



**Luiz Henrique da Silva Ramos**

**Onde o Rio não corre para o mar:  
situações, experiências e narrativas  
identitárias entre jovens de subúrbios  
cariocas.**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro  
Abril de 2015



**Luiz Henrique da Silva Ramos**

**Onde o Rio não corre para o mar:  
situações, experiências e narrativas  
identitárias entre jovens de subúrbios  
cariocas.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Tânia Dauster Magalhães e Silva**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Maria Aparecida C. Mamede Neves**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>o</sup>. Paulo Cesar Rodrigues Carrano**

UFF

**Prof<sup>o</sup>. Antônio Flávio Barbosa Moreira**

UCP/RJ

**Prof<sup>a</sup> Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 13 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

## Luiz Henrique da Silva Ramos

Luiz Henrique é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Bacharel e Licenciado em História pela UERJ. Desde 2010 participa do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e culturas (GECEC). Foi professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro (2000-2008). Atualmente é professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro (2000) e Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Rio de Janeiro (Paracambi).

### Ficha Catalográfica

Ramos, Luiz Henrique da Silva

Onde o Rio não corre para o Mar: Situações, Experiências e narrativas identitárias entre jovens de subúrbios cariocas/ Luiz Henrique da Silva Ramos; Orientadora: Vera Maria Candau.- Rio de Janeiro PUC, Departamento de Educação, 2015.

V., 149f; il. 29,7 cm  
Tese (doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015. Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1.Experiências, 2.situações sociais, 3.juventude, 4.narrativa.

CDD: 319

À minha filha

## Agradecimento

Início para quem começa a leitura, final de quem aqui escreve, este texto, que uma vez acabado já não me pertence, pois será apropriado pela ótica de quem percorrê-lo, não teria sido possível sem a ajuda de muitas pessoas e instituições. Abaixo agradeço a estas.

À PUC- Rio, pelo auxílio concedido, sem o qual este trabalho este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha mãe, que me ensinou através de palavras e práticas a importância da simplicidade e da justiça.

Ao meu pai, com quem aprendi o valor do trabalho, e a indistinção deste; desde que seja honesto.

À Rogéria, até aqui companheira, com quem compartilho a presença de nosso maior presente, personificado em nome de Flor.

À ela, Maria Flor, minha filha, que nos últimos meses, ao lado do computador, com frequência interrompia minha escrita; como quem- ao provocar atrasos- me quisesse lembrar que era preciso acabar, pois além das juventudes, e dentre as infâncias, existe uma que requer de mim um cuidado especial.

Às pessoas com quem convivi nas escolas Municipais do Rio de Janeiro a difícil e complexa atividade do magistério na Cidade. Dentre estas, quero agradecer àquelas que ainda vão para às ruas lutar por mudanças. Se nada no momento sinaliza com possibilidades de transformações na escola em uma perspectiva mais democrática de Educação, ao menos as lutas servem para renovar nossas forças.

Ao Instituto Federal do Rio de Janeiro (Paracambi), onde atuo como Técnico em Assuntos Educacionais, por ter me concedido na reta final do trabalho dois meses para que pudesse concluí-lo. Em especial gostaria de agradecer à Cristiane, Ivan e Ronaldo, não só pela concessão, mas também por terem por dois anos flexibilizado meu horário; compreendendo que a distância de aproximadamente cem quilômetros entre o Município de Paracambi e Gávea-RJ não é um percurso que se percorra sem muitos desgastes.

Ao Departamento de Educação da PUC-Rio, principalmente aos professores com quem tive aulas. Não houve disciplinas que não tenha inspirado ao menos um pequeno pedaço da escrita. Aos amigos do GECEC que com seus comentários em reuniões ou em conversas informais me fizeram fazer anotações que foram úteis

em minha redação. Agradeço em especial a professora Tânia Dauster, pelas sugestões dadas nos Exames de Qualificação I e II. Um agradecimento mais que especial a minha orientadora Vera Candau, que além de teorias me ajudou a compreender melhor a importância da prática da generosidade; e da paciência ao final.

Grato também sou à professora Miriam Soares Leite (UERJ), pelas considerações feitas nos Exames de Qualificação I e II.

Por fim agradeço aos meus alunos, sobretudo aos que participaram dos grupos de discussão. Com eles aprendi um pouco mais.

## Resumo

Ramos, Luiz Henrique da; Candau, Vera Maria. **Onde O Rio não corre para o Mar: Situações, Experiências e narrativas entre jovens de subúrbios cariocas.** Rio de Janeiro, 2015. 149p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Materialmente construídas, ou simbolicamente imaginadas no curso de suas histórias, as cidades produzem dinâmicas de interações sociais entre pessoas e grupos- que por intermédio das interações criam uma diversidade de culturas e modos de vivê-las, onde a escola moderna de características conservadoras, em nome de um conhecimento erudito a ser preservado e transferido, ou mesmo em nome de uma formação voltada para ordem do mundo do trabalho, tradicionalmente de forma autoritária excluiu do processo educativo escolar. Na contramão desta tendência, o presente estudo compreende que as grandes cidades, com suas contradições, desigualdades sociais e suas diversidades culturais devem ser entendidas como um campo de possibilidades no interior do qual as pessoas produzem identidades e narrativas com base em suas experiências de vida. O cenário urbano carioca se configura, assim, como um espaço diversificado em que se revelam embates e disputas por variados significados de indivíduo e de sociedade. Em função das suas especificidades históricas, e das características inerentes à vida nas grandes cidades, constitui-se como espaço onde as relações socioculturais se redefinem a partir das variadas possibilidades de experiências que as situações cotidianas nos colocam. Diferentes regiões da Cidade caracterizam-se como produtos e produtoras de relações sociais, onde são estabelecidos vínculos sociais, em função dos quais são criados ambientes de identificação e alteridade entre os indivíduos e grupos que fazem usos variados do seu território- bem como produzem ideias e imagens da Cidade como um todo. Desta forma, o presente estudo teve por objetivo compreender a relação de jovens moradores de subúrbios cariocas com o espaço da Cidade, buscando verificar se as situações sociais, no contexto específico investigado, podem interferir- de acordo com as narrativas dos entrevistados- na construção de um sentido compartilhado de experiência(s) urbana(s); em outros termos, podem produzir um sentimento relativamente compartilhado do que seja viver a e na cidade; bem como podem interferir em suas expectativas de vida.

## **Palavras- chave**

Experiências; Situações sociais; Juventude; Narrativa.

## Abstract

Ramos, Luiz Henrique da; Candau, Vera Maria (Advisor). **Where the river runs not to the Sea: Situations, Experiences and Narratives Identity between Young Cariocas.** Rio de Janeiro, 2015. 149p. PhD Thesis. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Materially or symbolically built, imagined over the course of their histories, cities produce dynamics of social interactions between people and groups-that through the interactions create a diversity of cultures and ways of living them, where the modern school of conservative features, on behalf of scholarly knowledge be preserved and transferred, or even in the name of order-oriented training in the world of work traditionally by dictat deleted of the educational process in schools. Against this trend, the present study comprises the major cities, with its contradictions, social inequalities and their diversity should be understood as a field of possibilities within which people produce identities and narratives based on their life experiences. The carioca urban setting is configured, as well as a diverse space where clashes and disputes are revealed by varied meanings of individual and of society. On the basis of their historical specificities and characteristics inherent to life in big cities, constitutes itself as a space where social and cultural relations to redefine from the varied possibilities of experiences that the everyday situations in place. Different regions of the city are characterized as products and producers of social relations, where social ties are established, on the basis of which identification environments are created and otherness among individuals and groups who make various uses of their territory- as well as produce ideas and images of the city as a whole. Thus, the present study aimed to understand the relationship of young residents of Rio de Janeiro suburbs with the city space, seeking to verify that the social situations, in the specific context under investigation might interfere with-according to the narratives of respondents-in building a shared sense of urban experience (s) (s); in other words, can produce a relatively shared feeling than be live on city; well as may interfere in their expectations of life.

## Keywords

Experiences; Social situations; Youth; Narrative

## Sumário

1. Introdução .....	17
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Problema de pesquisa.....	29
1.3 Dos objetivos.....	32
1.3.1 Objetivo Geral .....	32
1.3.2 Objetivos específicos.....	33
1.4 Metodologia .....	33
1.5 Estrutura da Tese.....	39
2. Entrelaçando conceitos: dos referenciais teóricos .....	41
2.1 Sobre a noção de experiência.....	41
2.2 Experiência(s) e juventude(s).....	44
2.3 Identidades e narrativas .....	51
2.3.1 Das identidades.....	51
2.3.2 Das narrativas .....	56
2.3.3 As identidades como narrativas .....	62
2.3.4 O que “ <i>quer dizer</i> ” o silêncio: considerações necessárias sobre o “não dito” .....	64
2.3.5 Das identidades narrativas às narrativas identitárias .....	65
2.3.6 Situações sociais.....	66
3. Situando o campo: Juventude(s), contexto(s), lugar(es) e relações.....	71
3.1 Do levantamento bibliográfico relacionado à temática da juventude.....	71
3.2 Cidade(s), lugares e Educação .....	76
3.3 Ressignificando meu lugar...e meu olhar .....	78
3.4 Caracterização do <i>Rio</i> que não corre para o mar.....	80
3.5 Sobre o campo de pesquisa.....	87
3.5.1 Vizinhos porém distantes: quando a proximidade não representa igualdade.....	87
3.5.2 A escola de contato com os jovens narradores.....	92
4. Narrativas juvenis.....	94
4.1 Identificando os jovens narradores.....	94

4.2 O uso do tempo pelos jovens .....	97
4.3 Mídias, cotidiano e interações .....	100
4.3.1 TVs, rádios e meios impressos .....	101
4.3.2 Novas mídias e seus impactos nas relações familiares e escolares .....	104
4.3.3 Das redes sociais: comunicação, informação e estilos de consumo .....	106
4.3.4 A experiência midiática e a publicização da vida .....	110
4.4 Da experiência escolar .....	113
4.5 Família, lugares e pertencimentos.....	116
4.6 Experiências urbanas e expectativas futuras .....	122
5. Cidades narradas em seus tempos, usos e expectativas: considerações finais.....	130
6. Referências bibliográficas .....	140
7. Anexos .....	144
7.1. Diretrizes para elaboração do roteiro de entrevista .....	144
7.2. Roteiro do grupo de discussão .....	145
7.3. Modelo para autorização de entrevista) .....	149

## Lista de imagens

Imagem 1 .....	19
Imagem 2 .....	20
Imagem 3 .....	21
Imagem 4 .....	21
Imagem 5 .....	22
Imagem 6 .....	86

## **Lista de quadros**

Quadro 1 – Convergências entre categorias e noções chave .....	38
Quadro 2 – Blocos temáticos .....	38
Quadro 3 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) .....	91
Quadro 4 – Grupo de discussão 1.....	96
Quadro 5 – Grupo de discussão 2.....	96

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1 - Adolescência .....	72
Gráfico 2 – Juventude .....	73
Gráfico 3 – Ensino Fundamental .....	74

## Lista de mapas

Mapa 1 .....	84
Mapa 2 .....	88

*A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostaria de fazer ou a história, que às vezes, lhes dizem que deveria ser feita. (Paulo Freire)*

*Se quisermos saber o que significa ser humano, devemos estar preparados para descobrir respostas não em termos de diferentes possibilidades humanas, mas em termos das próprias condições da existência humana da qual todas essas possibilidades surgem como possíveis alternativas. (Erich From)*

## 1. Introdução

Este trabalho iniciou-se inadvertidamente, e portanto antes mesmo do início do Doutorado, ao longo da primeira década dos anos 2000. Minha entrada nas Redes Estadual (2000) e Municipal (2002) de Educação do Rio de Janeiro coincidiu, respectivamente, com o início e fim do Mestrado em Educação na PUC-Rio (dissertação intitulada *Na Margem Negra do Rio: um estudo numa escola do subúrbio carioca*), cuja pesquisa teve por objetivo compreender como a introdução de manifestações culturais de origem afro-brasileiras no espaço da escola poderiam interferir nas representações de identidades de alunos negros do Ensino Fundamental. Ao longo da pesquisa, em conversas informais e entrevistas, identifiquei nas falas dos atores narrativas que iam da familiaridade ao desconforto de transitar por determinados espaços sociais da Cidade.

No exercício do magistério nas redes Estadual e Municipal da Cidade narrativas semelhantes se repetiam, muitas vezes estimuladas por mim. Também ao longo dos anos de atuação profissional no Ensino Básico, trabalhos escritos sobre a relação dos jovens com a Cidade (Redes Estadual e Municipal) foram solicitados. Primeiro para incentivar a escrita e verificar o domínio de conceitos que julgo relevantes ao currículo e à formação discente. Depois para conhecer melhor as realidades sociais dentro de um “pedacinho” do Rio que um dia pensei conhecer sob a ótica juvenil; apenas evocando a experiência do jovem que um dia fui.

No início dos anos 2000 o tempo ocupado acadêmica e profissionalmente com a Educação era mais dedicado ao contato com produções acadêmicas do que com o exercício do magistério. Com o tempo essa situação se inverteria. Acreditava então- e hoje relativizo esta crença- que antes de prosseguir meus estudos deveria “pisar” profissionalmente de forma mais efetiva na escola. Muito corroborou para essa inversão no uso profissional do tempo o gradativo aumento da carga horária de trabalho em função da já conhecida- e ainda sem efeito muito contestada- baixa remuneração no magistério de Educação Básica no Brasil. Mas o fato é que se hoje relativizo os caminhos até aqui percorridos- dentro da estreita margem de manobra consciente que a vida nos dá- já não posso ignorar o que aprendi profissionalmente com as escolas.

Tornar-se jovem nas grandes cidades implica em envolver-se em uma pluralidade de pertencimentos e situações que fazem da cidade um campo de possibilidades de “fazer-se” e “refazer-se” na ação da cidadinidade. Aos poucos foi ficando mais evidente para mim que as experiências urbanas dos jovens resultam de situações sociais a partir das quais torna-se possível falar em aprendizado na Cidade.

É por intermédio de determinadas situações vividas no espaço da Cidade- em meio às contradições sociais produzidas historicamente- que as experiências juvenis vão sendo significadas, de maneira a contribuírem na construção das identidades de pessoas e grupos. Tal constatação indicou-me a relevância das narrativas juvenis para a compreensão dos fenômenos educativos que se dão no espaço da Cidade. No entanto o interesse por tais narrativas levou-me a alguns questionamentos. Como os jovens se situam em relação à Cidade? Como percebem a educação escolar, e qual a importância a ela atribuída quando comparada a outros espaços de formação extra-escolares? Como a utilização das mídias interfere na relação da juventude com o espaço urbano? Qual o papel da família no uso do espaço público? O lugar de moradia pode favorecer ou restringir as possibilidades de trânsito pela Cidade? Da perspectiva dos próprios, como percebem a condição juvenil, considerando a experiência de viver no contexto do subúrbio carioca?

Estas primeiras reflexões, bem como os questionamentos que delas derivaram foram os ‘passos iniciais’ que explicam o interesse pessoal pela temática da(s) juventude(s) em sua relação com o espaço urbano carioca.

### **1.1. Justificativa**

As histórias que ouvi e aprendi nas escolas dos subúrbios cariocas e Baixada Fluminense, como docente, me levaram à percepção de que as experiências de vida, e porque não dizer experiências de “histórias vividas”, indicaram-me que teria, tenho e terei (pois agora sei que educar é um processo contínuo de educar-se) muito a aprender. Ao longo de minha carreira no Ensino Básico como professor de História, ficou cada vez mais presente que minha ação como agente público objetivando contribuir para uma formação para a busca de sentido, e que ao mesmo tempo pudesse contribuir para a formação política e cultural dos

juvens, implicava na compreensão das representações de suas vivências nos diferentes espaços sociais frequentados, dentre eles a escola- o que me fez perceber as experiências urbanas juvenis como uma potencialidade não só de estudo, mas também como uma potencialidade para revisão de minha didática e de meus planejamentos e práticas curriculares.



Imagem 1

Fonte: Foto de Guilherme Pinto- Jornal O Globo 15-05-2007.

Esvaziar e deixar vago o armário da sala dos professores não foi ao longo do tempo uma atividade de rotina, principalmente na Rede Municipal onde até 2010 atuei em uma mesma escola (Penha). Mas a necessidade de adequar o curso de doutorado às atividades do magistério- a partir de 2010- me fez percorrer outras escolas do contexto estudado (Penha, Bonsucesso e Brás de Pina).

Ação inicialmente inexpressiva, na qual mesmo sem perceber nos interrogamos sobre a utilidade das coisas que lá encontramos, esvaziar e novamente arrumar armários e gavetas, neste caso revelaram-me através de trabalhos discentes e recortes de jornais usados em sala (como a foto acima) um pequeno e desorganizado conjunto de textos e imagens que indicavam já naquele momento uma preocupação em compreender a Cidade pela ótica dos jovens habitantes de um pedaço de Rio em tempos pré UPPs. Foram esses papéis aparentemente sem valor, *'garimpados'* nessa espécie de *"arqueologia de gaveta"*, que me ajudaram a dar contornos mais efetivos à pesquisa; e me fizeram dialogar de forma mais direta com produções acadêmicas que me amparariam no empenho de compreensão do fenômeno. Alguns desses recortes e trabalhos

discentes, se não posso chamá-los de documentos de análise, serviram-me ao menos em um primeiro momento de materiais inspiradores de escrita.



Imagem 2

Fonte: Produzida por aluna de sexto ano-2007.

Os lugares mais próximos dos moradores da cidade são aqueles com os quais ele mais familiarmente se identifica. Conforme Agier (2011), são espaços da cidade em que se entrelaçam a paisagem física e o sentimento de pertencimento a uma coletividade.

Refletir sobre o subúrbio do Rio de Janeiro é pensar nas inerentes tensões, dualidades e paradoxos que marcam as relações entre o morro (ou favela) e o ‘asfalto’. A imagem acima, feita em 2007 por uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental, e por ela definida como “cidade ideal” retrata de forma breve, espontânea e ‘suavizada’ as contradições sociais do Rio de Janeiro.

Do lado esquerdo, os prédios e o shopping simbolizam o “asfalto”, e por extensão, a cidade ocupada de forma mais organizada pelo poder público. Do lado direito o morro, o aglomerado de casas parece retratar a ocupação não planejada do espaço.

O conjunto da imagem evidencia duas paisagens contraditórias e coexistentes em um mesmo bairro (no caso, a Penha). Entre as duas paisagens, a ponte (ou seria a passarela sobre a linha férrea?), ao mesmo tempo em que liga e faz interagir as partes, separa e marca distinção entre elas. A ambigüidade, simbolizada na imagem, indica inicialmente, possibilidades diversas e por vezes distintas e antagônicas de se ver e viver a Cidade.

O sentido de *ideal* utilizado pela ‘pequena carioca’ pode ser interpretado como familiar; e ambos (o *ideal* e o *familiar*) associados à idéia de reconhecimento e aceitação (naturalizada pelo costume) de quem vive e observa cotidianamente a paisagem.

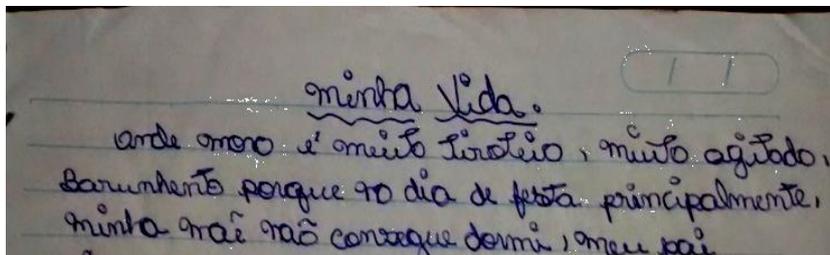


Imagem 3

Fragmento de texto 1 - produzido por aluno do sexto ano, 2005.

Se nos acostumamos com paisagens, e com elas nos familiarizamos, é porque estas não cessam de nos informar e formar hábitos. Acostumar-se, no entanto, é um processo de formação cultural indeliberada que não necessariamente vincula a noção de familiaridade aos sentimentos e sensações de acolhimento e proteção social; como parece sugerir o fragmento de texto acima.

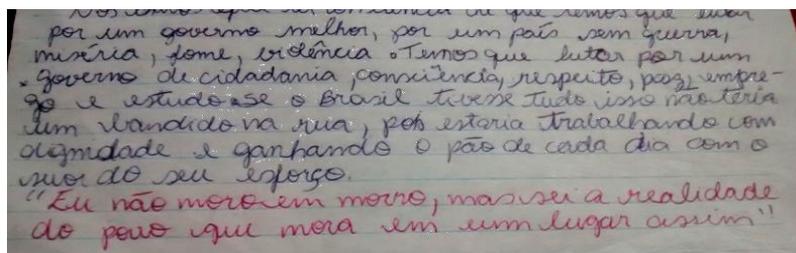


Imagem 4

Fragmento de texto 2- produzido por aluno do nono ano, 2009.

Ainda que de forma pouco mais articulada que o fragmento de texto anterior, entendendo os problemas locais (para além do comunitário) como parte de um problema do ‘Brasil’, e associando a questão da violência urbana a falta de oportunidades e a desigualdade social; ainda assim, e apesar da ‘solidariedade’, em vermelho, como quem quer frisar distinção entre sua condição de vida e a de muitos dos seus colegas, termina o jovem carioca: “*Eu não moro no morro, mas sei a realidade do povo que mora em lugar assim*”.

Materialmente, a Cidade construída produz paisagens que refletem contundentemente as contradições sociais que marcaram e marcam, do princípio do século XX à primeira década do século XXI, a ocupação desigual e

classificatória de indivíduos e grupos em função do lugar de moradia dentro do espaço urbano na Cidade do Rio de Janeiro.

Vozes e imagens carentes de reflexões e ações que nos conduzam aos caminhos da constituição de uma sociedade menos desigual chegam à escola. Tais vozes, não cessam em dizer-nos sobre realidades que desafiam teorias das Ciências Sociais e Humanas, e desconcertam até os mais bem intencionados teóricos e implementadores de políticas públicas que atribuem exclusivamente o mau funcionamento da escola pública a um problema de gestão, e que crêem em grandes transformações sociais sem mudanças nos fatores estruturantes da sociedade.

Situações socialmente produzidas no espaço público da cidade sempre chegam, e chegarão a escola e demais instâncias de sociabilidades; porque são elas também partes criadas e sustentadas cultural, política e economicamente (ainda que não consensualmente) pela sociedade que a mantém. Afirmção até aqui óbvia. O problema se dá quando, diante de situações desconcertantes como as acima reveladas em imagens e textos, a escola silencia-se (com frequência) frente a uma sensação de impotência dos profissionais que, não raro, com o silêncio, tentam minimizar o *sofrimento social*<sup>1</sup>.

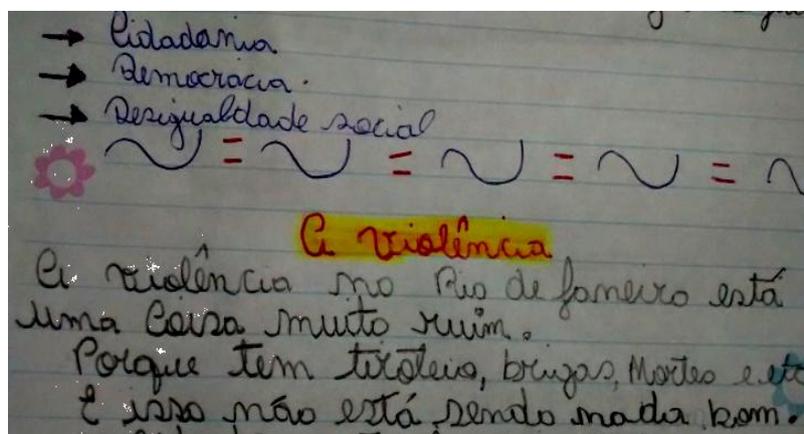


Imagem 5

Fragmento de texto 3- produzido por aluno do sétimo ano, 2009.

Muitos são os estudos sobre jovens cujas abordagens tomam a juventude como problema. Violência(s), infração, atraso e/ou fracasso escolar são subtemas

<sup>1</sup> O termo *sofrimento social* foi extraído do artigo de Bourdieu (1998), intitulado “A mão esquerda e a mão direita do Estado”, em que o autor utiliza-o para se referir aos profissionais que vivem as contradições do mundo social, sob a forma de “dramas pessoais”; que vivem o paradoxo de serem trabalhadores sociais e agentes públicos que atuam nos vestígios do Estado outrora garantidor de direitos, em tempos de privatização, precarização e sucateamento do Estado de bem-estar social.

frequentes no repertório de estudos sobre juventude e Educação. Inicialmente, recusando-me a abordar a temática da juventude exclusivamente pela ótica do “*problema social*”, foram os dilemas existenciais, as indagações, os relatos da vida cotidiana e das expectativas futuras dos próprios jovens que indicaram-me os caminhos da pesquisa. Entretanto, ainda que não seja o tema principal do trabalho, inevitavelmente- seja por exposição direta ou por estratégias de proteção- a temática da violência urbana acabou ganhando certa relevância nas falas dos jovens entrevistados.

Introdutoriamente busquei salientar, a fim de justificar meu interesse pessoal pelo tema, que as reflexões e questionamentos iniciais nasceram das percepções como educador do Ensino Básico. Cabe agora dizer que inevitavelmente minha experiência de vida fora da escola, o que inclui o contato com produções acadêmicas, também interferiram no meu olhar.

Assim, a percepção da invisibilidade das experiências juvenis levou-me a refletir sobre minha própria identidade pessoal e profissional, que foi e é elaborada dentro de uma complexa rede de relações sociais no heterogêneo espaço urbano carioca. A familiaridade imaginada com o espaço da Cidade, e mais especificamente com o subúrbio carioca, me deu inicialmente uma falsa legitimidade para refletir e atuar.

Falsa porque em primeiro lugar a Cidade de minha infância e juventude já não é exatamente a mesma. Penso que nosso olhar sobre os jovens com os quais trabalhamos não deve ser preconcebido com base em definições *a priori* sobre juventude, nem tirada por comparação com minha própria experiência de jovem. Se existem características específicas da juventude, essas só se completam de sentido em determinadas situações sociais.

Em segundo lugar, o cenário urbano carioca se configura como um espaço diversificado em que se revelam embates e disputas por variados significados de indivíduo e de sociedade. Em função das suas especificidades históricas, e das características inerentes à vida nas grandes cidades, constitui-se como espaço onde as relações socioculturais se redefinem a partir das variadas possibilidades de experiências que as situações cotidianas nos colocam. Assim, as diferentes regiões da Cidade caracterizam-se como produtos e produtoras de relações sociais, onde são estabelecidos vínculos sociais, em função dos quais são criados

ambientes de identificações e alteridades entre os indivíduos e grupos que fazem usos variados do seu território- bem como produzem ideias e imagens da Cidade.

Foi se tecendo o presente trabalho entre as leituras de teorias e estudos sobre Educação e de outras Ciências Humanas, e minha prática. Entre páginas de livros didáticos de Histórias que falam de mundos distantes, e narrativas discentes que me traziam notícias de “realidades” sociais que supus um dia conhecer. Que fique claro que o diálogo indissociável entre teoria e prática, não me trouxe o conforto que a certeza absoluta e inquestionável sobre o que deve ser feito em sala poderia equivocadamente me oferecer. Ainda bem. Ao contrário, trouxe-me questionamentos necessários sobre o papel social da escola diante das transformações cada vez mais velozes no mundo contemporâneo. É preciso “*reinventar a escola*” - nos convida Candau (2000). Como ‘didatizar’ experiências? - indica caminhos possíveis e parece nos desafiar Arroyo (2011).

Embora não tenha a pretensão de responder estes questionamentos e desafios ao longo do estudo, eles estão implícitos na cabeça do professor que aqui escreve. Associado ao desejo de pesquisar a temática da relação da juventude com espaço urbano, esteve presente um subjacente desejo de pensar outros elementos conceituais e outras categorias de análises, que advindos de diferentes Ciências Humanas ou dos resultados da pesquisa, nos ajudem a incorporar outros processos educativos desenvolvidos em espaços sociais extraescolares dentro do espaço da escola.

Porém, uma consideração precisa ser feita no início desta justificativa, inibindo- ao menos diretamente- o desejo subjacente de refletir sobre novas práticas escolares. O fato é que se interessei-me por pensar a Cidade como espaço de sociabilidade, capaz de produzir narrativas com base em percepções de experiências juvenis, cabe então ampliar a ideia de educação para além das práticas escolares.

Assim, do encontro vivenciado, na prática docente, dos ‘*livros que falam de mundos distantes*’ com ‘*realidades sociais que supus um dia conhecer*’; e das proposições e questionamento acadêmicos feitos, (...“é preciso reinventar a escola”) ou (...como didatizar experiências?) - emergiram duas tensões inerentes aos debates sobre o conceito de Educação; a partir das quais foi possível melhor situar o trabalho dentro do campo de estudos.

A primeira tem origem na questão da temporalidade, ou dito de outra forma, a tensão entre o caráter conservador e o caráter transformador da educação.

“O passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” - disse Hobsbawm (2000, p.22). Acrescento: e porque dimensão permanente, nos mais variados ‘ângulos’ e ‘graus’ pelos quais pode ser observado, é o passado uma apropriação política em um dado presente, em torno do qual são elaboradas narrativas de identidades coletivas, não raro reificadoras dos valores hegemônicos, que negligenciam diferenças culturais e desigualdades no interior de uma sociedade- muitas vezes, no mundo dito moderno, em nome da noção de identidade nacional. De forma mais enfática segue o historiador britânico em tom de crítica ao caráter conservador da educação formal:

Por que(...) todos os regimes fazem seus jovens estudarem algum tipo de história na escola? Não para compreenderem sua sociedade e como elas mudam, mas para aprová-la, orgulhar-se dela ou tornarem-se bons cidadãos. (HOBSBAWM, 2000, p.47).

No âmbito da Educação formal, a construção e execução das práticas escolares, com frequência supõem uma homogeneização cultural; e partem da ideia de que a educação tem por função difundir e consolidar uma cultura e/ou conhecimento(s) fundados em uma suposta experiência social comum no tempo e no espaço, invisibilizando assim as experiências sociais dos indivíduos produzidas no cotidiano. Nessa perspectiva conservadora, é a educação formalizada uma peça essencial de legitimação das instituições, valores e outros supostos padrões universalizantes que se pretende conservar.

Tais afirmações feitas por Hobsbawm (2000) chamam atenção para o uso político do passado, que se produz em torno do que pouco mais tarde Carrano (2003) denominou “de uma tensão dialética entre forças de conservação e de transformação” de uma dada sociedade em relação à concepção de educação. Tensão situada entre um maior empenho de conservação e, portanto, objetivada sobretudo para a manutenção das tradições; e o comprometimento com a transformação que amplia- por consequência- o conceito de Educação para o conjunto das práticas sociais.

Segundo Carrano (2003), a ampliação da noção de educação, representa o reconhecimento da variedade de fatores que concorrem para as formações identitárias. E assumir o caráter transformador da ação educativa não pode se

reduzir às práticas sociais intencionalmente concebidas. Prosseguindo na direção da ampliação da noção de educação, é na experiência da diversidade de contatos no curso das práticas em variados espaços das cidades que se apresenta “um caminho para o reconhecimento dos ocultos estruturantes(...) que se fazem invisíveis à previsível intencionalidade pedagógica” (CARRANO, 2003, p. 17).

Materialmente construídas, ou simbolicamente imaginadas- no curso de suas histórias as cidades produzem dinâmicas de interações sociais entre pessoas e grupos- que por intermédio das interações criam uma diversidade de culturas e modos de vivê-las, onde a escola moderna de características conservadoras, em nome de um conhecimento erudito a ser preservado e transferido, ou mesmo em nome de uma formação voltada quase que exclusivamente para ordem do mundo do trabalho, tradicionalmente de forma autoritária excluiu do processo educativo escolar.

A noção *stricto sensu* de educação escolar não dá conta do processo de educação ampliada que incorpora, mas não se limita ao espaço-tempo da escola. O reconhecimento da existência de múltiplas práticas educativas e tempos sociais produtores da totalidade histórica e cultural contribui para que o sujeito educacional não seja identificado apenas como sujeito escolar (o aluno)” (CARRANO, 2003, p. 20).

Na contramão das tendências demasiadamente preocupadas com a dimensão conservadora da educação, a perspectiva assumida para este estudo compreende as cidades como uma multiplicidade de lugares que educam e formam através de variadas experiências de vida em diferentes coletividades, sujeitas a lógicas específicas que vão além da previsão e da intencionalidade do caráter disciplinar da escola.

Pensar a educação desta forma, conforme Jurado (2003), implica na ampliação das possibilidades, modalidades e estratégias de formação e de sociabilidade que dá a educação um novo sentido social que ultrapassa as fases da escola indo para os problemas associados à exclusão e para as relações entre alteridades culturais. Esta ‘*ampliação das possibilidades educativas*’; alinhada a uma perspectiva de educação para a transformação atendem, sobretudo, aos interesses de grupos historicamente discriminados.

A segunda tensão é entre o caráter de universalidade/homogeneidade *versus* a ideia de diversidade/pluralidade cultural. Na perspectiva que situa a educação no interior da tensão entre o universalismo e o relativismo, alinho-me ao

posicionamento de Candau (2002, p.9), assumindo tal tensão como inerente ao fenômeno educativo.

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferentes cenários sociais, políticos e culturais (...). A Educação não pode ignorar esta realidade. O impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior. A problemática atual das nossas escolas, particularmente a das grandes cidades, onde se multiplica uma série de tensões e conflitos, não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna da cultura escolar e esta necessita ser repensada para incorporar na sua concepção estas realidades culturais e sociais.

Com base nesse ponto de vista, a tensão entre o local e o global no mundo contemporâneo vem abrindo espaços para movimentos de produção, reprodução e/ou ressignificação de identidades, resultantes de múltiplos processos de interações socioculturais. Os diversos espaços de formação e sociabilidades vão constituindo, assim, atores sociais diferenciados, elaboradores de narrativas permeadas pelas situações sociais de vida que decorrem de um mundo globalizado que ao mesmo tempo em que encurta- quando não extingue- os limites fronteiriços entre as alteridades, também pode (por outro lado) ampliar as possibilidades de exclusão com base em valores, preconceções e formas de discriminações constituídas em função de especificidades históricas locais. Conforme Candau (2010), a Educação (enquanto campo de estudo) não pode ignorar estas realidades que impactam de forma particular as grandes Cidades; dentro e fora da escola.

Assim, as grandes cidades, com suas contradições, desigualdades sociais e suas diversidades culturais podem se apresentar como um problema para a educação formal, na medida em que impõem questionamentos a ação educativa pedagogicamente planejada- mas também podem, e devem, ser entendidas como um campo de possibilidades no interior do qual as pessoas produzem identidades e narrativas com base em suas experiências de vida. Desta forma, a educação pode ser entendida como um processo contínuo que permite não só o desenvolvimento de competências e habilidades, mas também possibilitam a ressignificação de experiências e saberes produzidos em espaços extra escolares.

Considerando, então, estas afirmativas como pressupostos, outros questionamentos, agora de natureza teórico-metodológica, foram feitos. Como compreender a experiência urbana como um fenômeno educativo em um

delimitado contexto social? Por extensão da questão anterior: é possível pensar as experiências numa perspectiva coletiva, uma vez que os diferentes espaços da Cidade proporcionam múltiplas vivências a partir das diferentes situações sociais? Quais os aportes teóricos e metodológicos podem auxiliar as pesquisas educacionais, de modo a contribuir na compreensão do(s) modo(s) de vida(s) na cidade a partir de determinadas situações sociais? Quais os campos de estudo, situados no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, que podem contribuir na compreensão das cidades como fenômenos educativos?

O crescimento desordenado das metrópoles contemporâneas, associado ao desenvolvimento e uso massificado dos novos meios de comunicação são fenômenos sociais e culturais que tornam possível o surgimento de novas formas de estar juntos em diferentes situações que coloca seus habitantes no contato com o espaço público redefinindo desta forma, e continuamente suas identidades (JURADO, 2003).

Apesar de se poder pensar a relação dos habitantes das grandes cidades mundiais contemporâneas a partir de uma perspectiva macroestrutural, os diferentes processos de crescimento urbano no curso do tempo, associado à forma como as distintas regiões e lugares da cidade foram ao longo do gradativo processo de expansão, consciente ou inconscientemente elaborados em termos econômicos e políticos, nos desautoriza pensar a Cidade- ao adotarmos o ponto de vista dos atores sociais que nela vivem- exclusivamente como espaço unificado capaz de conferir um sentimento de pertencimento e familiaridade entre seus habitantes; e deles com os diversos espaços da metrópole.

Desta forma, e por consequência, estes variados espaços da cidade criam múltiplas formas de sociabilidade que em parte se traduzem em diferentes olhares estabelecidos que revelam, conforme Jurado (2003), não só a forma desigual e contraditória como vêm sendo ocupada, como também desenvolvem memórias sociais que podem transmitir uma visão caótica e pessimista em relação a determinados lugares da cidade; e por extensão a seus moradores.

Consciente da abrangência e da complexidade do que seja tornar-se jovem em uma cidade como o Rio de Janeiro, não tenho a pretensão de fazer um estudo macrossociológico. Apenas desejo aprofundar de forma crítica e analítica, nos estudos relativos à adolescência/juventude e educação; sobretudo no que se refere á relação dos jovens com o espaço da cidade em diferentes situações.

No limite, o que busco é fazer emergir subsídios à reflexão no campo da Educação pelo aprofundamento de um caso específico- que toma por base as experiências urbanas de jovens.

Diante do desafio de compreender as experiências juvenis, tomando a Cidade como espaço de educação informal, surgiram outros questionamentos: Como lidam os jovens diante de um desafio iminente de viver a Cidade de forma mais autônoma? Como lidam com situações de tensão, familiaridade e alteridade; vivenciados em diferentes espaços da Cidade? Que saberes oriundos da experiência, adquiridos na família e na escola são mobilizados frente às situações que vivenciam cotidianamente?

## **1.2. Problema de Pesquisa**

Muitas podem ser as abordagens a partir das quais se pode discutir a relação da juventude com a educação. Do o ponto de vista da violência, da relação com as novas mídias, da política pública; por exemplo. Entretanto, minhas reflexões primeiras levaram-me a considerar, em um contexto delimitado no tempo e no espaço, a relação entre jovens e a Cidade em seus fatores microsociais, situados para efeito de análise, no contexto do subúrbio carioca. Não aceitando a priori os discursos fatalistas que vinculam a pobreza no contexto da Cidade do Rio à ideia de fracasso escolar e aos contextos da violência, em que pese o fato de que tais fatores também estarem presentes em algumas experiências, procuro compreender como a partir de determinadas situações urbanas, jovens produzem suas narrativas que são ao mesmo tempo resultado de suas experiências frente a um presente que se apresenta e impõe reflexões sobre expectativas futuras, capazes de criar identificações narrativas- a que chamo de ‘narrativas identitárias’.

Por fim, uma questão cuja busca por resposta levou-me a formular o problema de pesquisa emergiu: Como buscar uma regularidade nas ações cotidianas das pessoas, capaz de conferir uma identidade coletiva local relacionada ao espaço habitado, se as situações sociais são processuais, instáveis e percebidas de formas diferenciadas por pessoas que coabitam em um mesmo contexto social? Diante dessa interrogação problematizadora, veio a necessidade de por foco não na produção de identidades juvenis em sua relação com a cidade,

mas centrar meu interesse nas situações sociais vivenciadas por intermédio das quais experiências juvenis vêm sendo processadas no contexto social investigado.

Assim, em consonância com Becker (2008, p.71)

Tipificar pessoas é uma maneira de explicar a regularidade nas suas ações; tipificar situações e linhas de atividade é um caminho diferente. O foco em atividades e não em pessoas desperta em nós um interesse pela mudança, e não pela estabilidade, por ideias de processo, e não de estrutura. Vemos a mudança como condição normal da vida social, de modo que o problema científico passa a ser, não explicar a mudança ou a falta dela, mas explicar a direção que ela toma(...).

Para Becker (2008), a vida social cotidiana é um processo de situações interconectadas. A intenção do estudo das situações é compreender como as situações são percebidas pelos atores sociais nelas envolvidas, de modo a descobrir o que entendem sobre o curso da vida a partir das relações de aproximação, identificação, estranhamento e ressignificação estabelecidas. Não me ocupei, portanto, em adotar uma postura metodológica de tomar pessoas a partir de características comportamentais de determinados grupos, o que nas Ciências Sociais geralmente chamamos de *'tipos sociais'*, como categoria de análise; mas compreender os tipos de percepções que os jovens desenvolvem a partir das situações urbanas.

Nesse sentido a obra de Michel Agier, sobretudo o trabalho intitulado *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos* contribuiu significativamente para a realização da pesquisa.

Vivemos cada vez mais inseridos em uma diversidade de contatos, diferenças e disputas culturais que colocam cada um de nós num jogo de *"buscas identitárias"*; de aproximações/distanciamentos, identificações/estranhamentos diante de outros sem um pertencimento fixo, exclusivo ou para sempre definido (AGIER, 2001). Assim, toda identidade é, no limite, declarativa e resulta, por sua vez, de um processo de identificação das experiências compartilhadas em situações e lugares. Para Agier (2001), as *"pequenas narrativas identitárias"* aparecem em diferentes contextos, mas enraízam-se de forma mais efetiva nos meios urbanos.

Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários. A cidade multiplica os encontros de indivíduos que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares ou extrafamiliares. Na cidade, mais que em outra parte, desenvolvem-se, na prática, os relacionamentos entre identidades, e na teoria, a dimensão relacional da identidade. Por sua vez, esses relacionamentos *"trabalham"*, alterando ou modificando, os referentes dos pertencimentos originais (étnicos,

regionais, faccionais etc.). Essa transformação atinge os códigos de conduta, as regras da vida social, os valores morais, até mesmo as línguas, a educação e outras formas culturais que orientam a existência de cada um no mundo. Dito de outra forma, o processo identitário, enquanto dependente da relação com os outros (sob a forma de encontros, conflitos, alianças etc.), é o que torna problemática a cultura e, no final das contas, a transforma. (AGIER, 2001, p.183)

Segundo Agier (2001) a cidade é o espaço de exercício da cidadania, definida como um processo contínuo de interações, aproximações, identificações, estranhamentos ou mesmo – no extremo- de refutações daquilo e daqueles que não percebemos ser em nossas vidas urbanas. Se somos sempre “*o outro de alguém*”, essa alteridade- em se tratando da vida nas grandes cidades- deve ser relativizada; pois o espaço urbano das metrópoles coloca o cidadão em contato com ‘*outros*’ pouco distantes, em diferentes situações experiência das no espaço.

A vida cotidiana nas grandes cidades, nos expõe a múltiplas situações, donde derivam experiências que influenciam em nossas declarações e narrativas identitárias. Sem desconsiderar as abordagens teórico/metodológicas que adotam uma perspectiva macrossociológica sobre juventude ou sobre estudos urbanos, é por intermédio da compreensão das variadas formas como os jovens se situam no tempo e no espaço é que talvez nos possibilite uma aproximação do entendimento sobre as variadas dinâmicas de interações sociais que produzem modos particulares de vida (AGIER, 2011).

Foi buscando responder a esses questionamentos em relação à forma como os jovens produzem suas experiências com base na ‘*cidade praticada*’ em diferentes situações sociais, que o problema de pesquisa foi construído. Assim o problema que motivou a pesquisa proposta pode ser melhor definido a partir das seguintes questões:

Quais são as situações sociais e os espaços de trânsito e de vida cotidiana em que os jovens formam suas experiências? Que aproximações, confrontos e especificidades são percebidas pelos jovens entre o local de vida cotidiana e a Cidade como um todo? Como, nas percepções juvenis, as situações urbanas interferem nas representações de suas identidades? Como a introdução das novas tecnologias midiáticas interferem, possibilitando ampliação e/ou restrições ao trânsito, nas formas de viver a cidade?

Pretendi desenvolver a pesquisa com base em três eixos principais de referência para o aprofundamento teórico-metodológico da problemática focalizada.

No primeiro eixo defini e busquei articular as noções de experiência e juventude. Baseados nas definições de Taylor (2011) e Sokolowski (2004) defino o que entendo por experiência. Já em Carrano (2001), Dayrrel (2007) e Sposito (2009) me apoio para compreender a condição juvenil.

O segundo eixo refere-se à temática da identidade e narrativa. A discussão teórica sobre identidade/identificação teve por base as contribuições de Hall (1996) e Couche (1999). No segundo subitem busco articular os conceitos de identidade e narrativa amparado sobretudo por escritos de Burke (1992; 2002) e Ricoeur (2006). Por fim, encerro o segundo eixo teórico definindo o que entendo por *narrativas identitárias*.

No terceiro eixo me proponho apresentar o que tomo por situações urbanas. As situações urbanas serão pensadas como categorias de análises; focalizadas como componentes fundamentais dos processos de formação identitária através das experiências cotidianas do que é viver a/na cidade. Neste tópico privilegiarei as contribuições do antropólogo Michel Agier (2011).

### **1.3. Objetivos**

Tendo presente os questionamentos acima expostos emergentes do diálogo entre o exercício do magistério e da produção acadêmica analisada, o presente estudo orientou-se pelos objetivos abaixo apresentados.

#### **1.3.1. Objetivo Geral**

Compreender a relação de jovens/adolescentes moradores de subúrbios cariocas com o espaço da cidade, buscando verificar se as situações sociais, no contexto específico investigado, podem interferir- de acordo com as narrativas dos entrevistados- na construção de um sentido partilhado de experiência(s) urbana(s); em outros termos, podem produzir um sentimento relativamente compartilhado do que seja viver a juventude na cidade; bem como podem interferir nas expectativas juvenis.

### 1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar os *sentidos compartilhados* do que seja tornar-se jovem na Cidade, tomando por base as situações cotidianas vivenciadas pelos entrevistados no contexto específico a ser estudado;
- Descrever a(s) experiência(s) urbana(s) dos jovens a partir das situações sociais vivenciadas; identificando seus espaços de trânsito na cidade e as possíveis *disposições de constrangimentos estruturais*;
- Estabelecer aproximações, confrontos e especificidades que aparecem nas diferentes narrativas, entre o local de vida cotidiana e as percepções da Cidade como um todo;
- Verificar o papel atribuído às *situações ordinárias*, particularmente à família, à escola, na ampliação e/ou restrições às possibilidades de trânsito pela cidade;
- Verificar o impacto do uso das *situações de contatos midiáticos* nas demais situações, buscando identificar se o uso frequente ou sistemático de tecnologias midiáticas favorece e/ou restringe as possibilidades de trânsito pela cidade.

### 1.4. Metodologia

Cabe dizer que as interpretações dos dados das entrevistas, por se tratar de um estudo situado em um dado contexto social, e por tomar por base de análise as narrativas de um grupo delimitado, delas não se pode esperar conclusões generalizantes.

Na medida em que se trata de um estudo que busca compreender o processo de produção de sentidos e representações sociais fundados no relato de situações vivenciadas, e na mesma medida em que, pela natureza do estudo, não se pode definir a priori a coerência interna das informações que desejo pesquisar a metodologia de grupo de discussão tornaram-se essenciais a realização do trabalho. Conforme Brandão (2011, p.181)

A entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente a escuta do que é dito (...) os encadeamentos, as indecisões, as contradições as expressões e gesto s(...) No momento em que a percepção social transita pela consciência individual, ela passa-

pela triagem, modelada e remodelada, segundo os valores dos entrevistados (subjetividade), reinscrevendo-se, ao mesmo tempo, no social, em virtude de interação com o pesquisador e da experiência de rememorar.

No que diz respeito à pesquisa de campo, desenvolvida no período entre 2013 e 2014, a abordagem privilegiada em função das questões que orientaram organização do trabalho foi a de caráter qualitativo, centrada em narrativas. Segundo Gaskell (2000, p.65):

A entrevista qualitativa, pois, fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação (...) Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são resultados de processos sociais. Nesse ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte compartilhadas(...) Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (entrevistado) para outro (entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de significados, em que várias percepções são exploradas e desenvolvidas.

Para efeito de elaboração das estratégias metodológicas para coleta e análise dos dados, as situações de entrevistas e participação em grupos de discussão foram compreendidas como um processo social interativo e colaborativo em torno do qual se deram as produções narrativas.

Foram realizadas como fonte principal para coleta de dados a execução de grupos de discussão com jovens moradores de diferentes regiões do subúrbio carioca concluintes do Ensino Fundamental na rede pública municipal de diferentes bairros e comunidades da região caracterizada ao longo do trabalho. O grupo de 16 alunos foi escolhido aleatoriamente dentre os que se dispuseram a participar, procurando-se apenas garantir a diversidade étnica e de gênero, dentro da faixa etária (15 anos).

Conforme Weller (2006), a realização de grupos de discussão se apresenta como uma das mais apropriadas técnicas metodológicas à compreensão acerca do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo e de representações coletivas, por meio de processos interativos e coletivos que vão além das opiniões individuais. A discussão entre atores sociais pertencentes a um mesmo meio social colabora para a análise dos diálogos travados acerca dos modos de vida e do contexto social, mas que podem expressar opiniões de grupo e

às orientações coletivas advindas do(s) contexto(s) e da(s) experiências sociais coletiva(s); diferentemente das entrevistas narrativas individuais.

As opiniões de grupo (Gruppen-meinungen) não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Essas visões de mundo (Weltanschauungen) resultam segundo Mannheim de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos. (WELLER, 2006, p. 245)

Na perspectiva dos estudos embasados por grupos de discussão, os entrevistados passam a ser vistos como um representante de um grupo pertencente ao meio social estudado, cujas percepções e experiências, expressas em suas narrativas, podem revelar, via estudos situacionais, sentidos partilhados e disposições de constrangimentos estruturais advindos do *'viver a condição juvenil'* num dado contexto espaço-temporal.

Para Weller (2006), na medida em que promove um diálogo interativo, e exige um grau maior de abstração, pois *'convida'* a refletir e emitir opiniões sobre determinados temas, os grupos de discussão, na medida em que promove a construção dialógica da narrativa, apresenta-se como um importante instrumento aos estudos sobre juventude. Ainda segundo a autora, no interior das metodologias qualitativas, é sobretudo nos grupos de discussão que o jovem trabalha, reelabora e articula experiência típicas da condição juvenil.

(...)os grupos reais se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo (família, vizinhança, grupos associativos, grupos de rap) como os "espaços sociais de experiências conjuntivas" (konjunktive Erfahrungsräume), na terminologia de Karl Mannheim (1980). (WELLER, 2006, p. 246)

É na experiência do tempo e dos lugares de trânsito onde se processam as identidades dos jovens. E por mais que as situações cotidianas se apresentem como um conjunto de rotinas; são vividas, percebidas e significadas de formas relativamente particulares. As experiências e situações vividas na cidade são

aspectos importantes na constituição das narrativas identitárias. Passado e futuro se encontram na experiência presente (*percepção*) vivenciada no espaço. Assim como o tempo do qual se fala, torna-se igualmente importante refletir sobre as condições sociais que interferem na formação das identidades dos jovens em diferentes situações sociais. É preciso ter presente que indivíduos e grupos constroem identidade(s) sob bases materiais e simbólicas que foram produzidas historicamente e interferem nas relações interpessoais e das pessoas com o espaço habitado. Um dos grandes desafios colocados aos estudiosos das políticas públicas e sociais é o de repensar ações objetivas numa perspectiva em que as diferenças culturais não se traduzam em mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

Em nossas vidas cotidianas nas grandes cidades desdobram-se situações elementares da vida urbana que percebemos e organizamos em nossas experiências a partir da interação não só com outros atores sociais, mas também com lugares, atividades e horários em que se dão as práticas sociais. (AGIER, 2011, p.77).

As combinações específicas dentre todas essas dimensões das interações cotidianas (pessoas, lugares, atividades e horários) tornam-se significativas às compreensões sobre os processos que, consciente ou inconscientemente, interferem na elaboração das identidades culturais.

Não é o espaço habitado e/ou frequentado que determinam as experiências mas, ao contrário, são as experiências vividas em diferentes situações cotidianas que produzem variadas percepções dos espaços. Sem abster-me, ou ignorar, por *completo*, a influência das estruturas sociais historicamente construídas que não só contribuem na elaboração da paisagem material, mas também atribuem significados às diferentes regiões e por extensão a seus moradores, é nas narrativas de jovens/adolescentes que pretendo centrar meus estudos. Tratou-se de uma escolha metodológica que parte do pressuposto de que não são os limites espaciais que definem a situação, mas os da interação. É nos fenômenos interacionais que se torna possível compreender os constrangimentos da ordem social. A abordagem situacional não exclui as estruturas socioeconômicas dos espaços urbanos, mas as engloba em sua definição (AGIER, 2011).

Assim, segundo Agier (2011) estudos situacionais devem ser concebidos a partir de duas noções-chave. Numa primeira aproximação da perspectiva situacional faz-se necessário compreender como os atores sociais definem a situação social, de maneira que se possa estabelecer na análise dos dados um

mínimo de percepção social e de coerência comunicativa entre os atores sobre as situações sociais (o que não impede possíveis conflitos): é o que se define como *sentido compartilhado*.

Além de se considerar os *sentidos compartilhados* em estudos situacionais, há que se considerar as *disposições de constrangimentos estruturais*, ou seja, o contexto estrutural dentro do qual as relações estão localizadas. As duas noções-chaves, para efeito de elaboração de roteiro de entrevista, classificação e análise dos dados perpassará transversalmente, buscando pontos de convergências com as situações descritas no referencial teórico. Pretendo, no entanto, acrescentar também transversalmente às quatro situações descritas por Agier (2011), por motivo já mencionado em minha argumentação teórico-metodológica as situações *derivadas de experiências midiáticas*.

Assim, com base nas **(1) situações ordinárias**, **(2) situações extraordinárias**, **(3) situações de passagem**, **(4) situações rituais** - em articulação com: **(A) sentidos compartilhados**, **(B) disposições de constrangimento estruturais** e **(C) percepções urbanas derivadas de experiências midiáticas** é que pretendo coletar os dados a fim de compreender relações dos adolescentes com a Cidade, e nas interações com outros cidadãos. Para efeito de organização dos materiais de coleta, classificação e análise dos dados as situações urbanas serão transversalizadas pelos *sentidos compartilhados*, pelas *disposição de constrangimentos estruturais* e pelas *percepções urbanas derivadas de contatos midiáticos*; a fim de captar possíveis aproximações narrativas sobre experiências compartilhadas e impacto das disposições de constrangimentos estruturais, bem como possíveis percepções do coletivo estudado acerca do uso das tecnologias em seus cotidianos (conforme esquematizada na tabela abaixo).

SITUAÇÕES URBANAS	ORDINÁRIAS		EXTRAORDINÁRIA		DE PASSAGEM		RITUAIS	
(II) ▶	(I)						(4)	
NOÇÕES CHAVES (V) ▼	(H)	(V)	(H)	(V)	(H)	(V)	(H)	(V)
	RESULTADO: (II) X (V)		RESULTADO: (II) X (V)		RESULTADO: (II) X (V)		RESULTADO: (II) X (V)	
	▼		▼		▼		▼	
SENTIDOS PARTILHADOS (A)	A1		A2		A3		A4	
DISPOSIÇÕES DE CONSTRANGIMENTOS ESTRUTURAIS (B)	B1		B2		B3		B4	
PERCEPÇÕES URBANAS DERIVADAS DE CONTATOS MIDIÁTICO (C)	C1		C2		C3		C4	

Quadro 1 - Convergências entre categorias e noções chaves (Situações urbanas X Noções chaves)

Dos pontos de convergências entre *situações urbanas* x *noções chaves* foram elaboradas questões relativas às situações experimentadas cotidianamente pelos entrevistados (ANEXO 7.1). Acrescidas a essas questões, outras relativas à *identificação* e às percepções e expectativas jovens foram incluídas no roteiro de entrevista; cujos blocos temáticos foram assim organizados com base nos objetivos do estudo:

PARTE	BLOCO TEMÁTICO	OBJETIVO DO BLOCO
1	Questões introdutórias de identificação dos entrevistados.	Identificar os entrevistados, bem identificar os <i>sentidos</i> do que seja ser jovem na cidade, considerando o contexto social em que se encontram.
2	Narrativas cotidianas.	Verificar o papel atribuído às <i>situações ordinárias</i> , particularmente à família, e à escola, na ampliação e/ou restrições das possibilidades de trânsito pela cidade.
3	Mídia, cotidiano e interações	Verificar o possível impacto do uso das <i>tecnologias da informação</i> , buscando identificar se o uso frequente ou sistemático de tecnologias midiáticas favorece e/ou restringe as possibilidades de trânsito pela cidade.
4	A cidade: situações, percepções, imagens e expectativas.	-Colher informações acerca da(s) experiência(s) urbana(s) dos adolescentes a partir das situações sociais vivenciadas; identificando seus espaços de trânsito na cidade e as possíveis <i>disposições de constrangimentos estruturais</i> , bem como as <i>expectativas futuras dos adolescentes</i> .

Quadro 2 – Blocos temáticos

## 1.5. Estrutura da Tese

O presente trabalho está estruturado em 5 capítulos. No primeiro, aqui sendo concluído, ocupei-me em destacar a relevância social e acadêmica do trabalho, bem como o interesse pessoal pela temática concernente à relação da juventude com a cidade. Em seguida explicito o problema de pesquisa, a hipótese de trabalho, os objetivos e os referenciais metodológicos que orientaram a coleta e a análise dos dados.

Na sequência, no segundo capítulo esclareço acerca dos referenciais teóricos em que me alicerço. Este capítulo subdivide-se em cinco partes. Início dissertando sobre o que chamo no trabalho de experiência, fundamentado nas obras de Taylor (2011) e Sokolowski (2004). Em seguida, articulo as noções de experiência e juventude. Na terceira parte, defino e articulo as noções de identidades e narrativas, finalizando com o que chamei nesta pesquisa de *narrativas identitárias*. Na quarta parte, me apropriando das categorias de Agier (2011), descrevo o que tomo nesse estudo por *situações sociais*. Por fim, destaco os principais pressupostos teórico-metodológicos nos quais me apoiei para realização da pesquisa.

No terceiro capítulo (Situando o campo: contextos, lugares e relações) início relatando o levantamento bibliográfico feito, relacionado à temática da juventude, e concludo pela caracterização histórica e social do chamo de subúrbio carioca, destacando e situando no contexto da Cidade, a região em que foi estabelecido o contato com os jovens.

No quarto capítulo, que inicia a parte destinada a análise dos dados empíricos do trabalho, intitulado de Narrativas juvenis, busquei verificar o papel atribuído às *situações ordinárias*, particularmente à família, à escola, na ampliação e/ou restrições das possibilidades de trânsito pela cidade dos jovens consultados.

Tal capítulo encontra-se dividido em seis partes, iniciado com tópico destinado à identificação dos entrevistados.

Na segunda parte busco compreender como os jovens percebem o uso do tempo cotidiano.

Em seguida, no tópico intitulado Mídias, cotidianos e interações objetivei compreender o possível impacto do uso das *tecnologias da informação*, buscando

identificar se o uso frequente ou sistemático de tecnologias midiáticas favorece e/ou restringe as possibilidades de trânsito pela cidade.

Na quarta parte busco compreender o fenômeno da experiência escolar: a forma como os jovens percebem suas experiências de Educação Formal, bem como as expectativas acerca da continuidade de suas trajetórias escolares.

No penúltimo tópico do capítulo, procuro compreender as relações que os jovens estabelecem com a família, bem como estas contribuem nas possibilidades de trânsito pela Cidade, e na construção de sentimentos de pertencimento e familiaridade aos lugares.

Finalizando o quarto capítulo, na parte intitulada Experiências urbanas e expectativas futuras analiso as informações acerca da(s) experiência(s) passadas e das *expectativas* futuras dos jovens; identificando seus espaços de trânsito na cidade e as possíveis *disposições de constrangimentos estruturais*.

O último capítulo é destinado à consideração finais, nas quais, articulando os capítulos anteriores, busco compreender a relações dos adolescentes com o espaço da cidade, tentando verificar se as situações sociais, no contexto específico investigado, podem interferir- de acordo com as narrativas dos entrevistados- na construção de um sentido partilhado de experiência(s) urbana(s).

## 2. Entrelaçando conceitos: dos referenciais teóricos

Este capítulo é destinado à apresentação dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa e está estruturado em quatro momentos. No primeiro explico o que tomo por experiência. Em seguida busco articular as noções de experiência e juventude, destacando as especificidades da(s) experiência(s) juvenil(s). No terceiro subitem empenho-me em definir e articular os conceitos de identidade(s) e narrativa(s). Por fim abordo, fundamentado em Agier (2011), o que nomeio como situações sociais.

### 2.1 Sobre a noção de experiência

Algumas palavras atualmente tornaram-se recorrentes nos discursos e práticas comprometidos com a valorização da diversidade humana no âmbito da Educação. Reconhecimento, respeito, identidade(s) e experiência(s) são, dentre elas, as que mais me despertam interesse pelos seus usos, cujas polissemias a elas atribuídas revelam as diferentes formas como têm sido politicamente apropriadas.

*‘É preciso respeitar as culturas sociais de referências’.* *‘É preciso reconhecer as experiências individuais e coletivas’.* *‘Torna-se necessário valorizar as experiências produzidas coletivamente pela comunidade’.* Chamam-me tais palavras, especialmente atenção por se situarem entre o discurso e a prática, o que faz delas, mais que as ‘letras’ que as definem em dicionários, termos contingenciais que só se preenchem de sentido na vida. Tão ou mais importante que defini-las conceitualmente, *a priori*, parece-me relevante compreender cada uma delas como plurais (porque são plurais as vidas humanas em sociedade). São elas, portanto, elaboradas e significadas historicamente, no interior de dinâmicas sociais que conservam especificidades locais (por intermédio das quais indivíduos e grupos percebem, vivenciam e produzem suas representações de identidades).

O respeito, o reconhecimento, a experiência, bem como as representações de identidades são desenvolvidos socialmente por indivíduos ao longo de sua história de vida, produzidas no contato dialético entre ‘mundo interior’ e ‘mundo exterior’. Desta forma, são palavras que só se completam nas singularidades da

vida em sociedade e nas representações individuais e coletivas que atribuímos a elas a partir de nossas percepções e experiências.

Mas já aqui sou levado a deixar de lado os termos respeito e reconhecimento. Primeiro porque não caberia, inicialmente, nos limites do trabalho. Segundo, porque penso que a compreensão das categorias *experiência e identidade* precedem ao entendimento do que seja reconhecer e respeitar. Respeitar e/ou reconhecer a si, aos outros, às instituições, e mesmo à diversidade humana passa inevitavelmente pelas reciprocidades que estabeleço, a partir da experiência dialética entre meu “eu” e o ambiente social externo. Atenho-me, assim, dentro dos objetivos aos quais me proponho, a descrever o que entendo por *experiência*.

Ainda que desejasse definir o termo experiência somente no âmbito do discurso filosófico ocidental moderno não teria pela frente uma tarefa fácil- dada a multiplicidade de definições a ele atribuído. Não é o que pretendo. A noção de experiência por mim apropriada baseia-se nas obras de Taylor (2011) e Sokolowski (2004).

Um mesmo tempo e um mesmo espaço pode ser sentido e vivido de formas diferentes pelas pessoas. No entanto, nenhuma experiência humana é isolada, ela é historicamente produzida dentro de um horizonte de possibilidades por intermédio dos quais criamos nossa identidade. As experiências só podem ser pensadas na relação indivíduo/sociedade, o que nos leva a considerar como importantes os fatores culturais, políticos e econômicos que interferem na dinâmica das relações sociais no tempo e no espaço. Desta forma, tempo e espaço não são inatos, são produzidos historicamente e interferem de forma diferenciada nos indivíduos.

A consciência que tenho de mim, dos espaços da vida cotidiana e/ou de trânsito, e do impacto destes sobre meu ‘eu’ são fatores relevantes na representação de minha identidade e nas narrativas que produzo para me anunciar. As informações inicialmente apreendidas pelo mundo exterior são selecionadas, decodificadas e interpretadas. A *percepção* se apresenta, então, como uma leitura do real a partir de nossa experiência no tempo (TAYLOR, 2011, 71).

(...) a narrativa precisa desempenhar um papel maior que a estruturação de meu presente. O que sou tem que ser entendido como aquilo em que me tornei. Costuma ser assim mesmo para questões corriqueiras como saber o lugar onde estou. Normalmente tenho esse conhecimento em parte por meio do meu sentido de como cheguei onde estou (...) Na medida em que recuamos, determinamos o que somos por meio daquilo que nos tornamos, pela história de como chegamos ali. A

orientação no espaço moral mostra-se mais uma vez similar à orientação no espaço físico. Sabemos onde estamos por meio de uma orientação no espaço físico. Sabemos onde estamos por meio de uma mistura de reconhecimento de marcos que temos diante de nós e de um sentido de como viajamos para chegar ali.

Nossas percepções do mundo, sem negligenciar por completo fatores biológicos e psicológicos, advêm da história de vida por intermédio da qual acumulamos experiências. Se elas, as percepções, para efeito de compreensão da(s) identidade(s), dizem respeito à forma como nos percebemos e nos situamos num dado tempo presente em relação aos outros com os quais interagimos, as experiências são construções humanas que resultam em um mecanismo de reflexão que nos permite conceitualizar internamente nossa concepção do ‘eu’ e do mundo exterior. Representam uma visão parcial da realidade, configurada culturalmente (TAYLOR, 2011). Em outros termos, é o empenho reflexivo em atribuir sentido a vida em sociedade que, consciente ou inconscientemente, projeta expectativas futuras e orienta nossas ações no presente através da percepção.

(...) em nossa experiência imediata não temos apenas fotogramas da presença que nos é dada; exatamente em nossa mais elementar experiência, temos um sentido de passado e futuro diretamente dado. Para usar a frase de William James, nossa experiência do presente não é o fio de uma faca, mas um telhado de duas águas. Tudo o que é dado para nós na percepção é dado como sumindo e também como chegando na presença. Se nossa experiência do presente não fosse assim, nunca poderíamos adquirir um sentido do passado e do futuro. Tentar inserir tais sentidos em nossa experiência ‘mais tarde’, após nossa experiência inicial, seria tarde demais. Um sentido primário de passado e futuro tem de ser dado exatamente desde o princípio. (SOKOLOWSKI, 2004, p.147)

Assim, nossa experiência possui em si um sentido de passado e futuro, não é simplesmente um existir num curto espaço de tempo que nasce no *agora* e que se encerra em si, na própria ‘*auto-percepção*’ presente. Ela reclama o passado organizado pela memória e projeta expectativas futuras. Segundo Sokolowski (2004), “ela se amplia para o passado, assim como para o futuro”. É a forma de compreensão sensível da realidade externa. Tal realidade é elaborada pela experiência, e anunciada por práticas, ações e narrativas pela percepção.

As experiências são, portanto, construídas através de situações socialmente experimentadas, a partir das quais uma dada realidade é percebida em função da vivência tida pelo indivíduo como significativa, com base em um processo de subjetivação e seleção da memória. Desta forma, possui a experiência um caráter seletivo e relacional entre “o mundo interno” e “mundo exterior”; que se complementam e se retroalimentam dialeticamente. Não se trata, portanto, de

pensá-la exclusivamente em termos de subjetividade (experiência interior), mas também a partir da historicidade que nos envolve, impacta e imprime em nós suas marcas.

Para Sokolowski (2004), vivemos constantemente no futuro e no passado, no distante e no transcendente, no desconhecido e no imaginado. O conhecimento que advém da experiência não depende inteiramente dos sentimentos e sensações, como pode parecer de início. Os significados atribuídos às sensações e sentimentos são construções mentais que têm base no que experiências socialmente. Em outras palavras, são as experiências que impactadas pelo tempo e pelo espaço vividos, produzem minha percepção do que compreendo ser.

É preciso ter presente que indivíduos e grupos constroem memória(s) e identidade(s) sob bases materiais e simbólicas que foram produzidas historicamente antes mesmo das ações e interações destes em determinada realidade social (ARENDRT, 1992). Todos nós somos, de certo modo, “educados” socialmente a partir de regras e valores sociais que preexistem às nossas ações na sociedade; o que não nos isenta das relações de poder que constituem a base da legitimação de alguns grupos, em detrimento de outros, dentro de uma mesma sociedade. A vida em sociedade é, assim, uma construção no curso do tempo e no espaço. O que denominamos, portanto, como realidade social é produto não só de cooperação, mas também de tensões e conflitos entre indivíduos e grupos. Por isso é múltipla, relativa, inacabada e em constante processo. Tais realidades são construções humanas; sentidas e vivenciadas de formas variadas pelas pessoas e em alguns casos compartilhadas por grupos humanos por intermédio de processos de identificações.

## **2.2. Experiência(s) e juventude(s)**

Parece não ser demais afirmar que a juventude, como parte da experiência, não pode ser entendida como ciclo da vida descontextualizado socialmente, nem tampouco pode ser definida exclusivamente em termos biológicos ou do desenvolvimento psicológico isolado do meio social. Não está livre, portanto, nem do tempo nem do lugar em que se cria a representação do ‘*ser jovem*’. Os discursos legitimadores do poder constroem suas ideias de juventude(s), e tais ideias, das diferentes épocas e sociedades, fundam-se em supostos padrões e

expectativas sociais sobre os modos de ser e agir dos jovens a partir do ideal de ser humano formulado para esse período.

Novamente sem desconsiderar os fatores biológicos e psicológicos, não devemos perder de vista que os processos de formação dos indivíduos são também construções sociais e históricas.

A historicidade em que estão envolvidas as preconcepções sobre as fases da vida na modernidade são construídas entre a orientação para o futuro e a preservação do passado.

Uma vez dotadas de especificidade própria, as fases da vida não se tornam apenas autônomas, umas em relação às outras. Permanecem interdependentes e mesmo hierarquizadas. Tal hierarquia constrói-se sobre a base de uma tensão, intrínseca à modernidade, entre uma orientação definida pela lógica da modernização (portanto, orientação para o futuro, pela afirmação conquistadora da renovação como valor) e o fundamento normativo da ordem moderna, que afirma, ao contrário, a primazia do passado como elemento de significação do futuro. Cabe ao passado, isto é à ordem social já constituída, domesticar, sem destruir, os elementos de transformação e modernização inerentes à vida moderna. (PERLAVA, 2007, p.17)

A lógica em que se fundou a noção de juventude no século XIX- e boa parte do XX- pautava-se no ideal de desenvolvimento e progresso que indicava *a priori* um ideal de humanidade a partir de seus estágios iniciais rumo a uma maturidade desejada. As Ciências Humanas e Sociais desse período conceberam, com relativa freqüência, a juventude como período de transição a ser controlado por instituições ocupadas em proteger e conduzir ao estágio de maturidade, bem como diagnosticar os portadores de desvios e/ou imaturidades em comparação ao estágio adulto que se pretendia alcançar. Segundo Peralva (2007), não é por acaso que parte representativa dos trabalhos em sociologia da juventude podem ser caracterizados como uma '*sociologia do desvio*', onde a figura do jovem está com freqüência relacionada ao desvio de um certo padrão normativo e à resistência às ações socializadoras. Se as formas de desvio se modificam em função das especificidades das dinâmicas das relações sociais- que produzem tensões e conflitos derivados da estratificação social e das relações entre diferenças culturais- o desvio (como também seu oposto, a adequação a ordem social hegemônica) é próprio da experiência juvenil dentro de uma relação intergeracional.

Conforme Sposito & Carrano (2007), a partir da década de 1980, movimentos voltados para os direitos da infância e adolescência/juventude são orientados por um olhar que tomam como perspectiva uma representação destas

fases da vida como detentoras de direito e de demandas políticas, na contramão de uma concepção conservadora e restritiva do que é ser criança(s) e jovem(s); sobretudo os que ainda não atingiram a maioridade.

Ao longo da última década, o caráter inovador destas representações, que traz em seu bojo uma nova concepção jurídica e social da adolescência e juventude brasileira, entra em disputa com o que Sposito & Carrano (2007) chamam de '*campo dominante de significados constituídos*', que tratam de restringir tais representações. Citam os autores, como exemplo de reação às conquistas dos movimentos sociais, as propostas de diminuição da idade para atribuição de responsabilidade penal, o que nas entrelinhas significa entender a parte final da infância e a fase inicial da juventude como um período da vida sem especificidades próprias e que, portanto, deveria ser submetido as '*providências coercitivas*' características do mundo adulto.

Ocorre uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase da vida e a reiterada de separar a criança e o adolescentes das elites do 'outro', não mais criança ou adolescente, mas delinquente, perigoso, virtual ameaça à ordem social. (SPOSITO e CARRANO, 2007, p.184)

No entanto, a tendência de conceber a juventude fundamentalmente como um problema de desvio da ordem social a ser seguida desconsidera que a produção de sentidos e modos de ser podem produzir inúmeras singularidades em função das condições materiais e simbólicas que produzem experiências específicas, e que interferem de forma variada no processo de subjetivação e produção de identidades individuais e coletivas.

Se, por um lado, o discurso da modernidade e por extensão histórica as políticas públicas brasileiras desenvolveram ao longo do tempo o conceito de juventude como período da vida que levaria à inserção no mundo adulto, atualmente, parece-me enriquecedora a possibilidade de se compreender a juventude como um encadeamento relacionado às experiências sociais que alimentam a inesgotável capacidade humana de identificar-se, agrupar-se e produzir a diversidade.

(...) no conjunto das imagens **[sobre juventude]** não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos (os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas), que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no horizonte das ações públicas, em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos. (SPOSITO e CARRANO, 2007, p.184)

No interior do tenso campo de disputa por concepções relativas aos direitos da infância e da adolescência/juventude, na perspectiva da concepção que compreende estas fases da vida como detentoras de especificidades e possuidoras de direitos, o ano de 2013 marcou um avanço na legislação. Neste ano foi sancionada a Lei número 12852/2013 que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE); além de instituir o Estatuto da Juventude.

A referida Lei representa, da perspectiva democrática, um aprimoramento das políticas públicas para a juventude não só por incluir a necessidade de articulações interministeriais o que abarca e reforça, dentre outros, os compromissos com a educação e com o acesso a diferentes manifestações culturais, mas também por incluir dentro dos princípios que devem orientar a implementação das políticas as ideias de *‘autonomia e emancipação juvenil’*; *‘participação do jovem na vida em sociedade’*; *‘promoção da experimentação’*; *‘reconhecimento do jovem como sujeito de direitos’* e *‘respeito à identidade e diversidade da juventude’*.

O reconhecimento dos jovens por parte das políticas públicas decorre do entendimento de que a juventude é uma etapa do ciclo da vida – para além de uma mera fase de transição ou formação – que carrega sentido em si mesma. Marcada pela superação da condição anterior de dependência e proteção exigida pela infância e adolescência, é na juventude que o indivíduo processa de maneira mais intensa a conformação de sua trajetória, valores, e a busca de sua plena inserção na vida social(...) Esta condição, para a construção da autonomia pessoal e independência, se dá em um ambiente de acentuado conflito entre os anseios e as múltiplas desigualdades vividas pelos jovens, segundo recortes diferenciados de classe, gênero, etnia, renda familiar, região de moradia, orientação afetivossexual, presença ou não de deficiência, etc. (BRASIL, 2013, p.8)

Em consonância com a citação acima, e não me atendo politicamente a um discurso individualista sobre o processo de formação humana, cabe frisar que tanto quanto o tempo e lugar, convém considerar a condição juvenil como resultado de contatos e vínculos sociais que nascem de experiências de vida em sociedade e, por isso, não reduzem-se a uma existência individual e ímpar. Representações e significados sobre formas de existir e modos de vida se dão sob condições historicamente elaboradas e alimentadas num dado tempo presente por preconceções e discursos hegemônicos que tendem a legitimar dinâmicas sociais reforçadoras das relações de poder.

Desconstruir e desnaturalizar a condição juvenil passa inevitavelmente pela ruptura com discursos hegemônicos em torno dos quais a juventude é vista como problema. Este talvez tenha sido a maior contribuição (ao menos ao nível das políticas públicas) da atual Política Nacional para a juventude. Os princípios orientadores da legislação transferem o foco da ideia da *juventude como risco*, para a possibilidade de compreensão da *juventude como detentora de direito* à igualdade política e à diferença de experiências e identidades; seja no interior da diversidade juvenil ou nas relações intergeracionais.

Assim, refletir sobre o(s) significado(s) de *ser jovem* implica em compreender seus valores e práticas culturais que orientam as ações juvenis, bem como suas demandas e necessidades que advêm dos processos de sociabilidade (DAYRELL, 2007, 1108).

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Distante de possuir uma definição rígida, a noção de juventude possui um caráter flexível, onde a condição juvenil se faz em um horizonte de possibilidades dos modos de se constituir como jovem, e deve levar em consideração fatores relativos às condições socioeconômicas e aos meios e influências culturais vivenciados; mas também à diversidade de situações em que se dá a experiência juvenil (SPOSITO, 1998).

As definições rígidas sobre gerações se desfazem na medida em que a forma de se relacionar com o tempo deve ser relativizada. Conforme sinaliza Melucci (2007), a ideia de um tempo linear, compreendido em um encadeamento simplesmente etário sobre os ciclos da vida, deve ser concebido como um tempo funcionalmente diferenciado.

(...) um tempo diferenciado é cada vez mais um tempo sem uma história, ou melhor, um tempo de muitas histórias relativamente independentes. Então é também um tempo sem um final definitivo, o que faz do presente uma medida inestimável do significado da experiência de cada um de nós. Por último, um tempo múltiplo e descontínuo indubitavelmente revela seu caráter 'construído' de produto cultural. (MELLUCCI, 2007, p.34)

Uma sociedade pode ser compreendida como um campo de interdependência entre indivíduos e grupos que se configura por acordos e conflitos. Toda sociedade humana, então, pode ser concebida como um sistema de relações sociais, na medida em que se organiza a partir das relações e interações que os indivíduos estabelecem entre si. Tais relações e interações, estabelecidas com base em dinâmicas sociais, não são a tradução monolítica de um poder dominante, nem são somente resultado das regras e acordos culturais compartilhados de forma inquestionável por pessoas e grupos. São produzidas ainda por tensões e conflitos aos quais estão principalmente expostos atores e grupos mais sujeitos às pressões por adequações e conformidade (MALUCCI, 2007).

O intuito do trabalho foi analisar a juventude a partir do ponto de vista da própria experiência da juventude, a partir do conjunto simbólico de imagens, construções sociais relacionados às condições sociais de “*ser jovem*” em um contexto específico. Isso implica em admitir que a condição juvenil se constrói em um movimento de tensão entre um sentido local de juventude, que considera as especificidades do contexto social em que se dá sua construção, como também levam em conta um sentido mais geral sobre a condição de ser jovem.

Conforme Carrano (2003) a temporalidade dos jovens/adolescentes se oferece como um campo de observação em que se constrói a experiência acerca da condição juvenil.

Apresenta-se esta condição como modo de definição cultural que amplia as variadas experiências- situadas nos tempos e nos espaços vividos- praticadas nos relacionamentos e interações, por intermédio dos quais se configuram culturalmente as auto-percepções sobre as vidas sociais, bem como em função delas as possibilidades sobre as ações individuais inerentes à experiência juvenil. Deve portanto ser pensada como uma vida praticada e elaborada, nem sempre de forma deliberada, através de representações e relações. É menos como um fato e mais como fazer-se (CARRANO, 2003).

Desta forma a experiência de fazer-se jovem é uma construção social situada no tempo e no espaço, que diz da inserção mais autônoma em uma gama de possibilidades de experimentos culturais que passam pela assunção de estilos (linguagens, roupas, ritmos musicais) que formam e informam sobre sua(s) identidades; indicando pertencimentos a determinados coletivos e desvelando

marcas e traços de identificações que dizem, nem sempre de forma consciente, de si aos outros

Tanto quanto as expressões culturais, dimensão igualmente importante da condição juvenil é a sociabilidade; ou seja, os eventos e práticas cotidianas vivenciados informalmente, em que se põe em jogos as experiências juvenis. Eventos e práticas, estes, capazes de desenvolver um sentimento de coletividade, situados em contextos sociais específicos. Estudos sobre fenômeno da juventude não devem, assim, se ater somente a perspectivas macrossociológicas que entendem os ciclos da vida como um modo de ser cultural e homogêneo em um determinado tempo histórico. E, mesmo considerando as experiências de classes como um fator fragmentador da noção de juventude, também estas em seu interior devem ser relativizadas em função de valores culturais, estilos de vida e de outros marcadores de identidade (etnia, gênero...).

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição dos 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. Assim, os jovens (...) apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventude, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2007, p.158)

Aspectos relacionados à primeira fase da juventude, um momento específico da vida dos jovens, devem ser considerados. No tocante à temática da juventude, para efeito do estudo empreendido, meu olhar centrou-se sobre a fase inicial da juventude. Privilegiei as falas de jovens concluintes do Ensino Fundamental entre 15 e 16 anos; particularmente por considerar como um período desafiador da experiência juvenil. O significado simbólico de determinadas características se alteram e certas etapas características de certas etapas da vida podem ser ampliadas ou diminuídas. No caso da juventude iniciada, por exemplo, poder transitar por lugares não familiares sem a figura do adulto 'responsável', o consumo de bens materiais próprios ou característicos da vida adulta, o exercício da sexualidade, e a necessidade de inserção às vezes precoce no mundo do trabalho são peculiaridades que marcam uma aproximação inicial da vida adulta.

Reafirmando as necessidades e as potencialidades das diferentes juventudes brasileiras, os documentos do Conselho estabelecem também a seguinte subdivisão etária: jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; jovem-adulto, entre 25 e 29 anos. Posteriormente, essa mesma classificação foi

adotada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) para análise socioeconômica da realidade juvenil. Esta classificação contribui para o aperfeiçoamento de desenhos de programas e ações, pois os desafios colocados para os jovens de 16 anos são bastante distintos dos enfrentados pelos jovens de 24 ou 29 anos. (BRASIL, 2013, p.10).

Para Carrano (2001), as práticas sociais ocorrem em circuitos culturais hegemônicos em que sujeitos em múltiplas ocasiões (por que não dizer situações?) confirmam por afinidades ou refutam por oposição os traços culturais predominantes em um dado contexto. As diferentes relações estabelecidas formam uma complexa gama de possibilidades educacionais com base em experiências formais e informais- que estruturam a trajetória de formação dos sujeitos. Desta forma, as cidades, nas diferentes situações experimentadas, caracterizam-se como espaço privilegiado do processo educativo.

Os espaços vividos produzem múltiplos e variados códigos capazes de dar significações sobre o espaço urbano. A ampliação ou a restrição à experiência de viver a cidade orienta o valor educativo das relações na cidade. A possibilidade educativa de uma cidade possui direta relação com as estruturas sociais e culturais urbanas, e interferem nos vínculos sociais e nos relacionamentos que os jovens estabelecem nos seus processos de formação (CARRANO, 2001).

### **2.3. Identidade(s) e narrativas**

Neste item abordo, defino e articulo as noções de identidades e narrativas, finalizando com o que chamei nesta pesquisa de *narrativas identitárias*.

Em tempo: as noções de *narrativa* e *situações sociais* nesta seção, tanto quanto referenciais teóricos, serviram ao longo da pesquisa, respectivamente, como abordagem metodológica e categorias de análise. Poderiam, portanto, constar na parte relativa à metodologia (Capítulo 1). Fiz a opção de discuti-las aqui, dada a necessidade de articulações conceituais.

#### **2.3.1. Das identidades**

Castells (2000), admitindo que a construção social da identidade de grupos e instituições está marcada por uma relação de poder, propõe três formas e origens para a construção das identidades coletivas: *Identidade legitimadora*: introduzida

pelos grupos dominantes da sociedade no intuito de expandir seu domínio em relação aos demais atores sociais. *Identidade de resistência*: construídas por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação. Caracterizam-se pelo isolamento e pela ‘indisposição’ inicial ao diálogo em relação a outros grupos. *Identidade de projeto*: nascem de uma resistência inicial dos grupos, porém admitem um caráter dinâmico e interativo entre as identidades e produzem uma identidade capaz de redefinir seus lugares na sociedade e buscar a transformação de toda estrutura social.

Coletivamente, a identidade será aqui entendida como uma associação por identificação- nem sempre deliberada- a um grupo que discursivamente assume ter afinidades históricas, ideológicas e/ou culturais que unem os atores sociais em torno de determinadas agendas políticas e/ou em torno da produção e manutenção de traços culturais comuns. Podemos, então, tomar como pressuposição a ideia de que a produção de uma identidade cultural passa, inevitavelmente, pela associação do ator social a grupos humanos com os quais se identifica.

É preciso, no entanto, atentarmos aos riscos do “comunitarismo”, aos riscos dos grupos sociais perderem a ‘função mediadora’ entre o universal (humanidade) e o particular (indivíduo) e passarem a estabelecer uma identidade coletiva fechada sobre si mesma, a partir da tentativa de isolamento. A perda da ‘função mediadora’ leva os grupos a não articularem-se com o macro-social, ratificando desta forma a estrutura que muitas vezes os oprimem. Outro risco é a negação incondicional da alteridade, nestes casos se caracterizam pelo esforço de redução máxima da interação ou, no extremo, pela rejeição a todos os elementos que não pertencem ao que é considerado pelo grupo como uma única cultura e/ou valor possível.

Vale destacar, dizendo de outra forma, que o que chamo de *risco do comunitarismo* é um posicionamento teórico e político segundo o qual a ideia de comunidade não se vincula somente a expressão de um possível orgulho local, mas também ao esforço de compreensão, de quem o utiliza, da sociedade mais ampla. Desta forma, como sugere Burke (2002), evita-se o duplo risco de tratar a comunidade de forma isolada, “*como se fosse uma ilha*”; e de ocultar, no que se refere ao ofício dos cientistas humanos e sociais, a relação entre uma micro-análise e uma macro-análise.

O termo comunidade, portanto, é ao mesmo tempo útil e problemático. Esse termo precisa livrar-se do pacote intelectual em que ele faz parte do consensual (...) Não se pode supor que cada grupo seja permeado (...) pela solidariedade, as comunidades precisam ser construídas e reconstruídas. E não pode ter por certo que uma comunidade seja caracterizada por atitudes homogêneas ou esteja livre de conflitos (...). (BURKE, 2002, p.83)

Com relativa frequência produções acadêmicas que versam sobre a temática da globalização dividem-se entre os defensores da unificação da “*grande comunidade humana*” e aqueles que dão ênfase a ideia de fragmentação. Essa divisão, porém, representa enfoques diferentes de um mesmo processo (HAESBAERT, 2005). Parece-me fato que questões relacionadas ao uso e a interferência das novas mídias nas sociedades contemporâneas; ao meio ambiente, e à necessidade de promoção em nível mundial de políticas de sustentabilidade; à “mundialização” da economia, associada à histórica incapacidade do capitalismo de acabar com a fome humana são objetos de análises dos Cientistas Humanos e Sociais que merecem e exigem uma visão global.

Para Haesbaert (2005), é preciso considerar, contudo, dois aspectos fragmentadores da globalização. O primeiro é que ela não se configura de maneira homogênea, não só atinge de forma desigual todos os segmentos sócio-espaciais, como também é obrigada a adaptar-se a conjunturas políticas, econômicas e culturais locais. O segundo aspecto, em parte decorrente do anterior, é que ela, diferente do que apregoavam seus defensores no final do século XX, não dissolveu as identidades locais nem produziu um espaço global despersonalizado.

No entanto, o movimento de globalização em grande escala mundial e, associado a ele o processo de difusão e uso das novas tecnologias de comunicação, colocou em questão as fronteiras territoriais locais e a relação entre lugares e identidade(s). (AGIER, 2001). As transformações históricas no mundo contemporâneo impulsionaram uma revisão da figura idealizada de humanidade moderna. Muitos foram os movimentos sociais e estudos acadêmicos, dentro e fora do Brasil, que versaram sobre a causa feminina, sobre as relações étnicas e/ou raciais, sobre a condição juvenil, etc.

A crise deste modelo hegemônico abriu espaço para novas compreensões acerca do processo de construção das identidades e da produção de experiências. A forma como os atores sociais atribuem sentido ao mundo se constrói, sobretudo, a partir da inter-relação entre indivíduos, grupos e instituições. Porém os trânsitos

individuais não são isentos do passado, da história. A elaboração das identidades culturais se processa com base em valores e marcadores de identidade (geração, gênero, etnia, condições econômicas...) que produzidos historicamente, consciente e/ou inconscientemente, ainda hoje servem de base para práticas de reconhecimento no cotidiano; sejam práticas de legitimação ou, no oposto, de discriminação baseada paradigmaticamente em torno de valores hegemônicos.

Desta forma, as identidades são relacionais e situacionais, não podendo ser puramente objetivas (determinadas por um grupo de origem) nem exclusivamente subjetivas (isentas dos outros com os quais nos identificamos ou nos diferenciamos). Conforme Cuche (1999), não se pode pensar a identidade fazendo uma abstração do contexto relacional onde os atores e grupos sociais experimentam a vida em sociedade. É, para o autor, nas relações e situações sociais, circunscritas em determinados contextos, que identidades são afirmadas ou reprimidas (CUCHE, 2000). Toda identidade nasce, portanto das interações com os *outros*; inexistindo sem ela.

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão sempre em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar...” (CUCHE, 1999, p.183)

Somos sempre, utilizando as palavras de Agier (2001), “*o outro de alguém*”. O que, na concepção tomada para esse estudo, significa dizer que as identidades são resultados de processos de identificação em variadas situações experienciadas socialmente. E, na medida em que também as situações relacionais são obviamente relativas e circunstanciais, uma definição de identidade quase que impõe, por extensão, uma definição de identificação. É o que tento fazer a seguir.

A ‘universalidade humana’ em que vivemos está carregada de valores, crenças e concepções de *mundos* heterogêneos, criados pelas atividades humanas, e que podem produzir diferentes resultados que transitam da hibridização de culturas, passando pela estigmatização de grupos marginalizados pelos grupos hegemônicos e podem chegar ao extremo do fanatismo. Contudo, seja qual for o caso, todo processo de relação de contato(s) cultural(ais), se caracteriza como uma relação de poder, de tensão, e atinge inevitavelmente aspectos políticos que não

podem ser subestimados. Dentro deste quadro, a identidade cultural de um indivíduo inserido em uma sociedade deixa de ser entendida como uma herança recebida de um único grupo social ao qual ele pertence originariamente.

O processo de elaboração da identidade cultural dos indivíduos deve ser compreendido como uma elaboração contínua que leva em consideração a heterogeneidade de grupos existentes no interior das sociedades e a diversidade dos laços sociais que os indivíduos constroem nos vários grupos com os quais se relacionam (família, escola, religião, círculos de amizade de distintas origens sociais, etc.). Contudo, o trânsito do indivíduo na sociedade, que contribui na sua formação identitária não é totalmente livre. Neste processo, devemos levar em conta dois fatores.

O primeiro é a forma como as comunidades e instituições por ele frequentadas se representam e são representadas pela sociedade mais ampla. Se, por um lado, as pessoas se sociabilizam e interagem em seus ambientes comunitários locais (a cidade, os subúrbios); por outro, identidades locais entram em interseção com outras fontes de significados e reconhecimento social (CASTELLS, 2000).

O segundo fator é o relativo impedimento de trânsito imposto pelo contexto social onde o indivíduo se encontra. Para Hall (1996), as identidades individuais são formadas e transformadas constantemente em relação com as formas pelas quais somos representados e nos representamos nos sistemas culturais que nos cercam. Todavia, embora a pessoa possua uma certa margem de manobra na formação de sua identidade, não podemos deixar de levar em conta que a compreensão dos caminhos percorridos por ela na construção cultural de si própria não deve desconsiderar o contexto histórico e espacial onde se dá a relação entre as diferenças (gênero, classe social, etnia, religião, espaço habitado...), nem como esse contexto facilita e/ou impõe dificuldades ao trânsito. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser adquirida ou perdida.

*Identidade e identificação* são termos que passam pelo sentimento de pertencimento. Porém, a identificação é acionada, nem sempre de forma consciente, aproximando pessoas por intermédio de situações cotidianas; em torno das quais indivíduos e grupos estabelecem uma familiaridade e/ou estranhamento

entre si e com determinados espaços. As identificações serão aqui tomadas como os marcadores de identidades que aproximam, na percepção dos atores sociais, as experiências individuais e podem produzir narrativas identitárias que adquirem força legitimadora de um coletivo, que se expressa tanto nos discursos, quanto nos sentimentos e ações.

### 2.3.2. Das narrativas

Análise narrativa nas Ciências Humanas refere-se a um conjunto de abordagens, não excludentes entre si, e que têm como fonte diferentes tipos de textos, imagens e falas que possuem em comum uma forma parcial, fragmentada, portanto não generalizante, de narrar e interpretar eventos, acontecimentos e situações com base em experiências individuais e coletivas. Conforme nos lembra Riesman (2003), assim como nações e governos constroem narrativas preferenciais sobre a história, movimentos e organizações sociais, ou mesmo indivíduos, constroem histórias com base em suas experiências.

(...) experiências nos foram [eram] transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos. ‘Ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou: ‘Um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice (...) em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua [própria] experiência? (BENJAMIN, 1987, p.114)

A crise das grandes narrativas, assinalada acima por Walter Benjamin, que conferia certa estabilidade e dava coesão as sociedades modernas, abriu espaço na contemporaneidade à elaboração de novas narrativas com base na experiência. As críticas recentes às chamadas “*grandes narrativas*” vinculam-se, sobretudo, ao movimento de revisão de uma perspectiva etnocêntrica a partir da qual se constituiu historicamente a noção de Civilização Ocidental. Dar voz e visibilidade às histórias vividas por homens e mulheres que não representam a imagem de um suposto “*tipo ideal*”, propagado pelo discurso hegemônico, está diretamente relacionado a uma concepção teórica associada aos interesses dos grupos humanos historicamente subjugados e discriminados.

Se não podemos ignorar traços culturais comuns que nos identificam na diversidade (por exemplo a ideia de nacionalidade) cada vez mais, nas escalas microsociais, surgem uma diversidade de pequenas narrativas identitárias, que ocupam o vácuo deixado pelas “grandes narrativas”. Na contemporaneidade, narrativas produzidas por integrantes das minorias passaram a interrogar o discurso produzido pelas “*grande narrativas*” e, em consequência, vêm ocupando espaços na produção acadêmica, das diferentes Ciências Humanas, sobretudo em trabalhos comprometidos com um posicionamento teórico e político que consiste em respeito e reconhecimento das experiências produzidas pelas pessoas entrevistadas; que muitas vezes em estudos quantitativos são entendidas como números quase sem vida. Em outros termos, a atenção destinada às histórias vindas “*de baixo*” permite aos cientistas das humanidades compreenderem as pessoas como sujeitos da própria cultura, e conforme Burke (2012), “*podem ensinar aos pesquisadores pelo menos o tanto que aprendem com elas*”. Essas ‘micronarrativas’, da perspectiva dos atores sociais, são as expressões das experiências amalgamadas pela consciência do que os interrogados entendem ser; produzidas por processos múltiplos de identificações.

O crescente interesse por estudos que tomam por base a narrativa nas Ciências Humanas emerge, na atualidade, por diferentes posicionamentos políticos, teóricos e metodológicos (intimamente entrelaçados) que vão desde o empenho de se recuperar as “grandes narrativas” configuradoras da ideia de nação, passam pelo esforço de movimentos políticos e sociais que procuram evidenciar as experiências de pessoas e grupos historicamente marginalizados e chegam ao nível das análises das narrativas individuais. Concentro-me nas narrativas orais advindas de experiências pessoais em um dado contexto social; considerando minhas opções teóricas, assim como os dimensionamentos metodológicos feitos em função dos limites e possibilidades de análise que emergiram no desenvolvimento da pesquisa.

Atentos, ou ocupados em analisar a(s) maneira(s) como as pessoas narram suas experiências e cotidianos, os estudos com base em análises narrativas em nível microsocial respondem ao esforço acadêmico e político de relativizar a “grande narrativa” unificadora de uma suposta realidade social comum no tempo. Em contrapartida, na contramão de investigações que buscam pontos de identificações entre pessoas e grupos, existe a possibilidade de condução de

estudos que, privilegiando o nível existencial da experiência, centram-se na valorização da narrativa pessoal.

O presente estudo posiciona-se em um nível intermediário dessas duas perspectivas. E assumir esse nível intermediário traz como consequência implicações teóricas e metodológicas que precisam ser consideradas para a compreensão do movimento reflexivo-analítico que orientou a formulação dos instrumentos metodológicos de coleta, seleção e análise dos dados.

De forma não hierárquica nem avaliativa sobre a melhor abordagem para estudos com base em narrativas orais de experiências pessoais, Riesman (2003) identifica quatro tipologias, que antes de chamarem para si a exclusividade no uso do termo *abordagem narrativa* para efeito metodológico, podem ser, de acordo com as características da pesquisa, combinadas entre si. São elas: análise estrutural, análise temática, análise *interacional* e análise *performativa*; sendo esta última um desdobramento da perspectiva *interacional*.

Na análise estrutural a ênfase é dada ao *dizer*, à forma como a narrativa é elaborada e na maneira como o narrador seleciona dispositivos particulares para dar coerência a sua narrativa (RIESMAN, 2003). A linguagem é tratada como objeto central, acima e além de outras referências de análise. As interpretações têm com foco fundamental às interpretações da narrativa falada, e exigem um exame *sintático* (indicações de qualidade, estado e modo de ser....) e *prosódico* (ritmo, entonação e demais atributos correlatos na fala). Conforme Santos (2013, p.23), na análise estrutural “a narrativa é um método de recapitular as experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura organizada em uma seqüência temporal, por ter um ponto e por ser contável”.

Quando não articulada a outras abordagens, a tipologia estrutural pode incorrer em uma descontextualização dos fatores históricos, interacionais e institucionais que interferem na produção da narrativa. Segundo Santos (2013), de grande importância à lingüística, por ter contribuído para o crescimento dos estudos da narrativa na área, é recorrente a crítica a esse tipo de abordagem por ela não problematizar a relação entre evento passado, memória e narrativa.

Na análise temática a ênfase é dada sobre o conteúdo de um texto. Conforme Riesman (2003), se centra mais no que é ‘*dito*’ do que no ‘*como dizer*’. Diferentemente da abordagem estrutural, na tipologia temática a língua é compreendida como um recurso, não como objeto de investigação. A linguagem

se apresenta, assim, como um dos caminhos- quando não tomada como meio exclusivo de análise- em que as narrativas são organizadas por temas e utilizados como estratégias de compreensão das representações sociais acerca de eventos, acontecimentos, atividades e situações em um delimitado contexto social. Neste tipo de abordagem é possível compreender, por *aproximações narrativas*, elementos comuns entre os participantes; relacionados aos temas abordados.

Já na análise interacional o destaque é dado ao processo dialógico que se dá na relação entre o pesquisador e o narrador. Narrativas de experiências são elaboradas em configurações específicas, como situações sociais de corte onde a narrativa emerge de forma conjunta e colaborativa entre os participantes da conversa. Sem abandonar o(s) conteúdo(s) temático(s), os estudos das narrativas com base na perspectiva interacional normalmente representam o discurso em toda a sua complexidade, não simplesmente como um veículo para o conteúdo. Conforme Bastos & Santos (2013, p.11), nesta tipologia de análise a narrativa é estudada...

(...) como um evento interacional em que os participantes utilizam elementos discursivos diversos a fim de criar e manter a interação social. O foco da análise recai sobre como a fala é construída em entrevista, o que possibilita a compreensão, entre outros elementos, de como as pessoas produzem avaliações sobre o mundo e como gerenciam suas identidades sociais em contextos de entrevista específicos. O gerenciamento de identidades sociais neste contexto é visto como um processo colaborativo entre entrevistador e entrevistado, entre formulação de perguntas e respostas (...) é um evento interacional no qual as pessoas articulam a produção de identidades sociais.

Na análise performativa, ampliando a análise interacional e, portanto, centrando seu interesse além da palavra falada, o papel do narrador é analisado como desempenho e a narrativa é entendida como evento. Assim, a ação de narrar experiências consiste em uma relação dialógica entre pesquisador e entrevistados, em que o que vem à tona não é a experiência conservada intacta pela memória, mas também o que resulta da interação e envolve estratégias de fala que abarcam na interação fatores como familiaridades entre as partes envolvidas e, por vezes, expectativas mútuas, circunstâncias e contextos sociais e/ou institucionais em que ocorre o evento narrativo. Imagens, estratégias e interesses, na perspectiva performativa, influenciam na forma como os narradores optam, nem sempre de forma consciente, por conectar eventos, situações e acontecimentos para torná-los significativos aos outros.

Pelos motivos que logo abaixo exponho, metodologicamente, para efeito de análise dos conteúdos derivados das entrevistas, os esquemas elaborados para classificação, seleção e interpretação dos dados combinam princípios das *abordagens temáticas e interacionais*.

Por motivo talvez mais obviamente explicável, o trabalho alinha-se à *abordagem temática* na medida em que esta abordagem relaciona-se diretamente aos objetivos da pesquisa. As narrativas individuais foram construídas dentro de estruturas culturais, políticas e econômicas que pela multiplicidade de formas como são vivenciadas nos impede de falar, a priori, de realidade social no singular; pois a cada indivíduo cabe uma experiência e, logo, uma percepção particular do mundo social.

A fim de superar a perspectiva individual da experiência e reinscrevê-la em uma perspectiva sócio-histórica é preciso compreender a interferência de tais fatores estruturais na produção das experiências expressas pelas narrativas.

Como o foco do trabalho está nas atividades e não nas pessoas, as narrativas são organizadas estrategicamente por temas (vide anexo) e utilizadas como forma de compreensão das representações sociais acerca de eventos, acontecimentos, atividades e situações em um delimitado contexto social. O que se busca é compreender os sentidos partilhados e as disposições de constrangimentos estruturais, através de agrupamento, seleção e análise das informações e experiências comuns aos participantes, nem sempre inicialmente identificados por eles, relacionados aos temas abordados.

As produções das narrativas ocorreram a partir de um roteiro de entrevistas semi-estruturado, de forma colaborativa entre entrevistador e entrevistados. Este fato por si só já me levaria a assumir o caráter *interacionista* na abordagem da narrativa. Além disso, reforçando o traço interacionista da pesquisa, admito-me narrador. É na busca de um sentido compartilhado em determinadas situações sociais da vida na Cidade que se centrou a pesquisa. Isso implica em não perder de vista que além de coletor de dados, é o pesquisador um narrador na medida em que cabe a ele fazer a seleção, agrupamento e interpretação dos dados buscando por aproximações narrativas aspectos comuns das diferentes experiências vivenciadas em situações e contextos específicos.

Em suma, o pesquisador não só interage nas construções narrativas dos entrevistados para melhor compreender a experiência contada, como também na

seleção e análise dos conteúdos busca atribuir sentido ao que foi dito na interação entrevistador/entrevistado, com base em seus posicionamentos teóricos e em sua própria experiência pessoal.

Posto que: (A) não atendo-se aos atos de falas, a ideia de performatividade parece ainda incluir outros atos corpóreos como gestos e olhares que não passaram despercebidos, mas não constituíram-se como foco de análise, e (B) entendendo que performatividade, ainda que restrita a elaboração de narrativas de experiências de vida, parece sugerir elaborações de falas plenamente calculadas - não posso de forma segura e consciente assumir o caráter performativo das narrativas elaboradas nas entrevistas.

Hei que, no entanto - sublinhar traços de performatividade(s) ao longo das execuções dos grupos de discussões. Menos que um posicionamento teórico assumido, o caráter performático das narrativas se impôs em função das condições em que se desenvolveu a pesquisa.

Dois fatores corroboraram para isso. O primeiro foi a familiaridade com os alunos entrevistados, todos concluintes do nono ano do Ensino Fundamental e ex-alunos, conhecidos entre si, com os quais já trabalhei como docente. Fator que se por um lado facilitou o acesso e fez as entrevistas correrem com certa descontração, em outros momentos as falas eram interrompidas, revistas e negociadas com um “outro” cuja “alteridade familiar” - o ex-professor e alunos conhecidos da escola - parecia colocá-los diante de um diálogo em que, entre certas inibições e constrangimentos, as falas eram negociadas como que em um jogo de múltiplos olhares e falas que se entrecruzavam e colaboravam para elaboração das narrativas (Ex: “(...) *posso falar isso, professor?*”).

O segundo fator refere-se ao fato de que, coletivamente, as falas se somaram em um diálogo que se desenrolou, entre concordâncias e discordâncias, como um processo em que os participantes envolveram-se na conversa de forma colaborativa, construindo sentidos sobre os dilemas e desafios de uma juventude iniciada no contexto situado do subúrbio do Rio de Janeiro. A maior eficácia, dentro dos objetivos propostos para a pesquisa, da metodologia de grupo de discussão, levou-me a assumir a performatividade na produção das narrativas na medida em que fui constatando que estas resultaram da interação entre os envolvidos, evidenciavam algumas estratégias na produção das falas, além de

explicitarem que fatores como circunstâncias e contexto social/institucional podem impactar a produção de narrativas.

Coletivamente as falas se somaram em um diálogo que se desenrolou, entre concordâncias e discordâncias, como um processo em que os participantes envolveram-se na conversa de forma colaborativa, construindo sentidos sobre os dilemas e desafios de uma juventude iniciada no contexto situado do subúrbio do Rio de Janeiro. A maior eficácia, dentro dos objetivos propostos para a pesquisa, da metodologia de grupo de discussão, levou-me a assumir a performatividade na produção das narrativas na medida em que fui constatando que estas resultaram da interação entre os envolvidos, evidenciavam algumas estratégias na produção das falas, além de explicitarem que fatores como circunstâncias e contexto social/institucional podem impactar a produção de narrativas.

Não se trata nem de tomar a narrativa como um artifício de demonstração, através de relatos sólidos, de um suposto e verdadeiro funcionamento de alguns aspectos de uma dada sociedade, nem tampouco de incorporar nas narrativas as limitações das fontes e dos procedimentos de pesquisa. Em última análise, toda investigação sobre narrativa, mas que comunicação de resultados de pesquisa põe em diálogo o narrador\pesquisador e o leitor\receptor. E, ampliando a questão, em se tratando aqui de estudo com base em análise de narrativas produzidas em entrevistas, há que se considerar ainda a relação dialógica entre o narrador\entrevistado e o pesquisador. Neste caso cabe ao pesquisador o duplo papel de receptor e comunicador.

### **2.3.3. As identidades como narrativas**

Receber e comunicar falas '*outras*' acerca do curso da vida situada no tempo e no espaço não fez de mim um cronista do cotidiano, nem do estudo em que me empenhei um exercício de descrever '*mundos*'; mas dos dois (o '*eu*', narrador; e do trabalho, minha narrativa) um movimento de reflexão que busca compreender e analisar sentimentos acerca de fragmentos de mundos narrados com base em histórias de vida. E analisar, por mais que considere e valorize a *academicidade* dos métodos de análise, é pôr na ação reflexiva as percepções que são próprias de minha experiência.

Assumir essas afirmativas, e é o que faço, é assumir como pressuposto a idéia de que toda identidade é narrativa, de que é a narrativa que torna acessível a experiência humana no tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa. (RICOEUR, 2010).

Para Paulo Freire (1997, p.10)

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.

A presente investigação em parte deve ser entendida como um exercício analítico-reflexivo de buscar trazer à tona, nos termos de Freire (1997), *histórias possíveis*; narradas no ‘pulsar’ das vidas que se encontram em movimento, cujas situações cotidianas, bem como o presente e o passado imediato da vida em curso (que de tão próximo confunde-se com o presente) engendram além de falas e representações, práticas e ações vivas, vividas e revividas pela experiência.

Em que pese o fato de não se tratar de uma pesquisa com base em documentos produzidos anteriormente ao empenho da análise por parte do pesquisador, muito comum em trabalhos historiográficos, ao comparar a micro-história com a história quantitativa, esta última cujos anseios não raro são o de constituir leis e regularidades sobre comportamentos coletivos formais, Burke (1992) traz contribuições aos pesquisadores que optam por abordagens narrativas. Mais que uma opção por uma perspectiva macro ou micro de investigação, o autor sinaliza a forma como estudiosos das diferentes Ciências Humanas e Sociais, voltados para a microanálise vêm trabalhando a questão da comunicação e da recepção da narrativa, e ressalta a propensão de muitos falantes de mudar de linguagem em diferentes situações. A linguagem é um meio culturalmente elaborado e utilizado em muitos casos para determinados grupos sociais diferenciarem-se dos outros, onde não só está em jogo a relação com o tempo mas também a relação entre comunicação e recepção.

(...) a identidade entendida no sentido de um mesmo (idem) (...) substituída pela identidade entendida no sentido de um si mesmo (ipse); a diferença entre idem e ipse não é outra senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. A ipseidade pode escapar ao dilema do mesmo e do outro na medida em que sua identidade repousa numa estrutura temporal conforme o modelo de identidade dinâmica (...) o si-mesmo é refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas. Diferentemente da identidade abstrata do mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade, pode incluir a mudança,

a mutabilidade, na coesão de uma vida. O sujeito aparece então constituído como leitor e scriptor de sua própria vida(...). (RICOEUR, 2010, p.419)

A autodesignação do sujeito que fala se produz em situações de interlocução nas quais a reflexividade se associa a alteridade. A palavra produzida, ou melhor, pronunciada por uma pessoa, é uma palavra que quer representá-la em relação à outra. Assim, a identidade pessoal está diretamente ligada ao ato de narrar. Sob a forma reflexiva do “narrar-se”, a identidade pessoal acaba por se projetar em uma identidade narrativa, entendida como um movimento auto-reflexivo de um “si” informado e configurado culturalmente em que o sujeito apresenta-se (e representa-se) como “leitor” e “escritor” da sua própria vida, seja de sua trajetória no curso do tempo, seja de situações vivenciadas, organizadas pela experiência e acionadas durante o que Paul Ricoeur (2006) define como ‘processo de narrativização’.

#### 2.3.4.

#### **O que ‘quer dizer’ o silêncio: considerações sobre o ‘não dito’**

Quem diz? O quê (ou do quê) se fala? Para quem narramos? Quando e onde nos comunicamos? Conforme Burke (2000), os eventos comunicativos envolvem não só as mensagens, os emissores e os receptores, como engloba ainda os canais, os códigos e os cenários. Assim sendo, muitos falantes modificam linguagens e até posicionamentos em diferentes situações. Cabe reforçar esta premissa, pois ela atravessa, e portanto deve ser considerada, para efeito de análise dos dados coletados sobre a forma como os jovens narraram seus próprios cotidianos.

*Violência? Já vi de tudo. Sinceramente, é muito difícil morar onde moro. Ter que...Deixa pra lá. (J7/G2)*

*Pode Falar [Eu].*

*Deixa prá lá, é difícil até de falar. (J7/G2)*

\*\*\*

*Quando eu tinha sete anos (...), eu vi, perto da onde moro(...) não sei se devo falar isso, acho melhor não. (J1/G1)*

*Fique a vontade [Eu].*

*Melhor não, deixa quieto. (J1/G1)*

O ato narrativo sobre a experiência é uma representação auto-declarativa de si pela verbalização; constitutiva, portanto, da identidade. Ao deparar-se com as imagens que têm sobre seu presente, principalmente os jovens entrevistados moradores de favelas, com uma frequência maior que os moradores do dito

'*asfalto*', essas falas eram entrecortadas, interrompidas. O que quer dizer esses silêncios e interrupções?

O presente que cala, no ato narrativo/reflexivo, sugere ser a auto-percepção de uma experiência difícil que, se tivesse se tornado palavras sobre si, poderia expor e deixar o narrador vulnerável diante de seus interlocutores. O que seria dito, enquanto experiência narrada, não foi possível captar. Entretanto o '*não dito*', as palavras que não se revelaram verbalmente, porque se fez silêncio, parece sinalizar constrangimentos em explicitar parte das experiências difíceis de vida. Partes das experiências nas quais possivelmente os jovens se deparam com as fragilidades e precariedades de sua condição e que compromete sua própria identidade enquanto sujeito social perante aos outros percebidos no processo interativo de construção narrativa como o não familiar; embora próximos.

Ao longo do estudo, apesar de se poder falar em um sentido partilhado, que faz emergir narrativas identitárias, foi possível perceber certas distinções narrativas entre a Cidade *vista do morro* e a Cidade *vista do asfalto*; o que indica uma tensão entreolhares, que ora se opõem, ora se convergem.

### 2.3.5.

#### **Das identidades narrativas às narrativas identitárias**

As identidades são forjadas socialmente a partir dos vínculos estabelecidos com diferentes indivíduos e grupos sociais. No entanto não se trata de uma criação livre ou arbitrária. Ao 'narrar-se', 'historiar-se' com base na experiência, os sujeitos sinalizam com várias dimensões sociais vivenciadas em suas relações estabelecidas em diferentes situações; o que não exclui as relações de poder. Conforme Rosas (2013, p.34), as narrativas podem indicar "significados macrossociais e microssociais de nossas ações no uso que fazemos da linguagem".

No processo de elaboração interativa da narrativa, os entrevistados fazem emergir variados atributos de sua identidade cultural. Conforme Rosas (2013), o entendimento sobre como os sujeitos produzem uma compreensão de si passa por compreender como as relações sociais se estruturam e organizam a sociedade, posto que os fenômenos de comunicação conservam direta ligação com a produção e reprodução das identidades.

São as narrativas, portanto, configuradas socialmente, tendo como 'pano de fundo' a experiência de se viver situações, seja de forma eventual, extraordinária

ou cotidiana. Nessa perspectiva, para efeito de análise dos dados, as palavras expressas pela narrativas, não foram compreendidas como exclusivas representações mentais, mas sobretudo como pensamento social e historicamente constituídos que designam um significado no interior de um discurso de poder, que podem valorizar (ou não) traços de identidades atribuídos a determinados grupos e lugares, e que podem produzir narrativas compartilhadas, ou melhor, *narrativas identitárias*.

Nesta pesquisa *narrativa identitária* será entendida como as aproximações discursivas acerca das experiências, com base em um sentido compartilhado de se viver num dado contexto, ou em determinadas condições situacionais, assim como com base nas percepções dos impactos dos fatores de constrangimentos estruturais vivenciados nas diferentes situações sociais.

As noções de *situações sociais, fatores de constrangimentos estruturais e sentidos compartilhados*, com base na Antropologia Urbana de Michael Agier (2011), serão desenvolvidas no tópico a seguir.

### **2.3.6. Situações sociais**

Situações sociais. Termo já mencionado, até aqui sem ser problematizado, não por acaso foi o último a ser tratado na parte destinada ao referencial teórico. Igualmente polissêmico, como os termos até aqui discutidos, quando não aparentemente vago- como o próprio termo- tem relevância não só teórica como impacta diretamente em aspectos metodológicos relacionados à pesquisa.

Vivemos cada vez mais inseridos em uma diversidade de contatos, diferenças e disputas culturais que colocam cada um de nós num jogo de “*buscas identitárias*”, de aproximações/distanciamentos, identificações/estranhamentos diante de outros sem um pertencimento fixo, exclusivo ou para sempre definido (AGIER, 2001). Assim, toda identidade é, no limite, declarativa e resulta, por sua vez, de um processo de identificação das experiências compartilhadas em situações e lugares. Para Agier (2001), as “pequenas narrativas identitárias” aparecem em diferentes contextos, mas enraízam-se de forma mais efetiva nos meios urbanos.

Desse ponto de vista, os meios urbanos podem ser fatores de encadeamento ou reforço dos processos identitários. A cidade multiplica os encontros de indivíduos

que trazem consigo seus pertencimentos étnicos, suas origens regionais ou suas redes de relações familiares ou extrafamiliares. Na cidade, mais que em outra parte, desenvolvem-se, na prática, os relacionamentos entre identidades, e na teoria, a dimensão relacional da identidade. Por sua vez, esses relacionamentos “trabalham”, alterando ou modificando, os referentes dos pertencimentos originais (étnicos, regionais, faccionais etc.). Essa transformação atinge os códigos de conduta, as regras da vida social, os valores morais, até mesmo as línguas, a educação e outras formas culturais que orientam a existência de cada um no mundo. Dito de outra forma, o processo identitário, enquanto dependente da relação com os outros (sob a forma de encontros, conflitos, alianças etc.), é o que torna problemática a cultura e, no final das contas, a transforma. (AGIER, 2001, p.183)

Segundo Agier (2001) a cidade é o espaço de exercício da cidadinidade, definida como um processo contínuo de interações, aproximações, identificações, estranhamentos ou mesmo – no extremo- de refutações de grupos, ambientes e situações sociais com os quais se estabelecem interações. Se somos sempre “*o outro de alguém*”, essa alteridade- em se tratando da vida nas grandes cidades- deve ser relativizada; pois o espaço urbano das metrópoles coloca o cidadão em contato com ‘*outros*’ pouco distantes, em diferentes situações experienciadas no espaço.

A vida cotidiana nas grandes cidades nos expõe a múltiplas situações, das quais derivam experiências que influenciam em nossas declarações e narrativas identitárias. Sem desconsiderar as abordagens teórico/metodológicas que adotam uma perspectiva macrossociológica sobre juventude ou sobre estudos urbanos, é por intermédio da compreensão das variadas formas como os jovens se situam no tempo e no espaço é que talvez nos possibilite uma aproximação do entendimento sobre as variadas dinâmicas de interações sociais que produzem modos particulares de vida (AGIER, 2011).

Assim, é na experiência do tempo e dos lugares de trânsito onde se processam as identidades dos jovens. E por mais que as situações cotidianas se apresentem como um conjunto de rotinas; são vividas, percebidas e significadas de formas relativamente particulares. As experiências e situações vividas na cidade são aspectos importantes na constituição das narrativas identitárias. Passado e futuro se encontram na experiência presente (*percepção*) vivenciada no espaço. Assim como o tempo do qual se fala, torna-se igualmente importante refletir sobre as condições sociais que interferem na formação das identidades dos jovens em diferentes situações sociais. É preciso ter presente que indivíduos e grupos constroem identidade(s) sob bases materiais e simbólicas que foram

produzidas historicamente e interferem nas relações interpessoais e das pessoas com o espaço habitado. Um dos grandes desafios colocados aos estudiosos de políticas sociais é o de repensar ações objetivas numa perspectiva em que as diferenças culturais não se traduzam em mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

Em nossas vidas cotidianas nas grandes cidades desdobram-se situações elementares da vida urbana que percebemos e organizamos em nossas experiências a partir da interação não só com outros atores sociais, mas também com lugares, atividades e horários em que se dão as práticas sociais. (AGIER, 2011, p.69).

As combinações específicas dentre todas essas dimensões das interações cotidianas (pessoas, lugares, atividades e horários) tornam-se significativas às compreensões sobre os processos que, consciente ou inconscientemente, interferem na elaboração das identidades culturais. Segundo Agier (2011), cada pessoa entra e sai de situações sociais não somente em função dos lugares e instituições onde estas se desenvolvem, mas também em função do fato de se compartilhar um sentido em jogo e de compreender tais situações de maneira a poder entrar ou sair das situações de interações em presença. Na busca de definições dos domínios de interações dentro dos quais pode-se definir o “*repertório de papéis*” dos moradores da cidade, recorre o antropólogo francês a outros dois autores: Ulf Hannerz e Aidan Southall.

Cita Hannerz quando afirma,

(...) existem cinco domínios de interação: o lar e o parentesco, o abastecimento (trabalho, consumo e acesso aos recursos); lazeres (quando estes possuem um formato autônomo da vida social); a vizinhança (‘relações de proximidade estável’); o tráfego (rua, grandes lojas etc., de acordo com Hannerz, ‘a forma pura de acordo entre estranhos’). (AGIER, 2011, p.90).

Para Aidan Southall, também citado por Agier (2011) a classificação dos domínios interacionais na cidade são os seguintes: parental/étnico; econômico/profissional; político; ritual/religioso; recreativo.

Ao comparar semelhanças e divergências entre as formas de classificações dos dois autores, Agier (2011) sinaliza para suas características normativas inconciliáveis “*com o projeto antropológico*”. Aponta ainda para o risco da parcialidade do olhar do investigador, quando se transfere irrefletidamente de contexto tais formas de classificação, sem levar em consideração as especificidades de cada cidade e seus contextos históricos particulares. Para além das classificações relacionadas às interações atemporais e negligentes com relação

a organização do espaço urbano, o autor propõe quatro tipos e/ou formas de situações que possibilitam a compreensão da pluralidade das experiências urbanas e dos modos de viver a cidade. Quatro grandes formas que permitem descrever os diversos momentos da relação dos habitantes com sua cidade e dos cidadãos entre si. São elas: situações ordinárias, situações extraordinárias, situações de passagem e situações rituais.

As *situações ordinárias* dizem respeito às interações regulares localizadas e delimitadas espacialmente. Situações capazes de desenvolver hábitos que se repetem cotidianamente, que favorecem uma ligação com um determinado lugar, e que podem desenvolver um sentimento de familiaridade com o lugar (Ex: escola, encontro regulares com amigos no bairro...). Tais situações, conforme Agier (2011), favorecem a compreensão dos efeitos de pertencimento institucional (a rotina da escola, por exemplo) e os efeitos de lugar (os mundos que circundam o espaço doméstico: ruas, esquinas).

As *situações extraordinárias* são as situações acidentais, raras ou imprevistas que alteram por um tempo a vida cotidiana. Essas situações só adquirem um sentido social quando se colocam como objeto de interpretação e comunicação e acionam alguns elementos identificáveis da ordem social, que pode ser contestada, perturbada e até ameaçada em uma situação extraordinária. Essas situações nos permitem apreender fenômenos que escapem os estudos demasiadamente ocupados com as estruturas materiais e institucionais.

Já as *situações de passagem* trazem à tona principalmente a relação indivíduo/espaço, na medida em que simultaneamente marcadas pela individualização (ausência de relações e mediações sociais mais efetivas) e pela sinalização dos percursos- o que indica uma presença indireta das macroestruturas da sociedade que orientam e/ou limitam (consciente ou inconscientemente) o trânsito do indivíduo no espaço urbano. Poderíamos melhor definir as *situações de passagem* como trânsito ou paragem provisória em lugares impessoais ou não particularmente familiares.

Entrar numa situação de passagem é atravessar os não lugares, percorrer algumas extremidades da cidade global e genérica definida pela vasta rede de espaços miméticos (...) conectados em diferentes pontos do planeta. Nessa situação, a relação de ego com a sociedade não se cristaliza em nenhuma relação impessoal precisa; fica suspensa, mergulhada em excesso de materialidade(...). (AGIER, 1011, p.96)

A quarta situação diz respeito às *situações rituais* marcadas por um distanciamento do cotidiano regrado. Num espaço delimitado e apropriado, o tempo de um acontecimento ritual é simbolizado por indivíduos e grupos, de forma visível ou não. Como exemplo, podemos citar festas, danças ou ritos religiosos. (Associativismo) Consiste em uma ordem específica de relações e de identidades que só se torna possível pela definição consensual como um momento de liminaridade e suspensão provisória das regras cotidianas.

Permito-me acrescentar uma quinta situação que se não é totalmente independente das quatro situações, não se encaixa exclusivamente em nenhuma delas, embora encontre abrigo em cada uma delas. De caráter transversal, pois direta ou indiretamente perpassam cada uma das situações anteriores, são as situações por mim definidas como *situações derivadas de experiências midiáticas*.

### **3. Situando o campo: juventudes(S), contexto(s), lugar(es) e relações**

Na medida em que olhar sobre a forma como o tema da Juventude & Educação vem sendo tratada no Brasil implica numa observação de campo (de estudo da Educação), inicio este capítulo fazendo um “panorama” com base em estudos já realizados, orientados por um breve levantamento bibliográfico concernente à temática. Em seguida articulo, de certo modo retomando-as, as noções de cidade, lugares e educação. Posteriormente, faço um movimento de ressignificação do meu lugar na cidade. Após, contextualizo historicamente o que chamo de subúrbio carioca, destacando e situando no contexto da Cidade, a região em que foi estabelecido o contato com os jovens. Por fim, situo no contexto da Cidade, a escola e a região em que estabeleci contato com os jovens.

#### **3.1. Do levantamento bibliográfico relacionado à temática da juventude**

Na análise e discussão da produção acadêmica relacionada à adolescência/juventude a principal preocupação foi identificar diferentes aproximações, cruzar pontos de vistas, identificando semelhanças e divergências que me permitiram aprofundar nas questões propostas nos marcos dos referenciais teóricos que privilegiei acerca da temática da juventude.

A abrangência das questões que pretendo aprofundar exigiu uma postura metodológica de caráter reflexivo-analítico, capaz de articular produções acadêmicas com a pesquisa de campo. Assumo a dinamicidade dos caminhos percorridos; o que significa admitir que, ao longo do percurso da pesquisa, modificações foram feitas em função de questões inicialmente não previstas que emergiram do diálogo entre a teoria e a pesquisa de campo.

Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico, a partir do qual foi dado início a uma revisão bibliográfica. O levantamento e revisão bibliográficos iniciais tomaram por base *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira* (1999-2006) - Volume II, publicado em 2009- e artigos publicados entre 2007 e 2012 em revistas nacionais sobre Educação que não versassem exclusivamente sobre uma área específica (ex: linguística, história...). Foram privilegiados, no levantamento dos periódicos, artigos de revistas classificadas

como A1 no sistema Webqualis (portal Capes) que tivessem como tema principal adolescência/juventude. Na seleção de periódicos foram levantados textos que correlacionados a educação tivessem entre suas palavras chaves os termos adolescência, adolescentes, jovens e juventude. A fim de buscar uma relação entre adolescência/juventude e Educação Formal incluí no levantamento o termo Ensino Fundamental. Obedecendo estes critérios, foram selecionados artigos das seguintes revistas: (1) Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas/SP); (2) Ensaio (Fundação Cesgranrio/RJ), (3) Pró-Posições (UNICAMP), (4) Revista Brasileira de Educação (ANPED), (5) Educação e Realidade (UFRGS), (6) Educação & Sociedade (CEDES/UNICAMP-SP), (7) Educar em Revista (UFPR). Ao todo foram identificados 100 artigos. Em levantamento das palavras-chaves, foram classificados os termos de acordo com suas recorrências, e associados aos seguintes eixos referenciais utilizados no levantamento: Jovens/juventude, Adolescentes/adolescência, Ensino Fundamental.

Com base em uma aproximação inicial, algumas impressões acerca de determinadas recorrências em estudos sobre adolescência/juventude merecem ser sinalizadas, no esforço de pontuar algumas lacunas pouco trabalhadas em estudos sobre a temática da juventude.

Dos artigos selecionados 17 correspondem à temática da adolescência, 31 correspondem ao tema Ensino Fundamental, e 52 correspondem à juventude. Com base nesses artigos foram elaborados gráficos- apresentados na sequência- organizados a partir dos 4 grupos temáticos mais mencionadas em cada eixo referencial, que somados, mais se aproximavam dos 50 por cento do total de palavras chaves citadas no eixo.

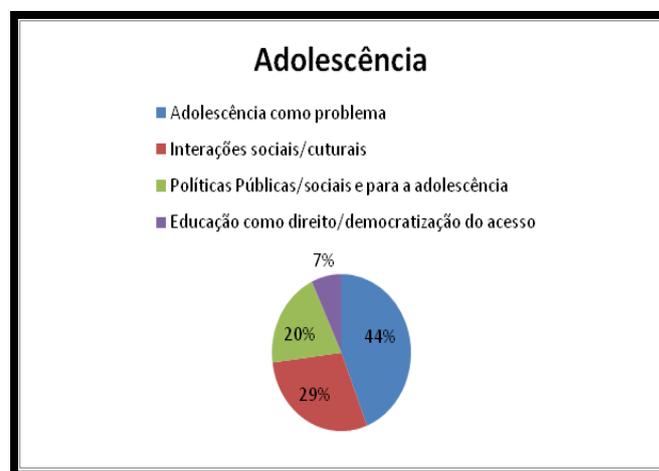


Gráfico 1

Verifica-se em estudos sobre adolescência a persistência- já sinalizada por Sposito (2009) - de utilização do termo associando-o a ideia de problema ou desvio social (infratores, drogas, indisciplina), correspondendo dentre os termos mais recorrentes a 44%. Os termos vinculados as Políticas públicas e/ou sociais (20%) e educação como direito (7%) sugerem uma tendência relevante de se tomar a para estudos pelo viés da garantia política dos direitos.

Cabe destacar que estudos que dão a aspectos culturais certa relevância (29%), apresentam significância. Somente no eixo relativo a adolescência- diferentemente dos demais- estudos que fazem direta relação com termos correlatos a cultura (Ex: identidade, gênero...) têm destaque no gráfico. No entanto tais artigos, abordam a questão do jovem/adolescente em termos psicológicos e subjetivos; e não em aspectos sociais relacionados ao processo de formação que mais especificamente buscassem privilegiar um olhar sobre os efeitos dos fatores sociais extra-escolares sobre uma dada coletividade de indivíduo.

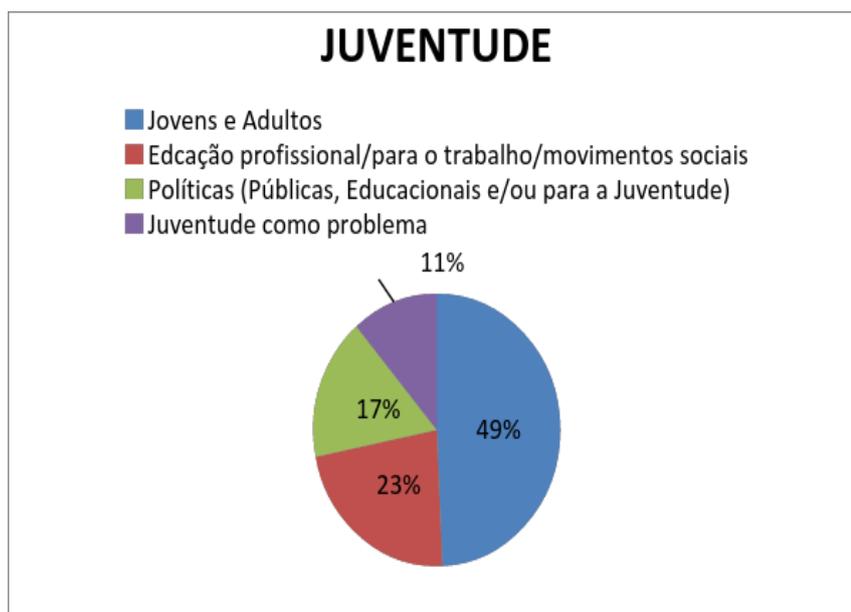


Gráfico 2

No levantamento, utilizando-se o termo juventude, pôde-se verificar que o termo é associado- com maior recorrência- ou como modalidade de ensino (Educação de Jovens e Adultos, com 49%); como educação profissional para o trabalho (23%); ou como políticas públicas em interface com a área de Educação (17%). Esses sub-temas juntos correspondem a 89% dentre as quatro principais palavras e sub-temas chaves associados ao termo juventude. No entanto cabe

destacar a diminuição do índice de artigos que associam aos jovens- se compararmos com o termo adolescente- aos problemas associados à ideia de desvio social.

Mesmo quando inserem-se em escalas microsociais, existe uma recorrência em estudos, apesar de uma relativa mudança a partir dos anos 90, segundo Sposito (2009), de centrar as análises na instituição escolar, dando destaque ao estudo dos jovens a partir da sua posição de alunos. São os aspectos vinculados aos resultados escolares que atraem a atenção, sem levar em consideração as múltiplas dimensões da experiência escolar, muito menos fora da escola, invisibilizando- desta forma- outras dimensões da experiência dos jovens.

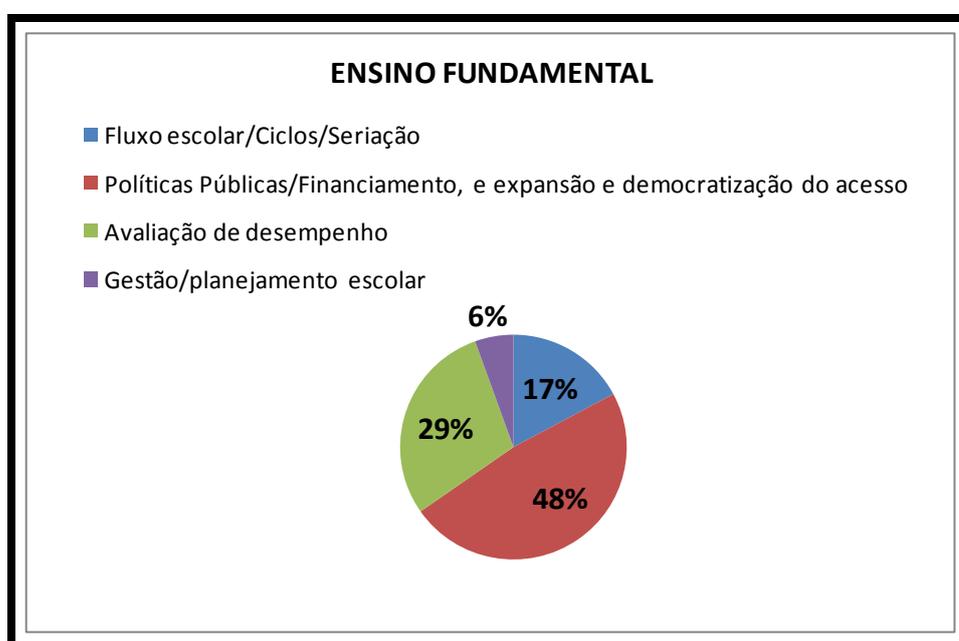


Gráfico 3

Quando o levantamento foi orientado para a busca da relação com a Educação Fundamental e os termos juventude e adolescência revela-se uma ampla hegemonia de subtemas relacionados à discussão de implementação, financiamento, gestão e avaliação de resultados associados às políticas e/ou administração públicas; o que em certo sentido sugere uma tendência a pensar a juventude freqüentadora da escola regular Fundamental de *'cima'* para *'baixo'*, mais que em outros eixos referenciais.

Numa visão panorâmica feita a partir do levantamento bibliográfico pôde-se verificar que os termos adolescência e juventude na maior parte dos estudos foram utilizados de forma generalizante; ou associados aos debates e discussões acerca das políticas públicas e sociais; ou inclinando-se a tratar a temática da juventude e

educação como modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adulto, Educação para o trabalho).

Vale destacar no levantamento, dentre as palavras chaves, as ausências de termos relacionados à cidade, ao urbano; bem como a pouca presença dos termos juventude e adolescência relacionados ao Ensino Fundamental- conferindo a estes um protagonismo. O termo cultura e as palavras que dele derivam (estudos culturais, multiculturalismo) só aparecem no levantamento vinculado à juventude; sem, no entanto, ter um percentual significativo. Embora presentes em estudos sobre adolescência e juventude, termos correlacionados aos estudos culturais na maior parte das vezes são tratados de forma demasiadamente teórica (interações, abordagens sócio-históricas, subjetividade) com poucos trabalhos empíricos que dão visibilidade e voz às experiências juvenis para além da condição de aluno.

Muitos são os trabalhos que tratam a adolescência e juventude vinculado-a a problemas relacionados aos processos de exclusão social ou como problema de desvio de comportamento, desigualdades e exclusão sociais; e mais pontualmente em estudos da adolescência, termos como conflito, infratores, indisciplina prevalecem.

Estes dados sinalizam para os pesquisadores em Educação a necessidade de se desenvolver pesquisas que dêem visibilidade a outras dimensões da(s) experiência(s) juvenis, não só a partir da discussão das políticas públicas, ou sob a ótica do desvio ou da exclusão; nem se restringir às suas condições de aluno. Sem ignorar a escola, ao contrário, entendendo-a como parte das situações ordinárias na vida de jovens incluídos na educação formal, parece-me necessário buscar um aprofundamento nas discussões sobre as relações da(s) juventude(s) com os espaços das cidades.

A condição juvenil, no presente estudo, será compreendida a partir de suas potencialidades; não somente como problema ou desvio. O que pretendi, então (e nesse empenho penso justificar-se acadêmica e socialmente o estudo), é tentar voltar meu olhar para a fase inicial da juventude, período onde as experiências de vida começam a se delinear, de forma geral, de maneira mais autônoma, a partir das situações em que os “novos” atores sociais se deparam em suas experiências de viver a (e na) cidade- sem perder de vista a relação dos jovens com o processo de escolarização.

O período inicial da juventude brasileira atual, que no curso regular da trajetória escolar, coincide com o final Ensino Fundamental, sempre me chamou atenção por se caracterizar como um momento intensificação da dinâmica de questionamentos sobre valores e a existência dos indivíduos. Esse momento enriquecedor da experiência, nos permite pensar para além de uma visão exterior ao próprio autor, podendo assim compreendê-la como momento de vida em que são colocados dilemas, e são desenvolvidas estratégias e expectativas com base em situações cotidianas.

Interesso-me pela relação dos jovens com o espaço da cidade, particularmente na primeira fase da juventude, como momento da vida, em que, conforme Mellucci, (2007), se começa a enfrentar o tempo como parte significativa e contraditória da identidade. Esta primeira fase, na qual a infância é deixada gradativamente para trás, inicia a juventude e constitui um período em que a perspectiva de tempo, até então delimitada pelas rotinas cotidianas, apresenta-se de maneira mais consciente.

É também a fase de ampliação das possibilidades de experimentação mais autônoma, em torno da qual traços identitários fundamentais na vida em sociedade são mais efetivamente redefinidos (Ex: inserção no mundo do trabalho, sexualidade, definições e expectativas quanto a continuidade do processo de educação formal, ampliação dos espaços de trânsito, etc.). Esse momento da vida, compreendido como parte inicial da juventude constitui um processo dentro do qual os ciclos da vida não se separam nem dos processos estruturantes da vida social, fundados nas desigualdades sociais; nem das culturas e códigos culturais de identificações a partir dos quais formamos nossas experiências.

### **3.2. Cidade, lugares e Educação**

Os lugares que ocupamos e/ou freqüentamos no espaço da cidade- embora muito tenham a nos dizer sobre a história da *urbe*- não são, entretanto, capazes por si só de explicar significados e comportamentos sociais vinculados ao meio social de origem; pois a Cidade em movimento resulta de trânsitos e situações vivenciadas em contextos espacial e temporal específicos, que produz sentidos, significados e representações simbólicas. Assim sendo, não devemos tomar a noção de lugar como um local geométrica e urbanisticamente determinado,

circunscrito em um dado tempo histórico no qual grupos sociais experimentam, cultivam e recriam coletiva e uniformemente suas identidades culturais.

(...) experiência é a interação entre o indivíduo e o ambiente, regulada pela situação. Inexiste aí o sentido originário ou do inaugural, uma vez que a experiência tem como pressuposto um conjunto anterior de saberes, que possibilitam ao sujeito o desenvolvimento de sua interação com o mundo, portanto de sua experiência. Este aspecto é relevante para a consideração do processo educacional, na medida em que sugere ampliação do ser comunitário, assim como o desloca das rotinas para capacitá-lo a interagir expressivamente com a pluralidade das situações presentes em sua interação com o mundo. (SODRÉ, 2012, p.103)

Os lugares, diferentemente do espaço urbano, frequentemente concebidos por planejadores de forma abstrata, são mapas afetivos criados com base em sentimentos. Cabem no espaço de cada cidade vários lugares, produzidos por sentidos que transitam entre familiaridades e estranhamentos; em torno dos quais são processadas identificações, reconhecimentos e alteridades. Se em cada cidade cabem vários lugares, em cada lugar cabem vários olhares elaborados pelas posições dos corpos que ‘olham’; a partir da condição em que se situam dentro do quadro da estrutura sócio-espacial. Assim, a noção de posição não deve ser entendida como um ponto geográfico definido no espaço, mas como resultado das práticas sociais e das experiências de se viver a cidade em um movimento que não finda de ressignificar identidade(s). Logo, o lugar, seja pensado na perspectiva dos indivíduos ou de determinada coletividade, é o posicionamento do olhar, e por extensão da percepção e da experiência, dentro do espaço ocupado pelos corpos (CARRANO, 2003).

Conforme Carrano (2003), a cidade pode ser caracterizada como uma organização plural, conjunto de variadas ações coletivas multidimensionais, elaboradora e colaboradora na construção de significados e de processos de identidade e de identificação. Ampliando assim, para além do pedagógico, a educação se faz por intermédio dos corpos ao mesmo tempo em que a ele se dirige.

As sociedades são feitas pelos sujeitos que as compõem; da mesma maneira podemos considerar que o sujeito são socialmente elaborados. O humano é processo e produto de relações corpóreas das quais a consciência não se apresenta como algo distinto do corpo próprio " (CARRANO, 2003, p.39)

Nesta perspectiva, as cidades devem ser compreendidas dentro de uma dimensão comunicacional dialógica e interativa, onde múltiplos olhares se

entrecruzam e se entrelaçam produzindo narrativas acerca de lugares, pessoas e situações. O diálogo social no espaço urbano, desta forma decorre em contextos heterogêneos praticados na(s) cidade(s).

As análises das práticas sociais da cidade tornam-se relevantes à compreensão dos processos educativos promovidos pelas interações sociais. Tais interações, no processo de transformações no tempo e no espaço das cidades, são construidoras de práticas educativas que contribuem nos processos de formações humanas, capazes de promover situações e ações transformadoras dos atores sociais e dos significados culturais (CARRANO, 2013).

Atualmente, e sobretudo nos grandes centros urbanos, a escola vem dividindo com outros espaços de sociabilidade dos jovens seu papel formador, e vem sendo desafiada a reinventar-se frente a situações que derivam da vida cotidiana, desestabilizando o fenômeno educativo e relativizando o sentido de Educação. E relativizar o sentido de Educação passa por compreendê-la como um fenômeno para além de suas configurações tradicionais que escapam em parte de uma ação pedagógica planejada, e por consequência, trazem para o debate acadêmico no campo educacional narrativas e temas relacionados aos processos de formação de identidades. Essa perspectiva, em consonância com Jurado (2003), pensa a Educação a partir da mediação dos indivíduos com a Cidade, seja fisicamente ou por intermédio de contato com outros meios de comunicação; buscando romper, assim, com parte do discurso do pensamento ocidental moderno, segundo o qual a noção de experiência- aplicada ao fenômeno educativo, e ainda que se referindo às vidas humanas em sociedade- vincula-se a ideia de reprodução e/ou transmissão de conhecimento.

### **3.3. Ressignificando meu lugar...e meu olhar**

Os lugares- além de serem também eles elaborados sob influências da organização política do território e da hierarquização socioeconômica em que se dá a ocupação do espaço- são construídos pelas experiências; que leva indivíduos e grupos a recriarem um determinado fragmento de mundo (o lugar) pela significação, ressignificação e simbolização de seus espaços-tempos. Os sentidos e os sentimentos atribuídos aos lugares resultam, assim, também de uma memória

afetiva e reflexiva que nos inscrevem e nos situam em uma fração familiar do espaço.

“*Minha comunidade*”, “*meu bairro*”, “*meu lugar*”, são expressões utilizadas para demarcar e reclamar pertencimento- por parte de grupos e pessoas que emitem narrativas relativas a determinados espaços sociais- e variadas maneiras de compreenderem as interações entre o ‘*nós*’ situado no espaço e os múltiplos ‘*outros lugares*’, que entre estranhamentos e familiaridades produzem sentimentos a determinados espaços de participação da vida da (e na) Cidade por meio de construções simbólicas de territorialidades.

É bom dizer que não sou produto das décadas de ouro da Cidade, nem vivi naquele subúrbio carioca mais tranquilo da década de 50 e 60- romantizado pela música, cinema e lembrado por seus antigos moradores. O fato é que violência urbana, drogas, consumo de álcool, gravidez na juventude (não planejada), fragmentação social dos espaços da Cidade e no interior desta região (o que inibia, quando já não inviabilizava, o trânsito dos jovens) ocorria em índices que já fugia ao controle das políticas públicas na década de 1980; quando ainda era aluno da Rede Municipal aos “*pés*” do morro do Juramento (Vicente de Carvalho); lugar em que, entre morro e asfalto, nasci e cresci. O que parece ter mudado de lá para cá foi o volume, a intensidade, a precocidade, e por consequência, a banalização dos fatores que expõem os jovens a determinadas situações sociais de riscos.

Além dos excessos, percebi também mudanças pelas ausências. Já não existe o apito da fábrica, que não só me lembrava o horário da escola, mas também movimentava a rua com trabalhadores uniformizados- em seus *ir e vir* cotidianos. Diminuíram as pipas no céu, as festas de rua, o pagode no bar da esquina. São várias as possibilidades de explicação para esse esvaziamento da rua como espaço público. Porém, uma suspeita inicial, posteriormente confirmada em entrevistas, é possível fazer. Parece ter se modificado a relação dos jovens da região com a rua; sobretudo em lugares extra-familiares. Logo a rua que historicamente para os pobres da Cidade, segundo Lessa, de forma um tanto quanto romântico-ufanista, “foi sempre o espaço de socialização que a casa não pôde conter” (LESSA, 2000, p.17).

Deixar registrado aqui essas palavras é admitir não só os limites de minha análise, uma vez que também me enquadro na condição de narrador, mas ao mesmo tempo é um movimento reflexivo de desrevestimento da ‘paixão’ local,

pois de outra forma estaria comprometendo o rigor da análise que desejei empreender e que de mim exigiu certo grau de cientificidade. Pareceu-me necessário à continuidade da pesquisa, nesse breve exercício de revisão do lugar que me é familiar, desromantizar e desmitificar o meu lugar. O subúrbio de minha infância e juventude é apenas parte de um mapa afetivo da Cidade que criei para mim, via experiência, e que guardo na memória. Já não moro no meu lugar, ao contrário, ele é que mora em mim. E neste trabalho, na medida em que me foi possível, tentei deixá-lo aqui.

### 3.4.

#### **Caracterização do *Rio que não corre para o mar***

As situações sociais, não são vividas em um tempo suspenso. São vividas em espaços historicamente construídos. Convém, então descrever o lugar de onde falo com base em estudos que têm como cenário a Cidade do Rio de Janeiro.

As imagens mitificadas da Cidade frequentemente indicam duas visões contrárias: a da beleza e a da violência, a da *'alegria paradisíaca'* e a da *tragédia* urbana. Essas visões, que transitam entre os extremos da exaltação e da condenação, refletem cada uma a seu modo, uma imagem generalizada do espaço urbano carioca. Porém, essas imagens elaboradas de forma equivocadamente atemporal, e negligente com relação à sua diversidade, criam a ideia de uma experiência contínua que oferece poucos instrumentos para se pensar a relação entre seus habitantes e destes com a Cidade (ZALUAR e ALVITO, 2006).

O *Rio que não corre para o mar* é a metáfora que aqui quer sugerir uma ruptura com o *lugar comum*, com as imagens preconcebidas da Cidade, na tentativa de compreender a Cidade como possibilidades de fenômenos. Minha intenção não é percorrer toda sua extensão. Apenas pretendo 'mergulhar' num determinado ponto do *Rio* e encontrar pessoas, que para além da Cidade imaginada, entre "alegrias" e "tragédias urbanas" fazem suas histórias. Pois é na cidade vivida que indivíduos constroem suas histórias particulares e atribuem representações aos lugares em que vivem e/ou transitam.

As diferenças de oportunidades inscritas na sociedade interferem, embora não de maneira automática, nas práticas sociais, nas apropriações do espaço habitado e nas constituições das *histórias possíveis*. A construção material e simbólica do espaço urbano, antes de ser indiferente às questões sociais, é

derivada não só de acordos sociais, mas também de interesses e valores que se opõem e criam suas especificidades locais. As experiências urbanas produzem significados variados, o que faz da cidade “laboratório” de relações socioculturais onde se processam identidades individuais e coletivas. Em função de suas especificidades históricas e da profunda desigualdade social, impactam de modo particular as grandes cidades latino-americanas.

Algumas megalópoles da América Latina como cidades globais, as transformações que nelas ocorrem têm como principais focos geradores processos intrínsecos derivados do desenvolvimento desigual e das contradições destas sociedades: migrações maciças, contração do mercado de trabalho, políticas urbanas de habitação e de serviços insuficientes para expansão do espaço urbano, conflitos interétnicos, deteriorização da qualidade de vida e aumento alarmante da insegurança. (CANCLINI, 1999, p.17)

Passado e presente aqui se juntam como lados distintos. Por vezes atribui-se modernidade ao que existe de mais atrasado entre nós. Nas últimas décadas observamos a expansão desordenada do espaço urbano, o aumento da violência, o alargamento da distância econômica entre as diferentes regiões da cidade, diferentes formas de discriminação; problemas que ainda que não sejam uma exclusividade carioca, acabam aqui também por interferir significativamente na relação dos jovens com a Cidade, na construção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, e influenciando nas instituições e nos processos de sociabilidades das novas gerações.

Existe em qualquer metrópole capitalista uma hierarquia na organização dos espaços que acompanha, em certa medida, a distribuição hierárquica- pelo espaço- das divisões socioeconômicas.

Dependendo da sua condição socioeconômica, os indivíduos têm maior ou menor condições de se apropriar de bens simbólicos e materiais relacionados ao espaço público. Como sugere Canclini (1999), as transformações nas *cidades globais* da América Latina são produtos das contradições históricas destas sociedades.

Em função de sua heterogeneidade econômica e cultural, bem como pela forma como são tratadas politicamente as regiões da Cidade ao longo de sua história, convém não tomarmos o Rio de Janeiro como uma realidade única.

O que genericamente se define como Subúrbio carioca compreende um conjunto heterogêneo de bairros, com pequenas variações nos padrões socioeconômicos. Heterogeneidade verificada, por vezes, mesmo no interior de

determinados bairros- a partir da relação de estranhamento entre ‘morro’ e ‘asfalto’. Porém, pela necessidade de recorte espacial, me esforçarei para definir o que entendo por subúrbio carioca.

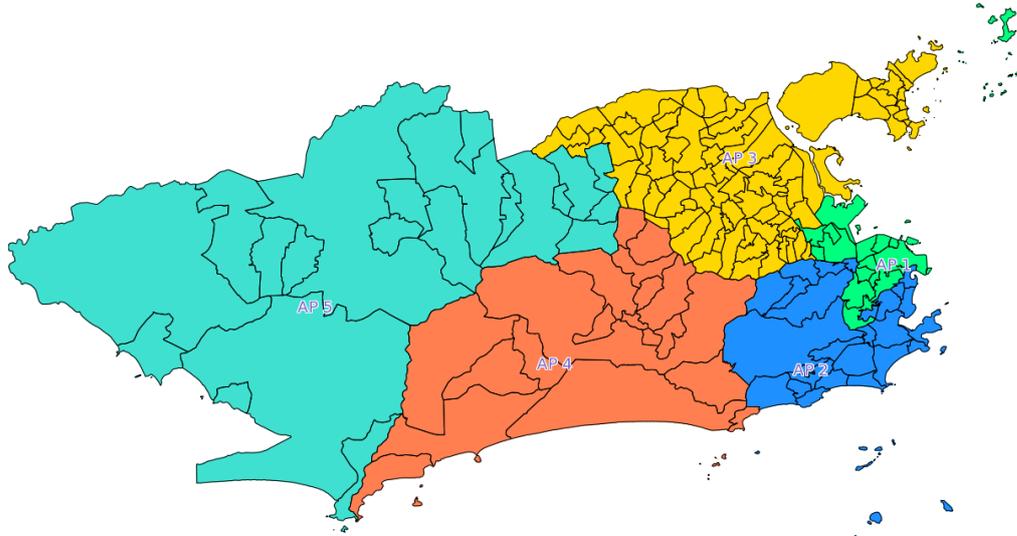
Não é fácil definir exatamente o que é um subúrbio carioca – nem a prefeitura tem dados precisos que ajudem a traçar seus limites -, mas é provável que não exista subúrbio de verdade sem linha do trem, pipa voada, cadeira na calçada, vizinha fofoqueira, botequim da esquina, português no botequim da esquina, fiado só amanhã, sacolé, pelada[futebol], top de lycra, carro lavado na rua, churrasquinho, escola de samba, Cosme e Damiano, mangueira e amendoeira, um monte de van, um monte de camelô, bíblia, beata, macumba, criança na rua, Bope, favela, aquelas garotas de shortinho apertado, chinelo de dedo, suor, funk, cerveja e muito calor. (LEMONS, *Jornal O Globo*, edição de 06/02/2010)

Poderia acrescentar ao elenco de estereótipos relacionados ao ‘*suburbano*’ carioca e a seus hábitos a figura de São Jorge, da mulata, do malandro e dos nordestinos lá radicados. Mas os estereótipos, produtos de imagens preconcebidas donde derivam diferentes formas de discriminação, não nos ajudariam na reflexão. É possível que esta região tenha produzido, no interior das dinâmicas de suas relações sociais no tempo, um modo específico de viver a Cidade. Talvez até os subúrbios cariocas não se definam pela geografia, mas em torno de um tipo social imaginado: o ‘*ser suburbano*’. Da citação acima fico apenas com a dificuldade da população e do poder público de definir o que é o subúrbio carioca, de alguns traços culturais característicos, e sobretudo com a figura do trem- transporte da classe trabalhadora. Tais peculiaridades disseminadas no imaginário social não são novas, e nos dão pistas para nos aproximar geograficamente do contexto dos subúrbios cariocas. Vejamos.

O subúrbio propriamente dito é uma longa faixa de terra que se alonga, desde o Rocha ou São Francisco Xavier, até Sapopemba [hoje, Deodoro], tendo para eixo a linha férrea da Central. Para os lados, não se aprofunda muito, sobretudo quando encontra colinas e montanhas que tenham a sua expansão; mas, assim mesmo, o subúrbio continua invadindo, com as suas azinhagas e trilhos, charnecas e morrotes. Passamos por um lugar que supomos deserto, e olhamos, por acaso, o fundo de uma grotta, donde brotam ainda árvores de capoeira, lá damos com um casebre tosco, que, para ser alcançado, torna-se preciso descer uma ladeira quase a prumo; andamos mais e levantamos o olhar para um canto do horizonte e lá vemos, em cima de uma elevação, um ou mais barracões, para os quais não topamos logo da primeira vista com a ladeira de acesso(...)Por esse intrincado labirinto de ruas e bibocas é que vive uma grande parte da população da cidade, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozmente impostos, empregados em obras inúteis e suntuárias noutros pontos do Rio de Janeiro.(...)Mais ou menos é assim o subúrbio, na sua pobreza e no abandono em que os poderes públicos o deixam.. (BARRETO, 2013, p.38-39)

Atualmente, a Cidade do Rio de Janeiro, com seus mais de seis milhões de habitantes, é composta por 160 bairros subdivididos em função de aspectos históricos, culturais e econômicos, em 5 Áreas de Planejamento (AP's)- onde estão contidas 33 Regiões Administrativas. As *'árvores de capoeira'*, descritas por Lima Barreto no início do século XX, quase já não existem. Falo da região da Cidade com menor cobertura de vegetação e de maior densidade demográfica. A descrição acima corresponde- em quase toda extensão- às antigas Freguesias de Irajá e Inhaúma- donde derivaram a quase totalidade dos oitenta bairros da Área de Planejamento 3; ou seja, metade dos bairros de toda Cidade. Por vezes incluído de forma generalizada no que se define como Zona Norte da cidade (o que inclui bairros distantes econômica e espacialmente, como Tijuca e Pavuna), por outras vezes mencionado para marcar distinções com a Zona Oeste da Cidade- apesar da proximidade nos perfis socioeconômicos entre seus bairros, mas com diferenças no processo histórico de ocupação- o termo subúrbio carioca na maioria das vezes é utilizado para designar um conjunto de bairros com especificidades, e que possuem entre eles traços característicos que os identificam; sobretudo o fato de terem experimentado uma explosão demográfica a partir da primeira metade do século XX (impulsionada pela expansão da linha férrea e pelo processo de industrialização).

A maior parcela da região das Baixadas de Inhaúma e Irajá é que formam a AP3- que se estende até os limites com alguns municípios da Baixada Fluminense. Esta Área de planejamento (AP) inclui ainda a Ilha do Governador. No entanto, somente em 1949, a Ilha teve inaugurada a ponte que a liga ao continente. Este fato, associado a sua própria característica geográfica, fez com que tivesse um processo diferenciado de ocupação territorial. Tratarei, de forma relativamente arbitrária, a parte continental da AP3 como subúrbio carioca. Conforme destacado, apenas para ilustrar, no mapa abaixo.



Mapa 1

Fonte: Instituto Pereira Passos/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro- adaptado.

Não convém aqui dissertar de modo profundo sobre o crescimento urbano, ao longo do último século, desta região da Cidade. Cabe, no entanto, salientar que na primeira metade do século XX, o subúrbio carioca verifica um grande aumento populacional, configurando-se como região habitada por um amplo quantitativo da classe trabalhadora; onde fora morar a maior parte da população negra da Cidade nas primeiras décadas pós-escravidão. Para isso muito concorreu num primeiro momento a expansão da linha férrea, a partir da qual surgiram os bairros que ocuparam uma certa centralidade econômica no interior dessa região. Também pela relativa facilidade de locomoção e de reunir pessoas de diferentes lugares da periferia por conta do trem, tais bairros se configuraram ainda como núcleos produtores e difusores da cultura popular no Rio e nos municípios limítrofes da Baixada Fluminense. Apenas para exemplificar, não seria coincidência se um estudioso do Samba carioca no século XX percorresse mesmo sem perceber- os caminhos do trem. Mangueira (a “*estação primeira*” - próxima, porém fora da AP3), Penha, Ramos, Jacarezinho, Madureira, Pavuna, Pilares- além dos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu e São João do Meriti- são exemplos significativo do que falo. É através dos trilhos dos trens que nascem os bairros suburbanos- recortando as antigas freguesias de Irajá e Inhaúma.

As reformas urbanas promovidas no início do século XX pelo então prefeito Pereira Passos (1903-1906) - além de organizar o espaço central da então Capital do país para melhor atender aos interesses políticos e econômicos da República, e de esforçar-se para cumprir seu objetivo pedagógico de transformar a Cidade numa extensão de Paris nos trópicos- ao afastar de seu centro grande parte da classe trabalhadora impulsionou, de forma nem sempre planejada o crescimento populacional dos subúrbios. A subdivisão das freguesias de Inhaúma e Irajá em pequenas propriedades rurais nas duas primeiras décadas do século, somada a ocupação desordenada nos anos 30 e 40, ampliou significativamente o número de moradores na região (que em função da relativa proximidade do centro da Cidade e das indústrias, atraía grande parte dos trabalhadores).

Conforme Lessa (2000), entre 1906 e 1930, 45% dos novos domicílios da Cidade foram construídos nos subúrbios. Esse crescimento, no período, foi essencialmente residencial. Porém foi a industrialização da região que estimulou ainda mais seu crescimento populacional entre as décadas de 40 e 50. Também segundo Lessa (2000), mais de 220 indústrias de médio e grande porte se fixaram na região ao longo das ferrovias.

Economicamente, a partir da década de 1940, essa região experimentou um desenvolvimento industrial capaz de atrair, através das décadas subsequentes, ainda mais brasileiros das camadas populares, de dentro e de fora da Cidade, em busca de trabalho. A inauguração da Avenida Brasil e de outros eixos de circulação, associada a malha ferroviária já instalada, influíram para a localização industrial.

Em termos políticos, até 1960 a Cidade exerce a função de Capital Federal. Mesmo após a transferência da Capital para Brasília, quando é criado o então Estado da Guanabara, o Rio de Janeiro continua a ter no contexto nacional um papel singular: o de uma Cidade/Estado; o que o mantinha aproximado mais diretamente do Centro do poder Federal (MARAFON, 2011).

Porém, a década de 1960 carregava consigo o germe que concorreria para um certo esvaziamento econômico da região aqui tratada. Segundo Marafon (2011), já no período de transferência da Capital Federal para Brasília, o Rio de Janeiro apresentava grande defasagem estrutural se comparado à São Paulo. Nesse mesmo período verifica-se uma diminuição da significação política da Cidade em

relação ao governo Federal, que culminaria com a fusão da Guanabara com o Estado do Rio em 1975.

A fusão com o Estado do Rio de Janeiro não representou apenas a perda da centralidade e do status político/administrativo de relativa autonomia conquistada desde os doze anos de independência do País (1834), mas também um momento de esvaziamento econômico e de desindustrialização da Cidade; principalmente dos subúrbios.

(...) empresários estabelecidos no Estado da Guanabara, em 1959, elaboraram um estudo técnico que verificou a possibilidade de união dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. As indústrias localizadas no primeiro, apesar de favorecidas por uma rede de serviços em geral, mão de obra qualificada e população com alto poder aquisitivo já demonstravam grande insatisfação com a carga tributária do Estado da Guanabara, iniciando um processo de evasão para municípios fluminenses localizados na Via Dutra (...). (MARAFON, 2011, p.23)

A transferência da Capital Federal e o processo de desindustrialização provocaram uma significativa diminuição de oferta de emprego na região. Coincidência, ou não, nas décadas subsequentes se verifica o crescimento da influência do narcotráfico na região, e o aumento alarmante dos índices de violência.

A noção de que nas ruas das cidades se desenrolam práticas educadoras não exclui a constatação de que, junto com situações educativas cidadãs, existe a possibilidade de experiências desagradáveis, senão trágicas, durante a movimentação dos indivíduos nos territórios das cidades”. (CARRANO, 2001, p.19)

O final do século XX (anos 90) e início do século XXI houve uma proliferação da violência urbana na Cidade, de forma ainda mais acentuada na região da qual falo. Esse fenômeno convergiria para a amplificação da violência e para reforço da estigmatização. O jornal O Globo de Domingo, de 18 de abril de 1999, entre nostalgias dos antigos moradores e relatos de violências, assim iniciava uma matéria sobre o subúrbio carioca:



Imagem 6

Fonte: Acervo O Globo

Atualmente a Região possui altos índices de violência entre jovens sobretudo os do sexo masculino. Nela residem mais de 40% do total de jovens/adolescentes da Cidade. Por mais que os dados relativos à violência urbana na região sejam irrefutáveis, informações e notícias recorrentes tendem a voltar com ideologias de fácil assimilação, muito aceitas no início do século XX, de que-parafraseando Lessa (2000) - o “pecado” está em determinadas etnias e/ou em determinados espaços de moradia.

### **3.5. Sobre o campo de pesquisa**

Situar a instituição no espaço estudado torna-se importante na compreensão do fenômeno social em que se dão as construções narrativas na medida em que, em se tratando do cenário urbano carioca, a proximidade geográfica nem sempre diminui os distanciamentos sociais. A fim de situar na Cidade a escola em que estabeleci contato com os jovens, busco no tópico a seguir descrever o contexto social.

#### **3.5.1. Vizinhos, porém distantes: quando proximidade não representa igualdade**

As grandes Cidades contemporâneas possuem uma classificação territorial que obedece, em graus variados, critérios de classificação socioeconômica de sua população, capazes de serem captados e analisados por estudos macroestruturais. O Rio de Janeiro não é diferente. No entanto o cenário urbano carioca possui especificidades que devem ser consideradas.

O espaço social do Rio de Janeiro expressa de forma mais eloquente o caráter híbrido do regime de interação inter-classes constituído na sociedade brasileira pelo reconhecido processo de modernização seletiva (...) A sua principal marca é a proximidade territorial de atores que ocupam posições sociais distantes, interagindo sob as bases de uma matriz sócio-cultural que historicamente combinou valores hierárquicos com valores igualitários-individualistas inerentes a uma sociedade de mercado. A presença das favelas espalhadas pela Cidade é a expressão mais visível da ordem carioca. (RIBEIRO, 2008, p.94)

Em estudo realizado no ano de 2004, pelo Instituto Pereira Passos (IPP), vinculado à Secretaria Municipal de Urbanismo do Rio de Janeiro, ficou ainda mais evidente o caráter híbrido da interação interclasses; o que impossibilita se

pensar a desigualdade socioeconômica na Cidade exclusivamente com base em dados estatístico.

O espaço geográfico e as características socioeconômicas associadas a esse espaço devem ser levados em conta quando se pretende avaliar a cidade em termos do desempenho da evolução da qualidade de vida da população carioca (...). Não podemos concluir, portanto, que haja uma concentração de classes pelas Áreas de Planejamento que possa explicar geograficamente o nível de renda, a desigualdade de renda e a pobreza na cidade. Devemos partir para análises mais desagregada ” (RIO DE JANEIRO, 2004, p.71)

No contexto em que se desenvolveu a pesquisa também reproduz-se em nível local essa peculiaridade do espaço urbano carioca; que consiste na coexistência e interação inter-classes, mesmo no interior de determinados bairros; ainda que por uma relativa proximidade socioeconômica tais interações sejam ainda mais estreitas. É possível, por exemplo, em alguns casos, que jovens freqüentem as mesmas escolas, praças, shoppings, bailes, sambas e diferentes espaços públicos sob condições econômicas menos desiguais.

A escola de contato com os jovens entrevistados situa-se entre três Regiões Administrativas (Penha, Irajá e Vigário Geral) no entroncamento de três bairros (Brás de Pina, Penha Circular e Vila da Penha); assim representada em vermelho no mapa abaixo.



Mapa 2

Fonte: Instituto Pereira Passos/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro- adaptado.

Os mapas das cidades, construídos muitas vezes por uma visão panorâmica de sua geografia, por um passado histórico longínquo e apagado da memória social, ou até por dados estatísticos- nem sempre revelam as formas como as

peças imaginam e se apropriam do espaço. Segundo a divisão geográfica dos bairros, estabelecida pela prefeitura, a escola situa-se no Bairro de Brás de Pina.

Contudo, a alguns quarteirões da Vila da Penha (não confundir com Penha), a localidade em que fica a escola- por uma questão de proximidade, ou mesmo por uma suposta valorização do lugar- é entendida como pertencente a esse bairro; embora sejam poucos os alunos da escola que nele moram.

Destacar a forma como o bairro da Vila da Penha destoa, em parte, do contexto estudado, seria desnecessário se não fosse o bairro diversas vezes citado nas entrevistas como lugar *‘de gente que tem dinheiro’*, *‘lugar de mauricinhos e patricinhas’*, *‘bom lugar para se morar’*; expressões que marcam, na percepção dos atores sociais, uma relação de alteridade e distinção do local citado e de seus habitantes em comparação às condições e modos de vida dos outros lugares da região.

*“Vizinhos, porém distantes”*. Com esse título, o jornal O Globo de 28 de abril de 2001 traz uma matéria, com base nos Índices de Desenvolvimento Humano na Cidade, mostrando a desigualdade entre bairros limítrofes; cuja proximidade espacial não apaga a distância social.

O bairro da Vila da Penha aparece com destaque na reportagem. Mencionado em algumas entrevistas da pesquisa aqui apresentada como o melhor lugar para se morar na região, o bairro aparece como 21º IDH na reportagem- situação que o coloca como único bairro do que defino como subúrbio carioca com IDH considerado elevado em toda Cidade.

Na página seguinte, segue tabela em que os bairros da encontram-se classificados, segundo posição no ranking de toda Cidade, por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Bairros imaginados na Cidade como detentores e difusores da *‘cultura do subúrbio/periferia/popular’* como Madureira e Ramos, e outros conhecidos pela violência (Complexo do Alemão, Complexo da Maré), embora vizinhos, ficaram de fora do recorte da microrregião; que foi feito utilizando-se como critério os bairros pertencentes às Regiões Administrativas entre as quais posiciona-se a escola em que se estabeleceu o contato com os jovens.

Os dados revelam, de forma mais eloquente, a desigualdade econômica na região analisada. Coexistem na região Vila da Penha, situado dentre os 25 de melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de toda Cidade, e, na outra

ponta da tabela, os últimos 5 bairros situam-se entre os 25 piores IDH da Cidade. Merece destaque na tabela a coluna referente ao percentual de crianças e jovens na região.

O percentual de indivíduos situados entre a infância e a primeira fase da juventude (0 a 19 anos), em relação ao total da população por bairro é inversamente proporcional ao posicionamento do bairro na tabela. Quanto maior o IDH, menor o número de jovens que compõe a população. Deste dado pode-se supor que o maior crescimento populacional entre a população mais pobre da região pode acarretar em um movimento de reprodução, quando não de ampliação das desigualdades; uma vez que o número de crianças e jovens por família impacta diretamente na renda per capita familiar- e esta, em função da precariedade dos serviços públicos essenciais oferecidos, tendem acentuar ainda mais a diminuição das oportunidades de crianças e jovens que, muitas vezes, são levadas precocemente ao mercado de trabalho.

Bairro	IDH	IDH Cidade	População	Percentual de crianças e jovens (0 a 19 anos) em relação à população total
Vila da Penha	0,909	21°	25465	19,24%
Vila Cosmos	0,876	37°	18274	23,76%
Jardim América	0,839	58°	25226	24,91%
Brás de Pina	0,835	63°	59222	26,37%
Penha Circular	0,826	72°	47816	26,34%
Vaz Lobo	0,807	83°	15167	27,10%
Penha	0,804	87°	78678	28,13%
Vista Alegre	0,798	95°	8622	20,78%
Irajá	0,798	95°	96382	22,94%
Cordovil	0,791	98°	45202	28,62%
Vicente de Carvalho	0,773	103°	24964	29,57%
Vigário Geral	0,763	107°	41820	33,41%
Colégio	0,762	108°	29245	29,86%
Parada de Lucas	0,745	117°	23923	32,02%

Quadro 3

Cabe, por fim, destacar, que na região pesquisada a proximidade geográfica não reflete em semelhanças de perfis socioeconômicos entre seus habitantes; e que até um possível ‘padrão’ dentro de cada bairro pode não existir, posto que no

interior da maioria deles exista a tensão entre morro/favela e asfalto. Entretanto, no interior do grupo de entrevistados existiu uma relativa proximidade das condições sociais, pois é razoável supor que haja uma tendência de que famílias de melhores condições econômicas optem por colocar seus filhos na rede particular.

Se até aqui ‘recortei’ um fragmento do espaço da Cidade com base em dados econômicos e político-administrativos, é porque tais dados nos ajudam a descrever, e reinscrever na História Urbana da Cidade, com mais precisão, o contexto social a partir de onde foram produzidas as narrativas. Entretanto no espaço urbano, em função de suas características geográficas e de seu processo histórico de ocupação, existem desigualdades que se traduzem em tipificação de pessoas e na criação, pelo imaginário social, de expectativas preconcebidas acerca de comportamentos culturais atribuídos ao lugar de moradia. Assim, o(s) território(s) da Cidade não é exclusivamente geográfico, mas também é uma construção simbólica que em alguns casos de relações entre alteridades rotula indivíduos; vinculando-os aos seus lugares de moradia (exemplo: *‘favelado’*, *‘suburbano’*, *‘malandro’*, *‘patricinha’*, *‘mauricinho’*). Mas não foi nos dados estruturais, nem nos estereótipos, que concentrei minha análise. O que busquei foi compreender percepções e experiências que vão além das preconcepções ‘tipificadoras’ de lugares e pessoas; muito embora estas, culturalmente introjetadas, manifestem-se, por vezes, em diferentes narrativas.

### **3.5.2.**

#### **A escola de contato com os jovens narradores**

Uma vez que parte relevante do estudo pretende compreender a relação da juventude também com a escola e com suas percepções acerca do processo de escolarização enquanto espaço de convivência cotidiana na Cidade, optei por concentrar a coleta de dados em uma escola situada entre as Regiões Administrativas (RAs) da Penha, Irajá e Vigário Geral. A opção pela escola foi orientada por três fatores. O primeiro foi a posição geográfica da escola, tida como de ‘escola de asfalto’. O segundo fator refere-se à imagem que a escola tem na região, como sendo, no contexto da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de relativa qualidade. Esses dois primeiros fatores contribuem para que a escola tenha procura por matrícula, e receba, alunos de diferentes localidades (das três

Regiões Administrativas mencionadas), o que faz dela um lugar em que jovens moradores oriundos de diferentes bairros e favelas da região em seu interior estabeleçam contatos.

O terceiro fator obedece a condicionamentos práticos; em função prazos estabelecidos para execução da Tese. Como a realização do trabalho se deu concomitantemente às atividades profissionais, com o intuito de facilitar a realização da pesquisa, optei por realizar a pesquisa entre alunos e ex-alunos com os quais estabeleci contato- anteriormente aos eventos de entrevistas- como professor de História. Todos os alunos entrevistados pertencem a uma mesma escola. É preciso salientar que essa familiaridade como os alunos entrevistados e destes entre si representou um fator facilitador; na medida em foi possível uma aproximação para concessão das entrevistas e uma relativa descontração na execução das entrevistas e dos grupos de discussão. Por outro lado, essa mesma familiaridade constituiu-se em um desafio cujas implicações metodológicas reclamaram cuidados e a assunção de limitações; sinalizadas ao longo do trabalho.

A escola em que se estabeleceu contato com os alunos entrevistados é administrada pela Prefeitura do Rio de Janeiro e reconhecida no âmbito local como sendo de “*qualidade*”. É considerada por muitos pais e alunos como caminho possível de acesso dos estudantes às Escolas públicas de Ensino Médio que possuem um “*bom ensino*” (principalmente na rede federal e nas Escolas Técnicas estaduais). Por esse motivo, conforme pôde-se perceber em algumas entrevistas, possui a escola alunos de diferentes bairros e ‘*comunidades*’ circunvizinhas. No período em que se realizou as entrevistas, a escola possuía entre 320 e 350 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos, podendo ser considerada no contexto da Rede Municipal de Educação uma escola de pequeno porte (apenas 1 pavimento com 5 salas de aula). Recebe alunos das diferentes regiões acima descritas; com destaque para Brás de Pina, comunidade do Quitungo (Cordovil) e Morro da Fé (Penha Circular).

## 4. Narrativas juvenis

Este capítulo destina-se a analisar os dados obtidos nos grupos de discussão, e subdivide-se em quatro partes relativas aos blocos temáticos I e II (ver anexo) do roteiro. Na primeira parte trato dos perfis dos jovens entrevistados. Em seguida, busco compreender, guardando semelhanças e distinções entre os grupos, as formas como os jovens/adolescentes disseram se apropriar do tempo. Na terceira parte do capítulo busco compreender os processos através dos quais os entrevistados estabelecem os laços de pertencimento e familiaridade entre pessoas e lugares; dando particular ênfase às suas relações com as famílias e a escola.

### 4.1. Identificando os jovens narradores

Ao todo foram ouvidos dezesseis jovens entre quinze e dezesseis anos, todos concluintes do Ensino Fundamental; cursado na mesma escola descrita no capítulo anterior (subtópico 3.4.1). Subdivididos em dois grupos de discussão com oito componentes.

O primeiro grupo teve duração de duas horas e vinte e quatro minutos. Já o segundo foi realizado em duas horas e quatorze minutos.

Dentre os jovens, nove são do gênero feminino, e 7 do gênero masculino. Cabe registrar que no período de busca por jovens que se dispusessem a participar dos grupos, as jovens entrevistadas apresentaram uma maior predisposição a prestar informações.

Com relação às autodefinições de cor/etnia, cinco pessoas se definiram como pardas, quatro brancas, quatro negras, duas morenas; tendo uma entrevistada se autodefinido como mulata. Oito moravam à época da pesquisa em favelas da região. Quatro no Morro da Fé (Penha Circular), três no Quitungo (Cordovil) e um no morro da Caixa D'água. Outros oito jovens participantes moravam em bairros da região- ou, nas palavras de alguns entrevistados, moravam no “asfalto”.

Como o objetivo do estudo foi analisar as narrativas juvenis produzidas nos grupos de discussão não pressupus- a priori- uma unidade de grupo nem tampouco uma identidade coletiva entre os participantes. Entretanto dois fatores

contribuíram para uma aproximação narrativa entre os membros de um mesmo grupo; criando, em contrapartida, importantes distinções entre eles. O primeiro aspecto diferenciador é o fato dos grupos terem sido organizados por alunos de uma mesma turma (9º ano/2013 e 9º ano/2014). Fato este que garantiu uma certa familiaridade e identificação entre membros de um mesmo grupo em função de suas experiências escolares.

O segundo fator refere-se ao fato de que, portadoras de uma “*identificação coletiva intra-escolar*”, em cada grupo foi possível captar aproximações narrativas que, em certo sentido, refletiam percepções acerca das trajetórias escolares- o que impactou nas narrativas sobre o uso do tempo presente, bem como nas falas acerca das expectativas futuras.

No primeiro grupo os indivíduos em sua maioria se auto-percebiam, e eram percebidos no contexto escolar, como de boa trajetória o que fez emergir com mais ênfase a *expectativa positiva* em relação à continuidade dos estudos; e- dentre aqueles compreendidos como de melhor desempenho escolar- a esperança imediata na aprovação nas escolas públicas percebidas por alguns alunos como de ‘*boa qualidade*’. O segundo grupo, em contrapartida, era formado por alunos vistos pelos próprios e de acordo com suas percepções, pela escola e pelos professores, como de trajetória escolar irregular, com três casos de reprovação em anos anteriores.

Conforme tabelas apresentadas a seguir, assim foram organizados os dois grupos de discussão; tendo sido organizado o Grupo de Discussão I em dezembro de 2013 e o Grupo de Discussão II em Julho de 2014.

GRUPO DE DISCUSSÃO 1 (G1)				
Identificação	Idade	Localidade	Cor	Gênero
J1/G1	15	Morro da Fé	Morena	Masculino
J 2/G1	15	Quitungo	Negra	Masculino
J 3/G1	15	Brás de Pina	Parda	Masculino
J 4/G1	15	Irajá	Negra	Masculino
J 5/G1	15	Morro da Fé	Parda	Feminino
J 6/G1	16	Penha Circular	Branca	Feminino
J 7/G1	15	Vila da Penha	Branca	Feminino
J 8/G1	15	Brás de Pina	Branca	Feminino

Quadro 4

GRUPO DE DISCUSSÃO 2 (GII)				
Identificação	Idade	Localidade	Cor	Gênero
J 1/G2	15	Quitungo	Parda	Masculino
J 2/G2	16	Penha Circular	Negra	Masculino
J 3/G2	16	Morro da Fé	Parda	Masculino
J 4/G2	15	Brás de Pina	Branca	Feminino
J 5/G2	16	Quitungo	Morena	Feminino
J 6/G2	15	Brás de Pina	Negra	Feminino
J 7/G2	15	Morro da Caixa d'água	Mulata	Feminino
J 8/G2	15	Morro da Fé	Parda	Feminino

Quadro 5

Posteriormente à parte destinada a identificação dos jovens participantes, os grupos de discussões seguiram um roteiro planejado no intuito de apreender as narrativas juvenis acerca do(s) seu(s) cotidiano(s), a fim de verificar o papel

atribuído às situações ordinárias, particularmente as relativas experiência escolar e familiar, na ampliação e/ou restrição das possibilidades de trânsito pela Cidade.

#### 4.2.

#### O uso do tempo pelos jovens

A experiência juvenil se processa na tensão dialética entre as condições mais gerais de ser jovem na contemporaneidade e às contingências sociais específicas da vida em sociedade. A expectativa de viver plenamente o estado de espírito jovem associa a ideia de juventude à noção de liberdade. Tal noção (de liberdade, alegria, rebeldia) possui uma direta relação com a forma com que os jovens indivíduos se apropriam do tempo, sendo este essencial para a compreensão e distinção entre o tempo útil na concepção dos jovens, e a de tempo na concepção moderna que o vincula a ideia de produtividade. Se o tempo útil na lógica do pensamento moderno está ligado à produtividade, as práticas de atividades objetivando a realização de ações produtivas e ao alcance de expectativas futuras; as narrativas relacionadas a ideia de liberdade, centrada no tempo presente associa-se a uma ideia de não enquadramento à lógica da produtividade- tendo sido esta percepção sobre o uso do tempo de significativa frequência nos depoimentos juvenis acerca dos seus cotidianos.

Entre essas duas concepções, aparece implícito em algumas falas a idéia de ócio, o nada há fazer, chama alguns comentários juvenis.

*Nos finais de semana, por exemplo, eu não faço nada. Minha mãe tá em casa, então eu nem cozinho. Durmo muito. Vejo televisão, mas não saio.(J3/G1)*

*Eu já não aguento ficar sem fazer nada. Quero ir pro shopping. Nem que seja na praça da CETEL ou da Volta, que aí nem precisa de dinheiro. Mas, ficar em casa, nem pensar. (J5/G2)*

O “fazer nada”, o ócio, é em geral, entendido como tempo perdido, em que as situações ordinárias da vida cotidiana são suspensas em nome de um tempo de ‘insociabilidades’ em que a obrigatoriedade e as ações deliberadas das práticas sociais estão suspensas (o ‘fazer nada’). Em ambos os casos parece haver nas narrativas uma aproximação do discurso de tempo atrelado na contemporaneidade a idéia de utilidade. Falas de seis jovens parecem confirmar a noção de tempo jovem defendida por Rocha e Pereira (2014), segundo a qual só existe tempo útil

se existir interação e sociabilidade. O tempo útil, relaciona-se, na concepção dos jovens entrevistados, à atividades de interação, trocas e compartilhamentos.

No curso das narrativas observa-se uma recorrência no uso dos seguintes termos como instâncias de sociabilidades onde são estabelecidos laços de afetividade e sentimento de pertencimento. A família recebe quatorze menções, a escola dez menções, o lugar de moradia seis menções, a igreja três menções e movimentos sociais uma menção.

Quando perguntados sobre quais instituições pertencem a maioria dos seus colegas e amigos assim se posicionaram jovens: Cinco atribuíram a membros específicos da família, outras cinco menções são feitas à escola, outras seis referências são feitas aos amigos do lugar de moradia, dois relacionaram à igreja, e dois sinalizaram a alternância entre escola, lugares a família. Em variadas falas, mais de um grupo é mencionado. Quatro ainda ratificaram não ter amigos na rua, reforçando ainda mais o papel familiar na organização e na condução do cotidiano. As variações e a coexistência de lugares citados, de estabelecimento de vínculo por identificação, torna possível sugerir que não são os sentimentos de pertencimento a um coletivo, mas as relações interpessoais em que se desenvolvem vínculos afetivos pautados na confiança que produzem processos de identificações.

Em contrapartida apesar de ser citada positivamente como espaço relevante em seu cotidiano, a escola e o lugar de moradia possuem apenas três menções associando-os a noção de espaços de sociabilidades em que os vínculos são estabelecidos em função de uma adesão imposta pelas condições sociais. Fato que reforça o papel da família e da escola em suas organizações de tempo.

Assim, considerando não só a faixa etária dos entrevistados, e as condições em que foram realizados os grupos (o que fez de cada realização de grupo um evento de interação), o momento de suas trajetórias escolares, a família e o lugares de moradia, tornaram-se temporal e espacialmente essenciais das experiências narradas.

Nos dois grupos as narrativas sobre o uso do tempo, menções às trajetórias escolares foram recorrentes, ainda que distintas entre si, como sendo de significativo impacto. O uso do tempo presente como parte de um projeto futuro, é mais presente no Grupo 1 (G1), mais especificamente dentre alunos entendidos como de 'boa trajetória'.

*Eu só tenho a agradecer à escola aqui eu acho que amadureci. Assim, sou eu e minha mãe, que trabalha muito. Então aqui aprendi muita coisa sobre a vida. Aqui na escola despertou em mim a vontade de estudar, me fez acreditar que é possível passar para o CEFET e Pedro II. (J1/G1)*

*Sinceramente eu não colocaria meu filho na escola pública. Eu fiz o primário em escola paga, mas depois meu pai não pôde pagar mais então eu vim pra cá. (J3/G2)*

*...é só ver o Pedro, no sexto ano ele era bom aluno... e agora? Então eu acho que a escola, o ambiente de bagunça e de amizades erradas prejudicaram ele. (J2/G2)*

As experiências escolares adquiriram certa centralidade nas narrativas dos jovens, nas quais o uso do tempo livre- diante da iminente- conclusão do Ensino Fundamental- passou a ter vinculação com a percepção das performances escolares. Para compreensão e interpretação da forma como os jovens disseram utilizar o tempo, foi relevante o uso do sentido de ambivalência para pensar a condição fronteiriça de jovem/adolescente que simultaneamente experimenta o tempo, dentro das expectativas definidas pelo mundo adulto, entre a infância e a fase adulta da vida.

*No tempo livre? Eu gosto de curtir, ir pro baile, pagode, sair com os amigos. No lugar onde moro nem preciso sair de lá. Sábado e domingo tem pagode. Por isso tem segunda feira que não venho pra escola[**Risos**]. Agora, como você me perguntou e a Mariana já disse (...) não me preocupo muito. Ser jovem é curtir, zoar. Não sei o que faço ano que vem se estudo ou trabalho. Talvez eu estude a noite. (J8/G2)*

*Eu no momento não tenho tempo livre. Eu vou em casa, almoço, estudo quando não tem curso. Quando tem curso eu vou. Acho que a gente tem que pensar no futuro. Eu sinto falta do balé. Eu fazia, mas se a gente tem o objetivo de melhorar (...) Eu acho que a gente deve largar um pouco a diversão e buscar nossos objetivo. (J7/G1)*

No primeiro depoimento é possível identificar uma aproximação narrativa com a idéia de lazer e de sociabilidade ligadas ao tempo livre. Já a segunda fala, a dos “objetivos”, aproxima-se mais da noção de tempo adulto. Interessante observar que o balé, não é visto como atividade formativa na lógica segundo a qual opera a narradora; não é atividade útil, pois o ‘objetivo’ liga-se às atividades produtivas e, como mais a frente será ratificado por outros depoimentos, de vinculação entre educação e possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

*Assim, ultimamente minha vida tem sido muito parecida com a da Mariana. Estudo e depois vou para o curso. Agora a escola também tem culpa nisso. Porque se ela ensinasse o que deve ser ensinado ninguém teria que fazer o curso. Eu vou explicar. Não são todos, mas tem professor que a gente pede explicação porque isso vai cair na prova e ele diz: 'você não estão preparados para aprender isso'. (J4/G1)*

*O que me importa é o agora. Já falei com minha mãe, quero trabalhar porque só assim posso comprar minhas coisas e ir onde estiver afim sem depender de ninguém. Não vejo a hora de fazer dezoito anos. (J6/G1)*

*Sinceramente, eu ainda não tinha pensado nisso, tô muito novo, não quero saber de trabalho, enquanto puder curtir a vida vou curtir. Quero viver hoje. Amanhã quem sabe é Deus[risos]. (J1/G2)*

Conforme Melucci (2007), as definições fechadas sobre gerações devem ser relativizadas, na medida em que deve-se considerar a forma como os jovens relacionam-se com o tempo; em função das experiências diversificadas, vivenciadas sob condições nem sempre igualitárias.

Ao longo das narrativas, estudo, trabalho, mãe, família, dinheiro são exemplos de palavras frequentemente citadas para narrar o uso do tempo presente e parecem denotar um caráter orientador, em que pesem as distinções narrativas, da escola, da família e da presença emergente das preocupações de natureza econômica nas 'leituras' das experiências no tempo.

### **4.3. Mídias, cotidiano e interações**

Neste tópico analiso os depoimentos dos jovens, no que tange a(s) sua(s) experiência(s) midiática(s), e a forma como os meios de *comunicação* e/ou *informação* colaboram- a partir de suas próprias perspectivas- na construção nas práticas sobre as esfera(s) privada(s) e pública(s) da(s) vida(s). No limite, o objetivo foi verificar o possível impacto do uso das *tecnologias da comunicação/informação*, buscando identificar se o uso frequente ou sistemático de tecnologias midiáticas favorece e/ou restringe as possibilidades de trânsito pela Cidade.

### 4.3.1. TVs, Rádios e meios impressos

Embora dito não ocupar um tempo significativo no que diz respeito à compreensão dos espaços de sociabilidade, duas situações extraordinárias e contingenciais devem ser consideradas na análise dos grupos de discussão.

O primeiro grupo foi realizado durante as manifestações do ano de 2013<sup>2</sup>.

*Assim, pelo que você vê pela televisão, não sou a favor de sair quebrando tudo, mas as pessoas não estão erradas, tão lutando pelos direitos. Mas, agora, o governo não tá nem aí. O que é que eles [o governo] faz por nós? (J 5/G1)*

*(...) vê o caso da UPP. Na televisão, no jornal é tudo uma maravilha. 'Ahh! o morro tal tá pacificado': eles falam. Vai lá! Continua vendendo maconha, cocaína e crack, que é a pior delas. O que mudou é que agora tem o exército e a polícia. Mesmo assim, as vezes eles esculacham morador. Por isso que tem que ir todo mundo para a rua mesmo. (J 4/G1)*

*(...) mas a televisão vai muito para o lado do governo, eu acho. A cidade, o país, tá tudo uma porcaria. Coitado de quem depende do Getúlio Vargas, como eu. Nunca tem médico. E eles chamam o pessoal que briga pelos nossos benefícios de vândalos. (J 3/G1)*

*Assim (...) além da falta de segurança tem problema da saúde essa que a principal das coisas as manifestações que ocorreram, embora... acho não sei se vai resolver. (J 7/G1)*

O segundo grupo, com advento da Copa do Mundo de futebol realizada no país. Ainda sob efeito das manifestações de 2013, as opiniões sobre o evento esportivo (assunto dos mais comentados nas mídias à época), mereceram destaque nas narrativas transitando entre críticas e falas ufanistas.

*Tá, a gente tem muitos problemas. A zona sul tá toda enfeitada para a Copa. Tinha que filmar era aqui, mas isso não vão fazer(...)agora, como se diz: 'roupa suja se lava em casa'. Deixa acabar, depois vê como fica. Tá todo mundo vendo. Acho horrível. A gente como brasileiros, agora temos que apoiar a seleção. (J 7/G2)*

*Assim, pode vê. Todo dia falavam de violência. Teve tiro anteontem onde moro. Mas ninguém falou nada. Por quê? A copa taí. Mas apesar de tudo temos que apoiar, os jogadores representam o Brasil, né. (J 1/G2)*

<sup>2</sup> Refiro-me as manifestações populares que se alastraram a partir de junho daquele ano por todo país, que iniciada como manifestação de descontentamento popular em relação aos aumentos abusivos das tarifas de transportes urbanos, se ampliou como forma de manifestação popular mais ampla relacionada (sem que isso representasse uma unidade interna no movimento) à insatisfação popular com os rumos políticos do país.

*Eu acho que falta segurança, eu acho que falta saúde, Assim, acho que são esses problemas os motivos das manifestações. Eu concordo com o que estão fazendo. Apesar de eu achar que não pode misturar. São duas coisas diferentes. (J 6/G2)*

Se as situações ordinárias suscitam uma visão naturalizada das relações com o mundo, ou quando muito, permitem uma percepção que tende a naturalizar a desigualdade no interior do espaço habitado; situações extraordinárias (ocupações militares em áreas conflagradas pela violência e pelo narcotráfico, manifestações, Copa do Mundo) fazem aflorar de forma mais contundente as críticas acerca das desigualdades sociais estruturadas na Cidade na medida em que estas modificam ou suspendem provisoriamente as situações ordinárias.

Num primeiro momento, os entrevistados disseram não ter grandes significâncias em seus cotidianos o uso da TV. Entretanto, momentos e situações extraordinárias, e acontecimentos de grande ‘vulto’ na vida da cidade, e suas consequentes repercussões nas mídias, sugerem o contrário.

Os jovens pareceram familiarizados com as principais notícias e informações de impacto na Cidade, veiculadas, no período de execução dos grupos de discussão, nos meios de comunicação; o que sugere (em distintos depoimentos) que nas relações em diferentes espaços de sociabilidades, possivelmente não só para acesso às informações mais também por apropriação decorrente de diferentes contatos sociais, as situações extraordinárias ganhem certa relevância nas narrativas. Ao ‘sabor’ dos eventos, a cidade imaginada pelos fatos faz emergir narrativas mais evidentes sobre as percepções da experiência midiática que interferem, ainda que de forma contingente, no olhar dos jovens sobre o espaço urbano e nas relações que nele se estabelecem.

As percepções desses acontecimentos extraordinários na Cidade estão permeadas de significados atribuídos- elaborados por contraste com o espaço social vivido. Em geral, são as situações extraordinárias que parecem mais despertar uma maior percepção de se viver em uma sociedade dividida.

Tais percepções, contingentes, são produzidas entretanto, tendo como pano de fundo as experiências sociais dos indivíduos, e expressam compreensões acerca das imagens da Cidade em seu conjunto social plural, diverso e também desigual. Não se fecham no fenômeno, e expressam, nas entrelinhas, pela mudança na constância cotidiana, compreensões das dinâmicas ordinárias das relações sociais.

As contradições, narradas sob a ótica dos jovens citadinos entrevistados, permitem identificar duas formas distintas de leituras da Cidade– não excludentes entre si. Uma, que produz convergências narrativas entre os dois grupos de discussão, relaciona-se as desigualdades nos diferentes espaços. (O povo na rua, corrupção política, desigualdade). O segundo, pela proximidade do evento esportivo, igualmente ‘*percebedores*’ das contradições com falas também críticas, assumem, sinalizando uma relativa influência dos noticiários, discursos mais ufanistas e moderados sobre ‘*ser brasileiro*’, ‘*ser carioca*’, ‘*país do futebol*’.

Ainda que não faça parte de uma percepção manifesta, ou consciente, as informações veiculadas pela TV, rádio e as demais mídias impressas possuem um papel relevante no aprendizado informal advindos da(s) experiência(s) e da forma como percebem a vida na Cidade.

*Três depoimentos, embora quase isolados, foram feitos dizendo ser o livro um importante meio de obtenção de informação acerca do mundo vivido. É eu conheço muito lugar sem sair da minha casa sim. Porque eu leio muito livro, e ele leva a gente a muitos lugares que eu jamais pensei em conhecer pessoalmente mas que gostaria de conhecer um dia. (J5/G1)*

*Quando eu li um livro, assim, que contava cem por cento sobre o país. Eu falei: gente tá me contando tudo, e tão dizendo as verdades que às vezes a gente não enxerga porque tá distante de quem governa, de quem manda no final das contas. (J 7/G1)*

As narrativas- concluindo o tópico- ainda que principalmente fruto da(s) experiência(s) concreta(s) dos indivíduos, são também situadas e contingentes; produto das informações e noticiários que circulam pela cidade e que ganham tanto em poder difusor, quanto em status de ‘*verdade totalizante sobre a realidade*’ quando divulgadas pelas mídias. Desta maneira podemos falar na coexistência de uma ‘*Cidade imaginada*’ e de uma(s) ‘*Cidade(s) praticada(s)*’.

De um lado a ‘*Cidade imaginada*’ - fruto das situações sociais- são as informações que massificadas pela imprensa, parecem ganhar através das imagens nas mídias um caráter ‘absolutizador’ da vida na *urbe* em determinados momentos, em função de acontecimentos, previstos ou não, que modificam ao ‘*sabor*’ dos noticiários o ‘*retrato*’ da cidade e a percepção de seus moradores; e que no caso do Rio de Janeiro ratificam a imagem dual e mitificada da simultaneamente ‘*Cidade bela*’ e da ‘*violência*’.

Por outro lado a ‘cidade praticada’’, produz códigos culturais praticados em diferentes espaços sociais e formam, regulam, e criam normas e valores que orientam não só as interações sociais, como também norteiam a forma pela qual a Cidade é interpretada, percebida e ressignificada pelos jovens em suas narrativas.

São a ‘Cidade imaginada’ e a ‘Cidade praticada’, quando as tomamos como ‘fontes’ de produção de narrativas da experiência urbana- do ponto de vista de quem narra- interdependentes na formação social das representações do espaço urbano.

#### 4.3.2.

#### **Novas mídias e seus impactos nas relações familiares e escolares**

Internet, laptop, *facebook*, *whatzap*, *tablet*, TV a Cabo, telefone celular, são objetos que, se até uma década atrás não faziam parte do vocabulário nem do horizonte de consumo de parte considerável dos jovens das periferias- há se considerar os depoimentos juvenis e a frequência com que foram citados- sugerem uma transformação, em termos de facilidade, nas possibilidades de acesso e consumo dessas novas tecnologias; decorrentes- é possível supor- do aumento no padrão de consumo médio das famílias brasileiras de baixa renda ocorrido sobretudo na última década.

A possibilidade de consumo, no entanto, para além da dimensão socioeconômica (o ‘*ter como comprar*’), produz ainda uma lógica de apropriação e significação sobre o uso que se apresenta como um indicador das interações e identificações cultural(ais) no(s) ambiente(s) física ou virtualmente frequentados pelos jovens.

Desta forma, a família e a escola- como partes dos ambientes vividos- aparecem nas narrativas como instituições de sociabilidades no interior das quais coexistem- nem sempre de forma harmônica- os ambientes físicos e virtuais onde se processam as experiências juvenis.

*Na minha família é difícil, eu não tenho isso de ficar na rede social, a maioria nem usa. Minha mãe, por exemplo, nem quer aprender, então eu fico mais tempo com os amigos da escola e do lugar em que moro. (J 6/G2)*

*Na minha família eu falo com poucas pela internet, facebook essas coisas, porque a maioria quer saber de pagode, beber e sair, e só chegar no outro dia. (J 4/G1)*

*Quando não tem curso, vou para casa e durmo. Depois fico até 7 horas da noite e fico na internet até às 4 horas da manhã (...)vou dormir, acordo dia seguinte pra escola quando eu consigo. Aí quando não consigo, durante o dia fico passando mensagem para saber das novidades da escola. Mais com pessoas da minha família mesmo me comunico pouco. (J 2/G2)*

Dez dos participantes dos grupos de discussão disseram não ter (ou dar) irrestrito acesso nas redes sociais aos adultos de seus convívios, retratando ainda (em 8 casos) como negativa a possível interferência da família em suas comunicações virtuais. Os motivos variam entre o esforço de se fugir do poder fiscalizador dos adultos, e o pouco preparo- por parte destes- para o uso das tecnologias.

A escola também não é poupada de críticas quanto ao uso das novas tecnologias.

*Eu acho um absurdo essa lei que proíbe a gente de usar o celular na escola. Na boa, as vezes a gente aprende mais que na escola. Claro, tem muita coisa que não presta, mas também tem muita coisa, assim, de cultura, que é interessante. (J 2/G2)*

*Ano passado pediram a gente para fazer um trabalho sobre preconceito, não foi? Fizemos um filme para passar na escola. Entrevistamos a diretora, as 'tias' da cozinha, e até gente fora da escola. No final disseram que o filme não servia. Quer dizer: preconceito. Não deram liberdade da gente mostrar. (J 8/G1)*

O acesso e o consumo de novas tecnologias pelos jovens, associados a uma certa inadequação das famílias e da escola, dão pistas sobre a emergência de tensões intergeracionais, que ao sugerir uma maior familiaridade juvenil em relação ao mundo adulto no que diz respeito ao *saber de uso*, inverte ao menos no contexto analisado- ainda que parcialmente- a hierarquia de poder entre o mundo adulto e o mundo jovem, e indicam a necessidade de se rever os papéis da família e da escola, que concebidas no mundo moderno como instâncias de sociabilidades responsáveis por conduzir os jovens à vida adulta, vêm seu poder tradicional de autoridade e controle questionados e desestabilizados.

Indagados sobre se já vivenciaram algumas situações onde uso desses equipamentos se apresentou como a falta de alternativas de lazer dez jovens afirmaram ser esta uma das estratégias familiares para que ele permaneça em casa evitando assim os riscos da rua.

*Sim. Muitas vezes a gente é obrigada a usar esses recursos por falta de outro meio de entretenimento. A família até estimula*

*isso, da gente ficar no computador, por conta da violência na rua. Na minha opinião, você pode visitar outros países sem sair de casa, na internet (...) minha mãe fala filha fica em casa, na internet, pega um livro. Vai pra rua? A minha mãe tá me privando de ir pra rua, mas tá me privando... mostrando que lá vou encontrar coisa muito pior, quando posso ver uma coisa muito melhor, poder viajar sem sair do lugar. (J1/G1)*

*Quando tô em casa, fico mais com meu irmão menor, mas quando tem que ler e estudar alguma coisa eu uso quase sempre celular assim eu consigo estudar e fazer as coisas, mas nem sempre é porque eu quero, as vezes não é porque eu quero; Minha mãe fala: 'vai fazer o quê na rua? fica em casa e arruma alguma coisa para fazer. (J 8/G2)*

Nove desses entrevistados, ao todo, disseram já ter feito uso das tecnologias, estimulados pela família, como forma de evitar a exposição à violência nas ruas.

Dentre os meios de fazer “passar o tempo” baixar músicas e jogos no computador aparecem como alternativa. Enquanto os jogos fazem parte do passa tempo do gênero masculino (de 4 de 5 menções) e são vistos como distrações mais ‘infantis’, as músicas são as preferências femininas (6 de 8 menções) e são mais compartilhadas com amigos- em geral outros jovens- com os quais se identificam por conta dos estilos.

#### **4.3.3.**

#### **Das redes sociais: comunicação, informação e os estilos de consumo**

Analisando os depoimentos obtidos nos grupos de discussão, parece-me não se poder falar em juventude(s), considerando o contexto social, sem falar do uso das novas tecnologias. Quinze dos entrevistados disseram fazer uso desses aparelhos. Perguntados sobre quais meios de informação/comunicação mais utilizam em seus cotidianos, assim se expressaram alguns dos jovens entrevistados:

*Minha mãe vai dormir e manda eu apagar a luz. Eu apago a luz, entro debaixo da coberta e continuo no face. (J 6/G2)*

*Assim fico com ânsia, coisa muito engraçadas, eu preciso acessar, eu tenho usado muito internet e a rede social. Vejo muito o que acontece com meus amigos. A gente fala geral do que fez ontem, onde está indo, o que a pessoa fez. Tem notícias das pessoas, sabe de acontecimentos, e marca encontro. (J 6/G1)*

*Eu durmo, assim, digitando de tão viciada que eu fico. Eu fico assim, meio sonâmbulo mexendo no celular isso também aconteceu comigo liguei para uma amiga minha assim. Eu sou tão viciado mas tão viciado, me apeguei tanto, que eu estou tentando me desligar total. (J 5/G1)*

Sobre o uso social da rede e sua relação com a ocupação dos espaços da cidade percebe-se aí uma subdivisão das narrativas entre jovens. Dois questionamentos foram importantes no levantamento dos dados. Foram eles: *Qual o lugar da Cidade, que você vê pela TV/internet, ou que já ouviu falar, que você gostaria de conhecer? O que mais te atrai nesses lugares?*

Em diferentes falas, a ideia do *ser* atrela-se a noção de *ter*, e em alguns casos, a noção de *estar* em presença em lugares frequentados por outras classes sociais, indicando assim (o *ter* e o *estar*) um esforço de distinção, diferenciação e de status em função das possibilidades individuais (*'tá podendo'*) orientadas pela lógica do consumo; dando-nos pistas sobre produtos, e lugares que indicam- por via do consumo- estilos culturais.

O estilo de consumo- pensado como manifestação de uma dado coletivo- é a forma pela qual as pessoas se identificam e se aproximam (física e/ou virtualmente) em função- ainda que pela idealização e desejo- do consumo de bens culturais (material ou imaterial).

Nessa perspectiva, o *estilo de consumo* passa não só pelo uso de aparelhos tecnológicos, vestuários; como também pela adesão a determinadas manifestações, valores e regras culturais que, compartilhadas e associadas a um *modo de ser* (tipificado pelo social no contato entre alteridades) produzem um processo de identificação através de aquisições e apropriações de bens e comunhão de valores.

Embora quase unificadas em torno da ideia de consumo, a forma como descrevem a vida na Cidade produzem distinções narrativas que resultam das percepções em constantes movimentos (re)interpretativos elaborados entre a “Cidade imaginada” e a “Cidade praticada”; cujo maior ou menor valor atribuído a uma ou a outra vincula-se ao *estilo de consumo* assumido pelo narrador.

Com base nos dados coletados, foi possível agrupar as narrativas em dois modos nos quais os jovens relacionam o uso das redes sociais aos seus estilos de consumo e suas experiências urbanas.

Um primeiro grupo, mais recorrente, é o que chamo de *consumo como apropriação*. Vejamos:

*(...) só a praia e as lojas de marca. O resto das coisas que eu gosto tá aqui. Tem samba pagode, e nos lugares que a gente mora todo mundo se conhece. Claro, lá tem mais lojas de marca, mas a gente pode juntar e comprar, ou parcelar. Quer dizer, quando tem dinheiro ou cartão. Quando não tem, compra na feirinha mesmo [risos]. (J 4/G2)*

*Acho que as coisas acontecem lá na ‘cidade’ e na Zona Sul primeiro. Assim, a moda é lançada lá primeiro. Quem não quer uma camisa Lacoste ou um tênis da Nike? Pô, faz maior presença num baile funk, num pagode. Mas até isso já vende nos shoppings daqui. Cada um curte um jeito de ser. Professor, agora não, que o Exército não deixa mais ter baile. Vinha gente até da Zona Sul, só carrão. Chegava carro cheio de mulher, só branquinha, patricinha (...) lá no Baile do Cruzeiro [Vila Cruzeiro]. (J1/G1)*

Com relação ao uso das novas tecnologias a maioria dos jovens disseram não poder ‘imaginar’ a vida sem o uso desses aparelhos digitais. Sobre quais os aparelhos são considerando os mais importantes, o celular aparece- como quase unanimidade- a principal fonte de comunicação, sobretudo entre jovens dos seus círculos de amizade, sendo compreendido, em algumas citações hiperbólica e metaforicamente tidos como partes do corpo, e portanto de suas identidades. São apreendidas como meio que projeta palavras e imagens que os sujeitos, nem sempre selecionam de forma deliberada, falam de e por si; assim como as recebem de outros gerando processos de interações que podem aproximar, mas também afastar pessoas. O celular é o principal aparelho utilizado por esse grupo sendo utilizado fundamentalmente para estabelecer comunicação principalmente com jovens de seu círculo de conhecimento real.

Esse grupo afirma utilizar as redes para comunicação (ao todo 10), faz uso mais frequente dos equipamentos como forma de marcar encontros em lugares da região com pessoas já conhecidas (na maioria das vezes) do lugar de moradia ou conhecidas ao longo de suas trajetórias escolares. Sinalizam em suas falas, uma maior familiaridade com o espaço extra-residencial; muito embora restrita-variando em função das possibilidades de trânsito individual- no interior desta região. Neste grupo é dada nas falas uma maior ênfase à ‘*Cidade praticada*’ e um estilo de consumo por *apropriação* de bens tidos como ‘elitizados’ para uso em seus próprios meios culturais.

*A Lapa é meu sonho. A Lapa, sei lá, na Lapa porque vejo que tem muitas coisas que eu gosto. Porque tem boate e muitas coisas que eu gosto de lazer. Eu sonho em ir pra rave, o que eu vejo na internet. Mas eu não posso porque eu sou de menor, é longe e também não tenho dinheiro. Eu fico vendo assim. cara... meu sonho é ficar frequentando assim o centro da Cidade porque lá tem boates, bares e muita coisa boa. (J 8/G1)*

*Andar pela Barra e Copacabana é o meu sonho. Eu já fui às praias, mas não conheço os lugares, dá para entender? A Barra (...) tipo também, festa lá pro Centro e para Zona Sul, além das praias diferentes na Cidade. Só Copacabana não dá, é a praia do 'oi'. Mas eu não sei andar muito por lá. (J 3/G2)*

Um segundo grupo, menos recorrente que o anterior, diz fazer uso dos aparelhos para obter informações (6 casos); fazendo-os ter acesso a partes da Cidade e até a outros lugares do mundo, cujas informações ainda operam mais no plano da idealização da presença- por ora distante- do que no da expectativa de possibilidade real de presença física. Disseram utilizar as redes sociais como meio de informação e acesso, ao menos virtualmente, a lugares da Cidade não frequentados. Privados, em função da localidade de moradia ou das restrições impostas pela família (muitas vezes sob a alegação da violência nas ruas) assumem em suas narrativas o lugar em que vivem, e por extensão a(s) cultura(s) locais, como depreciativa(s) do processo de formação.

Em contrapartida, têm a idealização dos estilos de consumo como passaporte à cultura da elite. Têm, por influência dos meios, ou por orientação da família e das demais instâncias de sociabilidades, dos discursos midiáticos da Cidade em que o uso dos aparelhos destina-se mais a informação do que à comunicação<sup>3</sup>. Nestes casos a valorização da informação tende a reduzir e/ou condicionar a interpretação narrativa da(s) vida(s) situada(s) no contexto da Cidade em que vivem. Como contraponto, no grupo narrativo contrário, são as percepções e interações comunicativas do real que parecem possibilitar condições de se fazer presente, em que pese as limitações impostas pelo meio social, na “Cidade praticada”.

---

<sup>3</sup> Para agrupamento dos dados, e para efeito das distinções narrativas sobre o uso das mídias, foi necessário distinguir informação de comunicação. O primeiro termo é aqui compreendido por seu caráter transmissor de noticiários, ao passo que comunicação pressupõe a ideia de relação e diálogo. E outros termos, conforme Dortier (2010) comunicação implica em reciprocidade nas trocas interpessoais, enquanto informação, quando emitida ou recebida, possui um caráter mais unívoco.

Ainda sobre as relações de amizades e o papel atribuído a essas tecnologias na manutenção dos laços afetivos, foram feitas as seguintes perguntas: Qual o grupo de amigos e colegas que você mais mantém contato nas redes sociais? Quais os assuntos que mais conversam nas redes? Você já fez novos amigos através das redes sociais? (Se sim) Vocês costumam se encontrar? Com que frequência?

Em face destas questões, assim se pronunciou um dos entrevistados:

*Não são muitas pessoas, eu não conheço fora do meu convívio. É mais o pessoal da escola e do lugar que eu moro que eu falo pelo whatsapp. Mas a maioria é da escola. Mas eu também já conheci pela internet sem nunca ter visto, e já tive problemas. Bom, enfim não quero nem falar. (J 7/G1)*

Em geral, os Jô vens revelam ser de grande importância o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação. Entretanto, o uso dos meios e tecnologias de informação e comunicação atravessam os espaços de trânsitos “concretos” em seus processos de formação identitárias; porém, a conexão com as novas mídias só adquire sentido para indivíduos na medida em que se associa às condições cotidianas da vida.

#### **4.3.4. A experiência midiática e a publicização da vida**

Seja por acesso à materiais tecnológicos mais modernos ou, por conta de uma melhoria relativa da qualidade de vida da população na última década- o que permitiu ampliação do consumo desses bens, pelo barateamento do acesso a tais tecnologias, ou ainda pelo acesso a materiais e serviços de procedências ilegais, a maioria dos jovens entrevistados possuía à época acesso à internet, tendo em suas casas- num total de 13 entrevistados- acesso às TVs a cabo.

Esse fato poderia nos levar a supor- de imediato- que estamos vivendo uma época de uma cultura digital global (idéia proliferada em alguns estudos) onde centro e periferia aos poucos extinguem suas fronteiras, e se entrecruzam como via de mão dupla em que o acesso à internet e aos meios de comunicação de última geração permitem a todos estarem conectados em ‘*um mundo sem fronteiras*’ - parafraseando uma propaganda de empresa de telefonia bastante veiculada no momento. Entretanto, conversando com jovens entrevistados foi possível perceber que nem sempre é bem assim que acontece.

*Transmitir conversas... eu acho que o facebook não transmite nada. Eu acho que ele não me transmitiu nada. Por isso que eu tô tentando ficar mais distante dele. É uma coisa de conversa mas que acaba virando fofoca. Eu não uso muito. (J 7/G1)*

*Eu acho assim que a rede social só traz intrigas, só traz fofoca. Porque você pode falar de alguém sentado na frente da pessoa, e por trás sacaneia, cria confusão do nada. (J 2/G2)*

*Aí eu concordo com ele porque também tem muitos meios sociais que também interferem na forma como a gente vê o mundo, de se relacionar com a sexualidade e outras formas de aprender tipo redes sociais internet, facebook ou lendo livros na escola. (J 5/G1)*

Como podem sugerir os depoimentos acima (em um grupo de 10 depoimentos ao todo), o uso das redes sociais não representa não só uma ampliação das possibilidades concretas de acesso a outros espaços nas proximidades dos lugares em que moram, mas também uma ampliação do fluxo de comunicação que parece expor os jovens a um estreitamento dos limites entre vida pública e vida privada; esse movimento de comunicação sobre o que ocorre com os outros jovens de seu conhecimento é mais comum entre aqueles que possuem restrições de circulação sem a presença adulta.

Assim, mesmo tendo atribuído grande importância ao uso dos celulares, como forma de comunicação e informação, pode-se destacar novos aspectos nos processos de comunicação e recepção que criam novos desafios de sociabilidades juvenis.

*Eu não gosto muito dessas relações dentro da internet. Tô tomando ódio de celular por causa de fofquinhas. Eu prefiro encontrar meus amigos e ficar na praça. (J 7/G2)*

*Não deixa eu falar. Eu não saio, eu não preciso sair. Mas sei que tem muita gente vai pro Olimpo. Então eu vou pro computador, pro celular e fico sabendo de tudo. (J 4/G2)*

Parece-me razoável supor que as novas tecnologias da informação em certa medida criam novas formas de relações e interações entre as pessoas, principalmente através do uso das redes sociais. Nesses espaços virtuais, permite-se viver sob a proteção da tela, a experiência do não-lugar e o contato em tempo real entre alteridades, bem como possibilita processos de identificação e aproximações virtuais entre pessoas distantes. Desta forma, poderíamos supor inicialmente que a relação entre grupos sociais não são mais marcadas por limites de territórios, mais agrupados por esferas e processo de identificação. Se essa

afirmativa não é totalmente inválida, ao menos com base em depoimentos colhidos, é preciso relativizá-la.

*Eu, no início do meu namoro, por exemplo, pensei: ‘vou esconder isso ao máximo das pessoas’. Então não coloquei nada no face. Assim disse, como nem todo mundo sabe vou tentar esconder ao máximo. Mas não consegui, foi pro face. Toda vez que eu viajo não vou postar. Eu tiro uma foto com alguém e sem perceber já tá no face. Então é uma coisa assim que eu acabo me desligando e eu acho que não é legal se você ver bem, pessoas que você não gosta e que você tem acesso do perfil vê tudo da sua vida. É uma porta que você abre para as pessoas saberem da sua vida. (J 5/G1)*

As experiências midiáticas, no que se refere à comunicação em rede, parecem criar um movimento de publicização da vida privada, levando alguns jovens a uma maior exposição de suas intimidades.

Tais experiências trazem implicações no que se refere à produção de novas subjetividades e às formas como vêm se efetivando novas aprendizagens sobre as interações com os outros, através das diferenças e semelhanças das narrativas expostas na rede, onde podem ser criados laços de confiança e sociabilidades. Em que pese o fato, no entanto, de tais laços poderem ser rompidos pela forma como as imagens de si e dos outros são emitidas, recebidas e significadas, dentro de um movimento de aprendizado informal de ‘manipulação’ das auto-imagens, que cria sentidos, sentimentos e atitudes com relação às interações reais e virtuais que se dão no estreitamento entre a vida pública e privada.

Retomando Agier (2000), somos sempre o “outro” para alguém. Acrescento: mas não somos sempre o mesmo, pois, do corpo para fora, o que somos depende de quem nos olha, nos escuta e nos interpreta. Esse processo comunicativo, envolvendo emissão e recepção de mensagens, obviamente não é novo para as vidas em sociedade. No entanto, os jovens indicam que em suas vivências vêm ocorrendo uma intensificação nos processos comunicativos, o que parece exigir uma maior habilidade na seleção, divulgação e manipulação das “identidades narradas” nas redes sociais.

*Taí... é maneiro, você fala com geral de qualquer lugar, mas...agora: eu acho ridículo a pessoa postar coisas da sua intimidade. Tipo: ‘Eu, em Arraial. Eu, curtindo Copacabana [Praia]’. Ou as vezes postando fotos e vídeos(...) acho que todos sabem de casos aqui na escola mesmo, de exibição do próprio corpo, de dentro de casa. Fala sério, eu tenho vergonha pela pessoa. (J 7/G1)*

Quando, em alguns casos, existe a ultrapassagens das fronteiras da Cidade vivida e/ou a comunicação de situações de satisfações pessoais, esses acontecimentos são exibidos na rede, como busca por *status* aos que puderam romper- ainda que temporariamente- com o modo convencional da vida ordinária. É o caso dos *selfies*. Contrapondo-se às imagens e informações totalizantes dos lugares e dos tipos sociais veiculadas por outras mídias, eles possibilitam a divulgação de uma auto-percepção, que ao ser revelada colabora na construção de uma imagem pública. Por outro lado, os *selfies* emergem como a intensificação na possibilidade do olhar do ‘outro’ - sobre a forma de quem emite a comunicação- de olhar o ‘mundo’ e a si mesmo dentro de um movimento recíproco (porque envolve os receptores da comunicação) que pode gerar situações de evasão e/ou invasão de privacidade.

#### 4.4. Da experiência escolar

Nos dois grupos foi possível perceber uma subdivisão das narrativas, em dois pólos narrativos antagônicos entre si. Sem generalizações, existe uma prevalência no Grupo I de conceber o tempo como uma projeção ao futuro, enquanto no Grupo II existe uma recorrência em conceber o tempo como o presente naturalizado- ‘*o que importa é o agora*’.

Ao todo, doze dos jovens afirmaram que a escola não atende aos interesses e não preenche completamente aquilo que esperavam dela.

Posto o fato de que a maioria significativa dos entrevistados vêm problemas na escola, as críticas podem ser agrupadas em dois pólos, controversos entre si: o do ‘*Não ensinamento dos conhecimentos necessários*’ e o da ‘*falta de diálogo com a realidade*’.

*Eu acho que a escola não fala muito das coisas que realmente interessa a gente, e a gente não tem muita escolha sobre os assuntos que vão ser tratados. De vez enquanto aparece uma grávida, é um garoto que vai ser pai igual esse ano teve um. Quer dizer, pai, pai de verdade não. Quer dizer(...) e a escola fala muito pouco de sexo, sexualidade, essas coisas do nosso interesse [risos]. Sem falar de drogas e de outros assuntos mais pesados. (J6/G2)*

*Olha só (...) estamos terminando o Ensino Fundamental. Para que serve? O que, afinal é fundamental? Sinceramente não sei. Nem estamos preparados para trabalhar, nem acho que tivemos*

*um bom ensino. Não acho que seja culpa só dos professores. A prefeitura não quer saber se tem 40 ou 45 em cada sala, ela quer que todos passem. Aí tem também o aluno que não quer nada, atrapalha quem quer, e ainda tira o interesse do próprio professor. (J1/G2)*

Na sequência conclui um dos jovens:

*É mesmo. Não vou citar nomes, mas esse ano mesmo, quantas vezes eu vi professores tentando dar aula, e a maioria da turma não estava nem aí? Então eles desistiam, sentavam. Eu me senti prejudicada. (J7/G2)*

Aparentemente caminhando no mesmo sentido, pois fazem críticas ao papel da escola em suas experiências, a superficialidade do ensino dos ‘conhecimentos tidos como necessários’ e da “falta de diálogo com a realidade” as citações acima possuem diferenças entre si, tendo o primeiro como principal queixa o não cumprimento por parte da escola de ‘transmissão’ dos conteúdos ‘importantes’ à continuidade da vida escolar (cinco depoimentos assumem esta fala), ao passo que o segundo (cujo sentido atribuído à escola é compartilhado com outros oito depoimentos) transmite a idéia de que a escola pouco ajuda na vida prática.

Ao longo dos depoimentos, foi possível verificar que na percepção dos jovens, a experiência escolar não se resume somente a componentes cognitivos, prescritivos ou instrumentais. A este fato vêm juntar-se outras dimensões de ordem afetiva e/ou social que ultrapassam os programas curriculares fechados em torno de uma determinada sequência de conteúdos. Assumir esta compreensão fundada na análise dos dados, e novamente retornar às narrativas, ajuda-nos a compreender os sentimentos controversos e contraditórios em relação à Escola. Abaixo, então, tento explicitar o que pude verificar sobre o que há de controverso e contraditório nas narrativas sobre a experiência escolar.

*Na verdade quase ninguém escuta a gente, o que a gente tem pra dizer. Por exemplo, eu me preocupo com o que vem pela frente. Não quero estudar em qualquer escola. Já pensou se eu faço a matrícula no Estado e vou parar num CIEP não sei onde. Eu tenho um pouco de medo. Aqui pelo menos já conheço todo mundo. Mesmo com todos os problemas, perto do que escuto falar de outros lugares, aqui pelo menos conheço todo mundo. (J8/G1)*

A *afetividade*, enquanto construção social, se interpõe entre dois sentimentos coexistentes à fragmentada e ambivalente experiência juvenil: a confiança e a traição. O estabelecimento de sentimento de pertencimento torna-se

fundamental às identidades juvenis em que pessoas e lugares para serem ‘dignos’ de estima e amizade, devem ser alguém em que se possa confiar. Os laços de identificações, na maioria dos depoimentos, não estão vinculados aos lugares e instituições, mas aos laços advindos das confianças estabelecidas nas relações interpessoais. Desta forma aparentemente contraditória, alguns professores são vistos positivamente pelo aspecto afetivo. Conforme deixa transparecer este fragmento narrativo do jovem:

*Não sei se é por causa do tamanho da escola, e aí isso faz a gente ficar mais próximo dos professores. Assim, eu não vejo alguns professores, como eu posso dizer, como professores mesmo. Mas como amigos que eu tenho. Se eu tenho qualquer dúvida, mesmo sobre coisas da minha vida, primeiro eu pergunto às minhas amigas (...) é aqui na escola que eu tenho mais amigas. Mas muitas vezes eu pergunto aos professores em que confio. (J2/G1)*

Controvérsia situada entre a ‘confiança afetiva’ e a ‘traição pela subestimação’ dos professores dos seus potenciais, a escola aparece nas narrativas como espaço em que se estabelecem vínculos de afeto, mas também como espaço do qual resultam experiências que podem ratificar ou transformar as condições sociais. As distinções narrativas existentes entre os grupos são consequências diferentes de um mesmo processo de adequação à lógica de utilização produtiva do tempo.

O uso do tempo só é positivamente compreendido como possibilidade de condução à lógica da produtividade e do trabalho. Este fato acaba interferindo nas expectativas futuras com relação à continuidade da vida escolar e da projeção profissional. Pouco houve de questionamentos em relação à sociedade que impõe à vida das pessoas da classe trabalhadora, ao desconsiderar as especificidades da juventude, uma adesão por vezes prematura ao mundo adulto (o que inclui a preocupação com o trabalho). Essa ausência de questionamentos, parece refletir não só as ambivalências e contradições na percepção de tempo, característicos da juventude, mas também uma tendência à adequação hierarquizante em função da hegemonia do tempo vinculado à noção de produtividade.

Em geral, os jovens parecem reconhecer uma estreita relação entre Educação e trabalho, entre suas experiências escolares e as expectativas de futuro que incluem, em maior e menor grau, suas preocupações com o próprio sustento futuro.

Apesar da associação entre educação formal e o mundo do trabalho nas falas de diferentes atores, se pode perceber que representam um tempo ambivalente, que variando nas narrativas entre a reificação do presente e a gradativa assunção do tempo produtivo, equilibra-se, de uma só vez, no interstício entre o *urgente* (fincado no presente) e o *tempo prorrogável*- a um momento futuro ainda incerto-, cuja incerteza se justifica sob a conjugação de dois fatores que podem ter maior ou menor peso nas expectativas em função das experiências e das condições sociais particulares que lhes foram dadas: (1) a trajetória escolar e a conseqüente percepção sobre a continuidade dos estudos; (2) os ‘estímulos’, ‘garantias’ e ‘proteção’ dados pela família.

Em todos os casos, aparece de forma muito freqüente nas narrativas, os paradoxos de se viver um tempo ambivalente, de se viver a urgência do presente, do ‘*agora*’ e a emergência de uma nova fase da vida, que não tardará a chegar, dos ‘*compromissos adultos*’ associados às responsabilidades pelo próprio sustento. O que faz das expectativas futuras, verificáveis mesmo dentre as narrativas do ‘*agora*’, uma dimensão, mesmo que seja pela recusa, da experiência presente.

#### **4.5. Família, lugares e pertencimentos**

O espaço da família, a casa, é o contexto da primeira sociabilidade e da primeira individualização. Conforme Agier (2011) nos tornamos atores sociais, entramos e experimentamos o mundo, iniciados pelo mundo doméstico. Podemos, então, entender a família como grupo primário que nos apresenta aos lugares de contato sociais, sob as condições estruturais que fazem dos espaços domésticos dependentes das sociedades mais amplas. Progressivamente as sociabilidades são ampliadas, cabendo à família a ampliação gradativa dos lugares de trânsito dos jovens. Perguntados sobre a freqüência com que compartilhavam com os familiares os momentos de lazer, nove disseram ser mais freqüente do que gostariam o compartilhamento dos momentos de lazer com a família, dizendo ser uma imposição dos responsáveis adultos da família. Foi recorrente a forma como os entrevistados compararam a Cidade de outros tempos não vividos, cujo acesso ao passado se deu através dos comentários dos adultos com os quais possuem relações afetivas mais próximas. Perguntados sobre a forma como os familiares e

peças adultas mais próximas comparam a Cidade de hoje com a das suas infâncias, assim se posicionaram alguns jovens:

*Meu pai fala que na época que ele era moleque, criança, sábado e domingo ele ficava brincando até tarde na rua, soltava pipa o dia inteiro, até apanhava quando chegava em casa porque não ia almoçar. Agora ele quase não deixa eu ir na rua. (J 4/G1)*

*Minha mãe já me falou do Parque Ary Barroso, que não chegava a ser um parque de diversões, mas era um lugar lindo cheio de árvore, parecia tipo uma floresta (...) O parque era cercado de gente fazendo piquenique, brincando e se divertindo. Assim, era tipo uma Quinta da Boavista na Penha, que foi tomada para virar UPP. (J 5/G2)*

*A relação com o lugar em que vivo é assim: vivo assim (...) eu não tenho relação nenhuma. Eu só tenho relação... daquele lance de entrar e sair de casa. Porque eu não moro num lugar muito assim, muito seguro. Nem eu tenho vizinhos muito amigos. (...) As pessoas de lá são pessoas muito diferentes das pessoas que eu procuro pra mim. É só aquela relação de bom dia, por educação e assim hoje em dia em qualquer lugar nesse bairro aqui tá muito violento até estuprador já teve por aqui. Então a gente acaba ficando só aquele lance, assim, internet e face. Até a mãe prefere que a gente fique na internet. Ela fala: 'filho fica em casa, fica no computador vai pro face vai pra rua não. (J 5/G2)*

*A violência tá afastando cada dia mais as pessoas. Até pouco tempo eu vinha pra minha vó que mora no asfalto e ficava na rua brincando, sem nenhum problema. Onde eu moro sempre foi violento, mas as coisas estão perigosas até aqui em baixo. (J 5/G2)*

Com base nas narrativas é possível observar que situações relativas à precariedade social no contexto em que se encontram, permitem, num primeiro momento, identificar tais problemas sociais como comuns. Tais narrativas fazem emergir um sentido partilhado, relacionados às experiências pela condição de vida na Cidade, que confere relativa identificação narrativa em torno de problemas de violência urbana.

*Lá onde eu moro parece que só tem menino, as meninas quase não saem, sei lá, elas não ficam muito na rua, não brincam na rua. (J 5/G2)*

*Perto da minha casa não tem nada, sabe nada? Não fica ninguém na rua, principalmente depois da UPP. É até estranho. (J 5/G2)*

De forma geral, os jovens se deparam com situações que sinalizam a dificuldade de comunicação em presença física para além do âmbito familiar, ou quando muito, para além do âmbito comunitário. Tais dificuldades aparecem em diferentes falas indicando limites na interação e na criação de vínculos afetivos fora da família e da escola, reforçando desta forma num primeiro momento o caráter individualista como narrativamente as experiências juvenis são vivenciadas.

Os lugares de moradia, como espaços de sociabilidade, foram narrados como espaços mais representativos, como marca de identidade, entre os moradores das favelas. Este dado parece ir de encontro com os estudos de Agier (2011), segundo o qual, em escalas microssociais, nas situações econômicas ainda mais precárias, os lugares onde os moradores fundam seus primeiros sentimentos de pertencimento estendem-se, com maior frequência e precocidade para além do universo doméstico. A percepção de um sentido familiar dos espaços da vida, vai além do quadro residencial único da família e chega a diferentes partes do lugar em que se vive (as ruas, as casas vizinhas) cuja frequência cotidiana leva à atribuição de um sentido de propriedade e/ou familiaridade pelo sentimento de pertença, apesar da compreensão de risco constante de violência.

*Lá no morro, quando a polícia não sobe é a maior tranquilidade, é só lazer. Jogo bola, a noite a gente pode sair, tem sempre alguma coisa para fazer. (J5/G1)*

Entre os alunos ditos do “asfalto”, apenas duas falas utilizam o nome do bairro para expressar um sentimento de pertencimento identitário ao lugar. Em comparação com as narrativas dos jovens moradores de comunidades/favelas, estes citaram com mais frequência, o trânsito por outros espaços da Cidade, circunscritos sobretudo, em que pesem possibilidades de trânsitos diferenciados, aos limites dos bairros circunvizinhos.

*Do bairro mesmo eu não tenho apego. São poucos os amigos que moram perto da minha casa. Do bairro só os da igreja (...) a gente tem um grupo na internet, mas só. Professor eu tenho muitos amigos espalhados. Eu não tenho um lugar em que eu me prenda direto. São pequenos relacionamentos separados que me fazem estar junto (...) as vezes eu estou ali, as vezes estou aqui, as vezes lá. Essa relação de está sempre junto eu não tenho não. (J 5/G2)*

É importante frisar, a partir dos comentários, que os jovens que têm maior contato físico recorrente com outros lugares para além dos espaços familiares se

dá pela vinculação a grupos associativos e/ou a adesão a estilos culturais. É através do *associativismo*, para além da família e da escola, que se produzem as ampliações dos espaços familiares no território da Cidade.

*(...) eu tocava na bateria mirim do Império Serrano, eu gosto muito de samba. Primeiro eu fui para escolinha da bateria, nunca tinha ido pros lados do Centro. Ano passado desfilei com os adultos. Comecei a sair para fazer show, assim(...) apresentação em um monte de lugares, tipo Lapa, Tijuca (...) Até na Barra eu toquei e ganhei um dinheirinho. Mas depois minha mãe mandou eu sair por os ensaios da bateria tava terminando muito tarde, e minha mão tava ficando preocupada. (J 4/G1)*

*Costumo sair com a minha igreja, eu faço parte do grupo jovem, é bem legal, às vezes a gente visita outras paróquias, conhece outras pessoas. Tem festas. Já fui umas cinco vezes à Aparecida do Norte, fora outras excursões. Esse ano mesmo teve o encontro Mundial da Juventude, conheci um monte de gente de outros lugares, até de outros países. Com alguns até hoje eu falo pela internet. (J 3/G1)*

Uma entrevistada, assim relata as diferenças de se viver na favela/comunidade e no asfalto:

*É mais tranqüilo, mas até hoje não me acostumei. Antes eu morava no Quitungo, minha mãe se casou de novo, então o marido dela trouxe a gente para a Vila da Penha quando eu tinha nove anos. O pessoal é mais metido. Vocês acreditam que tem gente no meu prédio que passa por você e não te dá nem bom dia? (J7/G1)*

A dimensão de público não se dá pela mera noção de propriedade em que este é ou deveria ser um espaço destinado a todos os cidadãos. O público relaciona-se ao acesso e à possibilidade de uso e ou freqüência. Assim sendo, foram feitas menções às praças existentes no bairro da Vila da Penha (5 menções) e os Shoppings da região são citados como espaços mais freqüentados, para se encontrar amigos, e ir ao cinema e fazer compras. A freqüência a esses lugares, recorrentemente, foi associada à possibilidade de uso nas cercanias mais próximas sem o iminente risco de exposição a violência urbana.

*Lugar aberto, assim, tipo praça, eu só vou na da CETEL. Lá é diferente, sei lá, mais organizada. Eu vou lá porque tem uma tia que mora lá perto Assim, é mais iluminada, tem mais segurança. Lá a polícia faz a segurança. Onde eu moro, quando ela chega é problema. Agora vê, a mesma polícia trata os lugares de forma diferente. (J1/G2)*

Uma característica atravessa os depoimentos relativos ao uso dos espaços públicos: a caracterização da rua como risco. Ao buscar identificar a participação dos jovens e tentar captar seus sentimentos de pertencimentos a outro grupos e instituições sem a presença adulta, os dados revelaram a pouca participação dos Jovens entrevistados, muitas vezes inibidas, pela família, sob a justificativa do “*perigo da rua*”. Mesmo as atividades realizadas em espaços extra-escolares, quando citadas, vem acompanhadas da idéia-hoje quase um jargão utilizado pelo poder público, ONG’s e Associação de moradores (sobretudo em comunidades carentes) de projetos para ‘*tirar os jovens das ruas*’.

Perguntados sobre o que mais dificulta ou impede o trânsito dos jovens da região, quase unanimemente aparece como resposta de 15 entrevistados a questão da violência. Fato que, no entanto, parece menos inibidor ao trânsito pela região, dentre aqueles que ainda que admitindo os problemas decorrentes da violência urbana, explicitam em suas falas a importância do *saber das ruas* no estabelecimento de trajetos, percursos horários e companhias.

*Assim, tem que saber aonde é que você tá pisando, com quem você está andando, tem que tá ligado e saber com quem se anda. (J2/G1)*

*Meu pai não me esconde nada, então ele sempre me diz que tem que ter malandragem, saber onde tá indo. Saber chegar e saber sair dos lugares, principalmente nos lugares em que você não é conhecido. Ele é (...) policial, então sempre ele diz: tal lugar dá para ir, ou, tal lugar não dá para ir. (J4/G1)*

‘*Saber pisar*’, ‘*tem que ter malandragem*’, ‘*saber com quem anda e não se envolver*’, representam um universo de dez narrativas que caminham no sentido de afirmar a existência de um *saber de percursos e trajetos* que pode ser definido como um saber atribuído à experiência, donde deriva a percepção da dinâmica de funcionamento dos lugares, familiares ou não, que orientam os trajetos e horas por onde se pode percorrer com menor risco de se expor às variadas formas de violência.

Perguntados se já deixaram de frequentar ou ir a alguns lugares por questões econômicas, por causa da violência, ou por outros fatores e motivos se pode ainda perceber uma divisão entre esses grupos, tal como se evidenciam nos depoimentos abaixo.

*O problema de sair as vezes é a hora da volta, tem lugar que até para voltar para casa é ruim. Se tiver tiroteio tem que dormir na rua. (J 1/G1)*

*Aqui em baixo é mais calmo, mas assim, tem muito roubo de carro, roubo de celular, por isso é melhor sair à tarde e quando vai escurecendo, voltar para casa. (J 3/G2)*

*Tem que saber a hora e o lugar que se vai. Onde moro [Morro da Caixa d'água] a gente as vezes fica escutando os tiros. Eu fico pensando nas pessoas da escola que moram lá. São meus colegas, mas sinceramente não vou na casa deles. O que eu vou fazer lá em cima? É aquilo... tem lugares e lugares. (J 7/G2)*

Nas opiniões juvenis a violência na região é o principal fator inibidor do trânsito pela Cidade.

A idéia de cultura, em geral associada à música- em cinco depoimentos- aparece como manifestação de um orgulho local, e quando aparece, está presente nas falas de jovens cujas famílias encontram-se mais enraizadas na região. Jovens oriundos de famílias de outras regiões, de dentro ou de fora do estado, portanto sendo carioca de primeira geração, revelaram uma maior dificuldade em transitar por outros lugares da cidade. Entre estes, quatro, de um total de seis entendem que os eventos culturais na cidade encontram-se distantes e parecem ter sido concebidos para atender a uma minoria privilegiada dos moradores da cidade. Dentre as opções de lazer, assim se manifestou um dos jovens, questionando o que chama de 'ditadura do samba, pagode, funk e hip-hop':

*Não é só a violência que deixa o jovem sem opção, nem é só o lazer quase que só para adultos. É falta de outras opções também. Tipo...eu gosto de Rock. Mas aqui não tem Rock. É como se aqui tivesse uma ditadura do samba, do funk e do Hip-Hop. Ai muita gente daqui não tem dinheiro E quando dá os pais não deixam ir. Aliás, eu quase não posso sair sozinha. Daqui para Madureira, que é perto, na casa da minha tia, minha mãe liga umas quatro vezes em vinte minutos para ver se já cheguei. (J1/G1)*

Em geral, os jovens destacaram as pequenas possibilidades de participação juvenil, por não identificação com elementos culturais locais, associados quase que invariavelmente a música. Na maioria dos comentários, a pouca participação juvenil é relacionada à precariedade de acesso, falta de opções de lazer ou opções de lazer vinculadas ao mundo adulto.

Em franca maioria (em um total de 13 depoimentos) os jovens indicaram ter a percepção de que a maior parte dos lugares que possuem atividades /eventos não

são frequentados por eles dados os distanciamentos dessas regiões; sendo que a maioria deles nunca frequentou importantes pontos turísticos da Cidade, tendo como exceções o Maracanã e a praia de Copacabana.

Sobre os eventos de repercussão nacional e até internacional que ocorrem na Cidade, perguntados sobre o impacto destes na região em que mora, e também sobre a forma como vivenciam (ou vivenciaram) estes acontecimentos, assim se pronunciaram alguns jovens, em um total de 12: um sentimento de distanciamento criado por fatores que fogem às suas possibilidades e de seus familiares.

*Pode reparar, a única coisa que acontece aqui, e que aparece na televisão, sem ser tiroteio, bala perdida (...) assim: 'tiro, porrada e bomba', como se diz na gíria- são as escolas de samba. Mesmo assim, quem não desfila, depois que acabam os ensaios nas quadras, não tem dinheiro para assistir. É só turista. (J 4/G1)*

*Quem aqui tem dinheiro para assistir algum jogo da Copa? É só para quem tem dinheiro. Por que o prefeito vai dar mais de um mês de férias [escolares]? Por que ele é 'bonzinho'? É ruim, heii. É para tirar favelado da rua. Agora, como você tá falando, evento, evento mesmo, só o jogo do menção que já fui [risos e falas simultâneas]. (J 3/G1)*

Ao mesmo tempo em que, para descrever suas condições de vida no contexto da periferia carioca as narrativas se aproximam de percepções, em que pese as pequenas distinções sociais, que tendem a aproximar, em contrapartida, como um paradoxo entreolhares que antes de excludentes são complementares, que exprimem um desejo de individualização e projeção que torna pessoal- quando muito um projeto familiar- o movimento de superação das condições de vida no presente.

A ideia de transformação social parece estar associada a um movimento de indivíduos e famílias, e não como resultado político da melhoria das situações socioeconômicas da coletividade. Assim, e desta forma, a noção de ascensão social está mais diretamente vinculadas às ações particulares; o que reforça de certa forma uma perspectiva individualista de superação.

#### **4.6. Experiências urbanas e expectativas futuras**

As falas que sugerem uma expectativa individual de superação das condições de vida, quase que invariavelmente, passam pela percepção da

ineficácia ou indisposição do poder público, e são verificáveis- segundo os jovens- em: (A) numa *visão ampla* da Cidade, pela atenção dada a zona sul em detrimento da região (6 comentários), e pela corrupção política (7 comentários); e (B) com base em uma *visão local*, cujas falas estão associadas à corrupção e violência policial (10 comentários), bem como o descaso do poder público com a limpeza das localidades (6 comentários; todos relacionados a moradores de favelas).

*É claro que existe desigualdade social, porque tem rico e tem pobre. Mas cada um tem que lutar para melhorar sua condição de vida, porque o prefeito não pode fazer quase nada, ou nada, sobre isso. (J 2/G1)*

*O Rio é maravilhoso (...) mas tem a segunda parte que quase não é lembrada, que tem paisagens que não são bonitas, que precisam ser enxergadas(...) nas comunidades tem muito lixo enquanto(...) até se a gente comparar com alguns lugares daqui de perto (...)na Zona Sul é impecável (...) acho que não deveria ter essa divisão(...) Na Zona Sul limpa, e na Zona Norte não. (J 6/G2)*

Compreendendo a sociedade em que vivem como excludente, e percebendo-se como parte da camada desfavorecida da sociedade em relação às suas condições sociais, os depoimentos juvenis expressam pouca confiança nas ações do poder público como meio de melhorar as condições de vida nos lugares em que moram. É possível perceber, simultaneamente, nas falas não só um movimento individualista nas experiências diárias, como também estratégias e expectativas para resolver seus próprios problemas vinculados às suas condições presentes na fase adulta que se aproxima.

*Na favela, mesmo com a UPP, a comunidade sofre com o abuso de poder de alguns policiais e com balas perdida das no confronto com bandidos. Isso deixa todo mundo, assim...eu ia falar bolado... intrigado sobre a qualidade de vida que haverá no futuro. (J 1/G1)*

*Acho que essas coisas de violência nunca vai ter fim. O policiamento do Rio de Janeiro tem seus defeitos, como a violência que afeta as comunidades carentes. Muitos policiais corruptos recebem propina de bandidos; e também os políticos estão envolvidos nesse meio, mas com papéis diferentes; por exemplo: acho que eles seriam os verdadeiros 'chefes' dessas facções criminosas do Rio. (J 4/G2)*

*Você acha que eu amo estudar? Tô fazendo de tudo agora para melhorar minha situação no futuro (...) por que se depender de político a gente tá ferrado. (J 7/G1)*

As transformações sociais e as intervenções do poder público na Cidade, que então prometiam melhorias na qualidade de vida da população, tornam-se uma experiência real que só parece dar certo ‘na televisão’, fazendo com que as suas condições de vida sejam vistas como inevitáveis e inalteradas. Novamente, pensando sua condição de vida, mais uma vez, e de forma muito comum nas falas, ignorando (ou omitindo inicialmente) a existência de favelas na Zona Sul, por contraste com as condições de vida nesta região, assim comenta uma jovem o seu olhar sobre a Cidade:

*Assim..tipo...o povo da Zona Sul não é diferente do povo da Zona Oeste ou Norte, mas o governo não vê desta forma. Porque boa parte da Zona Norte não tem saneamento básico igual aos da Zona Sul? É só ficar de olho na TV e assistir as reclamações. O povo aqui merece respeito, nada mais que isso(...) independente de classe social. (J 2/G1)*

**[Eu]-** *Mas na Zona Sul também tem favela. Tem a Rocinha, o Vidigal.*

*J2 - Tá bom professor, vai me dizer que é tudo igual? Até entre as favelas tem desigualdade. Aqui eles só fazem alguma coisa quando tem tragédia. Tipo. Agora tem teleférico, vários projetos no Cruzeiro [Vila Cruzeiro]. Por quê? Por causa da ocupação. Quantas pessoas não morreram? (J 2/G1)*

**[Eu]-** *É também teve o caso da chacina em Vigário Geral.*

*Eu nem era nascido, mas meu pai que tem família lá, me contou. Foi depois disso que nasceu o Afro Reggae. Mas pra isso acontecer morreu muita gente. (J8/G1)*

Na sequência:

*Tá vendo. Agora: eu não sei se mudou muita coisa por lá. (J 2/G1)*

A expectativa que se cria em torno da(s) realidade(s) vivida(s) na Cidade demonstra uma crença abalada, uma desconfiança em relação a expectativa de que os jovens romperão com sua condição de subordinados à massificação da vida nas grandes cidades via políticas públicas e ações governamentais.

*Shopping, Shopping, às vezes vamos para o rodízio, por que tenho certeza de que ela vai comprar alguma coisa para mim. Fora isso a gente só sai junto para festas de conhecidos (...) as vezes para praia e muito para a igreja.(J 7/G1)*

*Acompanhando a família na rua é sempre interessante porque a gente vai alugar eles, ‘compra’, ‘compra’, aí eles gastam dinheiro.(J 1/G1)*

*Em casa é um tédio sou só eu e ela, o bom é que quando a gente sai ela gasta tudo comigo, ela compra primeiro pra mim, depois para ela. (J 1/G2)*

*Não queria outras atividades nas companhias deles (...) mas também gosto de sair com meus pais porque gosto disso de gastar, de gastar. (J 6/G2)*

Não há percepção social que não seja também resultado da vida coletiva. Nesse sentido, em se tratando das narrativas juvenis aqui analisadas parece ser relevante à forma como as experiências entre os adultos de referência, na constituição do ser jovem, tomam relevância. Entretanto é possível perceber que a presença do adulto responsável representa uma limitação às suas autonomias, mas que, por outro lado, é reconhecida tal limitação imposta como uma forma de proteção à violência local. Afirmaram, em um total de doze, preferir sair entre amigos sem a presença de responsáveis. A família é citada em cinco comentários, como ‘boa companhia’ em momentos de ampliação das possibilidades de consumo; e em dois depoimentos em eventos de ampliação das possibilidades de acesso aos ambientes de lazer adulto.

Quanto à forma como se posicionam em relação ao futuro, as narrativas puderam ser agrupadas da seguinte forma: um grupo maior, totalizando 11 comentários, disse entender o futuro como algo incerto. Este grupo foi composto por jovens cujas percepções acerca das próprias trajetórias escolares pareciam indicar uma expectativa pouco promissora. De modo geral, a fala desses jovens ratificam as palavras de Carrano (2003, p.135) para quem...

Os jovens que não compartilham das ideologias do progresso são hostis às doutrinas e as fórmulas que se voltam para as promessas de um futuro melhor. O acento é colocado muito mais na brevidade e a emergência do tempo. Os dias, semanas, meses são breves e o futuro incerto. O futuro passou a ser considerado por sua imprevisibilidade e força intangível.

Este depoimento sintetiza bem que a perspectiva de futuro passa pela incerteza:

*Acho que eu não tenho expectativa de futuro não, o que vier tá bom! Eu não penso em ser nada por enquanto. (J 5/G2)*

Em contraposição aos jovens que vêem o futuro como incerto, um grupo (totalizando 5 falas) assumem o discurso individualista que passa pela adequação à lógica hierárquica da sociedade que padroniza e classifica indivíduos a partir

das possibilidades de consumo. Para quatro deles a transformação das condições de vida passa pelo sucesso em suas trajetórias escolares.

*Ter um bom estudo agora (...) e atuar bem na profissão que eu escolher (...) me preocupa muito no futuro a questão financeira. Não quero continuar a morar no lugar onde moro. (J1/G1)*

De forma geral, independente da perspectiva em relação ao futuro, foi possível verificar que a liberdade e emancipação não se dá pela conquista da autonomia de ação no espaço público, mas têm como parâmetro dentro de um sistema social classificatório, a possibilidade de consumo (em sua maioria situada em um horizonte de expectativas futuras).

Sobre quais os espaços situações que dão ao jovem sentimento de que eles foram constrangidos socialmente tiveram destaque nos depoimentos dos jovens situações de racismo e inibição por conta do uso do uniforme escolar.

*E quando a gente mata aula para ir ao shopping [risos]. Tipo... segunda feira de manhã. Aí a gente vai para o shopping, quando abre, e vai para a praça da alimentação. Vai gente de escola pública e particular, porque tem internet liberada e ar condicionado. A gente fica conversando, usando o celular mas também tem zoação. Mas eu sinto que rola um preconceito, o pessoal da particular [escola(s)] parece que olha diferente, sei lá, é estranho. (J 3/G1)*

*É você entrar no shopping com a camisa de escola pública, principalmente quando é assim ó, mais escurinho, que o segurança já te olha assim meio atravessado. (J 2/G2)*

*Quando minha mãe manda eu pagar alguma conta, ou comprar alguma coisa depois da aula, um pouco mais distante daqui eu boto outra blusa por baixo e quando entro no ônibus eu tiro. Com a camisa da escola, as pessoas ficam te olhando. (J 7/G1)*

Na sequência, conclui outro jovem:

*E ano que vem, que a maioria aqui vai ter que usar aquela camisa cinza [Rede Estadual]. Tem outra escola que não tem que usar aquela camisa? Eu não quero usar aquilo não. (J 4/G2)*

Cinco disseram ter sido situações de racismo e/ou constrangimento por frequentar lugares percebidos como pertencentes a grupos sociais com melhores condições de vida que as suas:

*Eu acho que não tem nada a ver. Uma coisa é morar na favela, outra coisa é ser favelado. Eu mesmo. Eu moro na favela, mas não sou favelado. Tudo é a forma como se fala. Tem que se dar o respeito.(J 5/G1)*

Na sequência:

*Não é bem assim não Mariana, é porque você não sabe o que é ser preto. Antes de você falar as pessoas já te olham diferente. (J4/G1)*

*Foi em Copacabana. Minha mãe tem um salão em Irajá. Então teve um evento sobre penteado afro. Chegando lá só tinha a gente mais pretinho. O resto era tudo branquinho. Eu percebi que as pessoas me olhavam diferente. Depois até comentei com ela, aí ela falou: e olha que era sobre penteado afro. (J 4/G1)*

Com base nas afirmações acima é possível verificar que às vezes os jovens entrevistados sinalizaram que traços os identificam como sendo originários de um segmento social provocam desconfortos em ambiente não familiares (seja por questão de gestos e forma de falar, a uniformização e a caracterização de que são alunos de escolas públicas, a cor/etnia), por serem pertencentes a grupos socialmente discriminados. Desta forma, aquele que poderia ser um indicativo positivo de particularidades de sua identidade, revela-se como indicativo negativo dentro do quadro de uma determinada padronização social idealizada.

*Dentro dessas obras que estão acontecendo, o que foi bom para a gente foi o BRT. O Ônibus é confortável e tem ar condicionado forte. Dizem que foi feito para a Copa e para a Olimpíadas. Como andam dizendo por aí esse foi o grande legado para essa região. Mas para pensar legal: Qual o benefício no final? Levar o pobre para trabalhar para as madames na Barra. Nada é voltado para o lazer, só para levar o pobre para o trabalho. Se bem que no final de semana dá para ir à praia.(J 3/G2)*

*Mas também tem o Parque de Madureira. (J 6/G2)*

*É isso até que foi legal. Também teve “Minha Casa, Minha vida” em algumas favelas. Isso também foi legal para ajudar.(J 3/G2)*

Recorrente nas narrativas, a temática da Cidade e da experiência urbana não só registra as transformações sociais e urbanísticas pela qual passa o Rio de Janeiro, mas também mostram olhares particulares sobre experiências com as quais os jovens, inseridos nesse contexto, se defrontam. A facilidade relativa de transporte aparece associada ao lazer, porque possibilita rápida locomoção para outros lugares da Cidade; muito embora pouco frequentados pelos entrevistados.

A dúvida quanto ao futuro, a desconfiança ou pouca confiança nas políticas sociais como meio de melhoria das condições de vida das camadas populares, a violência social- sofrida ou vivenciada- são percebidas como parte de um

conjunto de fatores sociais que não só dificulta a circulação pela cidade como também ratifica a associação de suas imagens a ideia de risco, perigo e ameaça aos olhos da ‘sociedade’, naturaliza a incerteza presente e o pouco poder de planejamento sobre o futuro, aumentando em sua visão as possibilidades de exclusão; que induzem, segundo algumas falas, a atitudes agressivas por parte de alguns outros jovens.

*Moro entre dois bairros um pouco diferentes. A Vila da Penha e Brás de Pina. A Vila da Penha tem seus defeitos, assim como em outros bairros, mas tem suas qualidades. Assim, as casas são mais bonitas, tem shopping, e o lugar é mais limpo. Mas Brás de Pina, também conhecido como Quitungo (...) um pouco perto e onde passo várias vezes, para sair, ir para escola e outros lugares(...) lá é uma comunidade que não tem bandido, essas coisas de violência. Ainda bem que a população não é tão ruim, existem pessoas legais, mas também tem muitos jovens estranhos, que se olharem para eles já querem brigar, porque talvez não tem educação, e não sabem organizar o bairro, como, jogam lixo no chão, fazem festa e não arrumam a rua. (J 5/G2)*

Uma jovem, após a entrevista, assim narrou um drama familiar vivido.

*Lembra que eu falei que eu tomo conta do meu sobrinho. Sou eu que praticamente crio ele, porque a gente mora com minha tia, que trabalha fora. Então, na hora eu não quis falar na frente de todo mundo. Ele é filho do meu irmão que tá preso. Foi assaltar e a polícia pegou ele. A mãe do menino, quando ele foi preso, sumiu. Minha tia falou que dizem que ela tá para Madureira misturada com cracudos.(J 5/G1)*

A violência e a desigualdade parecem imprimir sua marca na atualidade da vida que rumo a um futuro incerto em que se configuram as dúvidas e dilemas que balizam a perspectiva de tempo, na qual, conforme Carrano (2003), o que prevalece são as expectativas futuras.

Os dados indicam que a ameaça à segurança pessoal no cotidiano é ponto central no desenvolvimento das experiências. Apontam também para a percepção de que um número significativo de jovens disseram (9 ao todo) ter ou já ter tido contato com outros jovens praticantes de delitos. Cinco, dos quais quatro moradores de favelas e comunidades, afirmaram já terem conhecido outros jovens envolvidos diretamente com o tráfico de drogas.

Os jovens parecem sinalizar que suas individualidades são afetadas em função de uma suposta inadequação aos tipos sociais idealizados pelo olhar da

alteridade hegemônica; o que de certa forma interferem nos olhares alheios e nas expectativas a eles atribuídas.

*Eu lembro que teve um dia que eu ia sair com meu pai, eu ainda era pequena, aí começou a dar tiro. Eu disse: pai é tiro? Ele falou não filha é fogos. Eu falei: é tiro sim pai. Aí ele meio que desconversou e naquele dia, era domingo, ninguém saiu da minha casa. Aí no dia seguinte, quando estava descendo para ir a escola tinha dois corpos na escada. Aí eu disse, viu pai, era tiro. Aí ele falou: não olha não. Assim(...) é isso que a gente vai aprendendo no lugar que eu moro. Se é tiro ou bomba. Se o tiro é perto ou longe. De que lado vem. Eu que não me ligo muito, mas tem gente que sabe até que arma é. (J 7/G2)*

No conjunto das narrativas, foi possível extrair um sentido partilhado sobre o que é viver no Rio de Janeiro; a partir dos olhares juvenis. Essas percepções apontam para uma negatividade na forma de encarar a vida na periferia, elegendo como principal traço, por aproximação, de uma narrativa identitária o desconforto e as dificuldades de trocar experiências no espaço público da vida; seja por causa da violência do local, da estigmatização e da distância dos lugares mais seguros e com 'mais' opções de lazer. Tal situação de dificuldade de trânsito, é compreendida ainda como um fator que pode dificultar o curso futuro de suas vidas.

## 5.

### **Cidade(s) narrada(s) em tempos, usos e expectativa(s): as considerações finais**

Este relatório de pesquisa pode ser entendido como um escrito em movimento. Entre parágrafos feitos na sala dos professores, dentro de ônibus e metrô e guardando entre si distâncias, por vezes, de anos, ele foi- como tentei deixar claro desde o princípio- um trabalho feito de questionamentos que nasceram da prática docente. Não indicam ao final respostas, mas buscas. Coexistiram em mim durante o processo de trabalho (e penso eu que coexistirão para sempre) o doutorando e o professor do Ensino Básico. Desta forma, mesmo não tendo como objetivo dar respostas aos campos do currículo e da didática, inconscientemente o professor que não se calou em mim precisava, ao final, e ainda que subliminarmente, ser considerado.

Ao final do trabalho, entre escutas e releituras dos grupos de discussão- como parece sugerir as próprias narrativas juvenis- penso ser importante destacar o que a escola parece não ser: (1) uma instituição mais efetivamente contribuinte na significação/ressignificação das experiências de vida cotidiana; (2) espaço colaborador e promotor da auto-percepção do ‘fazer-se’ através da experiência; o que implica na assunção do fato de que tais experiências não são somente um conjunto de saberes anteriores às existências individuais, mas sim resultam das interações reguladas pelas situações vividas.

Em que pese o fato de que todo processo de humanização passa pela inserção em estruturas sociais materializadas e simbolizadas pelos ambientes culturais, produzidos historicamente pelas experiências coletivas; aliás, tendo isso como um marco, parece-me fundamental assumir de forma mais eficaz na educação escolar o compromisso de auxiliar indivíduos a interagirem de forma mais autônoma e crítica com a multiplicidade de situações sociais que se apresentam em suas relações presentes com o mundo.

Foi também o trabalho um movimento reflexivo-analítico de idas e vindas entre as teorias e os dados resultantes dos grupos de discussão. Como se tratou de um estudo com base em análise de narrativas privilegiei as falas dos entrevistados. Entretanto no que se refere à teoria explicitarei ao longo do segundo capítulo as definições nas quais me alicercei para falar em *experiência*, *juventude*, *identidade-identificação*, *narrativa*, *situações sociais*. Pelas múltiplas formas como esses

termos foram e são utilizados, dentro do conjunto das Ciências humanas e sociais, as colocações que faço sobre tais termos ajudaram a me situar teórica, metodológica e politicamente.

Ao longo do trabalho, entre leituras e reflexões advindas do contato com o material coletado, cinco pressupostos teórico-metodológicos foram considerados, sobretudo nos dois primeiros capítulos; e devem aqui, para efeito de conclusão do trabalho, serem enfatizados: **(1)** as percepções humanas resultam das experiências de viver através do(s) tempo(s) e espaço(s) em situações variadas, onde a primeira fase da juventude deve ser compreendida como a fase da vida em que se ampliam de maneira relativamente mais autônoma os desafios de se situar no espaço e de criar expectativas futuras com base na experiência; **(2)** As identidades são relacionais e situacionais, não podendo ser puramente objetivas (determinada por um grupo de origem) nem exclusivamente subjetivas (isenta dos outros com os quais nos identificamos ou nos diferenciamos). Não se pode pensar a identidade fazendo uma abstração do contexto relacional onde os atores e grupos sociais experimentam a vida em sociedade. Portanto, são as identidades declarativas, elaboradas com base em processos de identificação, estranhamento e hibridização; através dos quais pessoas e grupos sociais constroem narrativas que expressam, nem sempre de forma consciente, sentidos e sentimentos compartilhados; **(3)** em parte como resultado dos dois pontos anteriores, a proposta de estudo não se ateve ao papel atribuído ao lugar na produção de uma identidade coletiva, nem centrou seus esforços na compreensão do(s) processo(s) de formação da(s) identidade(s) de determinados atores sociais, mas se situou na análise das percepções compartilhadas dos jovens, do que estes compreendem ser viver a Cidade a partir das situações experimentadas; **(4)** a narrativa é tida como resultado de pensamentos social e historicamente constituídos e expressa um significado dentro de um quadro mais amplo em que se constituem os discursos de poder, que podem valorizar (ou não) traços de identidade atribuídos a determinados grupos sociais, e que podem produzir narrativas compartilhadas, ou melhor, *narrativas identitárias*; por fim, **(5)** busquei destacar a relevância acadêmica dos estudos situacionais para a Área da Educação; por entender que seja necessário refletirmos sobre as limitações das categorias e conceitos que por vezes orientam políticas públicas e sociais, como também por entender que seja válido propor revisões e novas buscas por categorias e conceitos que nos ajudem a pensar, considerando

toda sua complexidade, a relação dos habitantes com a cidade (no caso mais específico a que me detive, da juventude carioca).

Apropriando-me de categoria antropológicas para pensar a cidade como espaço de socialabilidade, parti da ideia de que as situações urbanas individuais oferecem importantes oportunidades de se pensar a cidade como uma gama de possibilidades de fazer-se pela experiência.

Nesse sentido, não atendo-me às perspectivas dos estudos sobre identidade(s), cujos resultados circunscrevem-se e delimitam-se às particularidades dos indivíduos e grupos estudados; considero que a apropriação das categorias situacionais desenvolvidas por Agier (2011) pode trazer contribuições aos estudos educacionais relacionados a juventude. A compreensão dos fenômenos de interações regulares; a reação de indivíduos e segmentos sociais à situações imprevistas (como casos de violência urbana), que alteram temporariamente as vidas cotidianas; o trânsito por lugares não familiares; as percepções acerca dos períodos de transição na vida; e até atividades de lazer são formas possíveis de se captar e compreender atividades que, ao mesmo tempo em que desnaturalizam algumas imagens preconcebidas e equivocadamente ‘cristalizadas’ de uma suposta unicidade de pessoas e espaços ( ‘o carioca’, ‘o favelado’ , ‘o suburbano’, ‘a comunidade’), e nos ajuda a pensar a cidade em movimento, nos cursos das vidas que, apesar da diversidade em seu interior, por vezes produzem sentimentos compartilhados de identificação.

Ao final do trabalho, no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos, assento-me no entendimento de que a compreensão dos processos de produção de experiências urbanas, através de estudos sobre situações sociais podem contribuir teoricamente aos estudos sobre juventude; assim como poderão fundamentar outras práticas educativas.

Ao longo do terceiro capítulo (*Situando o campo: juventude(s) contexto(s), lugar(es) e relações*) inicio fazendo um levantamento preliminar, em periódicos nacionais, sobre relacionado à temática da juventude e educação. Posteriormente retomei e articulei a relação entre cidade e educação. Em um terceiro momento, dentro do capítulo, ressignifiquei meu olhar do espaço que me é familiar, assumindo assim minha condição de narrador. Contextualizei, na sequência, historicamente o lugar de pesquisa, dando uma maior ênfase a região em que se situa a escola em que se estabeleceu o contato com os jovens.

No que se refere à pesquisa empírica, a intenção foi buscar compreender a relação de jovens/adolescentes moradores de subúrbios cariocas com o espaço da cidade, buscando verificar se as situações sociais, no contexto específico investigado, podem interferir- de acordo com as narrativas dos entrevistados- na construção de um sentido partilhado de experiência(s) urbana(s); em outros termos, podem produzir um sentimento relativamente compartilhado do que seja viver a/na cidade; bem como podem interferir nas expectativas juvenis.

Nesse sentido a pesquisa de caráter qualitativo se apresentou como o método mais apropriado de acordo com os objetivos propostos. Com relação ao espaço de contato com os jovens consultados, três fatores foram relevantes. O primeiro foi o de atender a uma necessidade prática de obter informantes para pesquisa, o segundo obedeceu como critério a escola, pelo fato desta receber alunos de diferentes localidades da região. O terceiro se refere a um interesse pessoal pela fase final do Ensino Fundamental.

Os grupos organizados não foram entre si homogêneos. Entretanto as concepções no uso do tempo diferem mesmo no interior de cada grupo. Ficou evidente uma prevalência (importante frisar, sem unanimidade) de narrativas que se aproximavam da concepção de tempo vinculada à lógica da produtividade no grupo um (GI). Já no grupo dois (GII) existe uma prevalência das narrativas aproximadas atrelada a um presenteísmo.

Os dados coletados permitiram supor que o uso ambivalente do tempo (entre o a concepção de tempo relacionado à produtividade e o tempo da diversão, da liberdade presente) relaciona-se ao sentimento de pertencimento atribuído às pessoas e lugares nos quais os jovens interagem cotidianamente no uso de seus tempo. Desta forma, tanto quanto percorrer seus lugares de trânsito, compreender os laços de afetividade estabelecidos tornaram-se fundamentais à compreensão do sentido de tornar-se jovem no contexto de vivência dos atores sociais.

Na sequência do trabalho, analisei a forma como estes se utilizam do tempo.

A vida nas grandes cidades são permeadas por dinâmicas sociais que se traduzem na hierarquização do espaço da cidade e tendem a se reproduzir em narrativas de ações que podem produzir modos de experimentar a cidade com base não só no sentimento que se tenha a pessoas e lugares, mas também em relação às expectativas que podem ser tanto '*acomodadoras*' do presente, quanto projetivas. Tais expectativas manifestaram-se nos dados coletados tanto em

narrativas que reificam o “*agora*”, o tempo presente, e tendem a naturalizar as condições sociais; quanto em narrativas fundadas nas expectativas e projetos de superação das situações vividas cotidianamente.

A maneira como os jovens se apropriam de seus tempos livres parece ser um sinalizador importante das relações dos jovens com seus locais de moradia. O uso do tempo não só vincula-se ao contexto urbano, como também é elaborado socialmente em função das interações com outras instâncias de sociabilidades que interferem na condução do tempo cotidiano, percursos sociais, bem como nas expectativas futuras.

Assim, a expectativa apresenta-se como dimensão da experiência que projeta os jovens narradores a um futuro. No entanto, este futuro projetado, enquanto algo imaginado no presente, é modelado pela experiência, a partir do contato com lugares e pessoas que os fazem, nem sempre deliberadamente, idealizarem-se num tempo ainda não vivido, a partir da forma como se compreendem no presente. E as compreensões que têm de si no presente, são em parte, construídas socialmente pelos olhares dos outros em quem se confia e com quem são estabelecidos laços de afetividade.

Desta forma, é a expectativa, sobretudo na fase das dúvidas, dilemas e desafios característicos da juventude, não só uma dimensão temporal da experiência, como também é ela (a expectativa) situada em contextos sociais específicos em que se praticam laços de afetividades com pessoas, instituições e lugares; por intermédio dos quais o que está em ‘jogo’, ainda que inconscientemente, é a realização e satisfação de desejos e projetos (sejam eles imediatos e fugazes, ou parte de uma projeção mais duradoura da vida).

A ambivalência do tempo, na experiência juvenil, interfere não só na forma como este é usado, como também relaciona-se, na estreita margem de autonomia deste período de transição, a escolhas dos jovens, que em última análise, têm a ver com os sentimentos de pertencimentos que se alinham às realizações de suas expectativas. Não são as instituições, nem os papéis sociais que as pessoas representam, mas os laços de afeto que orientam as identificações pautadas na confiança. No entanto, é por intermédio e no interior das instituições e grupos em que são associados que detonam processos de sociabilidades (a Igreja, a escola de Samba, o Clube...) mais ampliados nos espaços da Cidade.

A forma de viver o tempo, para esses jovens, em consonância com o pensamento de Carrano (2003) se oferece como espaços de observações culturais. Cabe destacar que o espaço da cidade em que se estabeleceu contato, vivem os jovens narradores, ainda que em condições desiguais, sob o signo da violência urbana nos quais trajetos, horários, percursos vão construindo expectativas em relação ao futuro com base nos reconhecimentos estabelecidos nas relações de afetividades, e em graus variados, nas percepções das situações sociais que lhes são impostas.

No que se refere às experiências midiáticas, busquei verificar se o uso das mídias e das novas tecnologias impactam no trânsito dos jovens pela cidade.

Os dados obtidos a partir da pesquisa empírica demonstram também uma tendência de ver as novas tecnologias como lugar privilegiado para se relacionar e se comunicar; e, em alguns casos (com menor incidência) como ferramentas disponíveis para obtenção de informação, o que indica que o uso desses recursos tem tido uma larga aceitação por parte dos jovens.

No entanto, o uso das novas tecnologias, para além das questões relacionadas ao consumo material, alimenta, difunde e cria valores que, perpassados pelas idéias de sociabilidade e conectividade, constituem situações permeadas por uma lógica simbólica que tanto aproxima por identificação, quanto exclui e classifica pessoas dos círculos de interações concretas e/ou virtuais.

É fato que vivemos em tempos que nos impõem um contato cada vez maior com o ‘universo’ midiático, e que este cada vez mais nos faz perceber nossas experiências reais pelas representações de pessoas, grupos e lugares veiculadas por esses meios; isso não quer dizer, no entanto, que as representações, influenciadas pelas imagens divulgadas pelas mídias, venham a eliminar as experiências concretas da vida na Cidade, unificando tanto um modo de ser num dado tempo e lugar nem determinando expectativas coletivas.

Ao contrário, ao possibilitar o estreitamento entre as esferas públicas e privadas da vida através dos novos meios de comunicação por vezes publicizam suas vidas e produzem aproximações e diferenciações que contribuem na formação de suas identidades; que se desenrolam em suas vidas sociais concretas.

Desta maneira, considerando o grupo pesquisado, é possível considerar que as mídias dão contornos, situam, e induzem percepções nas formas de vivência(s)

individuais (a busca pela informação) e coletiva (processos de comunicação), por intermédio das quais os jovens vão moldando suas experiências.

Nos depoimentos juvenis pôde-se verificar a existência de grupos de relacionamento (a turma da rua, o grupo da igreja, os amigos da escola e comunidades virtuais por identificações) que se movimentam nas redes sociais e ‘reinventam’ na sociedade outras formas de relacionamentos; que cada vez mais fazem parte das dinâmicas de interações sociais.

Dado o contexto social em que se desenvolveu a pesquisa, o uso das novas tecnologias se apresentam como alternativa, na medida em que as ruas representam um risco e desta forma, conforme Carrano (2003, p.65), “já não lhe pertence como possibilidades culturais e associativas”.

Na sequencia tive o intuito de compreender o papel atribuído às *situações de vida*, particularmente relacionado à experiência escolar e familiar, na ampliação e/ou restrições das possibilidades de trânsito pela cidade. Aqui, o objetivo colher informações acerca da(s) experiência(s) passadas e das expectativas futuras dos adolescentes, a partir de situações recorrentes ou eventuais; dando ênfase ao papel da família e da escola aos lugares de trânsitos por ele freqüentados, bem como em relação às suas expectativas futuras.

Quanto à forma como se posicionam em relação ao futuro de suas trajetórias escolares, as narrativas puderam ser agrupadas da seguinte forma: a parte mais numerosa dos depoimentos parece entender o futuro escolar como algo incerto. Este grupo foi composto por jovens cujas percepções acerca das próprias trajetórias escolares pareciam indicar uma expectativa pouco promissora.

As experiências vivenciadas em diferentes espaços da Cidade, sejam elas compreendidas pelos jovens como positivas ou negativas, possuem relações com o processo de escolarização e expectativas futuras; bem como influenciam na produção de narrativas acerca das situações vivenciadas.

No que se refere às partes relacionadas às experiências em família, e a interferências desta na ampliação e/ou restrições das possibilidades de trânsito pela cidade, em maior número disseram preferir sair entre amigos sem a presença de responsáveis. A família é trazida às falas como ‘boa companhia’ em momentos de ampliação das possibilidades de consumo; e em de forma mais tímida em eventos de ampliação das possibilidades de acesso aos ambientes de lazer adulto.

Atualmente, estudos sobre identidade(s) e diversidade cultural, bem como sobre adolescência/juventude têm ocupado lugar de relevo no meio acadêmico; não só influenciados pela necessidade política de reconhecimento das diferenças, mas também por questões emergentes nas práticas de profissionais que atuam na “*linha de frente*”<sup>4</sup> das políticas sociais, relacionadas sobretudo aos desconfortos, dilemas e desafios dos que politicamente entendem que redistribuição econômica e reconhecimento das diferenças culturais são lados complementares que se necessitam na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Se partirmos passivamente do fato de que toda cidade é sentida e vivida de forma diferenciada pelos indivíduos, cairemos em um relativismo individualista que não contribuiria na compreensão da forma como a cidade, com suas contradições estruturais, interfere no modo de vida dos diferentes segmentos sociais; e assim, portanto, negaríamos ou diminuiríamos o caráter formador de coletividades nas cidades.

De outro lado, se tomarmos a cidade a partir somente de suas estruturas hierarquizantes e classificatórias, nos afastaríamos de uma melhor compreensão de como diferentes segmentos sociais e/ou grupos sociais deliberadamente organizados desenvolvem estratégias de resistência, legitimação e projeção frente aos desafios de se viver em grandes cidades.

Colocadas estas ponderações, o diálogo entre teorias e os dados coletados trouxe-me considerações, a meu ver importantes aos estudos acadêmicos no campo da Educação, bem como podem subsidiar o exercício dos profissionais do Ensino Básico.

Os jovens moradores entrevistados, moradores da região do subúrbio carioca parecem, seja por uma cruel associação imediata- mesmo quando assim não se vêm- à marginalidade e à violência, seja por conviverem com uma precária estrutura de oportunidades que limita simbólica e materialmente seus lugares de trânsito e de convivência na cidade, muitas vezes experimentam os espaços de sociabilidades dos cidadãos a partir de um estigma territorial.

Com frequência sofrem, no processo de formação de suas identidades culturais, em parte por restrição socioeconômica, com a difícil estrutura de oportunidades que não só os coloca com frequência em situações de risco, como

---

<sup>4</sup> Refiro-me, por exemplo, a assistentes sociais, educadores, psicólogos, entre outros profissionais que atuam diretamente no atendimento ao público.

também reforçam através da violência simbólica o preconceito segundo o qual suas imagens são vinculadas à pobreza e à suposta desqualificação cultural.

Os poucos espaços de trânsitos (sobretudo sem a presença dos adultos, salvo em casos de pertencimentos a instituições e/ou grupos associados que parecem ampliar a circulação pela Cidade), que suas experiências e as percepções presentes se fazem com considerável restrição ao uso do espaço público.

A dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais enfrentada pelos jovens ganha relevo nas narrativas, permitindo situar o esvaziamento dos possíveis lugares de encontros (sentimento maior dentre os moradores do dito asfalto) em suas experiências.

O abandono ‘compulsório’ das ruas parece não representar, no entanto, a negação do espaço de vida como essencial componente material e/ou simbólico de suas experiências.

O esvaziamento dos espaços públicos, entendido nas narrativas juvenis como decorrente da violência urbana, possui uma correlação com a ampliação do tempo atribuído ao uso das novas tecnologias, como também com novas maneiras de publicização da vida através de seus usos para comunicação.

Mesmo quando utilizadas como ferramentas para obtenção de informações sobre eventos e lugares da cidade idealizados, porém não frequentados, o fazem de forma comparativa e projetiva com suas condições de vida no presente, o que coloca, conforme Ricoeur (2010), em uma relação dialética o ‘*espaço de experiência*’ e o ‘*horizonte de expectativas*’.

Na análise dos dados empíricos, não se pôde verificar a existência de um sentido partilhado de se viver na região da Cidade, posto que a própria imagem da região, por mim historicamente caracterizada, e com perfis socioeconômicos aproximados, é vista pelos jovens em seu interior como fragmentada. Se existe um sentido compartilhado de se viver a Cidade, sob a ótica local dos jovens consultados, este é o fato de se viver em uma sociedade violenta, desigual e dividida.

No entanto esta percepção de Cidade desigual e dividida é relacional; isto é refere-se às alteridades intra e extra-locais com as quais são produzidas via comparações com o espaço das vidas cotidianas.

Assim, de acordo com a perspectiva empregada, pode-se referir a um ‘nós’ da Zona Norte em relação à Zona Sul. Pode em outro momento representar um ‘nós’ do morro em relação ao asfalto; ou vice-versa.

Essa possibilidade de alteração da perspectiva, possui assim uma direta relação com as possibilidades individuais de usos e acesso a informações a outros espaços da Cidade.

Isso nos obriga a assumir, em casos de estudos de grupos aleatórios que (portanto) no seu interior não reclamam para si uma identidade coletiva, o fato de que as situações sociais que se desenrolam nas grandes Cidades são múltiplas, por vezes contingenciais, não podendo ser definidas em função exclusiva de localidade, mas em função das possibilidades de ser.

Entre os grupos, a Cidade não foi representada de modo objetivo. Este fato, no entanto, não faz com que tenham as narrativas configurado realidades heterogêneas que não dialogam. A cidade e a experiência urbana se fazem presentes por meio das situações cotidianas, vividas num dado contexto particular em que me centrei, sob os marcos da violência urbana e das condições sociais que dela derivam; e em perspectivas tanto local quanto ampliada (portanto de modo relacional e comparativa) a partir da percepção da flagrante desigualdade social coexistente em seu interior.

Fazer-se jovem no contexto estudado passa, desta forma, pela dificuldade de estabelecimento de relações, que inibe e marca os processos comunicativos e informativos em que são estabelecidas suas identidades. É na dificultada relação com os locais habitados e nos ambientes frequentados que vão forjando suas concepções de tempo; na medida que são os fragmentos da Cidade, frequentados e/ou imaginados, produto e produtores daqueles que a habitam.

## 6. Referências bibliográficas

- ARENRT, H. **Entre passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARROYO, M. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AGIER, M. **Antropologia da cidade: lugares, situações e movimentos**. São Paulo: Terceiro nome, 2011.
- AGIER, M. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n2/a01v07n2.pdf) . Acesso em: set. de 2013.
- BARRETO, A. H. L.; **Clara dos Anjos**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf> . Acesso em: abr. de 2014.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S.; **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva de análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
- BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIER, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRANDÃO, Z. Entre Questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Cartilha de Políticas públicas de juventude**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/documentos/cartilha-politicas-publicas>. Acesso em: fev. de 2014.
- BRASIL. **Lei 12852/2013** - Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: ago. de 2013.
- BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.
- BURKE, P. **História e Teoria social**. São Paulo: Unesp, 2002.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. **Sociedade, Educação e Cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.; KOFF, A.; SIMÃO, M. N. S. Didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.

CARRANO, P. C. R. Jovens na cidade. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.12-34, 2001.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e Cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

COUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL, J. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.123-145, 2007.

DORTIER, J. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

FREIRE, P. Apresentação. In: GIROUX, H. A. (Org.) **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAESBART, R.- **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. São Paulo: USP, 2005.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

JURADO, J. C. Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales e contextuales. **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/495Jurado.PDF>. Acesso em: set. 2014.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, P.345-356, 2011.

LEMO, R. **Próxima parada: subúrbio**. Rio de Janeiro: Jornal *O Globo* - Revista de Domingo. Edição de 06/02/2010.

LESSA, C. **O Rio de todos os Brasis**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MARAFON, J. G. *et al.* **Geografia do Estado do Rio de Janeiro: da compreensão do passado aos desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. Gramma, 2011.

MELLUCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** Disponível em: [http://anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased6\\_5.htm](http://anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased6_5.htm). Acesso em: out. 2012.

NEEDELL, J. D. **Belle Époque Tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século.** São Paulo: Companhia das letras, 1993.

PERALAVA, A. T. **O jovem como modelo cultural.** Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased6\\_5.htm](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased6_5.htm). Acesso em: out. 2012.

RIBEIRO, L. C. Q. **Segregação, desigualdade e sustentabilidade urbana - o Relatório de desenvolvimento humano da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: PNUD/IPEA, 2008.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola 2006.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 3: o tempo narrado.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIESMAN, C. K. **Narrative analysis.** Disponível em: <http://cmsu2.ucmo.edu/public/classes>. Acesso em: ago. de 2013.

ROSAS, S. M.. S. A construção do estigma sobre a doença. In: BASTOS, L. C. ; SANTOS, W. S. dos. (Orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva de análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução a fenomenologia.** São Paulo: Loyola, 2004.

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

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. Juventude e política pública no Brasil. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C.; NOVAES, R. R. (Orgs.) **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

ROCHA, E.; PEREIRA, C.; BARROS, C. **Cultura e Experiência midiática.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2014.

TAYLOR, C.- **As fontes do self: a construção da identidade moderna.** São Paulo. Loyola, 2011.

WASELFISZ, J. J.- **Mapa da Violência 2012:** crianças e adolescentes do Brasil. Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos / FLACSO Brasil (2012). Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em: set. 2013.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.241-260, 2006.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. (Orgs.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006.

## 7. Anexos

### 7.1. Diretrizes para a elaboração do roteiro de entrevista

<b>Legenda das diretrizes que orientaram a elaboração do roteiro de entrevista com base na convergência entre as noções chaves e as situações urbanas.</b>	
<b>A1</b>	Sentido e sentimentos partilhados em situações ordinárias
<b>A2</b>	Sentido e sentimentos partilhados em situações extraordinárias
<b>A3</b>	Sentido e sentimentos partilhados em situações de passagem
<b>A4</b>	Sentido e sentimentos partilhados em situações rituais
<b>B1</b>	Disposições de constrangimentos estruturais derivadas de situações ordinárias
<b>B2</b>	Disposições de constrangimentos estruturais derivadas de situações extraordinárias
<b>B3</b>	Disposições de constrangimentos estruturais derivadas de situações de passagem
<b>B4</b>	Disposições de constrangimentos estruturais derivadas de situações rituais
<b>C1</b>	Situações ordinárias derivadas do contato midiático
<b>C2</b>	Situações extraordinárias derivadas do contato midiático
<b>C3</b>	Situações de passagem derivadas do contato midiático
<b>C4</b>	Situações rituais derivadas do contato midiático

**7.2.****Roteiro do grupo de discussão****Bloco temático 1- IDENTIFICAÇÃO**

## Objetivo do bloco temático

Identificar os entrevistados, bem identificar os *sentidos* do que seja ser adolescente na cidade, considerando o contexto social em que se encontram.

Tema A- **Identificação pessoal**Tema B- **Condição de adolescente/jovem**

- Para você, o que é ser jovem?

Tema C- **Juventude e contexto social**

- E o que é ser jovem no lugar em que você mora? Quais as primeiras ideias que vêm à cabeça quando pensa na juventude da localidade em que mora? Existem diferenças entre a juventude daqui, se comparada a outras regiões da cidade? (Se sim) Quais? Explique.

**Bloco temático 2- NARRATIVAS DO COTIDIANO**

## Objetivo do bloco temático

Verificar o papel atribuído às *situações ordinárias*, particularmente à família, à escola, na ampliação e/ou restrições das possibilidades de trânsito pela cidade

Tema A- **O uso do tempo**

- Como, durante a semana, você utiliza seu tempo livre?
- O que mais gosta de fazer durante o tempo livre (manhã, tarde, noite)?
- De forma geral, descreva sua rotina diária durante a semana?
- O final de semana provoca sempre uma mudança de rotina? Fale do fim de semana. O que gosta de fazer nesses dias? O que faz para se divertir? Na companhia de que pessoas? Em geral, seus finais de semana são vividos no lugar onde você mora, ou você vai a outros lugares?

Tema B- **Relações com amigos e lugares**

### Tema C- Família

- Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são?
- Quais atividades e lugares fora de casa você frequenta com sua família?
- Em geral, você prefere ir aos lugares com ou sem sua família?
- Você se sente à vontade para conversar com sua família sobre todos os assuntos e problemas que você tem? Com quem você prefere se ‘abrir’? A que você atribui essa preferência?

### Tema D- Escola

- Com relação a sua vida escolar, existe uma preocupação e um acompanhamento por parte da família? Qual o membro da família acompanha mais de perto sua trajetória escolar?
  - Agora, ao final do 9º ano, como você avalia sua trajetória escolar? Explique.
  - Em qual escola você estudava antes? Era a mais perto de sua casa? Por que você veio para esta escola?
  - Ao longo de sua vida escolar, foi a algum lugar em que nunca tinha ido antes? Após a primeira ida, retornou mais vezes? (Com que frequência). Fale um pouco sobre a(s) experiência(s) mais marcante(s).
  - Você que muitos dos questionamentos feitos pelos jovens são discutidos na escola? Que outros assuntos e temas poderiam ter sido trabalhado e ficou de fora? Você já se sentiu à vontade para conversar com professores sobre os assuntos e problemas que você tem?
  - O que você gostaria de mudar na escola em relação as pessoas, atividades e atitudes na escola? Por quê?
  - Você se sente preparado(a) para o Ensino Médio? Fale sobre sua expectativa. O que espera encontrar na nova escola.
  - Ao lembrar de sua vida no Ensino Fundamental, comente o que parece que vai deixar saudades.
- 
- Em geral, seus colegas e amigos pertencem a que grupo (bairro, escola ou outros lugares e instituições)?
  - Quilhas são as praças e outros espaços públicos mais próximos do lugar onde mora e que podem ser utilizados por adolescentes e jovens?
  - Você frequenta esses lugares? (Se sim) Com que frequência? O que faz lá? (Se não) Qual o lugar em que você costuma se encontrar com os amigos?
  - Na sua opinião, o que acha que falta no lugar onde mora?
- E na escola, você se diverte? Como você vê o papel da escola em seu dia-a-dia?
- Em geral, seus colegas e amigos pertencem a que grupo (bairro, escola ou outros lugares e instituições)?
- Quilhas são as praças e outros espaços públicos mais próximos do lugar onde mora e que podem ser utilizados por adolescentes e jovens?
  - Você frequenta esses lugares? (Se sim) Com que frequência? O que faz lá? (Se não) Qual o lugar em que você costuma se encontrar com os amigos?
  - Na sua opinião, o que acha que falta no lugar onde mora?
- E na escola, você se diverte? Como você vê o papel da escola em seu dia-a-dia?
- O que você gostaria de fazer para aproveitar melhor seu tempo livre? O que o(a) impede ou dificulta?

### **Bloco temático 3- MÍDIAS, COTIDIANO E INTERAÇÕES**

#### Objetivo do bloco temático

Verificar o possível impacto do uso das *tecnologias da informação*, buscando identificar se o uso frequente ou sistemático de tecnologias midiáticas favorece e/ou restringe as possibilidades de trânsito pela cidade.

#### Tema A- **Programação**

- É inevitável falar em adolescência e juventude e não falar do uso das tecnologias (rádio, TV, computador, jogos). Quais você mais utiliza em seu dia-a-dia? O que mais tem prende a esses equipamentos? (Ferramentas e programações...).
- Qual o tipo de programa que você mais gosta de assistir (TV, rádio, internet)?

#### Tema B- **Redes sociais**

- Você já foi a algum lugar a partir de informações obtidas nos meios de comunicações? Quais?
- Você usa a internet para buscar opções de lugares para se frequentar na cidade? (Se sim) Que lugares e atividades são essas?
- Qual o grupo de amigos e colegas que você mais mantém contato nas redes sociais? Quais os assuntos que mais conversam nas redes?
- Você já fez novos amigos através das redes sociais? (Se sim) Vocês costumam se encontrar? Com que frequência?
- Você já vivenciou situações em que o uso desses equipamentos, foi uma alternativa a falta de opção de lazer?
- Qual o lugar da Cidade, que você vê pela TV/internet, ou que já ouviu falar, que você gostaria de conhecer? O que mais te atrai nesses lugares?

### **Bloco temático 4- CIDADE: SITUAÇÕES, PERCEPÇÕES, IMAGENS E EXPECTATIVAS**

#### Objetivo do bloco temático

Colher informações acerca da(s) experiência(s) passadas e das expectativas futuras dos adolescentes, a partir de situações extraordinárias e/ou rituais; identificando seus espaços de trânsito na cidade e as possíveis *disposições de constrangimentos estruturais*.

#### Tema A- **Cidade em situações e percepções**

- Todos temos acontecimentos que marcam para sempre nossas vidas. Cite ao menos um que tenha ocorrido em sua vida. Pode comentar?

- É comum entre pessoas mais de mais idade compararem a vida hoje com a de tempos atrás. Em suas relações (na família, escola) você já deve ter escutado essas histórias. Em geral, como as pessoas comparam a cidade de hoje com a do passado?
- Qual o sentimento que você tem em relação ao lugar em que você mora? Por quê? O que faz para se divertir durante a semana?
- Você acha que existem lugares e atividades abertas que poderiam, mas não são frequentadas pelos adolescentes da sua região? Já foi a um desses lugares? Vai a eles com frequência?
- Você já deixou de ir ou frequentar algum lugar por questões econômicas, por causa da violência ou por outros motivos? (Em caso de sim) Quais seriam esses lugares? (Em caso de não) Quais os espaços e situações que te dão o sentimento de que você não precisa sair do lugar onde mora para ocupar seu tempo livre?
- Já frequentou algum lugar que lhe causou constrangimento e desconforto? (Se sim) Poderia explicar.

### Tema B- Cidade e imagens

- Você acha que morar na região da Cidade em que você mora aumenta ou diminui a relação que você tem com a Cidade em geral? Por quê?
- O Rio é conhecido por sua beleza e pela diversidade de pontos turísticos. Já foi a algum deles? (Se sim) quais e quantas vezes? (Se não) O que acha que o impede?
- Na Cidade ocorrem vários eventos que têm repercussão nacional, e até mundial. Já foi a algum deles? (Se sim) Quais? Por quê?
- Não só por sua beleza e pelos eventos, mas também pela violência a Cidade ficou conhecida. Você considera a região que você mora violenta? A violência se manifesta em toda cidade de mesma forma? (Se não) Explique a diferença. Já presenciou alguma situação de violência?

### Tema C- Expectativas

- A adolescência/juventude inaugura na vida da gente uma fase em que, aos poucos, se conquista uma autonomia maior de se andar pela cidade. Você acha que já conquistou essa autonomia? (Se sim) quais ou lugares que você mais frequenta sem a figura do adulto/responsável fora do lugar onde mora? Com quem você frequenta esses lugares? (Se não) A que você atribuí essa posição da sua família?
- Qual profissão você quer exercer no futuro? Por que? O que dizem a esse respeito as pessoas mais próximas a você?
- Quais são os pensamentos e ideias que lhe vêm à cabeça quando pensa no futuro? E em relação ao

### 7.3. Modelo de autorização para entrevista



#### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Senhores/as Responsáveis:

Venho realizando uma pesquisa sobre culturas juvenis. Esta pesquisa visa compreender a relação que adolescentes e jovens estabelecem com o espaço da Cidade, em suas diferentes regiões. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, como pré-requisito para conclusão do curso de doutorado.

O trabalho em questão passou por avaliações internas e segue critérios éticos regulamentados pela própria Universidade. Assim, em hipótese alguma, serão identificados os alunos(nas) entrevistados(das).

Neste sentido, venho solicitar vossa autorização para participação de seu/sua filho/a em entrevistas relativas à pesquisa. O horário da entrevista será agendado fora dos horários das aulas escolares, para que não haja nenhum prejuízo para o desempenho escolar dos estudantes.

Conto com sua disponibilidade e coloco-me à disposição para mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Luiz Henrique da Silva Ramos.

Estou ciente e autorizo a participação do(a) estudante abaixo identificado(a).

Estudante:

---

Responsável:

---

Assinatura do responsável:

---

**Departamento de Educação/ PUC-Rio**

Rua Marquês de São Vicente, 225 (Sala 1049L) - Gávea- Rio de Janeiro –RJ- Telefones (21)  
3527-1518; 1516; 1517.