las como resultados de processos de socialização específicos. Segundo o autor, na relação entre culturas juvenis e culturas hegemônicas, há uma série de elementos de ordenamento social envolvidos. Compreendendo a cultura como um conjunto de significados compartilhados, de sinais específicos que traduzem a pertença a um grupo, de usos específicos e particulares de linguagem, rituais, etc, (Pais, 2003), cabe indagar, como estas perspectivas do processo de socialização se traduzem nas práticas culturais, como são compartilhadas (ou não) pelos indivíduos de um mesmo grupo cultural e que sentidos lhe são atribuídos.

No âmbito deste trabalho, isso significa pensar, inicialmente, acerca dos processos de socialização a que os jovens estão sujeitos na periferia do Morro e nas vivências no âmbito da CUFA, entendendo a socialização em seu sentido mais amplo, como o processo de ordenamento social possíveis pela transmissão de normas a um nível coletivo (normas de gerações, de classes sociais, etc), perspectiva que reforça a idéia de reprodução social a partir da transmissão de valores específicos (PAIS, 2003).

⁵⁴ MELUCCI, A. O jogo do Eu. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p.13.

Entretanto, convém antes refletir sobre a emergência de novos modelos de socialização que são apontados por Setton (2005), a partir do surgimento de outras instâncias que compartilham, além das instituições tradicionais da família, da escola, da religião, do trabalho entre outras, a responsabilidade na formação das representações sociais e subjetividades dos indivíduos contemporâneos.

A autora aponta para uma "nova arquitetura do social" (SETTON, 2005, p.336), referindo-se às transformações culturais relativas aos fenômenos de massa, aos processos mundializados de produção e difusão de mercadorias de caráter simbólico⁵⁵, à revolução tecnológica e às transformações de ordem cultural e/ou subjetiva nos indivíduos. Segundo a autora, estes fenômenos tendem a modificar a forma do indivíduo perceber-se em relação ao mundo, potencializando sua capacidade reflexiva e ampliando a articulação de múltiplas informações a que tem acesso. O impacto destas transformações sobre a sociedade inserem a cultura como elemento central na constituição da própria identidade do sujeito, e de sua formação como ator social (HALL, 1997). Dessa forma, para Setton (2005) a fim de refletir sobre o processo de socialização contemporâneo faz-se necessário considerar alguns aspectos relativos à formação da individualidade (e conseqüentemente, da subjetividade) do sujeito na atualidade, pensando este processo a partir da reconfiguração dos papéis das instituições tradicionais.

Dubet (1994) complementa esse argumento ao apontar na sociologia clássica uma série de limites à compreensão dos processos socializadores contemporâneos. As teorias buscam compreender e explicar a socialização na perspectiva da reprodução social, perguntando-se como as instituições garantem a continuidade social. O ator individual é "*definido pela interiorização do social*" (DUBET, 1994, p.12), ou seja, pela assimilação das normas, consciência do dever e das obrigações morais e a incorporação de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, o que submete o indivíduo a um rígido controle social. Nesta perspectiva, o ator é o sistema, ou seja, sua conduta, sua subjetividade, seus sentimentos são interiorizados de uma posição objetiva do sistema. Dessa forma, afirma Dubet (1994), explicar os indivíduos seria como explicar a determinação de seu lugar social sobre sua personalidade, uma vez que haveria um processo de interiorização do social.

No entanto, Dubet (1994) avalia que as instituições tradicionais parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais, seja a família, a igreja, os partidos políticos ou as organizações de produção. Os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel social ou cultural específico. O ator social não é mais uma posição objetiva do sistema, a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo parece não ser mais aceitável. A partir de uma heterogeneidade de

⁵⁵ A autora se baseia nas produções de Morin acerca da cultura de massa. Entretanto, o mesmo fenômeno é apontado neste texto por Hall (1997) e Melucci (2005).

princípios culturais e sociais que organizam a vida cotidiana dos sujeitos, estes, como atores (sujeitos da ação) podem adotar, simultaneamente, vários pontos de vista, não havendo mais uma unidade do sistema e do ator.

Para Dubet (1994), no contexto de uma sociedade contemporânea em mutação, faz-se necessário superar os limites da sociologia clássica, levando-se em conta que as condutas sociais são construídas, o que leva a uma grande fragmentação. Para isso, o autor utiliza a noção de **experiência social**, e explica o fundamento de sua utilização:

[...] a despeito das suas ambiguidades e das suas imprecisões, ou antes, por causa delas, para designar as condutas sociais que observei e analisei durante vários anos em trabalhos que incidiam sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito *naturalmente* (DUBET, 1994, p.15)

A escolha da noção de **experiência social** pelo autor se apresenta fundamentada em três elementos centrais (DUBET, 1994), a saber:

1. *A heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas e a identidade social.* Os atores apresentam variadas posições no sistema, tendo identidades múltiplas em um complexo jogo de identificação. Dessa forma, a identidade social não é mais um *ser* (posição social), mas um *fazer*, um trabalho, uma construção a partir da experiência.
2. Os indivíduos mantêm uma distância subjetiva com o sistema, não podem mais ser "enclausurados" em seus papéis sociais. Os atores constroem suas práticas em um constante *trânsito social*, nunca estão plenamente em sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses, aderem a papéis e valores diferenciados, conforme as possibilidades de sua vivência social;
3. A construção da experiência coletiva "recoloca o conceito de alienação no cerne da análise sociológica" (DUBET, 1994, p. 18). No contexto contemporâneo, não há mais um *conflito geral* que seja capaz de agregar os indivíduos num projeto comum, nem uma *utopia partilhada*, nem movimento social capaz de fazê-lo. Segundo o autor, o que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. Propõe, ainda, uma atenção especial às práticas sociais dos jovens ou dos excluídos, que por vezes são tomadas como condutas marginais ou fúteis pelas análises sociológicas (DUBET, 1994, p. 18).

No caso dos jovens sujeitos desta pesquisa, percebe-se que suas manifestações culturais se formam a partir da intersecção de uma pluralidade de estilos e processos de identização, baseados em expressões sociais e culturais diversas, o que resulta na formação de identidades múltiplas. Além disso, vivenciam posições sociais diferentes, implicando em diferentes lógicas que são compartilhadas. Ao mesmo tempo em que expressam estilos vinculados às culturas juvenis (*rock, funk, hip-hop, etc.*) também são estudantes (alunos, em sua relação com a escola), filhos e dependentes (em relação à família), participantes de projetos sociais, implicados em processos de visibilidade e inclusão social (em relação à CUFA), entre outras possibilidades que se inscrevem. Dessa forma, não podem ser definidos em um único papel, como “jovens pobres”, “jovens populares” ou ainda “jovens de periferia”, uma vez que transitam por diferentes lógicas, onde aderem, resistem, reinterpretem papéis e valores diferenciados, de acordo com suas possibilidades de vivência social.

A partir destas referências, para Dubet (1994), não há mais uma unidade do sistema e do ator, há mutações no quadro de referência e nenhuma delas assume uma centralidade. O ator não é “totalmente” socializado a partir das orientações das instituições nem a sua identidade é construída nos marcos das categorias do sistema. A partir de diferentes lógicas de ação, os indivíduos constituem-se socialmente nas **experiências sociais**, levando-se em conta a capacidade do indivíduo em articular as diferentes lógicas de ação em uma dinâmica que leva à constituição de sua subjetividade, de sua identidade e sua ação. Entretanto, a experiência social não é algo sem relações com o sistema social: o ator constrói experiências que lhe pertencem a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, que são dadas pelas diversas dimensões do sistema. A própria experiência social acaba por constituir-se numa combinação subjetiva de elementos objetivos.

Na perspectiva deste estudo, o processo de socialização é compreendido não como assimilação das normas sociais, mas como um processo mediante o qual os sujeitos constroem sua experiência, vivenciam processos de identização ao mesmo tempo em que estabelecem relações.

A partir destas considerações, e da compreensão trazida por Dubet (1994), de que a experiência social articula o trabalho do indivíduo, que constrói uma identidade, uma coerência e um sentido às suas ações, dialogando com as lógicas de ação que já se encontram determinadas, no âmbito deste trabalho destacam-se nos processos de socialização dos jovens duas instâncias centrais: as expressões das culturas juvenis e a participação na CUFA. Ambas aparecem como espaço privilegiado de construção de identidades, de mediação das relações entre os sujeitos e o meio social no qual vivem, produzindo (novas) formas relevantes de integração social, como veremos.

9.2 CULTURAS JUVENIS E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Tendo como ponto de partida as proposições de Dubet (1994), podemos aprofundar esta dimensão das culturas juvenis como experiências sociais, buscando compreender os mecanismos que tornam as experiências dos jovens no âmbito da cultura vivências significativas à construção de suas identidades pessoais e coletivas, suas relações com próprio meio social onde estão inseridos.

A noção de experiência social apresentada por Dubet (1994) relaciona-se com a noção de *culturas juvenis* apresentada por Pais (2003) e Feixa (2008), desenvolvidas anteriormente, uma vez que os jovens constroem expressões próprias a partir da relação com outras culturas. No entanto, essa construção de expressões próprias não é meramente uma manifestação estilizada, mas parte dos processos de socialização (na medida que representa uma interação social) destes sujeitos. Em outras palavras, as culturas juvenis, nesse sentido, são experiências sociais, uma vez que constituem um campo privilegiado de práticas e representações no qual os jovens buscam demarcar identidades juvenis, apontando para novas formas de socialização das juventudes. (DAYRELL, 2002; 2003; 2007).

Segundo Dayrell (2007), a diversidade de expressões culturais ligadas à juventude, a centralidade do consumo e da produção cultural juvenil, alertam para dois elementos importantes: o primeiro, os jovens têm privilegiado o mundo da cultura, estabelecendo marcações que definem suas identidades juvenis. São expressões simbólicas da sua condição, que ganham visibilidade pelos mais variados estilos e visuais, como acessórios (os MP3, por exemplo) e marcas corporais (tatuagens, piercings), entre outros. O segundo elemento de destaque é a relevância dos próprios grupos culturais, que possibilitam a ampliação das relações sociais dos jovens, seus circuitos e redes de trocas, uma vez que vivenciam com seus pares estas experiências sociais.

Os jovens pesquisados no Morro Santa Teresa manifestam suas representações simbólicas, principalmente, em duas dimensões: nos corpos e na linguagem⁵⁶. Em relação aos seus corpos, carregam essas representações na sua forma de vestir, nos *piercings* ora discretos, ora extravagantes, nos cortes de cabelo, nos acessórios que mostram-se como extensões do próprio corpo, como pulseiras, correntes, pingentes e, principalmente, o celular, tendo nele atrelado os fones de ouvido. Esses elementos integram estes sujeitos como característicos de suas identidades, constituintes do modo de ser.

⁵⁶ Ao eleger os corpos e a linguagem como dimensões de destaque da expressividade juvenil, não se quer dizer que não se constituam outras dimensões importantes (como por exemplo, a produção de artefatos culturais elaborados pelos próprios jovens). Entretanto, no processo desta pesquisa, estas foram as que ganharam maior visibilidade e, por consequência, um destaque acentuado.

Quanto à linguagem, os jovens pesquisados as expressam nas gírias, nas formas de narrar-se e nomear-se, na identificação e classificação dos estilos e modos de ser, que tem significados específicos. Ampliando o conceito de linguagem para suas manifestações, e incorporando os artefatos culturais produzidos com esta finalidade (comunicação e entretenimento, principalmente), destacam-se, junto aos jovens, a música, o cinema, os seriados de televisão, as produções de quadrinhos e animes. Os jovens estão constantemente "conectados" ("ligados", se quisermos usar um termo próprio do universo juvenil) nesses artefatos, partilhando novidades, gostos, opiniões e críticas acerca das produções que acompanham nos mais diferentes meios, seja na televisão, nas revistas e jornais a que tem acesso e, principalmente, através da internet, mecanismo que garante um acesso facilitado a uma gama de músicas, videoclipes, filmes, desenhos, entre outros. Estes artefatos configuram aproximações e distanciamentos nas relações (tendem a formar grupos de amigos com interesses comuns), pautam conversas, motivam longas discussões e debates acerca das histórias, idéias e concepções que são narradas por estes mecanismos.

As expressões de culturas juvenis produzidas neste cenário (periferia do Morro Santa Teresa) integram a vida destes sujeitos em seu fluxo cotidiano, múltiplas referências culturais constituem, para eles, um conjunto heterogêneo de redes de significados articuladas nos seus trânsitos diários, na relação que estabelecem com a periferia e os espaços sociais nos quais se inserem, seja nos tempos livres e de lazer, seja em espaços mais institucionalizados como a escola, ou ainda, a participação nas atividades da CUFA. Seria um equívoco, como aponta Dayrell (2007), pensar que as culturas juvenis são expressas somente nos finais de semana ou quando os jovens estão envolvidos em atividades culturais. Estas fazem parte dos modos de ser cotidianos dos jovens, suas identidades e estilos.

Neste contexto, o processo de socialização se constitui, uma vez que a partir das experiências vivenciadas no âmbito das suas expressões culturais, a juventude:

(...) interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos" (DAYRELL, 2002, p.121).

O registro que abaixo apresento do diário de campo, ilustra uma das possibilidades de perceber as culturas juvenis, a partir da relação com grupos de pares, como elemento de socialização. A partir das interações vivenciadas no próprio grupo e dos modos compartilhados, os jovens acabam construindo formas variadas de perceber a realidade e suas formas de relacionar-se.

Uma cena para pensar... Os jovens estavam em um intervalo da oficina de teatro e audiovisual, conversando na parte da frente da sede, próximo a rua. Conversavam descontraidamente. Vem

subindo a rua, um jovem morador da vizinhança que tem problemas mentais. Ao passar na frente da sede, um dos rapazes mais novos que estava na frente mexeu com ele: "E aí loco?". Outros riram, incentivando a atitude. Outros jovens mais velhos que estavam junto, lhe chamaram a atenção: "Que é isso meu? Tá desrespeitando o cara? Tu ia gostar se você contigo? Se te chamassem de estranho do jeito que tu te veste?". O fato foi depois discutido juntamente com o educador, que refletiu com todos o ocorrido. Entretanto, o destaque está no fato de no próprio grupo, na relação entre pares, os jovens construírem outras perspectivas de olhar a realidade. . (Diário de Campo, novembro/2010).

Na socialização dos jovens, o grupo de pares, como exemplificado no registro acima, configura as relações pessoais, o estilo ao qual aderem e manifesta elementos de suas identificações, constituindo-se como parâmetro de avaliação e organização das interações com a realidade externa (DAYRREL, 2007). Assim, os jovens interpretam sua posição social, refletem sobre as lógicas de ação das quais fazem parte, (re)significam o conjunto das experiências que vivenciam, fazem escolhas e opções, criam formas de agir e intervir em sua realidade, (re)produzindo, modificando, (re)inventando outras perspectivas de inserção no tecido social.

9.3 PARTICIPAÇÃO NA CUFA: EXPERIÊNCIA SOCIAL E POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS

A respeito do processo de socialização destes jovens, convém analisar o papel da CUFA como mediadora de experiências sociais significativas. Inicialmente, convém destacar que este estudo diz respeito às experiências vividas pelos jovens a partir das culturas juvenis, não versa diretamente sobre a CUFA enquanto entidade social e educativa, nem busca fazer uma análise crítica das ações que a instituição desenvolve. No entanto, por estar localizada na periferia e, tendo em vista a importância que os jovens entrevistados atribuem a este espaço, faz-se necessário considerá-la para este estudo muito mais do que uma facilitadora da relação entre o pesquisador e os jovens, mas como um importante espaço de vivência de experiências sociais, representando um diferencial no processo de socialização destes sujeitos. Ressalto ainda que, neste cenário, dentre todas as atividades desenvolvidas por esta instituição, analiso a participação dos jovens, especialmente nas oficinas do Projeto Atuação (teatro e audiovisual), foco principal de inserção dos sujeitos entrevistados, como referido anteriormente.

Para estes sujeitos, estar na CUFA, participar de suas atividades, frequentar seu espaço, configura-se como uma experiência social. Vivenciam, neste lugar, lógicas de ação e inserção diferentes de outros espaços sociais em que se inserem, como a rua, a família, a escola, entre outras. Percebe-se, neste cenário, três características centrais que configuram as relações entre os jovens e a CUFA: a identificação com os educadores

e com a proposta da instituição; a visibilidade das ações coletivas e a dimensão educativa das ações desenvolvidas. Em seu conjunto, estas características configuram as experiências vividas pelos jovens neste lugar a partir de uma mediação entre os sujeitos e o seu meio social, compondo uma relevante forma de socialização.

A identificação dos jovens com a proposta da instituição e com seus educadores, acaba sendo fruto das interações que são estabelecidas, pautadas por processos de similitude das trajetórias de vida. Os educadores são também jovens moradores de periferia, vivenciam os mesmos dilemas que caracterizam o espaço em que moram; compartilham elementos das culturas juvenis, apresentando gostos, estilos e identificações semelhantes (ouvem as mesmas músicas, acompanham os mesmos programas, navegam nos mesmos sites, etc.). Diferenciam-se pelo processo de formação que os qualificou para ocuparem o lugar de educadores dentro da instituição, além da identificação direta com os discursos e propostas que caracterizam as ações da CUFA.

Dessa forma, ao participarem das atividades, os jovens têm contato com educadores que representam uma possibilidade para as suas próprias trajetórias, compondo um modo alternativo de ser e viver. Os jovens “enxergam-se” em seus educadores, o que faz com que os discursos da instituição sejam assimilados e defendidos, compreendendo o trabalho social da CUFA como oportunidade de continuidade inclusive na vida profissional. Os jovens (re)significam esses elementos em suas próprias vidas, projetam modelos de prosseguir as experiências que vivenciam, seja através da continuidade das ações, mesmo que em outros campos (como formação em teatro, por exemplo) ou como futuros educadores na própria CUFA. Podemos perceber esses elementos a partir das falas dos próprios jovens.

Por mim até pretendo [continuar nas atividades de teatro], se tiver mais aqui, se não parar o teatro aqui na CUFA eu continuo. Mas se parar, fazer o quê. Eu vou ver se quando ficar mais velha, ver se eu consigo fazer na faculdade[...]. (Julia, entrevista).

Sim, eu quero dar aulas de teatro na CUFA. [...] Tudo o que eu aprendi, eu quero passar, tudo o que aprendi: a saber conviver, sabe, a respeitar o próximo, ajudar o próximo, as amizades, sabe. Tipo, aqui é uma corrente, entendeu, uma corrente. (Arnado, entrevista).

Como possibilidade de análise, as acima podem ser relacionadas a um outro elemento importante: trata-se do desejo de manutenção das atividades na periferia, a continuidade das ações do projeto e das instituições, dado o caráter provisório de muitas ações que são desenvolvidas com esta população (projetos pontuais de formação, campanhas de voluntariado, programas sociais, entre outros). Julia, ao afirmar que continua nas atividades “se tiver mais aqui”, alerta para a importância da continuidade das ações sociais, inferindo de forma mais permanente neste contexto social. E Arnado complementa, destacando a importância dos processos que vive neste espaço, dos

aprendizados sociais que configuram a ação da instituição, formando uma “corrente”, ou seja, uma rede de associação e pertencimento que (re)configura as relações.

A partir do convívio e identificação com os educadores da instituição, bem como da ressonância que as atividades propostas (teatro, música, audiovisual, etc) encontram nos gostos e desejos dos próprios jovens, associado a um ambiente de receptividade, a identificação com a proposta da CUFA surge na conjunção destes elementos. As relações que se estabelecem neste ambiente e os significados que assumem, acabam constituindo uma referência para a vida destes jovens, que ao projetarem a continuidade de seus projetos, inserem em suas biografias o desejo de manterem esta experiência como modelo principal para as suas ações.

Eu sei que teatro não te faz viver, ao menos não no início, até chegar na TV. Tem que ter um outro trabalho. Então eu teria que conseguir um outro trabalho, uma outra fonte de renda, e esta como diversão. Quando eu puder largar meu emprego, e começar a viver de teatro, aí eu quero viver de teatro. (Arnaldo, entrevista).

Destaca-se ainda a preconização das ações desenvolvidas pelos jovens neste íterim. A CUFA proporciona uma visibilidade diferenciada a eles a partir da produção de artefatos culturais, neste caso, peças de teatro e produções audiovisuais, que são difundidas junto a outros jovens e moradores do entorno, em alguns casos, ganhando uma projeção maior, vinculados em matérias e comerciais televisivos a nível nacional. Para exemplificar, faço referência a algumas matérias e chamadas comerciais que foram gravadas com os jovens participantes do Projeto Atuação para serem veiculadas na Campanha *Criança Esperança*, promovida pela Rede Globo de Televisão, e que foram ao ar entre setembro e outubro de 2010. No material, além de divulgarem as atividades da CUFA (que recebe recursos financeiros do projeto), entrevistavam os jovens e mostravam suas produções, fazendo referência à importância do trabalho social desenvolvido pela instituição. Entretanto, essas matérias representavam para os jovens uma oportunidade ímpar de tornarem-se conhecidos e comentados no espaço onde vivem.

Em um sentido mais local, pode-se fazer referência às diferentes peças de teatro que são apresentadas na comunidade, nas escolas, associação de moradores, reuniões de lideranças comunitárias, entre outros eventos. Para estas atividades, precisam ser criativos, inventar enredos e narrativas, expressar suas idéias e opiniões a partir de suas produções, comunicar pontos de vista e propor reflexões sobre a realidade. Além disso, a própria representação de papéis em diferentes ocasiões possibilita interpretarem diferentes posições sociais.

Olha, eu acho que é na hora de atuar. Na hora de se mostrar, de mostrar para o pessoal, de fazer o que tu vai fazer, entrar mesmo no personagem. Acho legal. [...] porque de certa forma, eu

penso assim, que a gente está atuando a toda a hora, todas as coisas que a gente faz, a gente está atuando (Julia, entrevista).

Ah... no teatro eu me solto mais, aprendo a não ser tão acanhado, a me pronunciar, a não falar tão baixo assim, falar pra fora. Ainda tenho um pouquinho de problema. Mas para mim o teatro é quase tudo. (Vinícius, entrevista).

No caso dos jovens do audiovisual, a visibilidade de suas produções se dá, principalmente, por meio eletrônico, a partir de videocliques disponíveis em sites⁵⁷. Estes acabam servindo de referência para a divulgação das atividades da instituição, pois tem a possibilidade de acesso remoto. Este modo de divulgação também garante certa visibilidade aos seus criadores, pois entre os jovens é muito comum o acesso a este tipo de comunicação virtual.

Estas atividades (o teatro e o audiovisual) transformam-se em espaços que possibilitam expressões próprias, aparecem como forma de afirmação pessoal, além do reconhecimento no meio em que vivem, contribuindo para o reforço da auto-estima. Além disso, possibilitam, através da produção cultural, apresentar elementos de sua realidade, questões características de sua condição juvenil bem como colocar em pauta diferentes percepções acerca da periferia, (re)significando o que é viver/morar neste espaço social, sem que haja um ruptura, pois esses jovens não são “retirados” de seu ambiente original, de sua condição.

Tanto o processo de identificação com a proposta da instituição quanto a visibilidade dada aos jovens, são perpassadas pelo que se poderia chamar de *dimensão educativa* que caracteriza as interações na CUFA.

Segundo Charlot (2006), o ato de educar pode ser entendido como ação de propor práticas problematizadoras que sejam capazes de operar o conhecimento no outro e em si mesmo, desdobrando-se no processo de subjetivação e singularização do sujeito, a capacidade do mesmo em socializar e humanizar o conhecimento. A educação, segundo o autor, é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura. No processo educacional, estas aparecem de modo indissociável, na medida que “[...] queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular”. (CHARLOT, 2006, p.15). Disso resulta não apenas um saber objetivo – da apreensão dos códigos sociais morais e discursivos –, mas também de um saber singular, saber de si em si, saber de si em relação ao outro.

Assim, ao refletirem sobre questões acerca da realidade da periferia, as atividades da CUFA buscam formas de (re)interpretação do espaço em que vivem, discutem conceitos como cidadania, participação social, princípios éticos e morais pautados na solidariedade, propõem formas de visibilidade para os jovens, e constituem outras significações que valorizam os sujeitos a partir das interações. Percebe-se estas

⁵⁷ Algumas amostras estão disponíveis no endereço: <<http://www.youtube.com/user/atuacaotarantino2010>>.

múltiplas constituições como práticas educativas, na medida em que constituem processos de construção de saberes singulares.

Como forma de melhor elucidar a dimensão educativa, apresento abaixo um registro de diário de campo que observei em uma atividade (entre tantas outras possíveis) como forma de exemplificar os modos como essas práticas se configuram na CUFA.

Acompanhando as atividades do grupo de teatro, deparo-me com um instigante enredo de uma peça encenada pelos jovens, como exercício de criação e improviso. A sala de aula ganha a ambientação de uma casa de família, onde o personagem da mãe/esposa encontra-se sentada na sala, assistindo televisão, e duas crianças estão no quarto, discutindo por causa de um brinquedo. Nesse momento, entra na casa o personagem do marido, pai de família, visivelmente alterado pela dependência química (no caso da peça, o *crack*). Entra de forma violenta, enfrentando a esposa, perguntando-lhe onde havia guardado o dinheiro. Esta, explica-lhe que o pouco recurso que possui é destinado à compra de alimentos para os filhos. O marido então começa a revirar a casa a procura do dinheiro, discutindo e brigando com a mulher. Os filhos assistem do quarto a cena. Quando a encontra, o marido empurra violentamente a mulher, que cai no chão, e sai de casa. Os filhos vêm ao socorro da mãe, que, chorando aflitivamente, diz não agüentar mais essa situação. Num ato de desespero, a mãe toma uma faca nas mãos, pede perdão aos filhos, e os mata, chorando sob seus corpos. Em seguida, tira a própria vida. O marido, ao retornar à suposta casa, não acredita na cena que vê, desespera-se caindo sob os corpos. Este é o fim da peça. A encenação, mesmo apresentada por "atores jovens e amadores", numa oficina de formação, silencia por sua dramaticidade aqueles que assistem. O instrutor de teatro revela-me, depois, que a idéia do enredo foi proposta pelos próprios jovens, diante do exercício de construir um drama inspirado em vivências reais. Apesar de não participarem de sua composição, os jovens do grupo do audiovisual registraram a encenação. (Diário de campo, agosto de 2010).

Nessa atividade, os jovens dialogaram sobre suas experiências cotidianas, caracterizando sua realidade e condição social; investiram na construção de formas criativas para comunicar pontos de vista, compreensões acerca do real e do imaginário social, das situações vividas nas famílias (e provavelmente, acompanhadas – se não experimentadas – por estes indivíduos); criaram manifestações a partir de suas posições como sujeitos sociais, expressas, neste caso, através do teatro; ao encenar a peça e divulgá-la por meio digital, deram visibilidade não só para suas formas de expressão, como também para os fenômenos sociais encarnados em seus contextos; ao dialogar com o educador, aprofundaram conceitos, contrapondo idéias e gerando novas sínteses. E todo esse processo é vivenciado na interação entre os indivíduos (o eu e o outro), inscritos em relações sociais e culturais produzem subjetivações e socializações.

Como práticas educativas, estas experiências, além de produzirem um saber singular para o sujeito, traduzem sua capacidade de socializar-se e humanizar-se (CHARLOT, 2006), desdobrando-se em novas redes de significação e de sociabilidade. Dessa forma, os jovens passam a orientar suas práticas e ações, construindo e experienciando múltiplas interações a partir de outros parâmetros, que não apenas o dos agentes tradicionais da educação e da socialização. Outros modelos e referências passam, assim, a compor o leque de possibilidades que configuram este processo.

Em resumo, a participação na CUFA pode ser vista, pela ótica dos jovens, como uma experiência social significativa em suas trajetórias, pois possibilita refletirem sobre sua condição juvenil e sobre sua realidade, (re)significando-os e criando novas redes de relações. Da mesma forma, constroem processos de identificação e produção de identidades a partir destas experiências e das diferentes dimensões que as constituem (cultural, educativa, relacional, entre outras), compondo formas de inserção social. Assim, os jovens elaboram sentidos novos para suas biografias, formas de ser e viver sua juventude na sociedade contemporânea.

Um último aspecto a ser abordado acerca dos processos de socialização dos jovens, diz respeito aos processos de *desinstitucionalização do social* apresentados por Dubet. (1994; 1998). Em sua proposição, "a palavra "desinstitucionalização" não é muito bonita, mas parece adequada para designar a mudança fundamental do modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas" (DUBET, 1998, p. 33). Segundo o autor, o paradigma consagrado pela modernidade, de que a socialização é feita através das instituições, produziu como resultado um esgotamento deste modelo, fazendo pensar sobre as perspectivas de ressignificação destes processos.

As instituições de socialização são definidas, a grosso modo, por Dubet (1994) como aparelhos encarregados de transmitir uma cultura e de distribuir qualificações, ou seja, tem por função transformar valores em normas e papéis que estruturam a personalidade dos indivíduos, ou seja, institucionaliza valores, definindo o papel dos sujeitos na ação social.

Para Dubet, a socialização não pode mais ser compreendida como a aprendizagem direta e crescente de papéis sociais, de status ou jogos sociais. A família, o trabalho, a religião e principalmente a escola não caracterizam uma integração funcional em torno dos valores principais da sociedade (Dubet 1994; 1998), não postulam a adequação a papéis específicos. O sujeito, confrontado com uma grande diversidade de orientações e antagonismos, constrói por si mesmo os sentidos a partir de suas experiências sociais.

Entretanto, o autor reconhece que, apesar deste esgotamento e do princípio da ação socializadora ser tarefa ou ação do próprio sujeito, as instituições ocupam ainda um importante papel neste processo. As instituições tradicionais oferecem referências acerca dos papéis sociais aos sujeitos, mas não os determinam. Para o autor, "é a combinação de todas essas variáveis que constitui a experiência dos atores, experiência subjetiva de formação de si, ela se forma, entretanto, em um contexto social que distribui desigualmente os recursos sociais e culturais" (DUBET, 1998, p.34).

No caso desta pesquisa, não se descarta a importância dessas instituições como a família, a escola, o trabalho para a vida dos jovens. Entretanto, se reconhece que há uma ressignificação do papel que desempenham. Assim, Dubet (1994) afirma que há um

desinstitucionalização na medida em que os papéis sociais não são pré-determinados aos sujeitos por estas instituições.

Dessa forma, mesmo que ao referir-se à CUFA como uma *instituição*, esta denominação tem como objetivo designar uma organização que apresenta uma discursividade instituída, não no sentido dado por Dubet, com o objetivo de determinar normas e papéis, visando à estruturação dos indivíduos. Porém, ao associar a CUFA aos processos de socialização dos jovens, percebe-se uma *ambigüidade* de sentidos ao denominá-la como instituição.

A CUFA poderia ser considerada uma instituição na medida em que estabelece práticas, valores e sentidos que são apropriados pelos jovens a partir de processos de identificação e assimilação, assumindo discursos que caracterizam suas ações. Ao vestirem as camisetas da instituição, por exemplo, para circularem na periferia, ao assumirem os regramentos próprios da associação (como utilizá-las somente quando estão indo para suas atividades) e reproduzirem a discursividade em circulação no âmbito da CUFA (falando em termos de inclusão social, de novos olhares sobre a "comunidade", entre outros) os jovens "*institucionalizam-se*", pois assumem um papel que lhes é proposto como *jovens de projeto*, para utilizar um termo sugerido por Novaes. (2006). Os jovens identificam-se com esses princípios e os assumem em suas práticas e modos de ser.

[Falando sobre os projetos da CUFA] É que a gente tem patrocínio, tem recurso. Antes a gente não tinha nada, não tinha lanche, não tinha camiseta. Antes, quando tinha um evento, a gente pegava uma camiseta pra vir pro teatro. (Arnaldo, entrevista).

[A CUFA] Me deu uma idéia do que eu quero ser. O que eu quero fazer. (Luciano, entrevista).

Da mesma forma, a participação na CUFA está associada, no olhar de algumas famílias dos jovens, à vinculação a um espaço de proteção, que possibilita realizar atividades complementares de formação, numa perspectiva de garantia de melhorias para o futuro, ou ainda, de ocupação do tempo livre, de ócio percebido como perigoso de ser vivido em um contexto de periferia.

Minha mãe me colocou aqui, ela descobriu pela minha tia emprestada, ai eu vim. [...] Ela não queria que eu ficasse parado, né, e disse que ia começar os cursos da CUFA. Não queria que ficasse muito sozinho. (Roberto, entrevista).

Contudo, se abordarmos a questão por outra perspectiva, a CUFA representa uma valorização e reconhecimento das práticas e expressões desenvolvidas pelos próprios jovens, uma possibilidade de empreenderem certo protagonismo e participação social, numa configuração mediada por outros princípios, diferentes dos encontrados por esses sujeitos em outros espaços, como a rua, por exemplo. Como narra Bruna:

Eu ficaria mais [na CUFA], assim, porque... o que é que a gente vai ver lá fora? Lá fora o que mais estão falando? É em droga, matança, em bonde, essas coisas. Então, o que eu preferia? Ficar em bonde, nas ruas, sem colégio ou ficar [...] fazendo teatro? É uma escolha. Que nem minha mãe, minha mãe não gosta que eu faça teatro. [...] Mas prefere o que? Que eu fique na rua ou num lugar onde eu estou aprendendo?

Como apontado anteriormente, a CUFA possibilita aos jovens viverem experiências sociais que influenciam os processos de constituição de suas identidades, é uma mediação nas relações desses sujeitos que, a partir de diferentes lógicas de ação, configuram suas práticas sociais. Neste sentido, não impõe ou predetermina papéis, posições sociais ou valores. Ao contrário, promove alternativas para a construção de interações diferenciadas. Valendo-me do conceito apresentado por Dubet (1998), a CUFA representaria uma *desinstitucionalização* do social, uma vez que os próprios sujeitos constroem sua ação social.

Dubet (1998) alerta que, com frequência, a *desinstitucionalização* é vista como uma crise que perpassa tecido social: crise da escola, da família, dos valores, etc. Afirma que é preciso, no entanto, mudar a perspectiva e analisar os processos reais de socialização como formadores dos indivíduos. Alerta que a passagem do *papel social* para a *experiência* não é feita sem riscos, mas ao mesmo tempo, “estes perigos são o preço da autenticidade e da autonomia, são os princípios cardeais da modernidade cultural e da democracia” (DUBET, 1998, p. 32).

Neste sentido, o que se observa na relação que os jovens estabelecem com a CUFA, pode ser entendido como uma nova perspectiva de olhar os processos de socialização, que não deixam de representar, por isso, sentidos de ambigüidade e incompletude.

9.4 JOVENS E AS FORMAS DE SOCIABILIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS

A partir das vivências produzidas pelos jovens nas periferias urbanas, de um modo especial no interior das culturas juvenis, autores como Sposito (1993) e Dayrell (2002;2005;2007) tem chamado a atenção para as novas formas de sociabilidade gestadas por estes sujeitos nos espaços onde estão inseridos. Segundo Sposito (1993), estas surgem a partir das relações de amizade e lazer que estes sujeitos estabelecem, mediadas principalmente pelas ruas e suas esquinas e, nesse sentido, sujeitos aos mecanismos de violência urbana (narcotráfico, *bondes*, etc.) e exclusão social (falta de equipamentos públicos, precariedade das habitações, etc) que os inscrevem.

Sposito (1993) afirma que a estrutura social das cidades tem revelado formas e conteúdos de relações sociais diversas. Segundo a autora, elementos constituintes da sociedade urbana, como a produção, a socialização, o consumo e as práticas sociais incidem sobre os diferentes usos e modos de apropriação do espaço urbano, o que leva a

espelharem “[...] ritmos desiguais que caracterizam não só as relações entre as classes, mas a dinâmica das gerações e dos grupos de idade, as relações entre os gêneros, os ciclos de vida no trabalho e no lazer” (SPOSITO, 1993, p.161). Assim, o conjunto de diferentes relações vividas nas cidades são também expressão de conflitos multifacetados, que oferecem novas possibilidades de apropriação do espaço urbano. Acerca dessas possibilidades de apropriação, é que se constroem formas inéditas de sociabilidades, que extrapolam as instituições tradicionais, como família, escola e trabalho.

Na relação com o seu espaço urbano, para ser mais preciso, a periferia do Morro Santa Teresa, os jovens da pesquisa constituem diferentes grupos de amizade e convivência, de lazer e diversão, que se formam a partir das atividades que desenvolvem e surgem, neste cenário, como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil. Em especial, nestes lugares é que se desenvolvem as relações de sociabilidade que produzem a estruturação de identidades individuais e coletivas (DAYRELL, 2005). Ao destacarem a importância dos amigos na escola e no Morro, em especial as relações de amizade construídas nas atividades da CUFA, ressaltam a importância destes grupos, que constituem elemento central em suas vivências.

[Questionado sobre o que considerava ser o elemento mais importante que vivenciou ou aprendeu na CUFA] Aqui eu criei mais amizades. Antes eu quase não tinha amigos. (Roberto, entrevista).

A gente ganha amigos, por exemplo, e amigos companheiros, amigos de verdade, conhece pessoas novas, lugares novos (Bernardo, entrevista).

[Questionado sobre se deixaria o Morro para morar em outro lugar] Aqui é a nossa praia. Já moro aqui, tenho amigos aqui, já conheço. Ai vai para um outro lugar... não tem tantos amigos. (Arnaldo, entrevista).

[Indagada a apontar um ponto positivo na escola em que estudava] Acho que bom mesmo, as pessoas que frequentam lá. Tipo minhas amizades. Eu não tenho muitos amigos assim. Tem pessoas que tu conhece, que tu sabe que tu podes contar. Só isso que tem de bom, que de resto... [Bruna, entrevista].

O conceito de sociabilidade é definido por Simmel (2006)⁵⁸ como uma forma lúdica de sociação, dentre outras possíveis. Segundo o autor, os indivíduos, em razão de seus múltiplos interesses (sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou determinados) “se desenvolvem comumente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam” (SIMMEL, 2006, p.60-61). Estes interesses diversificados são fatores de sociação, produzindo diferentes formas de ser e estar com o outro, ou seja, de interações.

Entretanto, a sociabilidade apresenta-se, segundo Simmel (2006), como uma forma emancipada de conteúdos, o que a torna forma peculiar de sociação, uma vez que não apresenta finalidades objetivas. Apóia-se na personalidade do indivíduo, não em seu

⁵⁸ Faço referência aqui ao texto clássico de Simmel: A sociabilidade. (Exemplo de sociologia pura ou formal), capítulo da obra: SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

papel ou ação social, invocando os conteúdos reais que os sujeitos carregam consigo. Assim, representa apenas uma forma de convivência com o outro, uma relação na qual o objetivo é a própria relação em si, a satisfação dos laços e interesses singulares. Nessa interação de diferentes elementos, a forma de sociabilidade representa uma unidade, “posto que para a sociabilidade, se colocam de lado as motivações concretas ligadas à delimitação de finalidades da vida, a pura, a inter-relação interativa dos indivíduos, precisa ser acentuada com o máximo de força e eficácia” (SIMMEL, 2006, p. 64-65).

A fim de exemplificar a constituição de formas de sociabilidade neste espaço, apresento um registro de uma atividade comum dos grupos de teatro e audiovisual da CUFA, destacando o processo de interação dos jovens, bem como o posicionamento do educador frente à tarefa proposta.

O grupo do audiovisual desenvolveu uma tarefa interessante, que destaco principalmente por sua construção metodológica. O grupo de teatro estava criando uma releitura da clássica história do “Chapeuzinho Vermelho”, buscando agregar elementos da realidade atual. Como tarefa, os jovens do audiovisual precisavam “entrevistar” os personagens da peça, a fim de conhecer suas vidas e histórias, questionando comportamentos e atitudes do enredo (como por exemplo, por que a Chapeuzinho Vermelho teve que sair sozinha para levar a cesta para a vovó? Ou ainda, porque o Lobo a atacou?) como se os personagens fossem reais. Após explicar a tarefa, os jovens perguntaram ao educador: “Como vamos fazer isso? Que perguntas temos que fazer?”; e este lhes respondeu: “Virem-se. Inventem. Pensem... O importante é que registrem o que fizerem. O resto é com vocês”. A proposta da atividade transformou-se num interessante jogo metafórico de ambas as partes, dos jovens do grupo de teatro que tiveram que encarnar a vida dos personagens, explicar atitudes, criar argumentos que justificassem seus comportamentos e dos jovens do audiovisual, que tiveram que discutir entre eles a atividade inicialmente, depois pensar perguntas de improviso, questionar os argumentos apresentados, ou seja, dinamizar a proposta, preocupando-se, além disso, com os registros em vídeo das entrevistas. (Diário de campo, setembro/2010).

Nesta atividade os jovens, mesmo que de forma figurada, ao buscarem justificar as atitudes e comportamentos dos personagens, são levados a refletir sobre as produções do tecido social, a partir dos posicionamentos (comportamentos, hábitos, atitudes) presentes nas vivências cotidianas. O personagem do *Lobo*, por exemplo, ao ser questionado sobre as motivações para “atacar” a menina, defendeu-se ao ressaltando sua natureza selvagem e o fato do desmatamento diminuir suas fontes de alimento. Já a *Chapeuzinho Vermelho* foi indagada por sua desobediência à mãe, por ter tomado um caminho diferente e entrado na floresta, um lugar perigoso (assemelhando-se aos perigos reais que estes jovens vivem ao transitar na periferia). E sua *Mãe* (personagem, mãe da Chapeuzinho) teve de justificar pelo fato de mandar a filha, criança menor de idade, em uma atividade com tamanho risco. Esses são alguns dos questionamentos feitos aos personagens, e que apresentam grande semelhança com o contexto social e os discursos que inscrevem os jovens da pesquisa na periferia.

Quanto ao educador, sua participação não é determinante das ações dos jovens e de sua discursividade. Este surge como um mediador na relação, propondo atividades e reflexões, abrindo espaço para a autonomia dos jovens e suas manifestações. Destaca-se

que o educador, neste caso, também é jovem, morador de periferia, tendo vivenciado processos semelhantes ao dos jovens com quem trabalha, gerando vínculos mais estreitos com esses sujeitos, contribuindo na constituição de formas de sociabilidade a partir deste lugar (CUFA).

Ao constituírem seus grupos de pares, ao vincularem-se em atividades comuns com outros jovens, sejam elas de lazer, como a prática de esportes na rua, seja a participação nos grupos de teatro e audiovisual da CUFA, por exemplo, os jovens estão compondo formas de sociabilidade que configuram laços de solidariedade, de comunicação, de autonomia, de trocas, de reconhecimento mútuo, que favorecem a construção de suas identidades individuais e coletivas, representando um laboratório da vida social. Vivenciam, dadas as proporções, interações que posteriormente influenciarão seus modos de inserção na sociedade, principalmente no que se refere ao "mundo adulto". Podemos entender, dessa forma, os grupos que se formam a partir das diferentes vivências no âmbito da cultura como produtores de sociabilidade, instância de mediação entre a vida cotidiana e as imagens que vêm da sociedade.

Nesse cenário, a rua, a esquina, o Morro, e nele a própria CUFA, mais do que espaço funcional de moradia, estudo, trabalho ou a participação sócio-cultural emergem como espaços de interações afetivas e simbólicas, carregadas de sentido a partir das sociabilidades que são constituídas.

Percebe-se nessa configuração, os coletivos formados pelos jovens (sejam eles grupos culturais, de amizade entre outros) como constituintes significativos de um espaço de aprendizagem e aprimoramento pessoal, pois surgem no horizonte das experiências de tecer, a partir da capacidade do indivíduo, relações com outros sujeitos, exercitando a arte da confiança, do respeito e da solidariedade no seio da convivência coletiva. É ver na sociabilidade, como afirma Dayrell, uma dimensão educativa central na formação humana dos indivíduos (DAYRELL, 2005).

DA VIDA PARA A ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escrita, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”. (Jorge Larrosa e Walter Kohan⁵⁹).

Escrever é transformar-se. Seja pelo desafio de expressar em palavras, experiências de sentido que transcendem o vivido, que o (re)significam, que produzem movimento, desacomodam, fazem sair do lugar, constituindo a dinâmica própria da vida. Seja pela tarefa (árdua, em alguns momentos) de articular idéias, argumentos, pensamentos que possibilitem ao leitor empreender (em parte) os mesmos caminhos que foram trilhados, mas tendo consciência de que o domínio do sentido é dado pelo leitor, não por quem escreve.

Ao final da escrita desta dissertação percebo que existem espaços em branco, silêncios, ambigüidades e contradições que marcam a experiência e o próprio texto, pois toda a atividade humana implica limites. Estes, nos convidam a dar um passo a diante.

Destaco, sobretudo, que a escrita é ato de aprender (um mais entre tantos outros nesse processo), pois possibilita refletir sobre o vivido que é tornado experiência, sobre os processos inscritos no fazer e construir pesquisa, a partir da dialética entre os objetivos que se propõe e o resultado que se obtém, entre o que se pensa e o que de fato se consegue expressar, entre os saberes constituídos e aqueles que precisam ser (re)aprendidos.

Assim, percebi os jovens da pesquisa inscritos em um contexto social que produz restrições e cerceamentos na forma de viverem sua condição juvenil. O fato de viverem na periferia, caracterizada pelo precário e o transitório, tendo o narcotráfico como

⁵⁹ LARROSA, J. KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

regulador do trânsito das imediações, a violência urbana como constituinte do dia-a-dia, a ausência de equipamentos públicos que possam garantir, ao menos em parte, seus direitos como cidadãos, entre outros elementos abordados neste estudo, impõem-lhes empecilhos reais para viverem a condição juvenil. O fato de habitarem a periferia opera com aspectos que objetivam e subjetivam suas próprias relações, suas condições de vida, o que influencia a produção dos seus modos de ser e viver, suas produções de si e do social (LOPES, 2007).

O fato de “acostumarem-se” à violência urbana, conviverem cotidianamente com o narcotráfico que ocorre na esquina das ruas, desejarem a continuidade das atividades que a CUFA desenvolve neste espaço, viverem boa parte do tempo livre no interior de suas casas, no quarto, ao invés das ruas, espaço público da sociabilidade, apontam para algumas das formas como os jovens organizam suas vidas neste espaço: desenvolvem estratégias que possibilitam empreender atividades cotidianas, como ir à escola, obter algum trabalho pontual para gerar renda, sair com os amigos, praticar algum esporte na rua, divertir-se, ou seja, práticas que caracterizam seus modos de vida. Para isso, circulam pelos mesmos lugares, procuram tornar-se conhecidos, respeitam as limitações que lhes são impostas, seja pela família (que restringe atividades e circulações), seja pela própria CUFA (como o uso das camisetas da instituição apenas quando estão em suas atividades).

Dessa forma, a compreensão da condição juvenil também é territorial: está atrelada ao contexto social e às redes de relações implicadas no território onde se vive, produzindo formas e significados diferenciados, modos característicos de viver esta condição a partir das especificidades do espaço social.

Os jovens da pesquisa, na relação que estabelecem com o espaço social e com seus pares (outros jovens), constroem culturas juvenis que expressam coletivamente suas experiências sociais, mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados no tempo livre e nos espaços intersticiais da vida social, como sugere Melucci (2001). Assim, no Morro Santa Teresa estes jovens produzem/apropriam/ressignificam imagens e expressões culturais de diversas fontes (outras culturas juvenis, da mídia, entre outros), num processo de múltiplas identificações e pertencimentos que traduzem na produção de suas próprias identidades.

As culturas juvenis constituem, assim, pertencimentos variados e múltiplas identidades que são compartilhadas, representando uma possibilidade de incluir-se, de fazer parte em um espaço marcado por tantas inclusões precárias (MARTINS, 1997). Os jovens expressam representações culturais em todos os espaços de sua vida social, seja a escola, família, trabalho, entre outros. Da mesma forma, as culturas juvenis constituem outros espaços de sociabilidade, principalmente a partir da relação com outros jovens, (re)significando e ampliando suas redes de sociação, produzindo com isso, novas possibilidades de integração social.

Em outras palavras, para os jovens as culturas juvenis se inscrevem em seus corpos (*piercings*, brincos, tatuagens, cortes de cabelo, etc), em seus estilos (principalmente nas formas de vestir-se), na sua linguagem, nos gostos, opiniões e idéias, nas formas de interação social, produzindo marcas de identificação de seus múltiplos pertencimentos. Daí porque não podemos reduzir os jovens pesquisados a um único estilo ou categorização ("jovens do Morro", "cultura dos jovens da periferia", entre outros), mas cumpre destacar a heterogeneidade de significados que são articulados e apropriados em seus trânsitos cotidianos.

Importa destacar que a mídia ocupa um lugar importante nesse sistema de significação, pois apresenta diferentes artefatos culturais que sugerem estilos, formas de ser e viver a partir de diferentes visibilidades. Os jovens, nesse contato com a mídia, estabelecem uma relação que ora se traduz em adesão a estilos e valores, ora em resistência e negação. Percebe-se que a esta ocupa, sem dúvida, um lugar de destaque na produção cultural destes sujeitos, porém, por ser este um processo complexo, não foi possível, neste estudo, aprofundar os significados atribuídos à mídia pelos jovens.

Para os jovens da pesquisa, a CUFA emerge como um importante espaço de aprendizado e de socialização. Por estar inserida no cotidiano da periferia, propondo atividades diversificadas no campo da cultura, acaba sendo lugar de referência para estes sujeitos, propondo vivências diferenciadas a partir de seus projetos. Os jovens criam uma identificação com a CUFA e seus educadores, assumindo para si os discursos e propostas da instituição.

Ademais, a relação que se estabelece entre os jovens e a instituição é pautada pela autonomia dada aos sujeitos jovens. Nas oficinas e eventos promovidos, os jovens são levados a refletir sobre a realidade de seu contexto, sobre seus posicionamentos, pensando em formas diferenciadas de constituir as vivências cotidianas e suas formas de integração social. A CUFA surge como um agente mediador na relação que os jovens da pesquisa estabelecem com outros atores e instituições sociais que os interpelam. Além disso, a instituição garante visibilidade para as ações que os jovens desenvolvem (como as peças de teatro e as produções em vídeo) e apresentam para a comunidade, o que representa uma valorização de suas identidades e expressividades, um reconhecimento para os jovens da pesquisa no espaço onde vivem.

A CUFA, nesse sentido, constitui-se como um lugar de aprendizado social, uma possibilidade para os jovens se inserirem em uma lógica de ação diferente de outros espaços sociais em que se associam e convivem com seus pares e outros grupos geracionais, como a rua, a família, a escola. Por sua presença e por seu trabalho característico, a CUFA emerge para estes sujeitos como uma instituição socializadora no contexto mesmo em que vivem, propondo aos jovens interações e aprendizados que constituem, associados às culturas juvenis, experiências sociais marcantes em suas biografias, oportunizando a formulação de projetos de continuidade e de futuro.

Desse modo, as experiências dos jovens desta pesquisa, os desafios e possibilidades que vivenciam em seus cotidianos, levam-me a pensar sobre o papel central que as culturas juvenis e a CUFA ocupam nas vivências dos modos de vida destes sujeitos, na produção de suas identidades e sociabilidades. Mais do que mecanismos que determinam um papel social, estes espaços representam possibilidades para estes sujeitos construírem ações sociais próprias, formas (criativas e alternativas) de inserirem-se na sociedade.

Ao final da escrita desta dissertação, penso nos jovens da pesquisa, na alegria e disposição com que encaram a vida, na intensidade das relações sociais que caracterizam seu cotidiano. Da mesma forma, a CUFA, que através de seus educadores e coordenadores, mostrou-se um espaço de acolhida, de referência, de relações de amizade e solidariedade. O sentido desta escrita encontra-se, assim, associado aos significados que estes sujeitos atribuem para suas experiências e para o fato de que, para além do conhecimento produzido, nos deparamos com as biografias de sujeitos reais, e neles estão depositadas as razões que justificam os esforços no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Políticas de juventud y empleo juvenil: el traje nuevo del rey. **Ultima Década**. Nº 22, CIDPA Valparaíso, agosto, 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis - punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta / Anpocs, 1994.

_____. Participação e organizações juvenis. In: Fundação Kellogg e Iniciativa para o Desenvolvimento de Jovens na América Latina e Caribe (orgs.). Seminário de Organizações juvenis. São Paulo: Fundação Kellogg, 1998.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-35, 1997.

ALMEIDA, Elmir. *Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências*. In: SPÓSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – Vol 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

AMARAL, Márcio de Freitas. **Bhá, meu... Se liga! Processos de juvenilização da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. [manuscrito]

ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRENNER, Ana Karina. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

CAMACHO, L.M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva. Revista do centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC/NUP/CED, vol. 22, nº.2, jul-dez, 2004.

_____. A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares. In: SPÓSITO, M.P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1997.

CARRANO, Paulo César. SCHEINVAR, Estela. Aproximações aos jovens do Brasil: um olhar panorâmico. . **JOVENes: Revista de Estudos sobre Juventud**. México, DF: ano 9, nº 22, , p. 314-331, jan-jul, p. 198-201, 2005.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**. Porto alegre, ano 9, nº 19, julho de 2003, p. 283 – 302.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, nº. 31 jan./abr, 2006.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. **JOVENes: Revista de Estudos sobre Juventud**. México, DF: ano 9, nº 22, , p. 314-331, jan-jul, p. 314-331, 2005.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, nº 24, set-dez, 2003. p.40-52.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.28, nº1, p.117-136, jan/jun. 2002.

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

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano 3, Vol 3, 1998. p. 27-33

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**. ASPHE/FaE/UFEPel. Pelotas: Editora da UFPEel, n. 8, set. 2000, p.141-147.

FAVERO, Osmar. SPÓSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo. NOVAES, Regina Reys. (orgs). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

FEIXA, Carles Pàmpols. A construção histórica da juventude. In.: CACCIA-BRAVA, Augusto et all. **Jovens na Amércia Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

FEIXA, C. PORZIO, L. Um percurso visual pelas tribos urbanas em Barcelona. In: PAIS, J.M. CARVALHO, C. GUSMÃO, N.M. **O visual e o quotidiano**. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 2008.

FEIXA, CARLES. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 2008. 4ª Edição.

_____. La habitación de los adolescentes. **Papeles del CEIC**. n. 16, maio, 2005.

_____. Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles. **Jóvenes**. México, ano 7, n. 19, jul-dez, p. 6-27, 2003.

_____. De las culturas juveniles al estilo. **Nueva Antropología**. Revista de Ciencias Sociales. México, Vol.XV, n. 50, outubro, p.71-89, 1996.

FISCHER, Nilton Bueno. FOLLMANN, Ivo. Apresentação à edição brasileira. MELUCCI, A. **O jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

FISHCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/jun, 2002.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 10, Jan/fev/mar/abr 1999.

_____. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em aberto**. Brasília, ano 14, nº 61, jan/mar, 1994.

_____. Mãe é Uma Só?: Reflexões em Torno de Alguns Casos Brasileiros. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002 .

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude: documento de conclusão**. Brasília: Instituto Cidadania, 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma cultural. NOVAES, R. VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: Educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/abr, 2002.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, M.M. AMADO, J. (orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 8ª edição.

LOPES, José Rogério. Cidade, subjetividade e território: representações de moradores de favelas. **INTERAÇÕES - Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. Vol. 8, Nº. 1, Mar. 2007.

MAGNANI, J.G.C. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-feira**. São Paulo, n.1, maio, 1997.

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, José de Souza. ECKERT, Cornelia. NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulos, 1997.

MELUCCI, Alberto (org). Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

_____. **A invenção do presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-35, 1997.

MENEZES, Marluci. Do espaço ao lugar. Do lugar às remodelações sócio-espaciais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 155-175, jun. 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MOURA, Rosa. ULTRAMARI, Clovis. O que é periferia urbana? São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos; 306).

NOVAES, Regina. VITAL, Christina. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: TOMPSON, A. **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

NOVAES, REGINA. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. EUGENIO, Ferndanda. (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação** Nº 5-6. São Paulo: ANPED, 1997. [Texto republicado em: FAVERO, O. SPOSITO, M. P. CARRANO, P. NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd:2007 – Coleção Educação para todos].

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos cominhos no Brasil. NOVAES, R. VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: Educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. MELUCCI, Alberto (org). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 2ª Edição.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SIMMEL, Georg. A sociabilidade. (exemplo de sociologia pura ou formal). In.: SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. NOVAES, R. VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: Educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. **Investigaciones Geográficas**: Boletín del Instituto de Geografía-UNAM, México, nº 54, 2004. pp. 114-139.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd: 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – Vol 1. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – Vol 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais e juventude**. Revista Brasileira de Educação. n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**. São Paulo: USP, nº 5(1-2), 1993 p. 161-178 – Editado em novembro de 1994.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) **A abertura sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978

VELHO, Gilberto (org.). **O desafio da cidade. Novas perspectivas da Antropologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros – 2008**. Brasília: RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Saúde e Ministério da Justiça, 2008.

- APENDICE A -
QUESTIONÁRIO DE PERFIL SÓCIOEDUCATIVO

**- QUESTIONÁRIO -
Perfil Socioeconômico**

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino (B) Masculino.

2. Qual a sua idade? _____

3. Você se considera:

- (A) Branco(a).
(B) Pardo(a).
(C) Negro(a).
(D) Amarelo(a). (oriental)
(E) Indígena.

4. Qual a sua religião?

- (A) Católica.
(B) Protestante ou Evangélica.
(C) Espírita.
(D) Umbanda ou Candomblé.
(E) Sem religião
(F) Outra. Qual? _____

5. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
(B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
(C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
(D) Viúvo(a).

6. Escolaridade: Atualmente, você está estudando? (A) Sim (B) Não

7. Qual a série que você cursa/cursou?

8. Em que escola:

- (A) Escola Pública Estadual
(B) Escola Pública Municipal
(C) Escola Particular

9. Cite um aspecto positivo e um negativo da sua escola.

Positivo: _____

Negativo: _____

10. Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- (A) Nunca trabalhei.
(B) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.
(C) Já trabalhei, mas não estou trabalhando.

(D) Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada.

(E) Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada.

(F) Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada.

11. Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava? (Se você nunca trabalhou, pule a questão).

(A) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.

(B) Para meu sustento e o de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)

(C) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).

(D) Para adquirir experiência.

(E) Para ajudar minha comunidade.

(F) Outra finalidade.

(G) Nunca trabalhei enquanto estudava.

12. No que você já trabalhou ou trabalhava?

13. O que você costuma fazer no seu tempo livre, principalmente finais de semana?

14. Você participa de algum grupo cultural ou identifica-se com algum? Qual?

15. Projetos pessoais: Diga 3 coisas que você gostaria de realizar nos próximos 5 anos.

1. _____

2. _____

3. _____

16. Quem mora com você? (Preencha o quadro abaixo).

Parentesco	Idade	Escolaridade	Trabalho atual	Contribui no sustento da família – Valor R\$
Você				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
Renda total:				
Total de pessoas:				

17. Sua família recebe alguma outra fonte de renda?

- (A) Pensão
 (B) Aposentadoria
 (C) Bolsa família
 (D) PET
 (F) NASF
 (G) outros. Qual? _____

18. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).
 (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$465,00 até R\$ 930,00 inclusive).
 (C) De 2 a 5 salários mínimos(de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).
 (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).
 (E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$ 13.950,00 inclusive).
 (F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$ 23.250,00 inclusive).
 (G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 23.250,00).
 (H) Nenhuma renda.

19. Qual destes itens listados você tem em casa?

Itens/ Quantos possui?	1	2	3 ou mais	Não tem
TV				
Videocassete e/ou DVD				
Rádio				
Computador				
Notebook				
Automóvel				

Máquina de lavar roupa				
Geladeira				
Telefone fixo				
Telefone celular				
Acesso à Internet				
TV por assinatura				

20. Como e onde é sua casa?

	Sim	Não
Própria, com escritura.		
Própria, sem documentação		
Alugada.		
É em rua calçada ou asfaltada		
É de madeira e material		
Tem água corrente na torneira		
É somente de madeira		
É somente de material		
Tem banheiro na casa.		

21. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
 (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental
 (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental
 (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 (E) Ensino médio completo.
 (F) Ensino superior incompleto.
 (G) Ensino superior completo.
 (H) Pós-graduação.
 (I) Não sei.

22. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
 (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
 (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
 (D) Ensino médio incompleto.
 (E) Ensino médio completo.
 (F) Ensino superior incompleto.
 (G) Ensino superior completo.
 (H) Pós-graduação.
 (I) Não sei.

23. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, ou outros serviços.
- (E) Funcionário público.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, electricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

24. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, ou outros serviços.
- (E) Como funcionária público.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, governanta, babá, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha.
- (M) Não sei.

25. Há quanto tempo você mora na residência atual? _____

26. Você já morou em outro bairro? Qual?

27. Já morou em outra cidade/Estado? Qual?

28. de segunda a sexta-feira, você costuma:

- (A) Assistir TV
- (B) Ouvir rádio
- (C) Ler jornal ou revistas
- (D) Navegar na Internet
- (E) Outro: _____

E no sábado e domingo:

- (A) Assistir TV
- (B) Ouvir rádio
- (C) Ler jornal ou revistas
- (D) Navegar na internet
- (E) Outro: _____

Jornais que você lê: _____

Revistas que você lê: _____

29. Quais os programas de TV que você mais assiste e gosta:

1. _____

2. _____

3. _____

30. Quais os sites que você mais costuma entrar:

1. _____

2. _____

3. _____

- APENDICE B -
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Na condição de Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integro a linha de pesquisa "História, Memória e Educação", tendo como orientadora a Prof. Dra. Maria Stphanou.

O projeto de pesquisa que estou desenvolvendo busca investigar as práticas culturais de jovens ligados (de forma direta ou indireta) às atividades da Central Única das Favelas – CUFA de Porto Alegre/RS. A pesquisa visa investigar as dinâmicas e os processos vividos por estes jovens na construção de identidades juvenis coletivas (culturas juvenis), compreendendo estas como experiências sociais significativas. Para isso, dispus-me a colher informações, relatos, materiais, depoimentos, imagens fotográficas produzidos pelos jovens, a fim de compreender como se vêem e a forma como narram suas vivências.

Os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, um jovem decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações restadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações ao participante e/ou aos seus responsáveis, durante ou após o período da pesquisa, através dos seguintes contatos: fone: 51 – 96925994; 51 – 3028 6349. E-mail: mfamaral@gmail.com.

Atenciosamente,

Márcio de Freitas do Amaral
Mestrando

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, portador do documento de identificação (número do documento) _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de depoimento bem como imagens fotográficas por mim produzidas, para que sejam utilizados anonimamente na pesquisa e dissertação de mestrado desenvolvidas por Márcio de Freitas do Amaral.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da pesquisa. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão utilizados sem identificação.

_____ de março de 2010.

Assinatura

Assinatura do pesquisador
