



**Zenaide Mariano Ribeiro**

**“Somos Grandes”:**

**Produção cultural de jovens na Cidade de Deus**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Rosalia Maria Duarte

Rio de Janeiro  
Março de 2014



**Zenaide Mariano Ribeiro**

**‘Somos Grandes – Produção cultural de jovens na Cidade de Deus’.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre 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.

**Profª Rosália Maria Duarte**

Orientadora

Departamento de Educação – Puc-Rio

**Profª Alícia Maria Catalano de Bonamino**

Departamento de Educação – Puc-Rio

**Profª Eliane Ribeiro Andrade**

UERJ

**Profª Denise Berruezo Portinari**

Coordenadora do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 31 de março de 2014

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

## **Zenaide Mariano Ribeiro**

Graduada em Psicologia em 2000 e em Educação Física em 2007 pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Foi docente nas redes municipais de São Gonçalo e de Niterói e atualmente leciona na rede municipal do Rio de Janeiro.

### Ficha Catalográfica

Ribeiro, Zenaide Mariano

“Somos grandes” : produção cultural de jovens da Cidade de Deus / Zenaide Mariano Ribeiro ; orientadora: Rosalia Maria Duarte. – 2014.

107 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

CDD: 370

Para os jovens e adolescentes.  
Que haja sempre espaço para expressão.

## Agradecimentos

À minha orientadora Rosalia Maria Duarte, pela parceria preciosa na construção deste trabalho.

À CAPES e à PUC-Rio, pelo suporte sem o qual o curso e este trabalho não seriam possíveis.

Ao GRUPEM, pelas ideias, sugestões e críticas que tanto acrescentaram ao trabalho.

Ao Cadu, por todo o apoio que me permitiu a concentração necessária para trabalhar.

Ao Matheus, que veio abrilhantar a vida na reta final do curso.

Aos meus colegas de curso, companheiros de jornada.

Aos meus pais, irmã, demais familiares e amigos que me incentivaram o tempo todo.

Às professoras que participaram da Comissão Examinadora.

Aos professores e funcionários do Departamento, pelos inestimáveis préstimos.

Aos meus alunos, que me inspiraram a realizar este trabalho. Aos jovens e adolescentes que dedicaram alguns momentos de seu lazer para conversar comigo durante a fase de entrevistas e de quem aprendi muito.

## Resumo

Ribeiro, Zenaide Mariano; Duarte, Rosalia Maria. **“Somos grandes” – produção cultural de jovens na Cidade de Deus**. Rio de Janeiro, 2014. 107p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho analisa o envolvimento dos jovens da Cidade de Deus com a produção cultural tendo como foco principal o modo como constroem relações entre sua produção cultural e sua vivência escolar. O estudo foi realizado com vinte jovens, com idades entre 12 e 22 anos, estudantes do ensino fundamental e médio, membros de grupos produtores de cultura na Cidade de Deus. A abordagem foi qualitativa; foram realizadas observações nas instituições culturais frequentadas pelos jovens e entrevistas, no período de julho a setembro de 2013. As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo com o auxílio do software Atlas/ti. Os estudos sobre juventude realizados por Marília Sposito e Juarez Dayrell foram adotados como principal interlocução teórica neste trabalho. Os resultados obtidos indicam que os jovens estão obtendo ganhos importantes com o engajamento na produção cultural, especialmente no que diz respeito a habilidades pessoais, à sociabilidade e à familiaridade com a cultura historicamente acumulada e socialmente legitimada. Eles entendem que esses ganhos facilitam a aprendizagem e a experiência escolar, mas estabelecem poucas relações entre a produção cultural e os conteúdos escolares. A inserção no mundo do trabalho através da produção cultural é um objetivo compartilhado por todos os entrevistados, que vislumbram a continuidade dos estudos até o nível universitário como principal estratégia para alcançar esse objetivo. Entretanto, divergências entre a lógica escolar e a da produção cultural dos jovens dificultam a inserção desta na escola.

## Palavras-chave

Produção cultural; jovens; Cidade de Deus; jovens de classes populares.

## Abstract

Ribeiro, Zenaide Mariano; Duarte, Rosalia Maria (Advisor). **“We’re big” – Young people’s cultural production at Cidade de Deus**. Rio de Janeiro, 2014. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present work analyses the involvement of young people from Cidade de Deus with cultural production and its influence on the relations established between the cultural production and their education. Twenty people took part in this research; their ages range from 12 - 22 years old and they are Junior High and High School students. All participants are member of cultural production groups at Cidade de Deus. The research had an approach based on qualitative data and consisted of interviews and observations at the institutions those young people developed their work. The interviews and observations lasted three months, from July - September, 2013. The software Atlas/ti was used in order to analyze the content of the interviews. The works of Marília Sposito and Juarez Dayrell served as the theoretical basis of the following research. The results obtained point out that young people have relevant gains when they are involved in cultural production. They have the opportunity to develop their personal skills and to become aware and familiar with the aspects of culture which are historically legitimated. Moreover, the students understand that the experience in the cultural production helps them in their learning process and their experience at school; however, they are not deeply aware of the occurring relation between the cultural production and the subjects they learn at school. The common ground found in the work is the desire of the participants to find a job in the cultural production field. They also believe that formal education, to the level of undergraduate and graduate courses, is the path they must walk in order to achieve their goal.

## Keywords

Cultural production; young people; Cidade de Deus; popular classes’ young people.

## Sumário

Apresentação	10
1. Introdução	14
1.1. Políticas para juventude de 2003 a 2013	20
1.2. Culturas juvenis	22
1.3. Conceito de cultura	27
1.4. Acesso à produção cultural e escola	29
2. Campo empírico e estratégias metodológicas	35
2.1. Os grupos de produção cultural e as instituições	41
2.2. Os jovens	43
2.3. Estratégias metodológicas	46
3. Expressão, construções e expectativas	49
3.1. Jovens produtores de cultura da Cidade de Deus	49
3.2. Produção cultural	55
3.2.1. Expressão, participação e pertencimento	55
3.2.2. Sociabilidade	59
3.2.3. Aperfeiçoamento	62
3.3. Família e lógicas socializadoras	64
3.3.1. Estratégias familiares para viabilizar a produção cultural	64
3.3.2. Evitar o ócio e a marginalidade	65
3.3.3. Controle	69
3.3.4. Proporcionar um futuro melhor	69
3.4. Trabalho	70
3.4.1. Trabalho no campo da produção cultural	71

3.4.2. Perspectivas de trabalho fora da produção cultural e continuidade nos estudos	73
3.4.3. Estratégias dos jovens e dos grupos para viabilizar a produção cultural	75
3.5. Cidade de Deus	77
3.5.1. Ser morador da Cidade de Deus favorece o ingresso na produção cultural?	77
3.5.2. Contribuições da produção cultural dos jovens para a Cidade de Deus	79
3.6. Escola	81
3.6.1. Espaço para a produção cultural dentro da escola	81
3.6.2. Trocas entre escola e produção cultural	84
3.6.3. Aposta na escola	87
3.7. Montando o quebra-cabeças	89
4. Conclusão	93
5. Bibliografia	99
Anexo I – Termo de consentimento livre e esclarecido	105
Anexo II – Roteiro de entrevista	106

## Apresentação

Para Canclini (2005), são “‘grandes’ aqueles que dispõem de maior capacidade de se deslocarem nos espaços geográficos e interculturais, enquanto os ‘pequenos’ estão destinados à imobilidade” (p.94). Carolina certamente não tinha a menor ideia disso quando disse:

*“nós, que moramos na Cidade de Deus, não somos pequenos, somos grandes, porque não são só os ricos que sobem no palco e falam e dão entrevista, são os que querem subir lá, porque se não quiserem não fazem, mas é fácil querer”.*

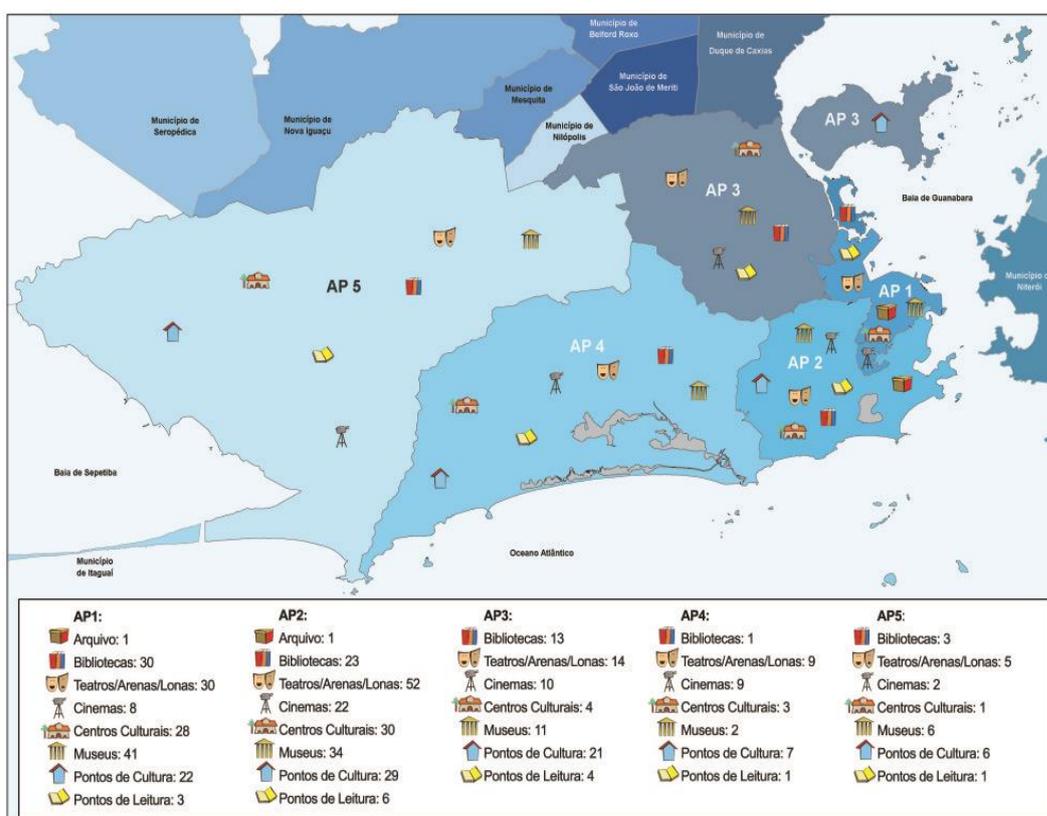
Carolina falava dos moradores da Cidade de Deus, falava dos jovens e dos produtores de cultura. Falava de expressão e de potencial. Canclini fala de ‘grandes’ e ‘pequenos’ em termos de grupos populacionais e culturais, mas é possível fazer uma aproximação entre o que o autor e a jovem dizem. Os jovens que produzem cultura estão construindo caminhos para seus deslocamentos geográficos, sociais e (inter)culturais. Carolina acredita no potencial que ela e seus pares possuem para fazer isso acontecer.

Ao lado da clássica questão “o que vou ser quando crescer”, os adolescentes e jovens estão se virando com a questão “o que eu estou sendo”. Eles têm muito potencial, mas não se contentam com o que podem vir a ser. Estão engajados em um intenso trabalho de construção de si, em que vão formando seus gostos, testando modos de ser, valendo-se da autonomia que vão adquirindo para assumir os riscos de suas próprias escolhas.

Desde que me tornei professora de Educação Física, trabalho em redes municipais de ensino e leciono para crianças, adolescentes e jovens das classes populares. Quando fui trabalhar na Cidade de Deus, sabia que esse bairro tem muito em comum com os outros em que havia trabalhado, mas com um diferencial: a produção cultural realizada por seus moradores. Tive ocasião de confirmar a presença desta característica local quando fui descobrindo, entre os

estudantes das turmas onde ensino, diversos adolescentes e jovens participando de corais, grupos de dança, de teatro e de outras atividades culturais. Me intrigava, entretanto, a raridade com que a produção dos alunos aparecia na escola: apenas em eventos como festa junina e feira de cultura. A ausência de sua produção contrastava com a animação, o interesse e o orgulho que os jovens manifestavam em relação a sua produção, quando diretamente perguntados sobre o assunto. Por que sua produção não era trazida para a escola?

Minha entrada naquela escola aconteceu logo após o início das aulas em meu primeiro período do mestrado. Até então, meu plano era estudar as escolhas de frequência a equipamentos culturais feitas pelos jovens, considerando a distribuição extremamente desigual dos equipamentos na cidade do Rio de Janeiro - mais da metade dos equipamentos culturais da cidade estão localizados na zonas sul e no centro, como se pode perceber no mapa a seguir (a Cidade de Deus está localizada na área pintada com o azul mais claro). O acesso a esses equipamentos é, para os que moram fora do eixo mencionado, difícil e dispendioso.



Fonte: Plano Municipal de Cultura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <http://planomunicipaldeculturario.wordpress.com/mapeamento-dos-equipamentos-culturais-da-cidade/#jp-carousel-79> Acessado em 11/3/2014

Assim, a realidade diante da qual me encontrei deslocou meu olhar para a produção cultural e me provocou algumas indagações. Como jovens e adolescentes que nunca foram a uma sala de teatro decidem entrar para um grupo de teatro? E, nesse caso, como articulam essa experiência à experiência escolar, socialmente entendida como central em suas vidas?

“Lugar de criança é na escola”, mas é também na produção cultural, e disso dão conta os numerosos projetos sociais em andamento nos bairros populares e, especialmente, nas favelas da cidade. De que forma crianças, adolescentes e jovens integram essas experiências? Ao perceber que meu foco era o sujeito jovem<sup>1</sup>, ficou claro que me interessava o ponto de vista dele, e não o da escola.

Na cidade do Rio de Janeiro, os jovens correspondem a 28% da população; no Brasil a proporção é ainda maior. As políticas voltadas para o jovem por vezes o encaram ou como grupo vulnerável a diversos problemas sociais dos quais deve ser protegido ou como problema em si, ameaça que deve ser controlada através da ocupação do tempo livre. A imagem de ameaça a ser controlada, entretanto, refere-se aos jovens pobres e moradores das periferias. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inaugurou um novo momento, em que as políticas para a juventude passam a ser formuladas com base na noção de cidadania – para jovens que são sujeitos de direitos.

Uma das principais ações voltadas para os jovens é a oferta de atividades esportivas e culturais em bairros de classes populares, que, dessa forma, têm ao menos parcialmente suprida a carência de equipamentos de cultura e lazer. Alguns desses “projetos” têm propostas relacionadas à profissionalização. Mesmo surgindo no contexto da vigência do ECA, de políticas formuladas com base na noção de cidadania, muitos “projetos” comungam da visão da juventude como problema social e, por isso, são formulados visando o controle do tempo livre para evitar que os jovens caiam na marginalidade.

Os estudos sobre juventude são o fio condutor deste trabalho, fazendo opção teórica e metodológica pelo conceito de condição juvenil. Na primeira parte, trato das ideias, conceitos e noções que fundamentaram o estudo. A discussão dos conceitos de juventude, culturas juvenis, sociabilidade e

---

<sup>1</sup> Embora muitas vezes no texto apareçam juntos os termos *adolescentes* e *jovens*, geralmente quando falo de jovens estou incluindo os dois grupos – de 12 a 29 anos, embora a faixa etária não possa ser o único critério para defini-los – a menos que especificado em contrário.

identidade se apoia principalmente nos trabalhos de Marília Sposito e Juarez Dayrell, principais interlocutores na análise do material empírico. Outros autores foram chamados para dialogar sobre os diversos temas surgidos ao longo do processo. Na breve discussão sobre cultura, trago as ideias de Williams (2007) e a pesquisa de Daniele Canedo (2009) sobre concepções de cultura. O acesso à produção cultural foi um tema abordado sob diversos aspectos, à luz da literatura sobre o tema produzida mais recentemente no país.

Na segunda parte, faço uma descrição do campo empírico, começando por apresentar alguns aspectos da Cidade de Deus que considero importantes para o tratamento do tema produção cultural dos jovens. Em seguida, descrevo os grupos culturais a que tive acesso e as instituições a que pertencem, bem como os jovens participantes da pesquisa. Abordo, ainda, as estratégias metodológicas – entrevistas e análise de conteúdo – e as categorias de análise adotadas.

A terceira parte apresenta os resultados da análise do material e sua discussão, a partir das categorias: produção cultural, trabalho, família, Cidade de Deus e escola. Procuo tratar das relações que os jovens estabelecem entre a produção cultural e as outras esferas de sua vida. Encerrando o capítulo, tento reorganizar os temas tratados, buscando apreender o sentido que os jovens dão à sua produção e como relacionam essas diversas instâncias.

Na conclusão, retomo as questões que me trouxeram a este trabalho, buscando estabelecer até que ponto cheguei no tratamento delas. Procuo pensar sobre como escola também pode relacionar a produção cultural dos jovens com sua própria proposta, fazendo o caminho contrário do que foi trilhado neste trabalho. Trago também algumas das questões suscitadas por este trabalho, que podem servir de ponto de partida para futuros trabalhos.

# 1 Introdução

Os jovens configuram uma grande parcela da população brasileira, somando mais de 34 milhões de brasileiros entre 15 e 24 anos e mais de 51 milhões entre 15 e 29 anos, ou 18% e 27%, respectivamente (cálculos meus baseados no Censo Populacional – IBGE, 2010).

Na cidade do Rio de Janeiro, são 1.250.391 de pessoas entre 12 e 24 anos, o que corresponde a quase 20% dos moradores do município. Somando a esses os habitantes entre 25 e 29 anos de idade, temos uma população de 1.801.494, ou 28% dos munícipes. Para efeitos de comparação com a população brasileira, de 15 a 24 anos temos 972.757 habitantes no Rio de Janeiro, ou 15%; de 15 a 29 são 1.523.860 – 24%. Não é possível isolar os dados da população brasileira total de 12 a 14 anos.

É necessário dizer que, apesar de apresentar dados relacionando essas faixas etárias à adolescência e à juventude, o critério etário não é suficiente para delimitar esses grupos. Pesquisas em Ciências Sociais no Brasil durante bastante tempo identificaram o jovem e a criança com o estudante. O jovem é visto como alguém que será, que se prepara para o futuro. Uma vez que a escola é o local privilegiado pela sociedade para a preparação da criança, do adolescente e do jovem para o futuro, este era o lócus preferencial da pesquisa. A partir deste ponto de vista, o presente só tem importância quando orientado para o futuro. Ao focalizar o futuro adulto, e a escola como instância de preparação dele, as pesquisas acabavam perdendo de vista a criança e o adolescente, tornando-os, no dizer de Marília Sposito (2010), personagens-fantasma, quase invisíveis. Em trabalhos mais recentes nota-se outro olhar para a criança, o adolescente e o jovem, um olhar que os percebe em seu momento atual, em sua condição juvenil.

Historicamente foi construída uma ideia de juventude como problema social, geralmente associado à violência, ao consumo de drogas, à gravidez na adolescência e à difícil inserção no mercado de trabalho (SPOSITO &

CARRANO, 2003). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – pautada na noção de cidadania – e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, estes passam a ser entendidos como sujeitos de direitos, mudando o enfoque das políticas. A juventude passa a ser vista também de outras formas nas pesquisas. São recorrentes as visões da juventude como: um momento de experimentação, quando o erro e a irresponsabilidade são permitidos; uma condição expressa apenas no tempo livre de obrigações; um momento de crise e conflitos pessoais e de distanciamento da família (DAYRELL, 2003). A sociabilidade e a construção da identidade são características marcantes da condição juvenil.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fixa em 12 anos o início da adolescência. Esse padrão é adotado pela maioria dos estudos realizados no país. Já a juventude costuma ser considerada como o período compreendido entre 15 e 24 ou 29 anos, mas não há consenso – o Estatuto da Juventude estabelece a faixa de 15 a 29 anos. Sposito e Carrano (2003) veem com interesse a existência de política para a juventude estendida até os 40 anos. A definição de juventude rigidamente em termos etários não é bem vista por autores que privilegiam definições baseadas em critérios sociais, uma vez que a duração da permanência dessas características varia muito de indivíduo para indivíduo.

Concordando com Sposito e Carrano (2003) e com Dayrell, Gomes e Leão (2010), considero interessante adotar a noção de condição juvenil, que inclui o significado socialmente atribuído a este momento do ciclo de vida e também o modo como essa condição é vivida, dentro dos contextos em que o jovem se encontra. Duas importantes marcas dessa condição – e que se articulam intimamente – são a sociabilidade e a construção de identidade. As duas dimensões estão fortemente presentes nas questões do acesso à cultura e ao lazer e da participação em grupos.

Esse numeroso grupo contava com poucas políticas públicas dirigidas prioritariamente a ele, levando em conta as especificidades deste grupo. Sposito e Carrano (2003), em levantamento de políticas públicas para a juventude, apontam que é possível entrever nos textos legais concepções segundo as quais esta época da vida é cercada de problemas: baixa escolarização, gravidez na adolescência, a criminalidade associada ao consumo e tráfico de drogas, desemprego, entre outros. Embora os jovens sejam contemplados por diversas

políticas de âmbito mais geral, falta a elas a especificidade do momento que este grupo vive em seu ciclo de vida, uma perspectiva de formação de valores e atitudes. A maioria das políticas específicas se concentra nos adolescentes, dentro da faixa etária abrangida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (12 a 18 anos), excluindo as pessoas que ainda vivem a condição juvenil, apesar de já terem atingido a maioridade.

As ações e políticas públicas para juventude estudadas pelos autores oscilam entre considerar os segmentos juvenis como ameaça a ser controlada ou como seres em formação vulneráveis aos problemas da sociedade como um todo. Para os autores, quando a própria condição juvenil é vista como um problema, as políticas são formuladas no sentido de enfrentar os problemas da juventude pelo controle do tempo livre dos jovens, especialmente os pobres e moradores das periferias, através de programas esportivos, culturais e de orientação para o trabalho.

Por outro lado, é bem vista a ênfase das políticas no mundo do trabalho e na criação de equipamentos específicos para jovens, assim como os novos agenciamentos de fomento da ação coletiva juvenil que ultrapassa os tradicionais movimento estudantil e a participação política partidária. Podem-se notar avanços nas políticas para jovens quando, com a criação do ECA, os programas passam a ser formulados não mais com foco no menor em situação irregular, mas com base na noção de cidadania.

As políticas, em geral, são formuladas sem a participação dos jovens e, por isso, muitas vezes não contemplam suas necessidades reais. É persistente a falta de conselhos e fóruns de interlocução de jovens e demais atores com o Estado.

As ações dirigidas aos jovens em parte expressam representações construídas pela sociedade a respeito deles. Ao divulgar entre o público jovem e ao conjunto da população a representação de juventude de quem as formula, essas ações podem também ter o efeito de produzir essas representações. Muitas pesquisas fazem referência a concepções correntes de jovem e de juventude: além de problema social relacionado a violência, criminalidade, consumo de drogas e exploração sexual (ABRAMO, 1997), os jovens são vistos como alunos (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011), modelos de aparência e costumes para os adultos (CAZELLI, 2005), individualistas, politicamente apáticos, desinteressados da esfera pública (SPOSITO, 2000), sujeitos vistos

pelo que lhes falta, que ainda não chegaram a ser, que não são interlocutores válidos (DAYRELL E GOMES, s/a), que apresentam comportamentos exóticos (DAYRELL, 1999), distantes da família (DAYRELL, 2003); a juventude é vista como um período de incertezas, insegurança, instabilidade, irresponsabilidade, alienação (SCHWERTNER E FISCHER, 2012), de transitoriedade (DAYRELL, 2003). Os resultados dessas pesquisas, entretanto, mostram outra coisa.

Os jovens valorizam sua família e assumem para si os valores nela aprendidos. As experiências vividas em seu interior e as relações lá estabelecidas são estruturantes. A mãe, especialmente, é figura de referência para o jovem, que deseja retribuir de alguma forma o que dela recebeu. Os planos que os jovens fazem para suas vidas muitas vezes incluem o desejo de dar uma vida melhor à mãe (DAYRELL, 2003).

A juventude não é vivida como um momento de crise ou meramente uma transição para a vida adulta. Os jovens mergulham no presente com tudo o que ele pode lhes oferecer: diversão, prazer, encontros, trocas afetivas, angústias, incertezas (op. cit.). O futuro é cheio dessas incertezas e, por esse motivo, o melhor é viver o presente como ele se apresenta.

A realidade da precariedade do trabalho é presente para os jovens. O trabalho é visto ao mesmo tempo como necessário para o sustento de si e da família e como empecilho às atividades expressivas, criativas. Eles sonham com um trabalho que lhes ofereça realização pessoal, mas não encontram essas oportunidades. Assim, o mundo do trabalho pouco contribui com seu processo de constituição (op. cit.).

Os jovens se organizam, criam, se apropriam da cidade, interferem nela e nas diversas formas de se organizar e de viver. Eles se deslocam pela cidade “em busca dos iguais de si, dos diferentes de si, dos espaços” para suas práticas (DAMASCENO, 2007 p.228). O objetivo desse movimento é produzir um mundo melhor e reinventar sua cidadania.

Completando essa breve caracterização dos jovens e da juventude brasileira, é fundamental lembrar que não há apenas uma juventude e um modo de ser jovem. Se, como tenho mostrado, as culturas nas quais o jovem transita são constitutivas do processo de construção de sua identidade, certamente a classe socioeconômica de origem também deixa sua marca.

O trabalho, por exemplo, é uma necessidade presente para muitos jovens pobres, mas é opcional para os mais abastados, ou então só aparece no horizonte futuro, cabendo para o presente apenas a decisão sobre a carreira a seguir e os passos para alcançá-la. Por outro lado, o momento de tomar essa decisão crucial na vida do jovem de classe média chega antes que ele tenha tido contato com o mundo do trabalho, antes da oportunidade de incluir essa vivência direta em seu processo constitutivo. Assim, o mundo do trabalho, nas diferentes formas pelas quais se apresenta para o jovem, pode gerar grande angústia.

Quanto ao local de moradia, destaco três conjuntos de fatores para pensar essa realidade: a presença de infraestrutura e de serviços básicos no bairro, como água e esgoto, luz elétrica e iluminação pública adequada, transporte público, coleta de lixo, calçamento, etc.; a oferta de opções de lazer, cultura, sociabilidade e a possibilidade de fruição desses serviços (sobre este ponto, penso especialmente na questão das formas como a violência afeta a circulação dentro do bairro); o suporte recebido da comunidade local, a rede de relacionamentos, o tecido social. Quanto maiores as privações que o jovem passa, mais lhe são negadas as condições para construir sua identidade; menos opções ele tem disponíveis nesse processo. Sposito (2010) aponta a escassez de estudos que busquem compreender os modos de vida de jovens a partir de seu local de moradia.

A questão dos deslocamentos e da apropriação da cidade se articula com a do local de moradia e também se apresenta de maneiras diferentes para jovens pobres ou de classe média. Se os primeiros dependem do transporte público com sua precariedade para circular, os outros têm mais opções, podendo contar com táxis, caronas, ou mesmo com seu próprio carro. Há diferença também em relação ao conhecimento prévio dos espaços frequentados: as famílias de classe média levam as crianças e os jovens a uma variedade maior de equipamentos de cultura e lazer que as de classe mais baixa (CAZELLI, 2005). Assim, quando circula sozinho ou com outros jovens, estes ainda estão no processo de apropriação da cidade, enquanto para os primeiros, ela já lhes pertence.

O Rio de Janeiro faz parte do grupo de 0,4% dos municípios brasileiros com mais de cinco museus. Conta ainda com muitas salas de cinema e muitos teatros. Entretanto, os equipamentos de cultura e lazer estão concentrados nos bairros de classe média e no centro e são escassos nas demais regiões da

cidade (COLOMBIANO, 2007). Peres e Melo (2005) realizaram levantamento da distribuição de bibliotecas, museus, centros culturais, parques e florestas, teatros e cinemas na cidade do Rio de Janeiro. A ampla divulgação da existência e da programação do equipamento de cultura e lazer foi usada como critério para inclusão ou exclusão do equipamento no estudo. Mais da metade dos equipamentos encontram-se nos bairros do centro, zona sul da cidade e região da Tijuca, enquanto os demais bairros, onde se encontra 79,3% da população carioca, contavam com apenas 34% dos equipamentos.

Vale lembrar que os bairros da zona sul carioca concentram a população de maior nível de renda na cidade, ou seja, as pessoas mais afastadas dos equipamentos de cultura e lazer contam com menos recursos financeiros para frequentá-los que as pessoas que moram nos bairros onde os equipamentos se encontram. A distribuição desigual de equipamentos de cultura e lazer é encontrada também em diversas grandes cidades da América do Sul (MELO & PERES, 2009). Dessa forma, quem tem mais facilidade para se deslocar tem também menos necessidade de fazê-lo, enquanto os mais pobres precisam superar dificuldades se quiserem usufruir de seu direito ao lazer e à cultura.

A apropriação dos equipamentos de cultura e lazer é outro aspecto a ser considerado ao pensar no acesso à produção cultural. Silva (2012) investigou as práticas e as percepções sobre os espaços de cultura e lazer em diversas cidades do Brasil. Segundo o autor, as políticas culturais são formuladas a partir de certa concepção das relações entre cidade e cultura, mas o alcance de suas intervenções é reduzido, considerando que sua apropriação pela população nem sempre acontece da forma que os formuladores das políticas planejaram.

Cidade e cultura devem ser vistas em suas múltiplas articulações e determinações recíprocas no quadro da democracia social, dos direitos de cidadania. Portanto, as cidades são, para além do seu plano organizacional material, realidades simbólicas e socialmente produzidas e apropriadas, suscitando diferentes formas de percepção, imagens e identidades (p.95).

Seu trabalho conclui que a maioria dos participantes da pesquisa considera os equipamentos esportivos e culturais mal localizados em relação ao seu local de moradia em todas as regiões do Brasil, mas essa percepção melhora com o aumento do nível de renda dos respondentes. Quanto aos obstáculos encontrados para desfrutar da oferta existente, 71% dos respondentes acham os preços altos e 56% percebe uma barreira social no acesso aos bens e equipamentos culturais. Os moradores das periferias das

regiões metropolitanas apresentam uma tendência menor a se envolver em práticas culturais que os moradores das áreas centrais.

### **1.1. Políticas para juventude de 2003 a 2013**

O quadro de políticas escassas e inespecíficas para a juventude começou a mudar no início dos anos 2000, com iniciativas de diversos organismos governamentais e da sociedade civil visando conhecer a juventude brasileira, suas demandas e reconhecer seus direitos. Em 2003 foi constituída a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude na Câmara Federal (NOVAES, 2011). A partir daí foram promovidas audiências públicas e duas Conferências Nacionais de Juventude: a primeira em abril de 2008 e a segunda em dezembro de 2011. Previamente às Conferências Nacionais, foram realizadas conferências livres, territoriais, municipais e estaduais.

De acordo com Novaes (2011), um Grupo Interministerial, reunindo 19 ministérios foi criado com a finalidade de examinar de modo integrado as políticas para juventude. O trabalho deste grupo apontou a necessidade de criar um espaço institucional específico de juventude, resultando na criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A SNJ, encarregada de articular e supervisionar os Programas e ações do Governo Federal voltadas para os jovens, ficou vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, favorecendo uma visão transversal das temáticas que envolvem a juventude. Entretanto, pontua a autora, a apropriação da temática da juventude não aconteceu de maneira uniforme nos diversos ministérios, ocorrendo ora de forma mais inovadora, ora mais conservadora.

A criação dessas instâncias foi impulsionada pela sanção da Política Nacional de Juventude (em julho de 2005), voltada aos brasileiros de 15 a 29 anos, elaborada em diálogo com os subsídios locais e considerando as experiências internacionais. No texto da política são enunciados desafios a serem enfrentados para alcançar a geração de oportunidades e a garantia de direitos: Após tramitar por vários anos, foi aprovada a Emenda Constitucional 65/2010, que assegura aos jovens de 15 a 29 anos prioridade no acesso a direitos constitucionais, como saúde, alimentação, educação, lazer,

profissionalização e cultura, que já são garantidos às crianças, adolescentes e idosos.

Aprovado em 2013, o Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) entrou em vigor em fevereiro de 2014, definindo esta faixa etária como compreendida dos 15 aos 29 anos. A lei prevê 11 direitos dos jovens: à diversidade e à igualdade; ao desporto e ao lazer; à comunicação e à liberdade de expressão; à cultura; ao território e à mobilidade; à segurança pública e ao acesso à justiça; à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à saúde; à educação; à sustentabilidade e ao meio ambiente. O documento define ainda os benefícios de descontos e gratuidades em transporte interestadual para jovens de baixa renda e a meia entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens de baixa renda, mas estes benefícios ainda dependem de regulamentação para entrarem em vigor. “Entre as obrigações do poder público, destacam-se: viabilizar formas alternativas de participação, ocupação e convívio do jovem com as demais gerações; a participação na formulação de políticas públicas específicas; e a destinação privilegiada de recursos para as áreas relacionadas à proteção ao jovem” (NOVAES, 2011 p. 15).

Diversas ações voltadas para os jovens (mesmo que não sejam exclusivas) foram iniciadas na última década, no âmbito da educação básica, educação profissional, saúde, abrangendo especificidades dos jovens urbanos e dos que vivem em áreas rurais, com ocupações agrícolas e não agrícolas. Grande parte dessas ações e programas têm entre seus objetivos a permanência dos jovens no sistema educacional, a elevação da escolaridade, a qualificação e formação profissional. Regina Novaes, entretanto, considera que, “a despeito dos esforços, ainda não se constituiu no Brasil um sistema educativo e de capacitação articulado em nível nacional” (2011, p. 30).

Dentre esses programas e ações, destaca-se o ProJovem, criado em 2005 e reformulado em 2007. Novaes (2011) traça um histórico do programa, que integra educação básica, qualificação profissional e ação comunitária (ou participação cidadã), sem que a escolaridade seja apenas uma condicionalidade para a capacitação profissional e sem que a ação comunitária seja pensada como uma contrapartida, mas como exercício de cidadania. Nos dois primeiros anos de funcionamento, 200 mil jovens participaram do programa, um número abaixo da meta inicial.

O Programa original recebeu alterações como a ampliação da faixa etária de 24 para 29 anos; ampliação da duração do programa de 12 para 18 meses; a inclusão de unidades prisionais e de jovens que cumprem medidas socioeducativas; exclusão da condição de não presença no mercado de trabalho; ampliação da abrangência territorial para atender aos municípios com menos de 200 mil habitantes, através dos estados; mudança do repasse financeiro, agora com transferência automática de acordo com o número de alunos atendidos. Desta forma, o ProJovem Urbano mantém muito da feição original e foram incluídas outras três modalidades ao Programa: ProJovem Adolescente, que estimula a permanência do adolescente no ensino regular; ProJovem Campo, que estimula a permanência do jovem no sistema de ensino ao valer-se da alternância de ciclos, além de promover qualificação profissional; ProJovem Trabalhador, que abrange jovens com ou sem o ensino básico completo.

Merecem destaque ainda o ProUni, que oferece bolsas de estudo em universidade particulares a jovens de até 29 anos, e os Pontos de Cultura, além da expansão do ensino técnico e superior. Uma apresentação para O Guia de Políticas para a Juventude<sup>2</sup>, da SNJ, destaca ações e programas que visam a prevenção da violência, em especial contra a juventude negra, a participação, a informação e formação sobre direitos e a qualificação para o trabalho e geração de renda.

## 1.2. Culturas juvenis

Como professora do ensino fundamental, todos os dias vejo nos jovens com os quais encontro marcas ligadas às culturas juvenis. Alguns as trazem estampadas no modo de vestir e se arrumar; outros as exibem em seu modo de falar; há ainda aqueles que só as revelam em contato mais próximo. Esse contato me permitiu ver que o jovem delinea seu horizonte, seus planos baseado no que vislumbra como possibilidade a partir de sua cultura.

A escola é parte importante das culturas juvenis. Afinal, é obrigatório estar matriculado até completar 18 anos. Para muitos, a frequência também é obrigatória, sob pena de perder auxílios financeiros governamentais. Durante o

---

<sup>2</sup> A apresentação encontra-se em <http://www.juventude.gov.br/guia>. O Guia, entretanto, não se encontra disponível para download.

tempo que os jovens passam dentro da escola – várias horas todos os dias – sua vida não está em suspenso; é um momento cheio de interações, de aprendizado, de possibilidades e limites, de elaboração de estratégias para aproveitar as possibilidades e lidar com os limites de diversas formas.

O mundo do trabalho também aparece com força, ainda que não da mesma maneira para todos os jovens. Uns vivenciam a necessidade de escolher uma profissão e se preparar para ela, através dos estudos. Para outros, é urgente ter um trabalho que possa sustenta-los, reforçar o orçamento da família ou mesmo ter meios para viver sua condição juvenil – custear seu consumo, seus deslocamentos, seu lazer, seus interesses. Outras instâncias menos caracteristicamente juvenis estão também presentes com suas respectivas culturas na vida do jovem: ele nasce em uma família pertencente a determinada classe social, residente em determinado local, membro ou não de determinado grupo religioso. O jovem constitui sua identidade a partir dessas diversas interações, assim como a apresenta de maneira diferente para cada uma delas: sem deixar de ser a mesma pessoa, ele não precisa agir da mesma forma no trabalho, na escola, no lazer com os amigos, etc. Ele expressa a riqueza com que constitui sua identidade mobilizando a variedade de seus recursos pessoais ao ocupar diferentes posições em cada relação.

Mas os jovens transitam na cultura mediados por diversas outras instâncias, dentre as quais se destacam os grupos juvenis e os de estilo. Eles se reúnem em torno de interesses variados: manifestações artísticas, esportes, religião, política e ação social. A relação dos jovens com equipamentos culturais e grupos juvenis recebeu recentemente a atenção de diversos pesquisadores (VILUTIS, 2009; SILVA, 2010; SILVA, 2009; MAGNANI, 2005; MAIA, 2006; MIRA, 2009). Segundo Sposito (2010), os grupos de estilo mais investigados recentemente foram os darks, os punks, os rappers e a cultura funk.

A autora examinou a produção acadêmica nas áreas de ciências sociais, educação e serviço social sobre juventude e cultura. Seu trabalho indica que, se a expansão dos sistemas de ensino e a evidência de sua ineficácia fez as atenções das pesquisas sobre juventude no Brasil se voltarem para o aluno, apenas com o surgimento da sociologia da infância torna-se possível desnaturalizar a condição de aluno e perceber que ela é uma construção. Essa desnaturalização é possível a partir de três pressupostos, sendo os dois primeiros:

A dissociação entre ensino e aprendizagem, que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que esse trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (pp. 97-98).

O terceiro pressuposto é a especificidade da inserção das crianças e jovens neste momento do ciclo de vida.

Sposito (op. cit.) fala de um descompasso entre as expectativas dos jovens em relação à escola e as possibilidades que o sistema de ensino de fato lhes oferece. Depositam-se na escola esperanças de um futuro melhor para pessoas oriundas das camadas mais pobres da sociedade. A universalização da oferta de vagas no ensino fundamental traz a ideia de que só não estuda quem não quer. A facilitação do acesso ao ensino superior (com ampliação do número de vagas na rede pública e privada e a oferta de crédito educativo e bolsas de estudo) aprofunda essa ideia. No entanto, o atraso escolar, muitas vezes culminando em abandono, a baixa oferta de vagas no nível médio, a competição iníqua pelas vagas nas universidades públicas são lembretes de que a escola não trata a todos de maneira igual e que o resultado da escolarização não é o mesmo para todos. O risco é que os jovens percebam a escola como um veículo de privilégios.

Esse descompasso, ao lado das dificuldades que os jovens enfrentam para ingressar no mercado de trabalho, fez crescerem as hipóteses sobre conflitos sociais protagonizados pelos segmentos juvenis, especialmente aqueles ligados aos movimentos sociais, no momento em que o Brasil passava pela redemocratização. As atenções, então, se voltaram das formas escolares de socialização para os grupos juvenis, enfocando principalmente os grupos de estilo – que não envolvem necessariamente produção cultural no sentido de criação artística, mas têm como marca o consumo relacionado ao estilo particular e a adesão a um visual característico do grupo. Esses estudos, em geral, rompem com modelos clássicos de estudos sobre grupos juvenis, que privilegiavam o desvio e a anomia como categorias de análise. As culturas juvenis são seu tema, superando o pressuposto da subcultura. A autora alerta que

A segmentação excessiva do objeto de pesquisa pode empobrecer a reflexão sobre os jovens, uma vez que as dimensões essenciais que recobrem a vida desses segmentos situam-se na intersecção de agenciamentos diversificados: família, escola, amizades, trabalho, vida no bairro, lazer, entre outros (p. 100).

Nos grupos, os jovens desenvolvem e apuram seus gostos, entram em contato com as novidades trazidas pelos companheiros, constroem formas de interação menos mediadas ou não mediadas por adultos. Muitas vezes, o grupo é o principal ambiente em que o jovem está sem supervisão de um adulto, o que é importante no processo de construção da sua identidade. É quando cabe somente a ele compor um modelo de ação e de interação entre os muitos possíveis a partir das influências que recebe: da família, da escola, do ambiente de trabalho – lugares onde o jovem está geralmente subordinado a um adulto. Nesse ambiente, os jovens são como espelhos uns para os outros.

Os grupos circulam pela cidade a fim de frequentar apresentações, shows, festas, reuniões de acordo com o interesse específico do grupo. A circulação pela cidade envolve alguns pontos que merecem destaque. Ao frequentar ambientes diferentes do bairro onde moram, estudam e, às vezes, também onde trabalham, ampliam suas experiências, entram em contato com outras realidades, enriquecendo o processo de construção de identidade.

Nesses deslocamentos, o jovem tem a oportunidade de se apropriar da cidade e, assim, se constituir também enquanto cidadão. Este processo tem suas próprias dificuldades, sendo uma das principais relacionada ao transporte público. De modo geral, as maiores cidades brasileiras não contam com um sistema de transportes eficiente e ele costuma ficar mais escasso nos finais de semana e à noite. Se esses são exatamente os momentos em que o jovem está livre das obrigações de estudos e trabalho para ter sua vivência em grupo, para mergulhar em seus interesses, para construir sua identidade, a escassez de transporte público priva significativa parcela dos jovens das condições necessárias a essa construção, ao desenvolvimento de suas potencialidades, um processo que Dayrell (2003) chama de desumanização.

Alguns grupos juvenis são produtores de cultura. São grupos musicais, de dança, teatro, grafite, outras artes visuais, audiovisual, literatura, manifestações da cultura popular, moda, etc. Um levantamento realizado em cinco grandes favelas do Rio de Janeiro (BARBOSA E DIAS, 2013) identificou um grande número de atividades culturais dirigidas aos jovens e adolescentes e outras frequentadas por eles, ainda que não sejam exclusivas para essa faixa etária. É necessário fazer aqui uma distinção: neste trabalho, quando falo de grupos juvenis produtores de cultura (ou produtores culturais), não falo exatamente dos grupos de estilo de que tratam os autores já mencionados. Os grupos produtores

de cultura a que se refere este estudo são geralmente (embora não necessariamente) mediados ou coordenados por um adulto, que costuma ser identificado como professor. Isso quer dizer que neste tipo de atividade cultural sua atuação nem sempre está tão isenta da subordinação a um adulto como nos grupos de estilo.

Nesses grupos, o jovem se expressa, se constrói. Dayrell e Gomes (s/a) entendem que os grupos de produção cultural “podem significar uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo de alguma forma para dar um sentido à vida de cada um” (p.18). Para esses autores, participar dos grupos é reivindicar o direito à cidade e à juventude.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (p. 15).

A pesquisa realizada por Dayrell, Gomes e Leão (2010) mostra um maior envolvimento dos jovens das classes D/E (do que das classes A/B) com grupos de atividade cultural: o perfil é de jovens pobres, negros, mais novos e menos escolarizados. Os autores percebem um alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis e o associam à questão da identidade juvenil, um desejo de ser um jovem mobilizador da participação social. Os jovens têm procurado meios de expressão como formas de se colocar diante de si mesmos e da sociedade.

Nos grupos produtores de cultura os jovens têm oportunidade de ampliar suas experiências assumindo posições diferentes do espectador e do consumidor, embora nunca as abandone. Assumir a condição de produtor significa dar valor àquilo que se produziu, o que implica valorizar-se enquanto produtor, um trabalhador não empregado, não assalariado e, às vezes, não remunerado de forma alguma por esse trabalho. Apenas parte das iniciativas culturais voltadas para jovens tem o viés da profissionalização e sempre há a possibilidade do jovem realizar a atividade sem esse interesse. Mesmo assim, considerando que há um produto dessa atividade, entendo que há um trabalho envolvido, que é valorizado pela pessoa e pelo grupo que o realiza e reconhecido no âmbito da produção cultural.

Na posição de produtor cultural, o jovem se vê diante da tarefa de escoar, de alguma forma, essa produção. Essa necessidade pode estar relacionada ao

desejo de reconhecimento do trabalho realizado, de realização pessoal, de efetivar sua contribuição à sociedade ou ao universo da arte, provar seu valor. Parte dos jovens produtores de cultura almeja obter seu sustento a partir dessa produção e, nesse caso, o escoamento deve ser remunerado. Quando a remuneração é uma questão importante para o jovem, instalam-se pelo menos duas fontes de tensão que merecem destaque. Uma é entre a inserção na indústria cultural e a independência em relação a esta. No primeiro caso, a expectativa é de ganhos financeiros maiores, mas corre-se o risco de perder o domínio sobre seu trabalho. Para um jovem que imprimiu expressão a sua arte, isso pode significar que ela perde seu sentido. A manutenção da independência, por outro lado, traz uma maior dificuldade em alcançar a remuneração desejada, além de exigir que o jovem lide diretamente com questões relativas à divulgação, distribuição, vendas etc. Em todo caso, essa tarefa implica capacidade de articulação, de negociação e traz para o jovem ricas oportunidades de crescimento, de autoconhecimento e de construção de si (SILVA, 2010).

Outra fonte de tensão é entre a produção cultural e o trabalho. O jovem que precisa garantir seu sustento e/ou o de sua família, ou ainda as condições financeiras para vivenciar sua condição juvenil se vê diante de um dilema: investir nas atividades culturais, que além de ter participação importante na construção de identidade, podem significar um caminho desejado de profissionalização; ou buscar um trabalho/emprego que lhe tomará o tempo e a energia necessários para a produção cultural (DAYRELL; GOMES s/d).

### **1.3. Conceito de cultura**

Há muitas formas de se compreender o que é cultura. A palavra cultura é utilizada por diferentes disciplinas com variados enfoques, de acordo com seus interesses. Essa variedade relaciona-se com o caráter transversal da cultura, alcançando diversos campos da vida. Não interessa aqui um debate sobre diferentes acepções da palavra procurando escolher uma, porque o termo pode ser mobilizado em vários discursos e nenhuma definição única e fixa é capaz de fazer sentido em todos os contextos (O'SULLIVAN ET AL., 2001).

A discussão sobre a evolução do conceito de cultura extrapola os limites deste trabalho, mas pode ser conferida em Williams (2007), O'Sullivan et al. (2001) e Canedo (2009). Quero, entretanto, trazer algumas considerações

tecidas por Williams. As palavras cultura e civilização, usadas no sentido do autodesenvolvimento histórico da humanidade, traziam consigo a marca da subjugação, da dominação. Foi da crítica a essa ideia que surgiu a argumentação sobre a necessidade de falar em culturas, no plural. O autor traz também a questão da relação entre produção material e simbólica:

É particularmente interessante que na arqueologia e na antropologia cultural a referência a cultura ou a uma cultura aponte primordialmente a produção material, enquanto na história e nos estudos culturais a referência indique fundamentalmente os sistemas de significação ou simbólicos. Isso confunde amiúde, mas, ainda mais frequentemente, esconde a questão central das relações entre produção 'material' e 'simbólica', que em algumas discussões recentes (...) foram mais relacionadas do que contrastadas (WILLIAMS, 2007, p.122).

Williams (2007) destaca três categorias atuais de uso do termo: 1) um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; 2) um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral; 3) as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística.

Com frequência, esse parece ser hoje o sentido mais difundido: cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema. Um Ministério da Cultura refere-se a essas atividades específicas, algumas vezes com o acréscimo da filosofia, do saber acadêmico, da história (p.121).

É necessário notar que, embora qualquer pessoa possa se expressar artisticamente, existe um mercado da cultura e da arte que legitima certas expressões e desqualifica outras. Há uma tendência a valorizar os produtos que correspondem aos gostos e às tradições da classe média e das elites e rejeitar as manifestações artísticas dos mais pobres. Esse mercado é composto por um número restrito de pessoas, mas é capaz de gerar representações aceitas por amplos grupos da sociedade. Assim, é possível encontrar entre as classes populares rejeição a manifestações culturais que lhe são próprias e valorização de obras com as quais não se identificam. Sarlo (2006), entretanto, considera que os processos culturais não podem ser controlados pelas elites. Não apenas o público é autônomo para escolher os produtos aos quais dirige sua atenção, como toda pessoa é ou pode ser produtora de cultura (dependendo da categoria de uso do termo).

Na investigação de Canedo (2009) sobre as concepções de cultura dos participantes de um encontro de políticas culturais, a noção de cultura aparece muito ligada à de povo e tudo o que ele produz. Quando a palavra arte é mencionada, há sempre a ressalva de que é popular. A autora traz ainda o tema

da democracia cultural, ou cidadania cultural. Segundo esta concepção, a população alvo das políticas culturais deveria também participar de sua formulação, uma vez que é quem melhor conhece suas reais necessidades. Embora possa incluir ações pontuais, como grandes eventos, a cidadania cultural baseia-se em ações que têm continuidade, preferencialmente descentralizadas, de forma que estejam próximas às pessoas em seu local de moradia.

#### **1.4. Acesso à produção cultural e escola**

A escola tem sido vista como locus importante para políticas ligadas à cultura. No Brasil, pouco mais de 7 milhões de jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados em algum nível de ensino. No estado do Rio de Janeiro, esse número é de 608 mil, sendo 444 mil na região do Grande Rio (IBGE, 2010). Cerca da metade deles, no nível superior. Apesar da escola ser componente importante da cultura juvenil, dados do IBGE mostram que 32% dos jovens entre 18 e 24 anos não completou o ensino médio e não está estudando – 26,6% das jovens e 37,9 dos homens. Esse índice chega a mais da metade dos jovens das camadas mais pobres da população brasileira. Entre adolescentes de 15 a 17 anos, 21,6% dos mais pobres e 6,3% na faixa de maior renda estão fora da escola. Os jovens de classes populares são os que concentram as atenções das pesquisas sobre juventude e cultura, inclusive no presente trabalho.

Canclini (2005) situa a produção cultural atual num contexto capitalista, o que torna museus, bibliotecas, salas de concerto instituições que, ainda que sejam públicas,

deixam de ser serviços socioculturais e se tornam atividades autofinanciáveis e lucrativas, obrigadas a buscar mais clientes do que leitores e espectadores [contribuindo] para a mudança de sentido da produção e da apreciação da cultura (p.51).

Parte dos bens simbólicos é vista como mercadoria e os hábitos culturais servem para “diferenciar e distinguir, incluir e excluir” (loc.cit). A educação e depois os meios de comunicação deveriam fazer universalmente conhecidas e compreendidas as manifestações culturais valorizadas. Entretanto, as desigualdades no acesso à escola e no desempenho dentro dela e dados os processos de segmentação e exclusão no acesso aos bens e equipamentos

culturais concorreram para que a desejada universalização não acontecesse.

Para o autor,

Propõe-se às novas gerações que se globalizem como trabalhadores e consumidores. Como trabalhadores, oferece-se a elas que se integrem a um mercado liberal cada vez mais exigente em qualificação técnica, flexível e, portanto, instável, cada vez menos protegido por direitos trabalhistas e de saúde, sem negociações coletivas nem sindicatos, no qual devem buscar cada vez mais educação para, no fim, achar menos oportunidades. No consumo, as promessas do cosmopolitismo são frequentemente impossíveis de cumprir, dado que ao mesmo tempo se encarecem os espetáculos de qualidade e se empobrecem – devido à crescente evasão escolar – os recursos materiais e simbólicos da maioria (p.211)

Mesmo que tantos jovens e adolescentes estejam excluídos da escola, ela é o principal meio de acesso dos jovens de classes populares aos equipamentos culturais. Em estudo realizado na cidade do Rio de Janeiro, Cazelli (2005) percebeu que, para os jovens de classe média, a família é o principal fomentador da frequência a esses espaços. Estes jovens também acessam uma variedade maior de equipamentos e com maior frequência que os outros – os jovens se apropriam da cidade e seus recursos de formas diferentes. No caso dos jovens matriculados na rede pública, a escola é geralmente o único fomentador da utilização desses equipamentos, especialmente museus. A escola assume, assim, um importante papel equalizador no acesso aos bens culturais.

Na cidade de Belo Horizonte, Dayrell, Gomes e Leão (2010) identificaram que escolas que atendem jovens das classes A/B promovem mais seminários, debates, exibição de filmes, visitas a museus e exposições que as escolas que atendem jovens das classes D/E. Entretanto, são jovens de classes populares os que se envolvem mais com grupos de atividade cultural, provavelmente compensando a falta de equipamentos de cultura e lazer em seus bairros, as dificuldades de locomoção para locais onde esses equipamentos se encontram e a relativa escassez de oportunidades de acesso a eles oferecidas pela escola.

Dentro da escola os jovens são estudantes, mas não deixam de ser constituídos pelas culturas além da escolar. A escola, entretanto, tem dificuldade de lidar com essa constituição múltipla, com essas culturas que os estudantes carregam em si. Em estudo sobre culturas juvenis e escola, realizado em Belo Horizonte, Maia (2006) não percebeu muita troca e diálogo entre os grupos juvenis e a escola, mesmo sendo ela território de socialização, interação, formação de valores, identidades e perspectiva de projetos de futuro. Na realidade estudada pela autora, os professores acham que os alunos não transferem para a escola os valores e atitudes que desenvolvem no grupo

cultural. Os agentes escolares, por seu lado, veem o aluno como alguém a quem faltam valores, ou cujos valores são sempre contrastantes com os da escola; percebem o aluno também como quem tem sua cultura e não quer conhecer outras. O grupo cultural estudado – de capoeira, no caso – foi capaz de relacionar mais os conteúdos transmitidos com a vivência dos alunos. Assim, aprendizados variados foram construídos de formas diversificadas.

A escola não é o espaço privilegiado de acesso às informações; várias outras instâncias ganham a preferência dos jovens nesse sentido (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010). De acordo com Castro & Correa (2005), os estudantes

veem a escola como o espaço de fazer e encontrar os amigos, o que consideram um dos principais aspectos dessa instituição, mais até do que aprender os conteúdos disciplinares. A escola, por sua vez, parece resistente a assumir essa função – promover a sociabilidade – como uma de suas principais vocações na atualidade (p. 19-20).

Moreira e Candau (2003) lembram que a escola é considerada a mediação privilegiada para que as novas gerações adquiram a cultura historicamente acumulada pela sociedade. Essa percepção, entretanto, não pode se dissociar do questionamento sobre a seleção dos conteúdos que a escola deve transmitir, quem os define, as transformações por que essa seleção já passou e passa ainda, entre outros pontos.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais (p.161).

Dubet (1997) considera que, nos meios populares, já não se acredita que o diploma a ser conferido pela escola a quem completar os estudos seja efetivamente capaz de permitir mobilidade social. A escola fica, assim, esvaziada de sentido; os jovens das camadas populares sentem que a escola não serve para nada. O autor considera que a escola precisa aceitar “vida adolescente” no seu interior, dando-lhe um quadro normativo, mas aceitando que os adolescentes não podem apenas assistir às aulas e fazer suas tarefas escolares durante todo o tempo em que permanecem no colégio. No mesmo sentido, Sposito (2010) se preocupa com

O descompasso entre as aspirações desses jovens e as possibilidades objetivamente inscritas no sistema de ensino, podendo a escola tornar-se palco de “novas conflitividades” sociais protagonizadas pelos segmentos juvenis (pp.98-99).

Dayrell (2007) parece não concordar com Dubet quanto à visão das camadas populares em relação à escola, considerando que a escola é vista pelos jovens como um cotidiano enfadonho, que pouco acrescenta à sua formação, mas necessária apenas para a obtenção dos diplomas.

Maia (2006) considera que

Apesar da dificuldade de diálogo e reconhecimento entre culturas juvenis e escola, tanto esta instituição quanto o grupo de capoeira eram percebidos e usufruídos pelos jovens como espaços de socialização, formação e inserção social e, portanto, espaços educativos e significativos na construção identitária destes. Eram também partes fundamentais em suas estratégias de futuro, dentro das condições e expectativas diferenciadas destes jovens, advindas das condições concretas de pertencimento, inserção econômica, social e cultural destes (p. 17).

Na investigação de Leão, Dayrell e Reis (2011), os jovens apostam na promessa da modernidade, ao desejar a inserção no ensino superior. A escola aparece como espaço privilegiado para realização dos sonhos deles. No entanto, não parece que a escola esteja contribuindo para uma melhor compreensão da realidade que circunda os jovens. Seria importante a escola conseguir construir um projeto político pedagógico que dialogue com os sujeitos da escola, e não somente com os órgãos administrativos (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010).

Sendo a escola um espaço de socialização, muito da relação dos jovens com a escola e com o conhecimento escolar depende do relacionamento que eles conseguem estabelecer com o professor, na busca por estabelecer relações mais horizontais (OLIVEIRA, 2008). Dayrell (2007) lembra que o aluno é uma construção histórica:

Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos (p.1119).

A construção e a manutenção da identidade da escola não se isola da construção de identidade de seus estudantes (BARCELOS, 2008). Este último processo, como já foi tratado, está inserido também em outros contextos. Acolher as identidades, as culturas dos estudantes é, portanto, mergulhar a escola em uma crise de identidade que, se é necessária, pode também ser quase insuportável para seus agentes. Ao mostrar-se distante dos interesses e das necessidades dos jovens, não entendendo nem respondendo à demanda que lhe é colocada, a escola pouco contribui com a construção desses sujeitos.

(DAYRELL, 2003). Essa contribuição é menor ainda no caso dos jovens que não chegam a completar a educação básica. Para estes, o que a escola constrói é a imagem de fracasso.

A necessidade de que a escola dialogue mais com as culturas juvenis e as acolha em seu interior, permitindo sua expressão, carrega consigo o risco de uma escolarização dessas manifestações, de sua artificialização. Essa aproximação entre escola e expressões culturais não deve reforçar a concepção de educação restrita à escola.

Retomando a questão da escassez de equipamentos e bens culturais fora das regiões mais abastadas das cidades, por outro lado, são muitas as iniciativas governamentais e não governamentais de levar diversos tipos de atividades para áreas de concentração de pobreza nas cidades brasileiras, boa parte delas dirigidas a crianças, adolescentes e jovens. Essas atividades são, geralmente, esportivas, culturais ou de qualificação de mão-de-obra. A presença de 'projetos' nos bairros onde os equipamentos culturais são mais escassos poderia suprir em parte essa falta. Na prática, enquanto o esporte é bem difundido nos meios televisivos e na escola, crianças e adolescentes entram para um grupo de teatro sem jamais ter ido a um; sem jamais ter assistido a uma peça dentro de um teatro ou em outro ambiente. Começam aulas de balé sem jamais ter assistido a um espetáculo desta dança. O que os levou a essas aulas? Quais são seus objetivos ao incluir essas atividades em seu cotidiano? Como encaram sua participação nesses grupos?

Algumas ações, especialmente as governamentais, ou mediadas por elas, se realizam no espaço escolar, com crianças e adolescentes no contraturno de suas aulas. Quando é esse o caso, existe uma associação prévia entre atividade esportiva ou cultural e a escola: usam o mesmo espaço, a pessoa participa a atividade porque é daquela escola; o projeto foi buscar seu público no lugar onde ele necessariamente está. E quando o 'projeto', a atividade acontece fora da escola e o público tem de ir até ele? Como acontece essa busca?

Os jovens são sujeitos ativos na vida escolar e também criam a escola, depositando nela suas expectativas, buscando ali construir relações com os pares e com os adultos. Se a escola tem dificuldade de permitir a sociabilidade juvenil e de dialogar com as outras culturas juvenis, será que os jovens conseguem estabelecer essa relação? Como os jovens percebem seu envolvimento com a produção de cultura? De que forma eles relacionam sua

produção com a vida escolar? Será que, pelo menos em alguns casos, os jovens chegam à produção cultural pela via da escola? Perguntando de outra forma, a escola consegue conduzir alguns de seus alunos à produção cultural? Seria a produção cultural do jovem capaz de dar sentido à vivência escolar?

Para pensar estas questões, procurei adolescentes e jovens envolvidos em atividades de produção cultural no bairro da Cidade de Deus. Através de entrevistas, tentei entender quais caminhos os levaram à produção cultural; que lugar essa e outras atividades culturais ocupam em sua vida; como o jovem percebe seu produto e que expectativas tem sobre ele; se algum aspecto da atividade cultural entra na escola que frequenta; se algum aspecto da escola entra na produção de cultura; como ele imagina que essa relação poderia acontecer.

## 2 Campo empírico e metodologia

Este estudo foi realizado junto a 20 jovens e adolescentes moradores da Cidade de Deus (ou CDD, como o bairro é popularmente conhecido) que frequentavam grupos de produção cultural. A escolha da Cidade de Deus como local para efetuar o estudo se deve a alguns motivos principais: é uma das maiores e mais conhecidas favelas do Rio de Janeiro, de juventude numerosa e de baixa escolaridade, mas de produção cultural ampla e significativa, com expoentes como o artista MV Bill, berço da CUFA (Central Única das Favelas)<sup>3</sup>; ficou internacionalmente conhecida pelo filme *Cidade de Deus*, que projetou uma imagem bastante violenta do local.

A CDD, porém, não é a única favela carioca com expressiva produção cultural. Tampouco é novidade o interesse que essa produção desperta. Levantamento realizado no âmbito do projeto Solos Culturais (BARBOSA E DIAS, 2013) catalogou, em cinco grandes favelas da cidade do Rio de Janeiro – Rocinha, Manguinhos, Complexo do Alemão, Cidade de Deus, Complexo da Penha – 402 (quatrocentas e duas) práticas culturais de diversos tipos. Entraram nesse inventário as artes cênicas, artes visuais, música, cultura popular, audiovisual, literatura, atividades formativas, espaços de sociabilidade, esporte e sociabilidade, grafite e moda. Esse trabalho categorizou as práticas de acordo com o tipo de organização, origem do financiamento, público alvo, número de componentes, tempo de atuação, frequência das atividades.

Na Cidade de Deus foram catalogadas 62 práticas culturais, sendo o maior número delas em organizações não governamentais, organizações informais da sociedade civil ou artista ou produtor individual (17 de cada tipo). Mais da metade (34) conta apenas com financiamento próprio, o mesmo que acontece nas demais favelas constantes do levantamento. A maioria dessas

---

<sup>3</sup> A Central Única das Favelas (CUFA) é uma organização que atua nas esferas política, social, esportiva e cultural. Foi criada a partir da união entre jovens de várias favelas do Rio de Janeiro que buscavam espaços para se expressar. Fonte: [cufa.org.br/a-cufa/](http://cufa.org.br/a-cufa/)

práticas culturais (36) existe há mais de cinco anos, mas os números indicam que outras surgem constantemente. A maior parte acontece diariamente e tem poucos componentes (2 a 5), embora haja grupos com mais de 100 membros (7). O público alvo de 29 dessas ações é amplo, promovendo encontro intergeracional; adolescentes e jovens são o foco exclusivo de 11 atividades e, em conjunto com outras faixas etárias, são o público de mais 12 práticas. A música é a prática cultural mais presente (29), seguida pelas artes cênicas (26), manifestação da cultura popular (13), artes visuais (10) e outras de menor ocorrência (cada organização pode se dedicar a mais de um tipo de atividade cultural). Assim como nas outras favelas, na Cidade de Deus o poder público mantém poucos equipamentos culturais e sustenta poucas iniciativas. Entretanto, a forma de sustento conseguida pelas organizações ou artistas se mostra eficaz, já que a maioria se mantém há vários anos. Mas a ausência de recursos financeiros e de infraestrutura não deixa de incomodar, constituindo o desafio mais citado pelos respondentes da pesquisa.

Os jovens da Cidade de Deus entrevistados naquele trabalho (de 15 a 29 anos, maior parte de 19 a 24 anos) consideram-se, na maioria, “pretos” e estão trabalhando no mercado formal (30,7%) ou informal (23,1%), com renda de até um salário mínimo (23,7%) ou entre um e dois (29,1%). Quanto à escolaridade, 39,5% dos jovens concluiu o ensino médio, indo adiante ou não; 28,5% não completou o ensino fundamental, indicando distorção idade/série. Eles passam o tempo livre dos dias úteis em casa, ouvindo música, assistindo TV ou na internet; nos finais de semana, nas ruas, bares, praticando esportes ou indo à praia. A leitura de livros e revistas também faz parte do lazer dos jovens. Os autores interpretam esse lazer de fim de semana como uma busca por comunicação, por encontros geracionais, parte da territorialidade da formação e negociação de identidades plurais.

Chama atenção a forte presença de práticas culturais em espaços que não são próprios para a atividade artística, apontando para uma invenção dos locais de prática pelos jovens. Na ausência de equipamentos culturais específicos, buscaram-se os espaços institucionalizados existentes: escolas, igrejas e organizações da sociedade civil, com destaque para as escolas de samba e blocos carnavalescos. Os espaços mais utilizados – ruas, praças, quadras – são também os mais associados com as atividades mais praticadas – música, dança, grafite. Essa associação levanta uma questão: se mais espaços propícios a outras atividades estivessem igualmente disponíveis, como poderia ser a

distribuição das práticas? Em outras palavras, que falta fazem os espaços propriamente culturais? A experiência da Biblioteca Parque<sup>4</sup>, em Manguinhos, com 20 mil empréstimos – de um acervo de 25 mil títulos – no ano de 2011 exemplifica a questão relativa à oferta de equipamentos culturais: sua introdução na comunidade teve como resposta a frequência maciça a um tipo de equipamento normalmente pouco frequentado.

O levantamento do projeto Solos Culturais (BARBOSA E DIAS, 2013) indicou ainda que 10,7% dos jovens entrevistados estão envolvidos em produção cultural na Cidade de Deus. A população local conta hoje com um portal comunitário na internet e um jornal feito pelos próprios moradores.

O bairro ficou conhecido nacional e internacionalmente pelo filme que leva seu nome, dirigido por Fernando Meirelles e lançado em 2002, baseado em romance homônimo de Paulo Lins. A obra ambienta-se entre as décadas de 1960 e 1980 e traz uma imagem bastante violenta do bairro. Merece destaque o fato de que a produção foi realizada contando com atores que eram moradores da localidade e de outras favelas cariocas e que receberam formação para atuar no longa-metragem. Essa formação foi específica para o filme, sem fins de profissionalização. Em 2012 foi celebrado o 10º aniversário do filme, com a produção de um documentário sobre o elenco e de um grafite comemorativo na esquina de uma importante rua da localidade. Apenas alguns membros do elenco fizeram carreira como atores e atrizes ou outros trabalhos no meio artístico. Apesar de ter dado ao bairro notoriedade, o longa não foi mencionado em nenhuma das entrevistas que realizei.

Em uma versão sobre o início da Cidade de Deus<sup>5</sup>, o projeto era de um bairro popular que contaria com os serviços de água, esgoto, energia elétrica, educação, transporte e lazer, que forneceria mão de obra e serviços para a Barra da Tijuca – que, no projeto, seria um bairro de classe alta. A ocupação teria acontecido inicialmente de modo regular, mas antecipado e precário, para acomodar os desabrigados de diversos bairros em uma grande enchente em 1966. Posteriormente, o bairro teria se tornado uma favela, com muitas casas

---

<sup>4</sup> Espaço cultural e de convivência de 2,3 mil metros quadrados, criado em 2010 e localizado na Avenida Dom Helder Câmara, em Manguinhos. Disponibiliza à população livros, filmes, música, internet, salas de estudo e leitura, um jardim de leitura, espaço infantil. Há planos de construir uma cafeteria e um cineteatro com 200 lugares. Fonte: <http://www.cultura.rj.gov.br/espaco/biblioteca-parque-de-manguinhos>.

<sup>5</sup> Esta versão consta em site de moradora da Cidade de Deus: <http://cidadededeus-rosalina.blogspot.com.br/2011/05/verdadeira-historia-da-cidade-de-deus.html>

sendo construídas irregularmente e com a omissão do poder público diante dessa realidade. Alba Zaluar (2007) enfatiza a construção do bairro como parte da política de remoção de favelas vigente nos anos 1960. As construções irregulares teriam sido erguidas por moradores da localidade, despejados de suas casas por falta de pagamento das prestações do financiamento.

Pouco tempo depois que comecei a trabalhar na Cidade de Deus, pedi a um grupo dos meus alunos que me falassem sobre o local. Eles estruturaram sua resposta em dois temas: a enchente, que deixou muitos desabrigados; e o que eles chamaram de ocupação – o processo de instalação das Unidades de Polícia Pacificadora: UPPs<sup>6</sup> (em 2009. São três unidades no bairro, uma delas quase em frente à escola em que trabalho). Os jovens não souberam precisar o ano em que a enchente ocorreu, afirmando apenas que foi “há muito tempo” – provavelmente em 1994. Os alunos não entram em detalhes sobre a época anterior às UPPs, nem mencionam a polícia, mas afirmam que hoje é possível transitar pelo bairro sem muitas preocupações. Nas entrevistas também não há menções à polícia e às UPPs, mas sim ao tráfico e à criminalidade e às drogas, tanto em época anterior quanto no momento, e também a uma melhoria geral nas condições de vida na comunidade – embora ela seja atribuída a outros fatores, como veremos nos resultados da pesquisa.

A Cidade de Deus é hoje oficialmente um bairro do município do Rio de Janeiro, localizado na região de Jacarepaguá, junto a importantes vias urbanas, como a Linha Amarela e a recente Transoeste. A localidade conta com 36.515 habitantes (lideranças locais falam em mais de 60 mil) distribuídos em 1,2 km<sup>2</sup> (dados do Potalgeo<sup>7</sup>). Os jovens entre 15 e 24 anos somam 6.450 e até 29 anos,

---

<sup>6</sup> Trata-se de um programa de segurança pública do Governo do Estado do Rio de Janeiro, anunciado como uma retomada pelo poder público de territórios dominados por traficantes, especificamente as favelas. Sua implantação teve início em dezembro de 2008 com a instalação de uma base policial na favela Santa Marta, na zona sul carioca. A Cidade de Deus foi a 2ª favela a receber Unidades de Polícia Pacificadora, em 2009. Até o fim de 2013 foram instaladas 36 UPPs. O êxito do programa não é unanimidade. Por um lado, a redução das taxas de homicídios na cidade do Rio de Janeiro é atribuída ao programa; por outro, durante muito tempo a anunciada retomada do território pelo poder público restringiu-se à presença da polícia, enquanto as localidades permaneciam carentes de saneamento, iluminação e outros serviços públicos. Outras críticas se referem à permanência do tráfico de drogas nas comunidades que receberam UPPs e, portanto, onde a polícia está presente. Não obstante, o programa é elogiado pela imprensa carioca e está sendo implantado em outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro disponíveis nos sites <http://www.upprj.com/index.php/historico> e <http://www.rj.gov.br/web/seseg/exibeconteudo?article-id=2036131>.

<sup>7</sup> <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/>

9.505 (não é possível isolar os dados para os adolescentes de 12 a 14 anos). É um bairro jovem, com a faixa etária mais numerosa situando-se entre 10 e 14 anos (3.464), seguida exatamente pelas faixas de 15 a 19, 19 a 24 e 25 a 29 anos. Esses quatro grupos etários somam 12.969 habitantes, cerca de um terço do total. A renda mensal familiar de 30% dos moradores não ultrapassa meio salário mínimo. Quase todos (mais de 96%) têm acesso a luz, água e esgoto, embora o esgotamento sanitário seja muitas vezes precário.

Essa população é servida por 10 escolas municipais (ensino fundamental) e 1 colégio estadual (ensino médio), que funciona apenas no período noturno em prédio compartilhado com uma escola municipal que funciona no período diurno. Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais - IBASE<sup>8</sup> - 44% dos jovens e adultos da Cidade de Deus não completaram o ensino fundamental; 12% completaram e não prosseguiram os estudos; 37% alcançaram o ensino médio (completo ou incompleto) e 6% chegaram ao ensino superior (completo ou incompleto).

Dentro do universo de práticas culturais presentes no levantamento feito pelo projeto Solos Culturais, escolher previamente quais grupos ou produtores seriam convidados a participar desta pesquisa seria uma questão bastante complicada. Quais critérios utilizar? Certamente interessava contemplar uma variedade de atividades culturais. Mas como incluir um e excluir outro? O que aconteceria se não fosse possível entrevistar os escolhidos? Como seria feita uma substituição? Julguei impossível realizar um levantamento completo das 62 práticas culturais inventariadas no trabalho Solos Culturais – que não foram nomeadas lá – além de outras que tenham surgido após o encerramento daquele trabalho. Assim, o método de rede se mostrou interessante para a seleção dos entrevistados: partindo de um ponto conhecido, obtêm-se indicações de outros possíveis nós e assim por diante.

Como minha questão principal era sobre a relação que o jovem estabelece entre a produção cultural e a vida escolar e por acreditar que, quando a atividade acontece dentro da escola, pelo menos uma relação – espacial – já está estabelecida a partir de um ponto fora do sujeito, no início evitei selecionar atividades culturais que acontecem dentro de escolas. Quando começaram as

---

<sup>8</sup><http://novo.fpabramo.org.br/content/pesquisa-ibase-levantamento-socioeconomico-na-comunidade-cidade-de-deus-rj>

indicações de outros núcleos de produção cultural, entretanto, não foi preciso fazer uso desse critério, uma vez que não houve indicações de atividades que ocorressem nesses espaços.

Alguns grupos indicados não foram localizados: quem indicou não soube fornecer um endereço ou telefone ou endereço eletrônico, nem houve retorno em busca realizada na internet, e nem mesmo pedindo informações em páginas de redes sociais que congregam produtores culturais ou grupos da Cidade de Deus consegui contato.

Todos os grupos culturais que consegui localizar funcionam no formato de curso – o que exclui tanto os artistas e produtores individuais quanto as bandas e outros grupos compostos apenas por pares, por jovens<sup>9</sup>. Em cada instituição ou grupo aonde cheguei, me dirigi à direção ou aos responsáveis em busca de autorização para a realização da pesquisa, respeitados os trâmites de cada uma. As instituições que me receberam deram autorização, apenas solicitando vista do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após explicações minhas sobre a pesquisa. Em seguida, conversei com os professores de cada grupo sobre este trabalho, pedindo consentimento para abordar os jovens e adolescentes. Não houve dificuldades de qualquer ordem nesse processo.

Chegando aos grupos, o convite à participação na pesquisa era feito presencialmente de maneira ampla, com a exigência de que os adolescentes e jovens deveriam estar matriculados e frequentando o ensino fundamental ou médio (para que fosse possível uma relação presente entre a atividade cultural e a escola, sem o apelo à memória mais remota ou a possibilidades não realizadas). Após explicar que realizava uma pesquisa sobre jovens que produzem cultura, como eles próprios, nos cinco grupos abordados, vinte jovens e adolescentes (nove meninas e onze meninos) com idades entre 12 e 22 anos concordaram em participar da pesquisa<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Cheguei a receber indicações de grupos que suponho serem mais horizontais, mas não consegui contato. Possivelmente o baixo grau de institucionalização de alguns tipos de grupos ou produtores resulte em maior mobilidade em relação ao local onde realizam sua produção. Sem que seja necessariamente um problema, essa característica dificulta a localização desses grupos ou pessoas.

<sup>10</sup> Não foi feito levantamento do Nível Socioeconômico dos jovens e de suas famílias. Mesmo que hajam diferenças de nível de rendimento e de escolaridade entre as famílias, tomo o local de moradia como dado suficiente para considerar que todas pertencem às classes populares.

## 2.1. Os grupos de produção cultural e as instituições

A primeira instituição<sup>11</sup> com a qual entrei em contato é bem conhecida na Cidade de Deus, localizada em importante rua interna ao bairro. Autointitulada um polo de produção cultural, funciona essencialmente oferecendo à comunidade cursos e oficinas: de danças, esportes, artes, artesanato, informática, além de uma sala de leitura e orientação aos moradores sobre seus direitos. Todas as atividades são gratuitas, patrocinadas por uma empresa de economia mista. O conjunto dessas atividades recebe o nome de projeto. Os alunos devem ter a partir de 11 anos (em algumas oficinas o limite mínimo de idade é maior), sem limite máximo de idade. Todos os matriculados recebem uma camiseta que é o uniforme do projeto; o material necessário às oficinas também é oferecido por esta empresa. O polo de produção cultural está presente na Cidade de Deus desde 1999, sempre atendendo a comunidade (inclusive jovens e adolescentes) com cursos e oficinas. Há outras unidades dessa instituição em favelas cariocas e em outras cidades, estados e países. Atualmente as sete oficinas em andamento na Cidade de Deus atendem a cerca de 270 alunos. Os instrutores das oficinas trabalham com vínculo empregatício formal, o que não impede que haja certa rotatividade de professores. Algumas vezes a saída do professor ocasiona a saída de muitos alunos, e acontece de haver a formação de uma turma completamente nova para a continuidade da oficina com o novo instrutor.

Nessa instituição fiz contato com três grupos: de teatro, grafite e break. No grupo de teatro ocorreu a situação que descrevi acima: o professor estava na função havia menos de dois meses e a turma foi toda renovada. Assim, os vínculos nessa turma ainda estavam se formando tanto entre as alunas (a turma era exclusivamente feminina no momento das entrevistas) e o professor quanto entre elas e a instituição e entre o professor e a instituição. As alunas já se conheciam: são vizinhas ou amigas e umas convidaram as outras. Entretanto, a relação delas enquanto colegas de teatro também era nova. Lá, três alunas me concederam entrevista.

O grupo de grafite é mais heterogêneo em termos de sexo e de idade. Esse grupo se encontra duas vezes por semana e está junto há mais tempo,

---

<sup>11</sup> Por fazer questão de manter meu foco nos sujeitos jovens, opto por não dar nomes às instituições que abrigam os grupos abordados. Dessa forma, ao longo do texto as chamarei de “polo de produção cultural”, “associação” e “grupo espontâneo de teatro”

embora sempre haja alunos começando e saindo da oficina. Dois jovens (os mais velhos entre todos os entrevistados) concordaram em conceder entrevista.

No grupo da oficina de break, que acontece duas vezes por semana, três meninos aceitaram participar da pesquisa. Eles são da mesma igreja, onde começaram a dançar hip-hop. Procuraram a oficina de break buscando aprimoramento na dança.

A segunda instituição é uma associação sem fins lucrativos que fica na localidade conhecida como Apartamentos, e também é bastante conhecida. A associação foi criada em 1990, não conta com apoios financeiros e oferece diversos cursos a todas as faixas etárias: danças, esportes, reforço escolar, ensino fundamental e médio regular, um programa para jovens, além de uma biblioteca. Alguns cursos são pagos; os professores são remunerados, mas não têm com vínculo empregatício. Não há seleção de alunos, bastando que a pessoa interessada se inscreva e pague as mensalidades, caso o curso seja pago. Há apresentações no pátio da associação ao longo do ano, geralmente em datas comemorativas, além da festa de encerramento, no fim do ano. O público dessas apresentações é formado pelos familiares dos alunos. A professora procura também oportunidades para apresentação em festivais de dança de jovens. Lá, conversei com duas meninas e um menino da turma de balé, jazz e sapateado (curso que é pago). As aulas são apenas aos sábados.

O último grupo convidado a participar da pesquisa não está ligado a uma instituição. Trata-se de um grupo espontâneo de teatro, criado por três professores em 2010 a partir da iniciativa de um deles, professor da turma de que fazem parte os jovens entrevistados e morador da localidade. A sede deste grupo fica na mesma rua da associação que abriga o grupo de balé. Cada professor é responsável por uma das três turmas, divididas mais ou menos por idade e por nível de experiência. Desde então, juntaram-se a este grupo outros professores que ministram aulas de ioga, canto e alguns instrumentos musicais. Todos os professores trabalham voluntariamente. O grupo se reúne diariamente, variando as atividades programadas para cada dia da semana. Todas essas aulas são gratuitas e destinadas à totalidade dos integrantes, como parte de sua formação teatral.

O grupo espontâneo de teatro procura sempre produzir espetáculos através de patrocínios ou financiamento por meio de editais de cultura. Quando conseguem aporte financeiro, apresentam-se em salas do circuito de teatros do

Rio de Janeiro ou de outras cidades. Em novembro de 2013 fizeram uma série de apresentações na Europa. Quando não conseguem apoio financeiro (ou mesmo quando o conseguem), utilizam espaços disponíveis na própria Cidade de Deus. Todos os espetáculos produzidos por este grupo foram apresentados em locais populares na CDD, e mesmo nas ruas e praças próximas a seu local de ensaio. Algumas apresentações são produzidas com objetivo de levantar fundos para a manutenção do local de ensaios ou a aquisição de equipamentos e instrumentos. Outras vezes o material necessário é recebido por doação. Este grupo costuma frequentar apresentações de teatro pela cidade, geralmente com ingressos de cortesia. O deslocamento é feito por conta de cada jovem ou em ônibus alugados pelos diretores. Neste grupo conversei com quatro meninas e cinco meninos.

## 2.2. Os jovens

Neste item trago uma breve apresentação dos entrevistados, reunidos de acordo com os grupos de que participam.

**Polo de produção cultural – Teatro** – Carolina<sup>12</sup> mora com a avó e a tia na região chamada de Rocinha 2; entrou para a oficina de teatro por iniciativa da avó. Ana Clara mora com a mãe e a avó e estuda numa escola particular onde tem aulas de teatro (além da oficina de que trato); a mãe busca para a menina trabalhos de figuração e de modelo, através de uma agência; soube da existência da oficina de teatro por meio de uma tia e matriculou-se porque a mãe procura meios para que ela faça tudo para o que “leva jeito”. Juliana é tia de Carolina, mora com ela e com a mãe; sonhava em ser atriz “desde uns oito anos” e procurava um curso de teatro na região quando descobriu esta oficina; matriculada pela mãe, convidou amigas para “aumentar o número de alunos”. As aulas de teatro lá acontecem uma vez por semana. Quando estive com o grupo, havia a expectativa de uma apresentação no final do ano, mas ainda não havia definição a respeito de data, local ou mesmo espetáculo. As três meninas têm 12 anos.

---

<sup>12</sup> Por serem quase todos os entrevistados menores de idade, não uso seus nomes reais no texto.

**Polo de produção cultural – Grafite** – Cristiano tem 18 anos, frequenta o ensino médio em uma escola estadual, é morador da Cidade de Deus desde que nasceu e reside com a mãe e os irmãos; ele sempre gostou de desenhar e reparava nos grafites espalhados pelo bairro; procurando se informar sobre a origem das pinturas chegou a essa oficina em 2006; mesmo nos dois anos em que deixou de frequentá-la “*por causa dos estudos*”, não deixou de desenhar. Vinícius tem 22 anos, atualmente mora com a mãe e os irmãos na Taquara, mas foi criado na CDD; frequenta o ensino médio noturno em escola estadual; um primo lhe apresentou o grafite em 2009, e foi apenas a partir do uso das tintas que Vinícius de interessou pela atividade; além da oficina, o jovem tem um grupo de grafiteiros que também se reúne com outros grupos e, assim, pratica sua arte pela cidade e conhece outros artistas que o inspiram. Vinícius e Cristiano se sentiram inseguros em relação a conceder uma entrevista e pediram que eu entrevistasse os dois ao mesmo tempo. Consentí, para evitar que um dos dois acabasse desistindo de participar. Durante a transcrição e análise tive o cuidado de tratar separadamente suas falas. A unidade da entrevista transparece, todavia, especialmente pela presença dos assuntos que não constavam do roteiro mas aparecem nas falas dos dois jovens, como o tema do tráfico de drogas na comunidade.

**Polo de produção cultural – Break** – Júlio tem 12 anos, mora com os pais e frequenta uma escola municipal no bairro. Iago também em 12 anos e diz que desde pequeno queria dançar break; mora com os pais e frequenta uma escola municipal no bairro. Bruno tem 15 anos; diz que dança desde pequeno e que se juntou ao grupo de dança na igreja quando este estava em formação. Os três haviam começado a participar da oficina juntos havia pouco tempo, na época das entrevistas. Com o grupo da igreja eles fazem diversas apresentações, geralmente na própria igreja ou em outra que os convide, mas também em festas de amigos e em festivais da denominação religiosa.

**Associação (Balé)** – Gustavo, 12 anos, dança há dois anos e está neste grupo desde o final de 2012; estuda numa escola municipal do bairro, onde participa de outro grupo de balé; já fez teatro; nunca assistiu a uma apresentação de dança que não fosse do próprio grupo de que participa. Mariana tem 12 anos e começou a dançar balé neste grupo havia quatro anos, convidada por uma amiga; já fez “*nove cursos por fora*” da escola: de música, esportes, informática e teatro. Natália tem 17 anos e, além de aluna neste curso, é também auxiliar da professora, assumindo a turma na ausência dela e professora de balé numa

escola particular de ensino fundamental, onde também atua na secretaria e como auxiliar na educação infantil; frequenta o ensino médio noturno; começou no balé nesta associação, aos doze anos.

**Grupo espontâneo de teatro** – Bárbara tem 13 anos, faz teatro desde os onze e trabalha como modelo e atriz, além de ser jogadora de vôlei do time da escola; a pedido da menina, sua mãe encontrou o grupo de teatro pelo facebook. Jonathan diz que começou a carreira artística ainda bebê, com participações em novelas; hoje tem 13 anos e começou no teatro há um, a convite do professor; mora com a mãe e o padrasto e frequenta escola municipal. Gabriela tem 13 anos e mora com os pais no bairro Pechincha, vizinho à Cidade de Deus; assim como Paulo, Márcio e Isadora, estuda em uma escola municipal em outro bairro de Jacarepaguá que hoje tem aulas de teatro para algumas turmas (a de Isadora não tem essas aulas); começou a frequentar as aulas de teatro sem participar, quando estava na casa de uma amiga que era do grupo; começou a participar há um ano, quando já não dependia de outras pessoas para fazer seus deslocamentos para os ensaios diários; a escola ainda não tinha aula de teatro quando Gabriela entrou para este grupo. João, de 12 anos, faz aulas de percussão e é o percussionista do grupo; prefere ser designado como instrumentista nas apresentações a receber um papel com falas; entrou para o grupo em 2009, quando o professor lhe pediu que ajudasse a arrecadar entre os moradores panelas que servissem de instrumentos de percussão. Paulo tem 14 anos e mora em Curicica, bairro vizinho à Cidade de Deus; em 2012 interessou-se pelo teatro nas aulas que tem na escola e informou-se com Márcio, que era da mesma turma e já participava deste grupo; deseja ir ao ensino superior em curso de alguma forma relacionado às artes cênicas. Yara tem 17 anos, mora com a mãe, o padrasto e o irmão, de quem às vezes tem de tomar conta; entrou para o grupo cerca de três meses antes da entrevista, após acompanhar sua prima algumas vezes nos ensaios e assistir a uma apresentação do grupo na própria CDD; para poder frequentar os ensaios, trocou o turno em que estudava na escola; sua avó sempre insistiu que fizesse teatro e a família a incentiva muito; fez balé por cinco anos e na época frequentava os espetáculos no teatro municipal por iniciativa do tio. Márcio tem 14 anos, mora com a mãe, o padrasto e a irmã, Isadora, próximo ao local de ensaios; no momento da entrevista estava no grupo havia um ano e oito meses e havia conseguido um papel em novela, mas as gravações ainda não haviam começado; já fez participações em outras novelas; entrou para o teatro “pra zoar”, mas hoje encontra nessa arte motivação

para tudo o que tem de fazer. Isadora, 12 anos, entrou para o grupo de teatro acompanhando o irmão, mas por iniciativa própria; no início só assistia e estranhava as atividades, mas hoje entende o sentido que elas têm dentro das aulas e se sente atraída por “um pouco de loucura que você tem que botar na cena”. Gabriel tem 14 anos e mora com os pais nos Apartamentos; conhecia o professor de teatro desde criança e era convidado para juntar-se ao grupo desde sua formação, mas só se interessou cerca de dois meses antes da entrevista, apesar do incentivo da mãe; mesmo antes do interesse em participar do grupo de teatro, na época de sua formação ajudou a organizar o local de ensaio, por causa da relação que tem com o professor; assistia às apresentações do grupo na comunidade e chamava-lhe atenção “a vontade deles fazerem a peça”.

#### Entrevistados e suas idades, por instituição e grupo de produção cultural

Polo de produção cultural			Associação	Grupo de teatro
Teatro	Grafite	Break	Balé	
Carolina, 12	Cristiano, 18	Júlio, 12	Gustavo, 12	Bárbara, 13
Ana Clara, 12	Vinícius, 22	Iago, 12	Mariana, 12	Jonathan, 13
Juliana, 12		Bruno, 15	Natália, 17	Gabriela, 13
				João, 12
				Paulo, 14
				Yara, 17
				Márcio, 14
				Isadora, 12
				Gabriel, 14

### 2.3. Estratégias metodológicas

Meu interesse foi compreender o que o jovem pensa sobre sua produção cultural, considerando sua realidade. A entrevista em profundidade foi o método escolhido para alcançar esse objetivo, por permitir uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2008 p. 65). Questionários poderiam abranger um número maior de sujeitos e talvez conferir significância estatística aos resultados encontrados; esse, no entanto, não fazia parte dos objetivos do presente trabalho. A opção por grupos focais também não acrescentaria muito ao trabalho, uma vez que o interesse não era a interação

entre os pares e o consenso, mas compreender a percepção de cada jovem sobre a atividade que exerce e sobre as relações dela com as demais esferas de sua vida. O nível de detalhamento das características, percepções e atitudes do indivíduo que se consegue na entrevista é bem maior do que se pode obter num grupo, tornando a entrevista um método mais adequado a esta investigação.

A pedido dos jovens, as entrevistas foram realizadas logo após o término da aula de que participavam, já que o contato com eles foi feito durante a aula. Em alguns casos foi preciso retornar em outra data e a preferência era sempre pelo mesmo dia da aula. Sempre que possível a entrevista foi realizada fora do espaço da instituição – na casa do jovem, em praça em local próximo ou outro local que o jovem sugerisse –, mas o diretor do grupo independente de teatro pediu que as entrevistas fossem realizadas no espaço de ensaio, com o que consenti. A intenção da realização da entrevista fora das dependências da instituição era evitar que o jovem associasse os objetivos desta com os da pesquisa; no caso deste grupo, esteve sempre muito claro que essa associação não existia.

Geralmente eram os jovens mais dispostos a falar que concediam entrevista. Alguns, entretanto, acabaram falando pouco, mesmo dizendo que já haviam deixado a timidez no passado. No grupo de balé inicialmente apenas um jovem concordou em participar da pesquisa e, com isso, inspirou outras pessoas a fazer o mesmo.

As entrevistas foram audiogravadas, cada uma com duração entre 16 e 37 minutos (média de 26 minutos), realizadas entre 12 de julho e 5 de setembro de 2013. A audiogravação é um recurso muito utilizado em pesquisas feitas com entrevistas para permitir que o entrevistador se concentre na própria entrevista, em lugar de fazer anotações. Este recurso foi bem aceito pelos entrevistados e deu bastante fluidez às entrevistas.

Uma vez transcritas, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo no modelo proposto por BAUER (2008), com o auxílio do programa *Atlas.ti*<sup>13</sup>. Este software facilita a organização do material reunido e o acesso rápido a este material, além de sistematizar a codificação, as anotações e as relações entre códigos, textos e excertos. As transcrições são “recortadas” e transformadas em citações pelo pesquisador, sem que se perca a unidade da

---

<sup>13</sup> ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH

entrevista. Cada fragmento recebe um ou mais códigos, de acordo com o critério do pesquisador, que também pode organizá-los em “famílias”. A qualquer tempo é possível retornar aos documentos e criar novas citações, códigos ou famílias, caso o processo de análise suscite uma questão ou hipótese que possa ser verificada nos documentos. Também é possível excluir qualquer desses itens, caso necessário.

No processo de análise foi necessária uma leitura atenta das transcrições, buscando perceber em primeiro lugar a contribuição dos sujeitos à pesquisa. A partir dessa leitura torna-se possível adotar categorias para a análise. Algumas categorias eram esperadas e até procuradas, como o convite para entrada no grupo, a ampliação das experiências, a sociabilidade. Outras, entretanto, surgiram das falas dos jovens e surpreenderam: a timidez, a responsabilidade com a produção cultural, a precariedade das condições de aula que chega a comprometer a possibilidade da criação artística.

As categorias foram agrupadas em famílias, de acordo com o assunto a que se referiam. Assim, por exemplo, na família denominada “escola” aparecem as falas dos entrevistados que dizem respeito à presença ou ausência da atividade artística na escola, ao surgimento do interesse pela produção cultural na escola, à frequência a equipamentos culturais como atividade escolar, expectativa de obter trabalho através da continuidade dos estudos até o nível superior entre outros temas. Quando uma categoria de análise se relaciona com mais de um tema de interesse, ela entra em mais de uma família. Dessa forma, categorias relativas ao mundo do trabalho, por exemplo, podem constar simultaneamente nas famílias “trabalho”, “escola”, “produção cultural”, “família”. A organização das categorias e os temas a que se referem ficarão mais claros no próximo capítulo, ao apontar os resultados do processo de análise.

### **3**

## **Expressão, construções e expectativas**

Como é comum em pesquisas qualitativas, na seleção dos sujeitos de pesquisa não houve qualquer intenção de assegurar representatividade estatística. Portanto, não é possível, a partir dos resultados aqui apresentados, determinar que tal percentual dos jovens da Cidade de Deus (ou dos jovens produtores de cultura, ou dos jovens cariocas, ou mesmo dos jovens participantes daqueles grupos abordados) tem essas ou aquelas características (físicas ou sociais), pense dessa ou daquela forma (tenha planos de trabalhar de forma remunerada com produção cultural, por exemplo). A descrição analítica feita aqui diz respeito apenas aos jovens que se dispuseram a participar da pesquisa e não a qualquer outro conjunto de jovens.

Por outro lado, os resultados apresentados, em diálogo com outros estudos, realizados junto a outros jovens, contribuem para a construção de uma visão mais geral sobre o que os jovens produtores de cultura (ou os jovens de classes populares produtores de cultura, ou os jovens produtores de cultura da Cidade de Deus) pensam sobre sua produção e como a relacionam com a escola. Não pretendo, com isso, afirmar que há uma homogeneidade de pensamento. Ao contrário, a diversidade e o contraditório são fundamentais e estão presentes ao longo de toda a apresentação e análise dos resultados de pesquisa.

### **3.1. Jovens produtores de cultura da Cidade de Deus**

Os jovens participantes da pesquisa moram com a família na Cidade de Deus, em local geralmente próximo àquele onde realizam sua produção cultural. Alguns, entretanto, não moram na CDD, mas em bairros mais ou menos próximos: Pechincha, Gardênia, Curicica, Taquara. A maioria juntou-se ao grupo e deu início à produção cultural através de convite de amigos ou da coordenação do grupo. Metade deles (10) participa do grupo há pelo menos dois anos – cinco

destes, há mais de quatro anos. Entre os demais, sete entrevistados haviam começado a participar de grupos de produção cultural entre um e quatro meses antes.

Em todos os grupos há muita expectativa em relação à apresentação de seus trabalhos, mas a forma de exibição varia muito. Enquanto os grafites ficam expostos permanentemente nos muros do bairro, o grupo de balé se apresenta em datas comemorativas para os familiares e esporadicamente em eventos externos; por sua vez, o grupo espontâneo de teatro se apresenta frequentemente, seja em teatros da cidade, em festivais ou em espaços da própria comunidade, com peças, saraus, festas etc. No caso do grupo de break e de teatro do polo de produção cultural, os entrevistados estavam lá havia muito pouco tempo, não tendo ainda se apresentado; havia apenas a expectativa de apresentação. Os jovens expressam, nas entrevistas, recorrentemente, desejo de mostrar sua produção para a família e os amigos. São esses os convidados deles para as apresentações.

Assim como a entrada desses jovens no grupo de que participam se deu através de convite, eles também convidam os amigos a juntarem-se a eles na produção. A aceitação e a não aceitação do convite ocorrem com igual frequência. Os motivos pelos quais os amigos não aceitam o convite são a distância, a incompatibilidade de horários com a escola, a falta de interesse pela atividade e até sua localização na Cidade de Deus – dando a entender que parte dos convidados não mora no bairro.

Muitos jovens não tinham experiência como público nessas atividades culturais antes de pertencer ao grupo atual – nunca haviam ido ao teatro ou a uma apresentação de dança. Os grafiteiros ficam de fora dessa conta, uma vez que o grafite é uma produção cujo público não depende de espetáculos nem há uma frequência à exposição das obras. Os que já haviam comparecido a apresentações antes de entrar para o grupo de produção de cultura o fizeram por iniciativa da família, da escola ou própria e em eventos da igreja, no caso dos meninos do break. Depois de se juntarem aos grupos e dar início à produção cultural, os jovens passam a frequentar mais outras apresentações, acompanhados principalmente da família e dos grupos. Se esses jovens contam com alguma variedade de agências que funcionam como meio de acesso à produção circulante – escola, família, igreja, grupos de produção cultural –, os jovens e adolescentes estudantes da rede pública em geral costumam contar

apenas com a família e a escola são os principais meios de acesso aos equipamentos culturais (CAZELLI, 2005).

Os hábitos de frequência a equipamentos culturais não são homogêneos entre os entrevistados. Como já mencionado, os meninos do break e as meninas do teatro do polo de produção cultural estavam no grupo havia pouco tempo no momento da entrevista. Naquele período não foram a espetáculos teatrais ou de dança, mas isso não dá indicações se esse é ou não um hábito do grupo. A turma de balé participa de festivais de dança, dos quais participam outros grupos a cujas apresentações os bailarinos assistem nessas ocasiões; eventualmente vão a espetáculos de dança do circuito cultural carioca. O membros do grupo espontâneo de teatro, entretanto, tem por hábito ir a espetáculos teatrais. Segundo seus relatos, eles aproveitam essa experiência como plateia para observar os mais experientes atuando, tentando perceber as técnicas utilizadas.

A maioria dos entrevistados atualmente atua em atividades culturais exclusivamente nos grupos mencionados, mas quatro jovens atores fazem teatro também na escola, seja como atividade curricular ou extracurricular; um bailarino participa de um grupo de dança na escola; um grafiteiro participa de outro grupo de grafite e de reuniões de grafiteiros pela cidade; os dançarinos de break participam de grupo de hip hop na igreja.

A maior parte dos jovens não participa nem participou de outro tipo de produção cultural. Entre os que participam ou já participaram, predomina a dança, seguida pela música e o teatro. Uma bailarina conta já ter feito “*nove cursos por fora*”, incluindo as três categorias citadas acima. Em alguns casos, essa participação se deve ao interesse do jovem pela manifestação cultural, e duas ou mais delas podem ser encaradas de forma complementar: eles integram as experiências, de forma que uma acrescenta à outra e todas contribuem para o crescimento do jovem. Em outros casos, a busca por uma atividade cultural (ou esportiva, nesse caso) tem por objetivo “evitar o ócio” (esse tema será abordado mais adiante, neste capítulo).

De forma geral, os jovens não se envolvem em produção cultural na escola de forma contínua. As exceções são quatro atores que têm aula de teatro na escola, do bailarino que participa de um grupo de dança na escola e de uma bailarina que dá aulas de dança em uma escola. Nem sempre eles percebem relação entre essas duas instâncias de suas vidas, mas alguns creem que, por causa da produção cultural, conseguem se concentrar melhor para aprender os

conteúdos escolares. Outros acham que hoje respeitam mais os professores, julgando ter aprendido esse respeito com os professores dos grupos:

*“O teatro ajuda na escola. De vez em quando ele [o professor de teatro] pede o boletim, se estiver com nota baixa ele pede pra dar um tempo no teatro, as pessoas vão aprendendo que não deve tirar nota baixa, que tem de prestar bastante atenção na aula. Eu consigo prestar atenção na aula. De vez em quando a professora sai da sala os outros ficam tacando bolinha de papel. Eu também faço bagunça, mas não gosto dessas coisas de tacar, não”* (João, grupo espontâneo de teatro)

*“Melhora a educação, principalmente, a maioria não liga, desrespeita os professores, não tem a educação certa, eu acho que melhoraria o comportamento, falar com os pais, porque eu acho que desrespeito aos pais é a pior coisa que tem”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro)

Certos jovens estabelecem uma troca entre os conteúdos escolares e os da produção cultural, uns contribuindo para o entendimento ou enriquecimento dos outros – essa contribuição pode ser vista como de mão única ou de mão dupla. É possível ainda levar para a produção cultural situações vividas ou observadas na escola, ou, por fim, aproveitar o crescimento que tiveram especialmente com os personagens e enredos dos ensaios teatrais para lidar com situações que acontecem na escola ou em casa.

*“Trago da escola para o teatro cenas que eu vejo na escola, peço ao professor pra fazer a cena aqui. Fico na minha com meus amigos, parágrafo, observando as pessoas, aí trago pra cá o que vejo lá”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro)

*“Eu esqueço das coisas ruins, só lembro das coisas boas e ensina como lidar com as coisas em casa, na rua, nos lugares, porque eu não aprendi tudo, sou criança, mas ele ensina como uma vida de um adulto, como lidar com as coisas que acontecem em casa”* (Carolina, teatro, polo)

Poucos desses jovens tem trabalho remunerado atualmente e, os que têm, trabalham no campo da produção cultural. A perspectiva de atuar na área faz parte dos planos da maioria deles. A continuidade nos estudos, incluindo o acesso ao nível superior e uma carreira daí advinda também está nos planos dos jovens. As carreiras mencionadas por eles são muito variadas e geralmente não relacionadas à produção cultural – apenas um jovem disse que deseja um curso

universitário nessa área, e uma atriz queria saber: *“eu quero fazer faculdade, atriz não faz faculdade, faz?”* (Carolina, teatro, polo). A contradição entre o desejo de trabalhar no campo da produção cultural e a idealização de carreiras fora dessa área será tratada mais adiante neste capítulo. O ensino da dança, do teatro ou do grafite também foi bastante mencionado como intenção profissional.

As relações entre a Cidade de Deus e a produção cultural são percebidas como positivas, de enriquecimento mútuo: a CDD ganha cultura e possibilidades; a produção cultural ganha diversidade. Os jovens não creem que o fato de morar no local (ou próximo a ele) contribuiu de qualquer forma para ingressarem na produção cultural. A gratuidade e a proximidade são citados como fatores importantes para o ingresso e a permanência no grupo.

Alguns jovens trouxeram nas entrevistas questões relativas ao consumo e ao tráfico de drogas, assim como à violência associada a este. Uma fala foi de Vinícius (grafite), que diz já ter perdido amigos para o tráfico: *“Eu tinha vários amigos que eu perdi... já vi vários amigos morrerem, já perdi vários, como perco até hoje, já vi vários sendo presos”*.

Outros relatam ter deixado de frequentar lugares, ou mesmo nunca tê-los frequentado por causa da violência, quando crianças. Um deles fez referência a cruzar com pessoas consumindo drogas em determinados locais. Houve ainda relatos de duas invasões à sede do grupo espontâneo de teatro: uma, para roubar equipamentos; outra, por parte de um rapaz que fugia de retaliações por motivo de dívidas. Embora essas questões estejam presentes em menos da metade das entrevistas, considero sua presença relevante, uma vez que o tema apareceu, espontaneamente, nas falas, ou seja, sem que tenha sido provocado pelo roteiro das entrevistas.

Um número menor de falas aborda essa questão de maneira mais genérica, aparentemente reproduzindo o discurso midiático segundo o qual o envolvimento com práticas culturais (ou esportivas, no caso) funcionaria como proteção contra os atrativos do consumo e do tráfico de drogas, como foi o caso de Mariana (balé): *“Aqui teria muita violência se não tivesse balé aqui, muitas crianças não sabem o que fazem”*. De maneira muito interessante, há falas que se encaminham primeiramente como essa acima, mas que acabam atribuindo a proteção à família, em vez da prática cultural, como diz Vinícius (grafite) a respeito da contribuição dos grupos de produção cultural para a Cidade de Deus:

*“Antigamente, quando aqui era o movimento mesmo, eu via vários menores de meleca, falando palavrões, se achando o tal, e hoje eu não vejo muito isso. Tem alguns que vêm, que fazem as crianças no meio, mas nós estamos acordando muito pra isso. E a família tá querendo mais se ajudar, tá vendo que o erro tá prevalecendo, tá querendo mais e mais se fortalecer naquele que é o bom, a família em si mesma.”*

Cristiano (grafite), falando de si próprio, corrobora o sentido da fala de Vinícius (grafite):

*“Eu via as pessoas fazendo besteira, eu achava legal, via as pessoas com fuzil, achava maneiro. Na minha opinião foi minha família [o motivo de não ir para o caminho do tráfico de drogas]. Minha família, eu achava, às vezes ficava com raiva, sempre me privou de tudo. “Não vai pro baile!”. Aí quando eu comecei a sair, eu mesmo fui mudando o meu pensamento, vendo que aquilo ali não ia me dar futuro nenhum. Poderia me dar, mas cadeia ou morte”.*

Dayrell e Carrano (2003) afirmam que as responsabilidades das famílias sobre seus membros aumentam com o encolhimento do Estado na esfera pública, quando não há oferta de soluções por meio de políticas para a juventude, “o que gera uma privatização e despolitização das condições de vida” (p.10). Assim, recai sobre as famílias a responsabilidade de prover condições para que o consumo e o tráfico de drogas não atraiam seus jovens, ainda que os fatores pelos quais essa atração possa acontecer situem-se em esferas fora do seu alcance.

Outra questão que surgiu com alguma força, sem ter sido provocada nas entrevistas, foi a do patrocínio. O Polo de produção cultural conta com patrocínio permanente de uma grande empresa de economia mista. Esse patrocínio, entretanto, não é suficiente para que haja abundância de material na oficina de grafite, por exemplo. Essa escassez é bastante sentida pelos jovens, uma vez que limita o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção:

*“Aqui antigamente tinha muita aula prática, tinha patrocínio de tintas, então o professor falava vamos ter aulas práticas, ia ter na hora. Agora o professor queria ter aula prática, mas não tem por falta de material”* (Cristiano, grafite).

Os rapazes contam que alguns grafiteiros têm patrocínio e, assim, podem produzir com maior frequência e utilizar mais recursos técnicos em seus desenhos, sofisticando, assim, a produção. Na época das entrevistas, os grupos de teatro e de break da mesma instituição sofriam com uma obra inacabada no auditório onde ensaiavam. No início de 2014, essa obra já havia sido concluída. Não tenho notícias mais recentes sobre o suprimento de material para a oficina de grafite.

O grupo espontâneo de teatro sobrevive enquanto grupo do empenho de seus membros e da comunidade, mas deseja e busca patrocínio para levar suas apresentações a boas salas de teatro da cidade e para dar prosseguimento às obras em seu espaço de ensaio. No grupo de balé não surgiu a questão do patrocínio.

A seguir apresento as categorias de análise, procurando aprofundar as questões que considero mais relevantes no conjunto das entrevistas. Por vezes, um tema se relaciona com mais de uma categoria, e fiz o possível por tratar cada assunto da maneira mais pertinente a cada uma. Por exemplo, o tema “expectativa de continuidade nos estudos” pertence tanto à categoria “trabalho” quanto à categoria “escola”; as abordagens, entretanto, são diferentes entre si.

### **3.2. Produção cultural**

Nesta categoria entraram as falas relativas ao ingresso no grupo e ao início da produção cultural, aos sentidos que os jovens constroem para essa atividade, bem como às expectativas relacionadas à exibição do trabalho e ao público presente nas apresentações. Os principais aspectos relacionados à produção cultural presentes nas falas dos entrevistados referem-se à expressão e à sociabilidade. Também foi marcante a busca por aperfeiçoamento da prática cultural.

#### **3.2.1. Expressão, participação e pertencimento**

Para os jovens, a produção cultural é, sobretudo, um meio de expressão. Eles querem se expressar, seja diretamente no palco, nos ensaios, no desenho ou também nos relacionamentos – entre pares, com familiares, com os

professores da escola; buscam espaços e instrumentos que lhes auxiliem nessa expressão e os encontram na produção cultural.

Embora muitos tenham dito ser tímidos, poucos chegaram a relatar dificuldades para se expressar. Os tímidos encontram na produção cultural maior liberdade, se sentem mais à vontade. Eles ganham autoconfiança através do domínio das palavras, das técnicas ou mesmo do autoconhecimento e do aumento da autoestima. Como diz João (grupo espontâneo de teatro):

*“Ajuda a gente a falar mais, botar as coisas pra fora. As coisas que a gente prende com medo de falar, [o professor] pede no exercício (...) a gente faz a cena, chega na hora não consegue desabafar, porque é todo mundo aqui do teatro mesmo. Aí fica difícil de botar pra fora o que a gente tem pra falar. Eu consigo botar pra fora quando estou com umas ideias, tipo ele pede pra fazer uma cena, ele dá tempo, a gente ensaia várias vezes, chega na hora é quando eu estou mais solto aí eu consigo falar o que é pra falar. Desde que entrei pro teatro já consigo falar melhor o que precisa”.*

Paulo (grupo espontâneo de teatro) também se mostrou tímido durante a entrevista, mas ganha expressão no teatro: *“Posso expressar minha liberdade, coisas que em outro lugar eu não posso fazer, aqui eu posso”.* Márcio (grupo espontâneo de teatro), outro que diz ter sido tímido, traduz essa liberdade de expressão em termos mais imaginativos: *“O teatro me liberta, eu imagino muito mais coisas (...) No teatro eu posso ser um dragão, um príncipe forte, muito cavalheiro, tomo um reino no palco”.*

Segundo Meyer (2002), a pessoa tímida julga-se inferior aos demais e, por isso, teme o julgamento destes. A comunicação fica prejudicada e há dificuldades em ser espontâneo. A timidez está, frequentemente, relacionada a um autoconceito ruim e à baixa autoestima. Depreendo de suas falas que, com a produção cultural, esses jovens foram capazes de construir uma autoimagem positiva e aumentar sua autoestima, podendo, assim, superar a timidez.

Esses jovens estão falando sobre a forma como se colocam no mundo, sobre as possibilidades que sentem ganhar ao se posicionar como produtores culturais. Eles criam seus desenhos, suas coreografias, suas peças, figurinos; decoram o local de ensaio, definem seus estilos de vestuário e de cabelos. Gostam de fazer isso. Marcam apresentações, produzem camisetas grafitadas

(ou pretendem produzir) para levantar fundos para terminar a obra do local de ensaio, para comprar material para produzirem. Têm orgulho de sua obra, do que de si colocaram ali. Têm orgulho de si pela obra que produziram. Eles não querem passar despercebidos. Querem se fazer ouvir, querem ser conhecidos por quem lhes importa. Querem expor suas potencialidades (como produtores e também como pessoas) aos que os rodeiam, àqueles com quem se relacionam.

A partir do início da produção cultural, a expressão se potencializa, ganha espaço em seus corpos, no vestuário, nos cabelos. Eles valorizam sua origem: meninas e meninos negros aceitam seus cachos, o volume dos cabelos, adotam dreadlocks, em lugar de se submeterem a certo padrão de beleza que exigiria que fossem diferentes daquilo que são. Naquilo que produzem, há algo deles e os jovens desejam exibir essa produção. E a querem exibir para a família e para os amigos. São quem lhes importa: *“quem eu quero que vá assistir nossas apresentações são pessoas normais, ninguém famoso. Não preciso mostrar pra eles, e sim pras pessoas que eu conheço”* (Bruno, break).

Quando falam de forma geral, dizem crer que é importante as pessoas assistirem a uma peça ou a um espetáculo de dança para adquirir cultura, ampliar experiências ou para que se interessem em juntar-se a um grupo de produção cultural: *“Quem quiser é bem legal, porque mostra as culturas, mostra as diversas coisas”* (Gabriela, grupo espontâneo de teatro). Mas, quanto à família e aos amigos, querem sua aprovação, ou retribuir o investimento feito em si, ou que possam ver seu crescimento e seu desenvolvimento pessoal; é importante para os jovens que família e amigos participem também dessa forma da construção de si que estão realizando:

*“Quem vai estar lá acho que são meus pais, minha família toda. O sonho da minha avó era fazer teatro, ela sempre me perturbava pra fazer teatro. Meus avós, meus tios, todo mundo, minha família vai estar lá pra assistir. Minha avó vai ser a primeira da fileira, tá toda animada, já tá com o lugar garantido”* (Yara, grupo espontâneo de teatro);

*“Gostaria que minha madrinha, minha mãe e meu pai estivessem assistindo. Meu pai ainda não foi assistir uma apresentação minha, mas minha mãe e minha madrinha, sim. Meu padrasto foi. Essas são as pessoas que me viram pequena, como eu era tímida, eu queria que elas vissem como eu mudei. Isso ia fazer eu me sentir bem, e quando elas*

*foram eu fiquei muito bem com isso” (Isadora, grupo espontâneo de teatro);*

*“Vou convidar todas as minhas amigas, minha família toda, até o pessoal de longe, do Ceará, de Recife eu vou chamar, e também quem eu gosto, quem me ajudou a subir lá no palco, minha avó. Se eu for atriz um dia, eu devo tudo a ela” (Carolina, teatro, polo).*

Também desejam a presença de familiares em suas apresentações para se sentirem mais tranquilos, mais confiantes:

*“na primeira eu fiquei muito nervoso, perguntei à minha mãe se ela ia, ela foi” (Jonathan, grupo espontâneo de teatro);*

*“Pra essa apresentação vou convidar minha mãe, meu pai, todo mundo. Acho que eles vão. É importante, porque eu gosto da presença deles onde eu estou” (Gabriel, grupo espontâneo de teatro).*

Em vários casos, os jovens mencionaram desejar a presença de familiares que moram em outros estados. Parecem desejar que a família se aproxime sob o pretexto da apresentação, mas também demonstram querer disseminar a produção cultural nos locais onde os familiares se encontram:

*“Gostaria que fossem assistir: minha bisavó, que nunca teve oportunidade e a minha família lá da Paraíba, de João Pessoa, que eu nunca cheguei a conhecer... Ia ser importante pra mim, levar isso a outras pessoas, porque não tem só uma família, tem várias e eles conhecem a cidade, que é pequenininha, no sertão e eles podem ir divulgando” (Márcio, grupo espontâneo de teatro);*

*“Vou convidar também minha tia que mora em Brasília. É difícil vir pra assistir e depois ir embora” (Ana Clara, teatro, polo).*

Especialmente no grupo espontâneo de teatro, onde os jovens participaram da transformação do local de galpão abandonado em sede do grupo e onde continuam se esforçando para que essa sede lhes ofereça melhores condições de trabalho, há um forte senso de pertencimento: o local, a produção, o grupo lhes pertencem e eles pertencem ao grupo, mesmo os recém-chegados. Eles pertencem à Cidade de Deus e querem dar sua contribuição ao bairro, através de sua presença ali, trazendo a possibilidade de novas adesões e

também através de suas frequentes apresentações no bairro, seja em sua sede, na quadra do bloco carnavalesco próximo dali ou mesmo nas ruas e praças.

*“O teatro leva [uma contribuição] pra CDD, porque às vezes a gente faz o rito na rua, as pessoas se interessam e querem mudar”* (Gabriel, grupo espontâneo de teatro);

*“O teatro traz um pouco de alegria pras crianças da Cidade de Deus. É maneiro, todo mundo visita nossa página no facebook, as pessoas querem entrar”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro);

### 3.2.2. Sociabilidade

O desejo de apresentar-se para os amigos também relaciona-se com a sociabilidade: além de desejarem se fazer vistos, dar visibilidade à identidade que estão construindo, os jovens querem estar juntos, compartilhar interesses, fazer “coisas legais”, divertir-se juntos. Fazer alguma coisa juntos é melhor que ficar em casa, “sem fazer nada”.

A sociabilidade, para Simmel (2006), trata-se de relações interpessoais sem outro objetivo além da satisfação obtida pela própria convivência: o que importa é estar junto. É certo que diversos jovens têm interesse em profissionalizar-se, mas isso não invalida o caráter de sociabilidade que o pertencimento aos grupos de produção cultural carrega. O autor traz o conceito de sociação, definido como

A forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teleologicamente determinados –, se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam. Esses interesses (...) formam a base da sociedade (p.60-61).

Segundo Simmel, a sociabilidade seria um tipo específico de sociação, sua forma lúdica, que vai além dos conteúdos específicos, “um sentimento e (...) uma satisfação de estar justamente socializado” (p.64) que acompanham todas as formas de sociação. A sociabilidade se apoia nas qualidades pessoais, mas o bom e o mau humor, a excitação e a depressão devem ser deixados de fora dela. Trata-se de um “faz-de-conta” (p.71) que não é mentira, como também o jogo e a arte não o são. Percebe-se, portanto, que a sociabilidade não é uma

forma natural de interação, mas que exige um aprendizado que os jovens realizam nos grupos de pares.

Dayrell (2005) lembra que, se o homem é um ser social, é porque ele se constrói na relação com o outro. Segundo o autor,

Os grupos de pares, o lazer e a diversão aparecem como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil das camadas populares, sendo em torno dessas atividades que se desenvolvem preferencialmente as relações de sociabilidade e a busca de novas referências na estruturação de identidades individuais e coletivas (p.316).

Em seu trabalho, Dayrell constata que a entrada para um grupo cultural está associada a uma ampliação das experiências dos adolescentes, num momento em que eles buscam um sentido para sua existência enquanto indivíduos. É um momento de experimentação, em que os adolescentes descobrem e testam suas potencialidades, a autonomia para fazer suas escolhas. O grupo passa a ser referência para o indivíduo na escolha de amigos e de formas como o tempo livre será ocupado.

Parece que eles não se sentem ligados uns aos outros apenas pelo fato de possuírem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que fazem, podendo afirmar-se como sujeitos de suas ações (p.15).

Lá, os jovens estabelecem laços, mas também querem levar para os grupos os laços estabelecidos fora dele – por isso convidam os amigos para participar.

*“Chamei porque aqui é muito maneiro. Fora daqui a gente não tem muita atividade, a gente fica em casa, sem fazer nada, no facebook, achei que chamando eles seria melhor, porque aqui a gente se diverte, ri, tem horas sérias também, eu achei que ia melhorar [a vida dos amigos]”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

As apresentações também são encaradas como oportunidades para atrair outros jovens para o grupo: *“Se as pessoas fossem, veriam que teatro é legal e acabariam se interessando em fazer também”* (Ana Clara, teatro, polo); *“É legal nos apresentarmos. Outras pessoas podem gostar e querer fazer parte”* (Iago, break).

É no contato com o outro que os jovens constroem sua identidade, suas possibilidades. Diversos estudos sobre grupos juvenis (CECCHETO, MONTEIRO & VARGAS, 2012; DAYRELL & GOMES, s/a; DAYRELL, 1999;

DAYRELL, 2003) apontam a construção da identidade como um importante fator neste tipo de associação. Além do grupo tornar-se referência para as escolhas dos jovens, a própria produção cultural oferece sua contribuição nesse processo. O orgulho que sentem de sua produção indica que esses jovens tiveram condições de construir uma autoimagem bastante positiva. Entendem ser capazes de produzir algo de valor:

*“O Cris [grafiteiro espanhol] ficou impressionado, todo mundo aqui olhando, aplaudindo, gostando, dando a maior ajuda, deram lanche pra gente e tudo, ficou maneiro, encheu”* (Vinícius, grafite);

*“No [teatro] Tom Jobim também encheu. Ficamos em cartaz lá três finais de semana, teve muita gente que a gente não conhece”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

Embora nenhum entrevistado tenha feito diretamente a comparação, fica nítido como, neste ponto, se percebem diferentes de outros jovens – por exemplo, os que foram convidados para se juntar ao grupo, mas não quiseram participar:

*“às vezes eles ficam com vergonha, ah, não sei desenhar, mas não precisa ter vergonha, qualquer rabisco é um desenho. É o que o professor explicou, qualquer desenho é uma arte”* (Vinícius, grafite);

*“Eu acho que as pessoas têm vergonha de fazer o que deve fazer no teatro, de fazer o improviso”* (João, grupo espontâneo de teatro);

*“Na escola ninguém se interessou por entrar pra um grupo de teatro. Muitos têm vergonha”* (Paulo, grupo espontâneo de teatro).

Parecem sentir-se valorizados pelas conquistas pessoais: a superação da vergonha, a descoberta da capacidade de produzir e das habilidades necessárias para essa produção. Suas falas indicam que se sentem investindo em sua formação cultural e também como pessoas:

*“acho importante ir ao teatro, ficar quieto, prestando atenção, conhecer várias histórias, ficar informado das coisas”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro);

*“aprendo como me virar no mundo lá fora, aprendo a respeitar, essas coisas, a se dar com o mundo, com as pessoas ruins e as pessoas boas,*

*acho que vou ser uma pessoa melhor se aprender o que é ruindade e o que é maldade” (Juliana, teatro, polo).*

Eles testam maneiras de ser e só podem fazer isso tendo outro diante de si. Portanto, é importante estabelecer relações e nunca é demais incluir outro jovem no grupo. Até porque as relações não são perenes: algumas se acrescentam, outras se perdem. Amigos se mudam, saem da escola, do grupo, perdem o contato. O nível coletivo ganha importância porque, mesmo em um grupo razoavelmente horizontal, podem-se estabelecer lideranças temporárias, que atendam a certos propósitos. Os jovens podem ter oportunidade de se revezar na liderança. Outras posições também podem ser ocupadas, exigindo que a pessoa passe por experiências diferentes. A criação coletiva requer negociações que exigem que o jovem desenvolva suas capacidades de articulação, respeito, defesa de posição e de suas ideias, tolerância à frustração para se manter no processo criativo. Os improvisos no teatro e na dança dão aos jovens a oportunidade de alternarem posições, quando um é responsável por criar e os demais por seguir, ou por criar a partir da criação do outro.

### **3.2.3. Aperfeiçoamento**

Os jovens investem em seu aperfeiçoamento. Eles procuram dominar as técnicas aprendidas, usando seu tempo livre em casa para repetir os exercícios propostos pelos professores:

*“[A professora] manda a gente fazer em casa também, ficar repetindo pra melhorar. Eu faço em casa, até pedi à minha mãe pra botar espelho no quarto todo, e ela botou” (Mariana, balé);*

*“Eu parei uns dois anos por causa do estudo, mas fiquei grafitando em papel... procurar evoluir, buscar novas ideias, da atualidade. Tem os caras mais antigos no grafite, eles que praticamente lançam a moda” (Cristiano, grafite);*

*“A gente rabisca, rabisca, não para de rabiscar. Sempre vai criando alguma coisa, sempre inventando, sempre vai observando também” (Vinícius, grafite).*

De olho em técnicas que ainda não aprenderam, eles observam o trabalho dos mais experientes, assistindo a espetáculos de dança pela internet, a novelas

e filmes pela TV e no cinema, a peças de teatro, examinando os grafites nos muros por onde passam:

*“Acho importante assistir outras peças, acho que assim aprendemos mais, vemos como é, as técnicas, porque eu estou começando agora, não sei muito sobre teatro, estou aprendendo... A gente vai aprendendo, vendo as técnicas, vendo como as pessoas conseguem fazer aquilo com tanta naturalidade”* (Yara, grupo espontâneo de teatro);

*“Eu vou na peça pra ver os atores, pra ver como eles atuam pra eu fazer cada dia melhor na escola e aqui também”* (Ana Clara, teatro, polo).

Os jovens encaram com seriedade a produção cultural e exigem que seus pares façam o mesmo, para permanecer no grupo. *“Tem que levar a sério, não ficar brincando”* (Paulo, grupo espontâneo de teatro); *“Convidei minha amiga, mas ela não quis vir, ela é muito infantil. Não vai levar a sério”* (Ana Clara, teatro, polo). Imaginam que os colegas de escola não levariam a sério a produção cultural nesta instituição. Para eles, isto é um empecilho para a simples proposição de implantação de atividades do tipo no ambiente escolar:

*“Eu gostaria de ter um grupo de teatro na escola, mas as pessoas não levariam muito a sério, acho que não gostaria muito, elas não ligam, não dão importância pra isso... Pro teatro tem que ter muita concentração. Na escola a maioria não tem, na minha opinião”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

Entendem que, embora qualquer pessoa possa participar da produção cultural ou assisti-la, nem todos devem fazê-lo, porque o interesse no tipo específico de manifestação cultural é importante:

*“Mas tem que gostar, não adianta”* (Cristiano, grafite);

*“Acho importante as pessoas que gostam assistirem às apresentações. Quem tem paciência, também”* (Natália, balé);

*“É bom as pessoas irem ao teatro, mas as pessoas têm gostos diferentes. Tem uns que gostam mais de vôlei, essas coisas, outros gostam mais de teatro, cinema”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

A dedicação dos jovens ao aperfeiçoamento de técnicas e à ampliação do vivência como público da manifestação cultural em que se envolveram como

produtores entra em concordância com a seriedade com que encaram a atividade e com a intenção que declaram de trabalhar no campo da produção cultural. É também uma marca da intensidade com que vivem o presente.

### 3.3. Família e lógicas socializadoras

Fazem parte desta categoria os trechos de depoimentos que abordam a participação da família no processo de entrada para o grupo de produção cultural e na permanência nele; o papel da família percebido pelos jovens em sua formação; as disposições dos jovens em relação à família.

#### 3.3.1. Estratégias familiares para viabilizar a participação dos jovens na produção cultural

Foi marcante durante as entrevistas o carinho com que os jovens se referem às famílias. Sentem-se por ela protegidos, encontram nela apoio, segurança, diálogo.

*“Gosto de fazer várias coisas: passear pra parques, sítios, me divertir com a minha família. Também gosto de aproveitar os momentos em casa, com a minha família, pra me divertir”* (Iago, break);

*“A família é importante que esteja lá porque o apoio deles é importante”* (Yara, grupo espontâneo de teatro);

*“Minha mãe se separou do meu pai, eu moro com meu padrasto, eu tenho uma relação muito aberta com eles, converso sobre tudo”* (Márcio, grupo espontâneo de teatro);

*“Eu mostro a gravação pra minha família, tenho uma tia que vive falando que eu vou conseguir”* (Mariana, balé).

Os esforços que as famílias fazem em favor dos jovens não passam despercebidos. De forma consistente com a análise de Dayrell (2003), eles reconhecem as diversas contribuições da família com sua formação. No plano moral, através do ensino de valores, que os jovens adotam como seus. Na formação cultural, ao levar os jovens aos equipamentos culturais, especialmente a partir da entrada deles nos grupos de produção cultural. As famílias viabilizam a participação dos jovens nos grupos, permitindo e incentivando sua frequência

e pontualidade, mas também – e, talvez, mais decisivo – adaptando a organização familiar de forma a liberar o jovem de certos compromissos para que ele possa comparecer às aulas/ensaios:

*“Quando eu tenho que ir pro teatro e estou com meu irmão ela fica com ele. Meu padrasto também fica com meu irmão, eles ficam em cima de mim pra eu não me atrasar, pra eu vir. Minha avó fica perguntando, me liga”* (Yara, grupo espontâneo de teatro);

*“Minha mãe contribuiu muito. Ela me incentiva, faz questão que eu chegue na hora”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro).

Especialmente no grupo espontâneo de teatro, a liberação de compromissos e tarefas domésticas é importante para a frequência dos jovens, uma vez que eles se reúnem todos os dias durante algumas horas e ainda têm as tarefas e compromissos escolares para dar conta.

Todos os entrevistados têm seu sustento garantido pela família, possibilitando que eles se dediquem aos estudos, à produção cultural, à vivência da condição juvenil. Somente Natália tem emprego fixo, que a ocupa durante toda a semana.

O desejo que os jovens manifestam de apresentar sua produção para a família pode, portanto, estar ligado à vontade de oferecer a ela o resultado dos investimentos que receberam: *“se eu for atriz um dia, eu devo tudo a ela [avó]”* (Carolina, teatro, polo). Assim, estão também provando seu valor, demonstrando que corresponderam ao investimento em que a família fez. Por outro lado, se a produção cultural é expressão, o desejo de ter a família na plateia parece estar ligado a um desejo de comunicar-se com ela, de apresentar essa identidade que está sendo construída.

### **3.3.2. Evitar o ócio e a marginalidade**

De acordo com Thin (2006), existe um confronto de lógicas socializadoras na relação entre a escola e as famílias de classes populares. Para uma análise das relações entre as lógicas socializadoras distintas da família e da escola, alerta o autor, é necessário abandonar a visão dominante das lógicas familiares como caracterizadas pela incoerência, negligência, anormalidade. É necessário também

Que se considere que as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, que elas têm sua própria lógica, ou melhor, que elas não parecem incoerentes senão quando confrontadas com as normas da escola e, de modo mais amplo, com as normas dominantes da vida social (p.213).

Entretanto, esse confronto é desigual, considerando que as práticas escolares são impostas às famílias, de quem se exige participação nesse processo de socialização cuja lógica lhe é parcialmente estranha. As famílias supõem que as práticas escolares são legítimas, enquanto as suas são ilegítimas. Na lógica escolar “imperava a obsessão pela ocupação incessante das crianças, sobretudo das crianças pobres, que não devem ficar entregues a si mesmas e deixadas nas ruas” (p.216).

Alguns relatos dos jovens que participaram deste estudo expressam uma visão bastante comum de que o ócio é um risco para os jovens, de maneira geral<sup>14</sup>. Estar ocupado é sinônimo de não ter disponibilidade para “fazer besteira”. Por vezes essa expressão é usada de maneira bastante genérica e os entrevistados não aprofundam o que ela quer dizer, dando a impressão de que estão falando de qualquer coisa que julguem desaconselhável, como bagunça na escola. Uma fala é mais clara nesse sentido:

*“Você ocupa a cabeça pra não ficar lá parado o seu corpo, aí já cansa e você consegue ficar mais calmo na escola. Senão, fica agitado na escola, aí não dá. Meus colegas que não fazem nada são mais agitados que eu. Meu colega antes de fazer handebol era agitado, mas agora ele consegue parar, fazer o trabalho dele, tá melhorando. Eu era mais agitada antes do balé”* (Mariana, balé).

O sentido mais explicitado para a necessidade de se manter, permanentemente, ocupado está associado à violência, ao uso e ao tráfico de drogas (vale notar que a mesma pessoa pode mencionar riscos mais ou menos graves relacionados ao ócio):

*“Tem muitas crianças e adolescentes que começam na vida do tráfico. Às vezes antes de começar ele conhece a dança e pra dançar tem que ter o corpo saudável, aí ele não entra”* (Julio, break);

*“O balé na CDD faz as pessoas ficarem mais amigáveis, traz alegria, ao invés de ficar na rua, batendo nos outros. Aqui no brizolão tem balé de*

<sup>14</sup> Essa ideia gerou ditos populares como “cabeça vazia, oficina do diabo” e “o ócio é o pai de todos os vícios”.

*graça, aí as crianças ao invés de ficarem na rua vão fazer balé, tem mãe que deixa na rua. Aqui teria muita violência se não tivesse balé, muitas crianças não sabem o que fazem. Fazendo balé elas sabem o que fazem, ficam mais amigáveis, pensam mais na vida” (Mariana, balé).*

Russel (2002) afirma que, no século XIX, as altas cargas horárias dos trabalhadores nas fábricas eram justificadas com a alegação de que “o trabalho afastava os adultos da bebida e as crianças da marginalidade” (p.11). Esse tipo de alegação, entretanto, não se refere a qualquer pessoa, mas àquelas que compõem a força de trabalho assalariado, às classes populares. No Brasil, segundo Bretas (2007), a pobreza começou a ser mais claramente associada à criminalidade após a abolição da escravatura. “A pobreza gerava malfeitores e viciados, o que era altamente perigoso para o conjunto da população” (p.41). Impôs-se, portanto, evitar que os pobres fiquem ociosos para que não se envolvam com os vícios. É dentro desse viés que muitos projetos sociais culturais e esportivos são criados e implantados nos bairros habitados por populações de baixa renda.

Embora na apresentação do livro *Cultivando vidas, desarmando violências* (CASTRO et al, 2001), conste que “costuma-se considerar arte, cultura e esporte não como atividades complementares à formação e à ampliação do acervo de informações, mas como um direito de cidadania” (p.13), na introdução, as autoras afirmam que nas pesquisas sobre juventude no Brasil

A arte, o esporte, a educação e a cultura aparecem como um contraponto, elemento estratégico para enfrentar e combater a violência, para construção de canais de expressão alternativos, espaço a ser explorado, um incentivo para jovens se afastarem de situações de perigo, sem lhes negar meios de expressão e de descarga dos sentimentos de indignação, protesto e afirmação positiva de suas identidades (p.19).

As autoras seguem insistindo que “os jovens de camadas populares (...) conseguem criar formas e canais alternativos de expressão opcionais à violência” (p.21), mencionando o *rap* como um dos canais por onde expressam sua revolta, sendo esse também elemento de certa identidade juvenil. Registram também sua preocupação com as limitações por que passam os jovens justamente nas atividades (lazer, cultura, esporte) que viabilizam sua expressão, a internalização de valores e as relações de cooperação e solidariedade. Mais à frente, Castro et alii reconhecem o risco de um uso instrumental da cultura, como meio para “desarmar violências”, mas o texto minimiza esse risco afirmando que

relacionar cultura à redução da violência não implica reducionismos e oposições que descartem o papel do Estado e do jogo econômico dessa equação.

Rodrigues (2008) aponta que, no portal eletrônico do Ministério do Esporte,

O esporte assume a condição de um benefício capaz de promover qualidade de vida, bem-estar e inclusão social; ocupar o tempo livre; proteger dos perigos das ruas; combater o uso de drogas; ensinar lições de disciplina e formar verdadeiros cidadãos (p.19, grifos da autora).

Note-se que, embora a formação de cidadãos seja mencionada, a condição assumida pelo esporte é de benefício, não de direito. Penso não ser possível ignorar que projetos que têm como premissa a ideia do envolvimento com arte, cultura e esporte como alternativa à violência encaram a cidadania dos jovens de classes populares de maneira diferente daquela associada aos jovens das camadas mais altas. Para estes, um curso ou grupo de produção cultural ou o treino de algum esporte nunca é proposto como uma alternativa à violência ou proteção contra as drogas.

Não se trata aqui de invalidar essas iniciativas que, de fato, compensam, ao menos em parte a ausência ou escassez de equipamentos culturais e de lazer públicos nesses bairros, mas de assinalar que a lógica segundo a qual são construídos é bastante difundida não apenas nas localidades atendidas pelos projetos, como também no conjunto da sociedade e muitas vezes é internalizada pela população alvo. No estudo de Eiras (2011) com um projeto social esportivo em bairro de classes populares, a autora constatou que todas as profissionais, as mães e alguns participantes do projeto o percebem como uma proteção de males, de socializações negativas nas ruas do bairro e das drogas (consumo e tráfico). Isso gera um impacto sobre a imagem que essas pessoas têm de si e dos que as cercam – como vulneráveis, potencialmente perigosas, ou por princípio perigosas – e o desejo de ver os amigos e vizinhos ocupados, de espalhar cartazes divulgando a oficina para que mais pessoas se interessem se relaciona também com essa imagem. Vale lembrar, no entanto, que o ponto de vista dos entrevistados não é composto exclusivamente por essa noção de proteção por meio da ocupação nas atividades propostas pelos projetos: como já foi mencionado, eles atribuem principalmente à família o fato de se manterem longe dos perigos ou de terem se afastado deles. O presente trabalho não se propôs a investigar os pressupostos das instituições que abrigam os grupos de produção cultural na Cidade de Deus, tampouco os objetivos das famílias ao inserir os jovens nos projetos.

### 3.3.3. Controle

Com menor força, aparece também nos discursos uma estratégia familiar de socialização com ênfase no controle dos espaços por onde os adolescentes e jovens podem circular. Possivelmente trata-se do modo de autoridade das famílias de classes populares, como formulado por Thin (2006), em que essa autoridade se apoia “no princípio de uma pressão exterior que supõe uma vigilância direta e práticas de controle dos comportamentos” (p.218). Nessa lógica, as sanções são aplicadas assim que o ato reprovável acontece, exigindo, portanto, a presença física dos pais ou responsáveis. Assim, a permanência da criança e do adolescente em casa tem sido preferido pelas famílias, em lugar de dar liberdade para circular pelo bairro, encontrar os amigos etc.:

*“Fico mais preso em casa porque minha mãe me dá uma boa educação e me afasta das más companhias. Por isso eu não posso ir brincar na rua. Fico em casa mexendo no computador, jogando videogame, acho bom”*  
(Iago, break);

*“Minha mãe não gosta que eu fique na rua, mas não fica me prendendo”*  
(Júlio, break).

*“Minha família, eu achava, às vezes ficava com raiva, sempre me privou de tudo. Não vai sair, vou sair pro baile, não vai”* (Cristiano, grafite)

A adesão aos grupos de produção cultural pode ser uma estratégia dos jovens para negociar alguma liberdade em espaços aprovados pelos pais em lugar de “ficar em casa, sem fazer nada”.

### 3.3.4. Proporcionar um futuro melhor

Nos casos de cinco entrevistados, foi a família quem procurou uma atividade em que o jovem pudesse se envolver. Desses cinco, quatro são meninas. Essa discrepância sugere que: a) as famílias fazem questão que as meninas, mais que os meninos, estejam ocupadas; b) as meninas têm menor liberdade para procurar a atividade que desejam por conta própria; c) as famílias investem mais na formação das meninas que na dos meninos. Essas hipóteses não são excludentes: o mais provável é que haja uma combinação de algum grau de duas delas, ou de todas.

Natália (balé) é a única que não tinha interesse prévio na atividade: *“Minha mãe que soube desse balé, eu nem queria, mas ela insistiu e eu acabei gostando”* – toda a fala da jovem confirma que hoje ela gosta do balé, tanto que pratica há sete anos e dá aulas. Os demais jovens – todos atores e atrizes – já haviam manifestado desejo de fazer teatro e a procura do grupo por parte da família visava satisfazê-los. Jonathan (grupo espontâneo de teatro), no entanto, não deixou de expressar o desejo da mãe que ele tivesse uma ocupação para o tempo livre: *“ficava só brincando, aí minha mãe me botou no teatro”*.

A questão do trabalho relaciona-se de alguma forma a esses cinco casos: Jonathan (grupo espontâneo de teatro), quando criança fez participações em novelas; Natália (balé) hoje dá aulas de balé e tem intenção de tornar essa atividade sua profissão; Ana Clara (teatro, polo) pertence ao rol de uma agência de modelos e estava aguardando a realização de seu primeiro trabalho; Bárbara (grupo espontâneo de teatro) trabalha como modelo e atriz; a avó de Carolina (teatro, polo) usou a profissão de atriz como argumento para tornar o teatro uma atividade atraente para a menina.

Muitos jovens de classes populares precisam trabalhar para contribuir com o orçamento familiar; mesmo quando os responsáveis dão conta do orçamento sem necessidade da ajuda dos jovens, muitos outros trabalham para custear o consumo de itens de seu interesse. Esta situação provavelmente ocorre com os jovens entrevistados que trabalham. Entretanto, nenhuma fala deles indica o primeiro caso, de complementação do orçamento familiar. Cientes das dificuldades por que passam os jovens no ingresso ao mundo do trabalho, as famílias parecem estar mais interessadas em encaminhá-los, em viabilizar para os jovens um futuro melhor do que aquele que os pais e responsáveis podem proporcionar com os meios de que dispõem: *“Tudo que dizem que eu levo jeito, minha mãe investe em mim”* (Ana Clara, teatro, polo). Trata-se de uma estratégia familiar de investimento na ascensão de alguns membros, mesmo à custa da sobrecarga dos outros, o que Zaluar (1994) chama de “ética de trabalho característica das classes populares” (p.94).

### **3.4. Trabalho**

Esta categoria inclui as falas dos entrevistados relacionadas com as expectativas de trabalho dentro ou fora da produção cultural, as expectativas de

apresentação de sua produção, as dificuldades percebidas ou esperadas para se manter trabalhando com produção cultural e as estratégias planejadas para superação dessas dificuldades. Todas as falas sobre as possibilidades de trabalho dentro ou fora da produção cultural dentro do conjunto das entrevistas deixam bem claro que o foco dos jovens em relação a essa atividade está no presente. Por mais que pensem no futuro e façam planos, nada supera o gosto que têm pelo que fazem e as possibilidades de sociabilidade que encontram ali.

### 3.4.1. Trabalho no campo da produção cultural

Todos os entrevistados possuem expectativas de ter um trabalho ligado à produção cultural (ou já o têm), embora haja diferenças significativas entre essas expectativas. Conforme mencionado, Natália dá aulas de balé; Márcio (grupo espontâneo de teatro) já participou de uma novela e ia começar as gravações de outra; Bárbara (grupo espontâneo de teatro) eventualmente faz peças teatrais (fora do grupo, com remuneração) e trabalhos de modelo. Para esses, o trabalho ligado à produção cultural é uma realidade presente. Para os outros, é uma expectativa que pode ter maior ou menor força, ser mais ou menos elaborada.

Há falas como a de Juliana (teatro, polo: *“meu sonho sempre foi ser atriz, desde que eu tinha uns oito anos”*), que indicam a força que os jovens podem atribuir a essa expectativa. Yara (grupo espontâneo de teatro) também apresenta um forte desejo de se profissionalizar, mas o insere num contexto bastante comum na adolescência e juventude, que é a inconstância de planos, relacionada com o processo de construção de si que ainda está em curso: *“quis tudo na vida, nunca pensei em ser atriz, em gostar de teatro. Mas estou gostando. Acho que é isso que eu vou fazer. Eu mudo de opinião toda hora, mas hoje eu acho que é isso que eu quero fazer”*. Paulo, por sua vez, parece ter pensado mais sobre o assunto, vislumbrando possibilidades e caminhos para alcançar o que deseja:

*“Se aparecer uma oportunidade, quero fazer alguma coisa relacionada ao teatro, sim, como trabalho. O teatro pode me ajudar a ter um trabalho, pode ser ou não na televisão, mas uma faculdade de artes, ou coisa assim. Uma coisa que eu me amarro são aquelas maquiagens de quando a pessoa está machucada, eu gosto de ver. Pra ser maquiador tenho que*

*aprender a maquiagem, não sei fazer nada dessas coisas. Minha mãe fez essa faculdade na Unirio, achei bem legal”.*

Vinicius deseja fazer do grafite seu meio de vida, mas percebe o custo do material de trabalho como empecilho para o desenvolvimento de seu trabalho:

*“Eu tenho um amigo que gostaria muito que eu pegasse várias tintas, fosse pro quarto dele, ah, faz o que você quiser aí, só que oportunidade nós temos, mas cadê as tintas pra fazer isso? Essa coisa que quebra a gente, gasta muito”.*

Ele pretende aproveitar suas habilidades com as tintas para trabalhar como pintor e daí tirar seu sustento, podendo, assim, continuar grafitando. Cristiano também encara o problema do custo do material para grafitar, mas seus planos enfatizam os estudos, crendo que, alcançando uma escolaridade maior, terá mais chances de conseguir um bom emprego:

*“Eu busco outras coisas, entendeu? Estudar mais, pra ter um bom emprego pra bancar o material, que não é barato. Tô estudando, mas pretendo trabalhar com grafite, dando aula e oficina”.*

Vários jovens manifestam o mesmo desejo de ensinar o que estão aprendendo. Embora não seja prudente ignorar que o interesse na ocupação de professor possa refletir uma opção de inserção no mundo do trabalho, as falas parecem refletir mais uma visão do ensino como um passo no desenvolvimento dentro da atividade cultural a que se dedicam, bem como o desejo dos jovens de ajudar outras pessoas, assim como julgam ter sido ajudados:

*“Acho que o teatro pode me dar um trabalho um dia, posso dar aula de percussão, posso ajudar os outros, com o que o teatro me ensinou” (João, grupo espontâneo de teatro);*

*“Eu junto minhas primas e fico dando aula de balé pra elas, empresto minhas meias antigas... Espero que mais pra frente eu possa ser professora de balé. Eu sempre sonhei em dançar fora do Brasil. Acho que pra isso precisa ter talento e força de vontade pra treinar bastante. Acho que vou conseguir, fazendo balé até eu ter um trabalho e poder pagar uma academia de dança lá na Barra, em outros lugares, é mais forçado também” (Mariana, balé);*

*“Não tenho responsabilidades aqui, mas as meninas mais velhas têm, elas fazem um montão de coisas, ajudam a professora dando aula. Eu gostaria de ter uma responsabilidade, de dar aula em outro lugar e aqui também”* (Gustavo, balé).

Mesmo que pretendam ser remunerados pelo ensino do que estão aprendendo, o desejo de ajudar outras pessoas pode indicar, como nos dizem Dayrell, Gomes e Leão (2010), “um descrédito na efetividade das ações coletivas”, combinado com uma “uma visão assistencialista da solidariedade, em que as ações voluntárias, como expressão cultural, são naturalizadas como uma consequência das ‘boas intenções’ dos jovens” (p.243). Eles percebem que o acesso que têm a atividades culturais que promovam seu desenvolvimento não é muito solidamente estabelecido, uma vez que a ausência de equipamentos públicos é uma marca dos bairros de classes populares e que projetos podem acabar quando se encerra o financiamento. Não parecem crer que essa situação se modificará para o proveito da próxima geração. Cabe a eles, então, ajudar como foram ajudados. Não parecem pensar na cultura como um direito que não está garantido e pelo qual tenham de lutar, ainda que seja para a próxima geração desfrutar dele.

Ivana Bentes (2009) diz que “o novo produtor de cultura das favelas e periferias faz parte de um precariado global, são os produtores sem salário nem emprego. São os trabalhadores do imaterial” (p.55). A autora traz à cena a economia e cultura do *funk* e do *hip hop*, que têm grande movimentação em redes que contrastam com as políticas públicas organizadas, hierarquizadas, centralizadas “que não resolveram ou reduziram a um nível desejável as desigualdades sociais” (p.56). Esses grupos buscam os direitos sobre sua produção e, enquanto o fazem, não deixam de considerar um agenciamento entre diferentes esferas, como as favelas, a universidade, os movimentos, o Estado pode ampliar a rede de parcerias produtivas.

### **3.4.2. Perspectivas de trabalho fora da produção cultural e continuidade nos estudos**

Alguns desejam abraçar a produção cultural como meio de vida, mas se mostram receosos de não conseguirem se inserir de forma satisfatória nesse meio. As soluções vislumbradas para esse dilema são bem distintas, sendo o prosseguimento dos estudos até o nível universitário a preferida. Para alguns,

esses cursos são uma espécie de ‘plano B’, para o caso de não haver inserção profissional satisfatória na produção cultural:

*“O teatro é uma coisa que eu quero levar pra frente, mas se isso não der certo eu já vou ter me formado em odontologia, que eu quero muito ser dentista, também, por coisas que aconteceram comigo. Eu vou fazer o teatro por fora, porque se isso não der certo que já vou ter um emprego, essas coisas, mas teatro eu quero fazer a minha vida toda”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

Para outros entrevistados, a produção cultural é projetada no futuro como atividade secundária. Eles desejam ser remunerados por essa produção, mas não parecem depositar nela expectativas de sustento: *“Eu tenho o sonho de ser veterinária, mas se eu quiser continuar nesse caminho eu vou continuar, sim, no teatro. Não vejo problema em ser veterinária e continuar fazendo teatro”* (Isadora, grupo espontâneo de teatro).

Os cursos desejados são muito variados: comunicação, arquitetura, administração, veterinária, jornalismo, direito, odontologia e até teatro – a mãe de Paulo fez esse curso, na Unirio e ele gostaria de seguir pelo mesmo caminho. Outros jovens falam em prosseguir nos estudos, mas ainda não sabem o que pretendem cursar.

O entrevistado mais velho, Vinícius (22 anos, grafite), apresenta expectativas diferentes dos demais. Ele não crê que será sustentado pela produção cultural nem por uma carreira que passe por curso universitário. Parece encarar uma realidade mais dura, de atraso na escolarização, em que o ensino superior não se apresenta como opção muito viável. Essa realidade aproxima-se mais daquela observada por Dayrell (2003), de uma escola que pouco contribui com a formação do jovem, que não o envolve, não dialoga com seus interesses e necessidades, além de contribuir para a formação de uma autoestima baixa, por causa dos sucessivos fracassos. Os sonhos e desejos do jovem, então, dirigem-se todos para a realização – pessoal e/ou financeira – através da produção cultural. O presente ou um futuro próximo ganham centralidade para esse jovem.

Natália (17 anos, balé) e Cristiano (18 anos, grafite) também estão no ensino médio; Yara (grupo espontâneo de teatro), aos 17 anos, ainda cursa o fundamental; Bruno (break) tem 15 anos, está no ensino fundamental e diz

querer “*trabalhar em empresa de petróleo, ganha muito dinheiro*”, sem se referir a planos relativos aos estudos. Nenhum destes menciona o nível superior como uma aspiração; Cristiano cita o ensino profissionalizante como uma possibilidade, mas não propriamente como um plano.

### **3.4.3. Estratégias dos jovens e dos grupos para viabilizar a produção cultural**

No nível individual, como vimos, prevalece a ideia de ter um trabalho que ampare sua produção cultural, ser seu próprio mecenas. No nível coletivo ocorre uma alteração significativa: é a própria produção cultural que deve bancar a manutenção do grupo. Embora o patrocínio seja preferível, ele não acontece em todos os casos, ou pelo menos não como os jovens gostariam. Sem esquecer o que consideram ideal – o patrocínio – mas encarando a realidade, os jovens pensam em meios de levantar recursos para realizar o que os grupos desejam e planejam. Assim, nos dois grupos de teatro os jovens querem fazer (no caso do polo de produção cultural) ou fazem (no grupo espontâneo de teatro) apresentações e festas na comunidade com essa finalidade. Coincidentemente, o objetivo nos dois casos era concluir uma reforma no espaço de ensaio, o que lhes daria melhores condições para desenvolver suas atividades.

Esse desejo aponta para um senso de pertencimento ao grupo. No grupo espontâneo a pertença é recíproca. Os jovens são do grupo e tudo ali é deles: o grupo, o espaço, a reforma. Estão investindo naquilo que é seu. No outro grupo, entretanto, não fica claro que os jovens sintam que a instituição lhes pertence, mesmo que eles se sintam pertencentes ao grupo. Se, por um lado, é evidente que eles têm como objetivo melhores condições para produzir, por outro lado fica a impressão de que os jovens desejam contribuir com uma instituição que lhes oferece gratuitamente algo que consideram muito bom, uma espécie de retribuição por uma dádiva recebida.

Uma possibilidade pensada pelos jovens para aumentar suas chances de conseguir um trabalho dentro da produção cultural é apresentar-se para pessoas que já têm uma carreira estabelecida e reconhecida no meio: “*sabe aquele moço que faz novela, os diretores de novela, eu queria que fossem*” (Carolina, teatro, polo). Embora isso apareça nas entrevistas com frequência muito menor que o desejo de se apresentar para a família e os amigos, considero relevante sua presença (em cinco entrevistas), por remeter à ideia bastante comum de

sucesso nas artes e nos esportes como caminho para a ascensão social para as classes populares.

Nas classes populares há altos índices de fracasso escolar, reprovações e consequente defasagem entre a idade e o ano de escolaridade, muitas vezes culminando no abandono do ensino médio ou até do fundamental. Mesmo com a recente expansão do ensino superior, ele ainda é muito pouco acessível aos jovens dessas classes, como veremos ao abordar as relações dos jovens com a escola. Uma profissão de nível universitário é, portanto, para alguns, um sonho distante ou mesmo inacessível. Nesse contexto, pode ser tentador acalentar o sonho de melhorar de vida através de um ofício que não exija uma escolarização tão extensa, mas que tenha como requisitos talento, dedicação e... contatos influentes – um “olheiro”, espécie de “caça-talentos” ou um artista ou produtor com carreira já estabelecida.

Zaluar (1994) encontrou uma realidade semelhante entre adolescentes frequentadores de um programa de iniciação esportiva financiado por fundação privada e instalado em favelas cariocas e outras localidades. A autora indica também que o desejo de profissionalização aparece com maior frequência: entre os recém chegados ao projeto ou entre os mais velhos, que já começavam a se preocupar com trabalho; onde as escolas são mais escassas ou distantes e os clubes esportivos são mais próximos. O sonho de sucesso no esporte e consequente ascensão social tem origem na admiração do sucesso esportivo e midiático dos jogadores mais famosos do futebol, quase todos oriundos das classes populares. É possível fazer a aproximação do esporte com a produção cultural, neste sentido, com base, em primeiro lugar, no fato de que as duas atividades estão sempre presentes nos projetos sociais implantados nas favelas e nos bairros de classes populares, muitas vezes na mesma instituição; em segundo lugar, a mídia televisiva costuma dar destaque também às histórias de superação da pobreza por meio da produção cultural, inclusive com a divulgação de contratações de atores e atrizes formados nos grupos de produção cultural de favelas cariocas para participar de novelas e filmes, o que gera uma identificação dos jovens com essas pessoas que alcançaram relativo sucesso.

Mariana (balé) se mostra ambivalente em relação a essa possibilidade: *“Minha avó sempre diz que eu tenho que dançar nos programas, tipo Raul Gil, mas ainda é cedo pra mim, sou muito nova, mas ela fala pra eu me inscrever. Acho importante ir nos programas, mas ainda sou muito nova e tenho vergonha”*.

Entre os demais, há quem descarte esse pensamento, insistindo na apresentação para seus conhecidos: *“quero que assistam nossas apresentações pessoas normais, ninguém famoso. Não preciso mostrar pra eles, e sim pras pessoas que eu conheço”* (Bruno, break); *“vou convidar meus familiares, amigos e só. Não penso em pessoas de fora”* (Yara, grupo espontâneo de teatro); essa parece ser uma insistência na ideia da produção cultural como expressão, conforme já foi tratado neste capítulo.

No caso do grupo espontâneo de teatro, a apresentação diante de diretores é uma realidade conhecida pelos jovens. Os professores do grupo têm muitos contatos dentro do meio artístico e os convidam para as apresentações. Embora essa plateia específica de fato amplie a rede de contato dos jovens atores, o que lhes rende trabalho efetivamente são os testes de que participam por indicação do professor ou de agência.

### **3.5. Cidade de Deus**

Esta categoria abarca as relações estabelecidas pelos jovens entre a CDD e sua produção cultural.

#### **3.5.1. Ser morador da Cidade de Deus favorece o ingresso na produção cultural?**

Em respostas diretas, os jovens dizem não crer que o fato de serem moradores da Cidade de Deus tenha contribuído de forma alguma para o ingresso deles nos grupos de produção cultural. No entanto, a gratuidade ou o baixo custo e a proximidade entre a residência e o local de produção aparecem como fatores importantes para que eles ingressem e se mantenham nos grupos. É claro que a gratuidade e o baixo custo não são exclusividade da Cidade de Deus, ou mesmo de favelas, embora sejam característica marcante dos programas implantados nessas localidades.

A proximidade, por outro lado, traz a CDD para a cena no tocante à viabilização da inserção nos grupos de produção cultural. As falas dos jovens não problematizam a questão da circulação pela cidade. Os lugares aonde gostam de ir são a praia, o shopping ou outros dentro do próprio bairro. Alguns

indicaram que nem mesmo sabem o que acontece fora de seu bairro. Chamaram atenção duas falas nesse sentido:

*“Acho que não teria ido a outro bairro pra fazer teatro, porque aqui é o único bairro que eu conheço que tem teatro. Se tem em outros lugares eu não sei”* (João, grupo espontâneo de teatro);

*“Se eu tivesse de ir a outro bairro acho que não faria dança, porque não conheço o que tem nos outros bairros”* (Gustavo, balé).

Exceto no caso do grafite, em que há conhecimento de outros grupos espalhados pela cidade e pelo mundo, nenhum entrevistado mencionou ter conhecimento de outros grupos como o seu fora da CDD. Essas falas e as ausências levantam uma questão: possivelmente os jovens não identificam a Cidade de Deus como uma favela semelhante a outras da cidade, que também contam com diversos projetos culturais e práticas espontâneas, produtores independentes etc. Embora ignorem a produção cultural dos jovens na cidade como um todo, os entrevistados conhecem alguns grupos dentro da CDD e vários já participaram deles.

A ênfase na gratuidade e na proximidade como fatores viabilizadores da produção cultural reforça a importância da existência desses grupos em toda a cidade. Nas cinco favelas incluídas no projeto Solos Culturais (BARBOSA E DIAS, 2013), a maior parte das práticas culturais (25,16% do total) correspondem a artistas ou produtores individuais, seguidos por organizações não governamentais (24,9%), organizações informais da sociedade civil (19,9%), instituições privadas (16,78%), instituições públicas (10,7%) e, por fim, instituições religiosas (2,5%). Não obstante a força da produção cultural individual em número de práticas, fica claro que os grupos concentram muito maior número de praticantes. Predominantemente, a produção cultural é financiada com recursos próprios, o que indica o baixo investimento governamental e também por parte de empresas privadas em iniciativas culturais em favelas. A presença de instituições dedicadas à produção cultural em bairros de classes populares possibilita aos interessados a economia de recursos financeiros com os deslocamentos; a frequência de adolescentes desacompanhados e, por consequência, o uso do período diurno – quando os adultos estão trabalhando – para essas atividades, evitando a necessidade de sair à noite, como é de preferência de muitas famílias; o contato com uma variedade de produções na localidade onde residem.

### 3.5.2. Contribuições da produção cultural dos jovens para a Cidade de Deus

A maioria dos entrevistados acredita que sua produção cultural (e a dos outros grupos da localidade) leva algo de positivo para a Cidade de Deus: alegria, cultura, educação, oportunidades:

*“Acho que a dança é importante pra CDD, mas não sei explicar de que forma. Muda a vida de muitas pessoas. Por exemplo, a capoeira: antes da capoeira eu vivia na rua. Se não tivesse grupos de dança aqui seria horrível, pessoas sem educação”* (Gustavo, balé);

*“O balé na CDD faz as pessoas ficarem mais amigáveis, traz alegria, ao invés de ficar na rua, batendo nos outros”* (Mariana, balé);

*“Acho que o teatro traz um pouco de alegria pras crianças da Cidade de Deus”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro).

A ideia de levar oportunidades aos moradores da CDD remete novamente à ideia de arte e esporte como meios de ascensão social e de prevenção à violência e ao uso e tráfico de drogas. A alegria e a cultura, por sua vez, relacionam-se com o conceito de lazer – atividade desenvolvida no tempo livre de obrigações, escolhida de acordo com os interesses individuais com o objetivo de obter dela prazer (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Em primeiro lugar, os jovens produtores de cultura estão fazendo seu próprio lazer nos grupos. Embora o pertencimento ao grupo implique certo grau de compromisso, não chega a ser uma obrigação se eles podem se desligar do grupo quando quiserem sem maiores consequências, uma vez que não se trata de trabalho ou de educação formal. Essa oportunidade de lazer estende-se aos demais jovens da CDD que queiram se juntar aos grupos, como desejam os entrevistados. Lá, pensam eles, todos poderão, além de se divertir com a criação e o aprendizado das técnicas relativas à atividade cultural escolhida, desenvolver-se por meio da sociabilidade, como aconteceu e acontece com eles próprios.

Com as apresentações realizadas na própria localidade, os jovens estão viabilizando para os moradores da Cidade de Deus seu direito ao lazer, proporcionando-lhes, assim, “alegria” e “cultura”. É preciso notar, entretanto, que a perspectiva do lazer ou da cultura como direito não foi abordada por nenhum dos entrevistados. Levanto duas hipóteses para explicar essa ausência: a) os entrevistados ainda não têm vivência suficiente com a temática dos direitos por

serem muito novos (a maioria tem até 14 anos); b) possivelmente, tanto na escola como no grupo de produção cultural, os educadores não tratam explicitamente da temática da criança, do adolescente e do jovem como sujeitos de direitos, ou de educação, cultura e lazer como direitos.

Um depoimento apontou também a contribuição da Cidade de Deus para a produção cultural, em termos de diversidade cultural e racial:

*“a CDD levou coisas sim pro teatro. Expandiu o universo das crianças e do teatro também, ajudou a alimentar o teatro de uma riqueza cultural e de cor que muitos teatros não têm pessoas negras. Que o teatro não é só o branquinho de olhos azuis, e sim o escuro, cabelo duro, cabelo crespo e a cor dele. O teatro de modo geral. Eu sei que ainda tem umas companhias que não têm, não porque não queiram, mas ainda não têm pessoas negras. Eu sinto que não têm, acho meio difícil, porque a população do rio de janeiro a maioria é de pele escura. Aqui mesmo, nessas turmas tem poucos negros. Acho pouco. Acho que uns 15 por cento”* (Márcio, grupo espontâneo de teatro).

A questão racial não apareceu com força nos depoimentos – essa foi a única vez, na verdade –, mas há relatos de preconceito por parte de colegas de escola em relação à CDD:

*“As pessoas falam ‘na Cidade de Deus não, favela’, aí quando entra, já vê que é um modo diferente do que falam de favela. Nunca que teve esse negócio de droga, ainda tem. Mas ajuda a ver de outro modo, de outro lado. As pessoas têm uma ideia equivocada sobre favela, porque tem muito esse negócio de associar na própria comunidade. O teatro e todo meio de cultura ajuda a desfazer esse equívoco”* (Paulo, grupo espontâneo de teatro);

*“A Cidade de Deus é muito incriminada, falam que o povo daqui é favelado, que não tem comportamento, mas existe sim adolescente com comportamento, que quer mudar as coisas, acho que a dança é uma boa maneira de tirar essa ideia das pessoas que criticam a CDD. Acho que quem critica é mais de fora... poderiam ver nossos projetos, nossa dança, se interessar e vir pra cá, não ia achar a Cidade de Deus tão ruim”* (Iago, break).

Considero muito interessante que, nos dois casos, a enunciação do problema tenha sido acompanhada de uma possível solução, e que esta se relacione à produção cultural. Esses jovens acreditam que, de alguma forma, sua produção poderia mudar uma visão negativa que percebem existir a respeito da Cidade de Deus. Nenhum dos dois soube explicitar por que mecanismos essa mudança aconteceria, mas posso levantar uma hipótese explicativa dessa intuição deles: em primeiro lugar, eles podem estar estendendo à Cidade de Deus a valorização por que entendem ter passado ao assumir a posição de produtores culturais, uma identificação com o local onde moram – eles são a CDD e o valor que têm é dela também:

*“O povo da Cidade de Deus tá mudando com a gente, a educação, tudo, porque a gente sempre vai aqui na praça, apresenta peça, todo mundo aparece, isso é muito legal, porque na Cidade de Deus é todo mundo junto”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

Em segundo lugar, é importante não apenas ter esse valor, mas também que ele seja visto pelos outros: a CDD se expressa, se comunica e recebe o reconhecimento por isso. Note-se que eles não mencionam um passeio pelo bairro ou uma visita às suas residências como suficiente para a mudança de percepção, para a desconstrução do preconceito. O contato direto com a produção cultural local é o que pode operar a transformação. A Cidade de Deus pode se orgulhar de sua produção cultural; os cariocas podem se orgulhar da CDD por sua produção.

### **3.6. Escola**

Aqui encontram-se os trechos dos depoimentos em que os jovens se referem à pertinência da produção cultural na escola, bem como a sua presença ou ausência nesta instituição, às relações que eles estabelecem entre essas duas instâncias de suas vidas e às expectativas em relação aos estudos.

#### **3.6.1. Espaço para a produção cultural dentro da escola**

De maneira geral, os jovens sentem que a produção cultural tem espaço na vivência escolar. Eles já quiseram grafitar o muro da escola, montar um grupo de teatro na escola (ainda que fosse para uma apresentação única por ocasião

da feira de ciências e cultura), participam de grupo de balé ou turma de teatro. Entretanto, enxergam empecilhos quase intransponíveis para a implantação desses grupos. O mais mencionado foi a falta de interesse dos colegas: *“eu tentei montar um grupo [para a festa junina] porque fazia teatro, mas ninguém quis, ninguém se importou”* (Jonathan, grupo espontâneo de teatro).

Embora seja difícil ter ideia de quantos alunos de fato se interessariam por juntar-se a um grupo de teatro ou dança dentro de uma escola, o projeto *Solos Culturais* (BARBOSA E DIAS, 2013) indicou que 10,7% dos jovens da Cidade de Deus questionados estão envolvidos em produção cultural de qualquer tipo. Se esse dado se aplicar ao universo escolar, isso somaria 70 estudantes em uma escola média, de cerca de 700 alunos. Mas é preciso lembrar que, num cenário ideal, esses 70 jovens não estariam concentrados em um grupo, pois haveria ali os interessados em música, danças, teatro, artes visuais etc. As falas dos entrevistados deixam bem claro, como já vimos anteriormente, que eles gostam de grupos numerosos e de adesões constantes, o que provavelmente seria limitado considerando o universo de alunos de uma escola.

Outra faceta dessa alegação de falta de interesse por parte dos colegas é a exigência de dedicação feita pelos próprios jovens dentro dos grupos de produção cultural. Eles levam a atividade a sério e exigem que os outros façam o mesmo. Mas a escola não é vista como local onde as coisas são levadas a sério:

*“ninguém quis, ninguém se importou, só queriam namorar, coisa e tal”*  
(Jonathan, grupo espontâneo de teatro);

*“eu gostaria de ter um grupo de teatro na escola, mas as pessoas não levam muito a sério, acho que não gostaria muito, elas não ligam, não dão importância pra isso, só querem acabar com a escola, aí se fizer, se der uma chance, se gostasse, porque tem algumas pessoas que poderia ter gente que poderia interferir, atrapalhar as aulas. Na escola a maioria não tem, na minha opinião. Mas na escola, se tivesse, se desse uma chance, não sei se daria certo”* (Bárbara, grupo espontâneo de teatro).

De certa forma, a ideia de que na escola as pessoas não levariam a produção cultural a sério – como não levam a sério as atividades mais tradicionalmente escolares – liga-se a uma sensação de que as iniciativas dos alunos não são bem recebidas pela direção. Os jovens entendem que a oportunidade de desenvolver uma atividade assim na escola seria condicionada

ao comportamento dos alunos e, por isso, teria pouca ou nenhuma chance de acontecer:

*“montar um grupo lá, só se a diretora deixasse, se os alunos forem muito muito obedientes”* (Gustavo, balé);

*“Gostaria de fazer teatro na escola, de ter um grupo de teatro lá. Não acho que seria possível porque na escola que estou agora não tem quase nada, é escola municipal, não teve festa junina, não tem quase nada. Acho que precisaria que a diretora tomasse uma decisão, que achasse que o teatro é uma coisa boa, que ajudaria muita gente e que os alunos concordassem com a diretora. Precisaria que começasse com a diretora, porque ela é que manda na escola, ou então com as professoras das oficinas. Se eu desse a ideia tenho certeza que eles não iam aceitar. Acho que se fosse um aluno deveria ser representante de alguma turma. Já dei ideia pros representantes, mas eles têm vergonha de perguntar à diretora”* (Juliana, teatro, polo).

A fala da jovem indica como os alunos se sentem pouco à vontade para se expressar na escola, ao contrário do que acontece nos grupos de produção cultural. O ambiente escolar foi pouco abordado pelos entrevistados (Bárbara, do grupo espontâneo de teatro, menciona que seus colegas *“só querem rabiscar a escola, só querem acabar com a escola”*), mas ficaram claras as dificuldades de comunicação com a direção, como exposto acima. Dayrell, Gomes e Leão (2010) apontam que as atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais encontram pouca abertura na escola, e que esta não costuma criar espaços e situações que favoreçam a sociabilidade, as atividades culturais e a participação na construção do conhecimento. A organização dos tempos e espaços escolares deveria ser mais flexível para comportar a participação dos estudantes, com projetos político-pedagógicos construídos em diálogo com eles. Para os autores, *“O exercício do direito à educação nas relações cotidianas da escola, na organização do currículo, nas atividades extraclasse e nas possibilidades de participação ainda não se efetivou”* (p.250).

Assim, a alegação de falta de interesse dos alunos por grupos de produção cultural dentro da escola pode estar mais ligada a uma recusa a permitir que esses grupos sejam regidos pelas lógicas escolares, especialmente o pouco espaço para participação efetiva dos jovens, com poucas oportunidades para criação e dificuldades na comunicação.

Um ponto que merece destaque é a declaração de Paulo (grupo espontâneo de teatro), em que ele afirma ter se interessado em participar do grupo de teatro a partir das aulas de artes cênicas que tem na escola, como disciplina curricular.

*“Na minha escola tem teatro, começou no ano passado. Eu comecei a fazer, me interessei e meu amigo Márcio é daqui desde o começo, aí ele me contou, eu perguntei a ele se poderia entrar, ele falou com o professor, em março eu vim, gostei e fui ficando”.*

Gabriela estuda na mesma escola e já participava do grupo de teatro quando as aulas de artes cênicas começaram.

Outros fragmentos do depoimento de Paulo ajudam a compreender seu interesse: a) seu local de moradia (em bairro vizinho à Cidade de Deus) é distante da escola e a opção por estudar lá está relacionada a certa tradição familiar: *“a escola é no Tanque, longe, mas meu pai estudou lá, minha irmã mais velha e eu quis seguir”*; b) a escola conta com uma estrutura pouco comum em escolas municipais, incluindo um auditório para cerca de 300 pessoas, o que provavelmente foi considerado no processo de escolha; c) a mãe de Paulo formou-se em curso superior de artes cênicas e o leva a espetáculos; d) a presença de Márcio, que já era ator, em sua turma na escola. Portanto, não obstante a escola e suas aulas de artes cênicas terem papel fundamental na tomada de atitude de Paulo em procurar integrar-se a um grupo de teatro, considero que igualmente importantes foram a familiaridade do jovem com essa arte através da mãe e a amizade com Márcio, através de quem foi feito o contato para entrada no grupo. Espelho também que uma escola que conte com um auditório amplo e em boas condições tenha por hábito usá-lo para alguns tipos de atividades, inclusive apresentações teatrais de companhias externas – uma das principais fontes de contato dos jovens de classes populares com a produção cultural – e que Paulo tenha tido oportunidade de assistir a alguma apresentação lá. Esse pode, inclusive, ter sido um fator considerado na decisão familiar de matriculá-lo nessa escola.

### **3.6.2. Trocas entre escola e produção cultural**

A principal conexão que os jovens percebem entre os conteúdos escolares e a produção cultural se dá na aquisição de capacidades e habilidades que os

ajudam na compreensão e na interpretação. De modo bastante interessante, alguns percebem que a produção cultural os ajuda na escola, enquanto outros percebem o caminho inverso, a escola auxiliando na produção cultural.

*“Acho que aprendendo a dança, aprende mais rápido na escola. A dança faz a pessoa aprender mais rápido as matérias, rola um incentivo dentro dela” (Júlio, break);*

*“O teatro me ajuda a entender um pouco mais as matérias, a entender as coisas que os professores falam. Às vezes a gente precisa entender o contexto da cena, então isso ajuda na escola a entender a matéria. Também o que os professores estão dizendo. A escola com certeza ajuda o teatro, na parte de interpretação de texto, de leitura, na escrita” (Isadora, grupo espontâneo de teatro);*

*“Acho que o teatro me ajuda na escola. Principalmente no português, pra interpretar, porque tem muita interpretação, aprender mais a língua portuguesa” (Juliana, teatro, polo);*

*“O teatro ajuda na escola porque requer muito esforço, você tem que gravar as falas, tem que decorar o texto e vai mexendo com a mente, vai ajudando pra estudar pras provas, você entende a matéria, aprende a prestar mais atenção nos professores, deixa você mais atento. Acho que as coisas que aprendo na escola me ajudam a entender melhor algumas coisas do teatro, eles falam pra gente ler mais, pra entender as notícias, pra procurar mais sobre os espetáculos, aí ajuda. Eu pergunto às minhas professoras e eu falo aqui o que elas me informaram. Ajuda bastante. É como se fosse uma troca. Daqui a gente leva pra lá e de lá a gente traz pra cá” (Gabriela, grupo espontâneo de teatro).*

A tônica das entrevistas, entretanto, no que diz respeito às relações que os jovens estabelecem entre a escola e a produção cultural, não esteve nos conteúdos escolares, mas nas relações interpessoais:

*“levo do teatro pra escola a educação, as coisas que aprendo aqui, o jeito de falar” (João, grupo espontâneo de teatro);*

*“Na escola eu tento interagir como interajo no teatro. Aqui eu converso tudo o que aprendi na escola, tipo história, como se fosse... a professora*

*fala do que está acontecendo no mundo inteiro, eu converso aqui, falo o que a professora falou” (Gabriela, grupo espontâneo de teatro);*

*“Dá pra levar alguma coisa do teatro pra escola, esperar os outros falarem pra depois você falar, porque senão fica meio embolado, coisas assim” (Paulo); “Eu era levado, fazia muita bagunça. Depois que entrei pro teatro mudaram minhas notas, o respeito, tudo” (Gabriel, grupo espontâneo de teatro)*

Embora, nos depoimentos, os jovens enfatizem o que aprenderam dos professores, ao menos em parte esse aprendizado relacional pode ser atribuído à própria dinâmica da criação cultural coletiva, como discutido no item sobre sociabilidade. Se nos grupos de produção cultural a variabilidade de posições está associada ao processo criativo, na escola ela está quase sempre restrita à sociabilidade, uma vez que esta instituição não comporta muitos espaços e tempos de criação coletiva. Dessa forma, a escola fica limitada como lugar de formação da criança, do adolescente e do jovem. Para os jovens produtores de cultura e outros casos, essa limitação é suprida pela participação nos grupos. Entretanto, se sua convivência for menos variada, restringindo-se mais à escola e à família, o jovem pode não encontrar espaços para se testar, se construir. Nesse caso, a escola seria mais efetiva em seu papel de formação incluindo em seu cotidiano tanto os tempos-espacos de sociabilidade quanto, especialmente, trazendo para estes momentos a criação coletiva.

Márcio (grupo espontâneo de teatro) sintetizou em sua fala os aspectos mais mencionados pelos entrevistados como contribuições da produção cultural à vivência escolar – abrir novos horizontes para os estudantes, ampliar sua vivência cultural, melhora na concentração e motivação para ir à escola. Em sua opinião, essa contribuição legitima a inserção do teatro na escola:

*“O teatro deve estar na escola pra abrir novos horizontes pras crianças e ter uma noção do que é o teatro, porque não é só televisão. Tem o teatro mesmo, que é o lúdico da coisa, o legal. Na minha opinião, o importante é desde o início do fundamental, porque no 6º ano a gente ainda é meio avoado, vai melhorar a concentração nas aulas e também vai alimentar as crianças de uma certa forma. Acho que isso serve pras outras disciplinas também, o teatro ajuda muito na escola em todas as disciplinas... Não só o teatro como o judô é uma motivação, o balé é uma motivação na escola e você tem que estudar e ser alguém na vida. A maioria das crianças quer,*

*na minha opinião. E elas precisam de uma motivação. Eu tava lendo uma reportagem esses dias que as crianças precisam de uma coisa prazerosa pra ir pra escola. Assim, a educação física eu acho que é uma coisa prazerosa, no dia da educação física as pessoas vão só por causa dessa aula. Tem que ter uma coisa que motive as crianças e os adolescentes”.*

Não há unanimidade, entretanto, quanto às contribuições mútuas – ou relações de qualquer tipo – entre escola e produção cultural. Seis entrevistados – cinco deles, dançarinos – não veem relação entre as duas instâncias em suas vidas (exceto as danças presentes nas festas escolares). Considero esse dado bastante curioso, já que a dança é em si mesma um conteúdo escolar, dentro da disciplina Educação Física. Isso possivelmente indica uma naturalização da escassez de manifestações artísticas na escola, tanto em termos das disciplinas – já que as artes são, em geral, visuais – quanto em termos da produção dos jovens e adolescentes.

### **3.6.3. Aposta na escola**

Como já foi discutido no tópico sobre trabalho, os jovens planejam continuar os estudos até o nível superior, desejando que a qualificação daí obtida lhes possibilite ter um trabalho e uma carreira, mesmo que pretendam também continuar a produção cultural como trabalho remunerado ou não remunerado. Vale notar que os cursos pretendidos – odontologia, veterinária, comunicação etc. – não parecem ter como critério de escolha a concorrência ou uma “nota de corte”. Ao manter esse planejamento, os jovens e suas famílias estão apostando na escola, na educação como garantia de um futuro melhor. É uma aposta nas promessas da modernidade: “uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*” (CANÁRIO, 2008 p. 74, grifos do autor).

Leão, Dayrell e Reis (2011) encontraram realidade semelhante em seu estudo realizado no Pará com jovens estudantes do ensino médio. Os autores consideram que, mesmo que os sonhos de inserção no ensino superior não se fizessem acompanhar de ações concretas que os viabilizem,

Só a expressão dos mesmos já era muito significativa. Para uma grande parcela desses jovens, geralmente os mais novos, sem maiores experiências no mundo do trabalho, a escola se colocava como um espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos. Para estes, a exigência seria por um ensino médio que os

capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública (p.1081).

A posição de Vinícius (grafite) se destaca das demais nesse sentido. Ele, aos 22 anos, não tem planos de ir além do ensino médio (que está cursando), nem menciona desejar – ou sonhar com – uma carreira de nível superior. Ao contrário, suas ambições são modestas: trabalhar como pintor. Cristiano (grafite), com 18 anos, também no ensino médio, diz querer *“estudar mais, pra ter um bom emprego pra bancar o material”*. O ensino profissionalizante aparece como caminho viável para a qualificação: *“Até porque se eu fosse buscar outras coisas, eu poderia, no caso a FAETEC tem”* (Cristiano); *“eu queria muito fazer aula de pintura, pintar casa, essas coisas assim, fazer estrutura, acho maneiro”* (Vinícius).

Essa posição também é consistente com o estudo já mencionado de Leão, Dayrell e Reis (2011), em que os estudantes mais velhos tinham mais urgência em relação aos resultados do ensino médio e, por isso, preferiam um ensino técnico, que os qualificasse melhor para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Para os autores, essa diferença entre os estudantes mais novos, que querem se preparar para concorrer a uma vaga na universidade e os mais velhos, que querem se preparar para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho indica uma demanda dos jovens por uma diversificação da oferta de modalidades do ensino médio, *“para contemplar a diversidade de experiências juvenis com suas necessidades próprias”* (p.1081).

Os dados trazidos por Andrade (2012) apontam que, em 2009, 48% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos não havia concluído o ensino médio, sendo que 21% destes não tinha sequer o fundamental completo, somando mais de 10 milhões de jovens que não reúnem condições formais de disputar uma vaga no ensino superior. Outros 33% dos jovens concluíram o ensino médio mas não chegaram ao superior e 19% tiveram acesso a esse nível. No primeiro grupo, dos que não completaram o ensino médio, a maioria pertence às camadas mais pobres da população: 77% dos jovens dessas camadas não concluíram o ensino básico e somente 3% acessaram o ensino superior.

Apesar de ser ainda tão desfavorável às camadas mais pobres da sociedade brasileira, o quadro exposto acima já reflete um aumento expressivo do número de matrículas tanto do ensino médio quanto do superior (HERINGER, 2012). Essa expansão – em conjunto com os sistemas de cotas, bônus na

pontuação da seleção, PROUNI (Programa Universidade para Todos, do Governo Federal, que oferece bolsas de estudos parciais em instituições privadas de ensino superior) – levou um contingente maior de pessoas oriundas dessas camadas a obter acesso ao ensino superior. Segundo a autora,

Apesar destas várias possibilidades, os estudantes de ensino médio da Cidade de Deus têm dificuldades em nomear as universidades públicas (...) raramente sabem sobre as instituições privadas que participam do PROUNI e na sua maioria foram capazes de nomear apenas algumas poucas instituições de ensino superior localizadas nas imediações (p.8-9)

Na Cidade de Deus existe apenas um colégio estadual que oferece o ensino médio em período noturno; muitos moradores do bairro cursam esse nível em escolas situadas em bairros adjacentes. Do total de cerca de 100 jovens e adultos participantes da pesquisa de Heringer, apenas um informou que o pai concluiu o ensino superior e mais um informou que a mãe tem ensino superior completo. A maioria dos pais desses estudantes não tem ensino médio completo, mas entre os que pretendem ingressar em um curso superior, a média de escolaridade dos pais é mais alta que a dos demais. Segundo a autora, esse dado é consistente com o de outros estudos sobre escolarização em classes populares. A escola não tem sido fonte de informação sobre os meios de acesso ao ensino superior (nem mesmo a respeito do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que compõe parcial ou totalmente a pontuação dos candidatos às diversas universidades públicas – e do PROUNI). Portanto, se alguns entrevistados não se mostram muito entusiasmados na busca pela continuidade dos estudos até o ensino superior – provavelmente por encarar esta dura realidade –, a maioria ainda se mostra esperançosa, talvez por perceber as novas oportunidades chegando aos seus iguais.

### **3.7. Montando o quebra-cabeças**

Este item não se refere a mais uma categoria de análise dos dados obtidos nas entrevistas, mas a uma tentativa de reorganizar os temas tratados de forma a perceber como um todo o sentido que os jovens dão à produção cultural, relacionando-o com as diferentes esferas de suas vidas. De maneira bastante resumida, diria que eles estão tratando de viver a juventude com foco no agora, mas de olho no futuro. A produção cultural é aspecto importante na vida desses jovens, e é de Márcio (grupo espontâneo de teatro) a fala mais significativa neste sentido:

*“Não sei o que aconteceu comigo que é isso aqui que faz eu acordar cedo e ir pra escola, eu concentro, presto atenção na aula, porque meus pais falam que se eu não estudar, não faço teatro. Eu já era bom aluno, mas minhas notas melhoraram. É isso aqui que me faz acordar, tomar café, eu acordo e fico bem com a vida. Hoje vou pra escola sorrindo. E me sinto muito bom fazendo isso aqui”.*

Este jovem enuncia de maneira muito clara e articulada o entusiasmo que todos demonstraram pela produção cultural durante as entrevistas. Eles fazem teatro, grafite, balé, break porque gostam, porque têm amigos no grupo, porque percebem a contribuição destas atividades em seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. Porque, hoje, produzir é bom para eles. E também porque pensam que, no futuro, produzir será tão bom quanto hoje, ou ainda melhor. Os jovens querem trabalhar com o que gostam, embora entendam que talvez não seja possível transformar a produção cultural em meio de vida. Mas não deixam de traçar planos para conciliar essa atividade com um trabalho que lhes proporcione melhores condições.

A produção cultural é, para esses jovens, um meio de expressão da identidade que estão construindo e do processo dessa construção, seus caminhos, seus percalços. Esse processo de construção de si é apoiado na sociabilidade que vivenciam nos grupos de produção cultural.

Os jovens relacionam muito pouco a produção cultural com os conteúdos escolares. Quando isso acontece, geralmente eles identificam uma melhora na leitura, compreensão e interpretação de textos a partir da vivência no teatro. Apenas uma entrevistada relata que leva para os professores da escola questionamentos surgidos no teatro. As respostas encontradas são levadas de volta ao grupo para que todos entendam e, possivelmente, levantem novas discussões.

Entretanto, mais do que com os conteúdos escolares, é com a convivência com os colegas e professores que eles mais relacionam a produção cultural. A construção de si que está em processo, apoiada na sociabilidade dentro dos grupos entra na escola sob as formas de maior capacidade de concentração, de melhores habilidades de relacionamento – o próprio desenvolvimento deles, a construção de seu modo de ser. Se os jovens levam esse processo para a escola, é claro que ela também participa dele; entretanto, os depoimentos são muito claros em apontar que a direção dessa relação é: o que desenvolvem nos

grupos é levado para a escola. É nos grupos que eles sentem ter espaço para se testar, se conhecer, se construir, se expressar, planejar, criar, cuidar, liderar, cooperar. A lógica escolar é de controle do comportamento dos jovens, que, dentro daquela instituição, devem corresponder ao papel de alunos. Não significa que ela sempre consegue controlar os alunos como gostaria, mas a intenção é de, em grande medida, uniformizar os comportamentos. Assim, pouco espaço é oferecido para as personalidades em construção.

Apesar das dificuldades e do pouco espaço encontrado na escola, existe uma aposta sendo feita na escolarização. Os planos de profissionalização no campo da produção cultural não partem da ignorância da incerteza por que passam os artistas e outros trabalhadores desse campo. Assim, a extensão da escolarização visando o ingresso no ensino superior é planejada como garantia de um futuro seguro.

Os jovens valorizam muito a família, pelo cuidado que têm com eles, por lhes transmitirem os valores de que se apropriam e pelo investimento que dela recebem. Referem-se a ela sempre com muito carinho. Como retribuição por esse investimento – por não terem de trabalhar para contribuir com o orçamento familiar, por serem liberados de tarefas domésticas para se dedicar à produção cultural – eles procuram oferecer à família a própria produção deles, a expressão de si, a construção de si, através das apresentações e exposições. Os jovens creem que o que estão fazendo é bom, gostam do resultado que têm até o momento da construção que estão realizando. Creem que é uma retribuição à altura do investimento feito.

Embora não percebam muitas contribuições da Cidade de Deus em relação à produção cultural, os jovens produtores de cultura acham que dão sua própria contribuição à CDD, e o fazem de três formas: a) eles oferecem cultura aos moradores da localidade. Querem que outros tenham a oportunidade de passar pelo crescimento que eles percebem que a produção lhes proporciona, seja participando de um grupo ou por meio da exibição de seu trabalho; b) a oportunidade de abraçar uma profissão que eles consideram ter está aberta a quem queira se juntar aos grupos de produção cultural; c) eles creem que os grupos são uma oportunidade de tirar os jovens da rua e da ociosidade, considerada perigosa. Essa ideia é problemática e foi bastante discutida neste trabalho.

As apresentações e exibições do trabalho dos jovens, portanto, assumem três sentidos principais. O primeiro é a expressão da identidade que estão construindo, exuberante, exigindo seu lugar, se posicionando. O segundo é a retribuição à família pelo investimento diariamente feito neles. O terceiro é levar cultura à Cidade de Deus, aos amigos, vizinhos e familiares.

## 4 Conclusão

No contato que tive com os jovens e com os grupos, saltou aos olhos a imagem positiva que estão construindo de si, baseada na posição de produtores. Não apenas eles gostam de produzir, como também acham que o resultado de seu trabalho é bom – tão bom que deveria chegar a muitas outras pessoas. Aos olhos dos jovens, eles têm valor, assim como seus pares. Muito desse valor provém do que produzem. Sua participação na produção cultural rende-lhes uma autoestima elevada – os jovens moradores da Cidade de Deus que produzem cultura são grandes, como disse Carolina no depoimento que deu origem ao título deste trabalho. O leitor não se engane pensando que a jovem queria dizer “gente grande” no sentido de adultos, crescidos; ela mesma, em outro trecho, referiu a si mesma como “criança”, que não sabe de tudo. Essa fala é de valorização do que os jovens são, vivenciando intensamente a condição juvenil.

Foi uma grata surpresa encontrar o grupo espontâneo de teatro. Tudo ali me encantou: a recuperação de um local abandonado para ser sede do grupo, o envolvimento da comunidade nessa recuperação, a independência do grupo em relação a instituições, os cabelos *black power* – que logo notei não estarem presentes ali em grande número por mera coincidência –, as constantes apresentações para a comunidade local, a vontade com que os jovens realizam os exercícios teatrais durante as aulas e ensaios, a intensidade com que se divertem nesses momentos. Como resultado da soma de todos esses fatores, há um forte senso de pertencimento de mão dupla e em mais de um nível: o grupo é da Cidade de Deus e a CDD é deles, por isso procuram sempre se apresentar ali; os jovens são do grupo e o grupo é deles, por isso investem em seu espaço e em sua formação. Tudo isso contribui para a solidificação de uma autoimagem muito positiva que me impressionou.

Iniciei este trabalho com questões surgidas da minha experiência como professora de adolescentes e jovens da Cidade de Deus, muitos deles,

produtores de cultura. Achando intrigante a ausência de sua produção na escola, me interessava saber por que motivo a experiência da produção cultural parecia não se integrar com a da escola.

Indo ao campo, esperava encontrar um jovem que falasse das curiosidades que a produção cultural teria despertado nele, para as quais teria buscado se informar na escola: no teatro, sobre períodos históricos ou contextos de outras culturas retratadas nos textos dramáticos; na dança, sobre o corpo humano, sua constituição, seus limites, ou as concepções sobre corpo; na música (caso chegasse a um grupo musical), sobre composição de texto, estilos etc. Entretanto, não me senti autorizada pela literatura sobre juventude e produção cultural ou por minha experiência docente a elaborar essa esperança como hipótese.

Minha esperança encontrou resposta no depoimento de Gabriela, a única jovem que relatou buscar na escola resposta para suas dúvidas. De posse das respostas, a menina trata de levá-las ao grupo para que todos aprendam o mesmo que ela. A maioria das falas veio na direção contrária: o teatro é que ajuda a leitura, compreensão e interpretação dos conteúdos escolares. Falo do teatro porque nos outros grupos não houve relação com os conteúdos escolares. Mesmo considerando bem vinda toda ajuda no sentido de melhorar a compreensão dos conteúdos escolares, me causou estranheza que os jovens aprendam um conteúdo escolar mais fora da escola do que dentro dela. Em outras palavras, eu esperava que cada instância da vida do jovem oferecesse às outras, como contribuição, aquilo que lhe é próprio, num processo de enriquecimento mútuo, mais que um suprimento de deficiências.

A expectativa, entretanto, não se limitava aos conteúdos, mas abrangia a vivência escolar de modo geral. Nesse sentido, aproximava-se mais da realidade que encontrei: os jovens ganham muito em sociabilidade e em habilidades interpessoais. Também neste aspecto, eles levam o que desenvolvem nos grupos de produção cultural para a escola. É certo que a escola não está excluída do processo de desenvolvimento da sociabilidade e de construção de si, uma vez que também na escola a sociabilidade é um dos interesses centrais dos jovens. Entretanto, são os grupos de produção cultural e o trabalho lá realizado que ganham centralidade nesse processo de construção.

Este trabalho desenvolveu-se em torno de uma questão central: Por que os jovens não levam para a escola sua produção cultural? A partir da análise

que desenvolvi, entendo que essa questão articula os sentidos que os jovens dão à produção com as dificuldades que encontram na escola. Formulando de maneira concisa, entendo que o principal motivo pelo qual os jovens resistem à ideia de formar na escola grupos de produção cultural é por não quererem submeter os grupos à lógica escolar.

Na lógica da produção cultural dos jovens a criação é livre, há espaço para a expressão, para a comunicação aberta entre os membros do grupos e entre estes e os professores, para a vivência da sociabilidade durante a realização das atividades-fim sem preocupação de, com isso, perder qualidade. A apropriação do sentido da produção cultural gera compromisso e seriedade. O processo de construção de si encontra terreno propício na produção cultural. Na lógica escolar há controle dos comportamentos, sanções a comportamentos considerados inadequados, hierarquias mais ou menos rígidas, pouco espaço para diálogo e pouca receptividade às sugestões e iniciativas dos estudantes, a sociabilidade pode ser confinada a momentos e espaços específicos para evitar quebra na concentração. O sentido dado à escola não gera o tipo de compromisso esperado pelos agentes da instituição e essa divergência é fonte de conflitos entre estes e os estudantes.

<b>Sentido e lógica da produção cultural</b>	<b>Lógica socializadora da escola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociabilidade</li> <li>• Expressão</li> <li>• Construção de si</li> <li>• Criação</li> <li>• Autoestima elevada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistência à promoção da sociabilidade</li> <li>• Controle</li> <li>• Adequação de comportamentos</li> <li>• Pouco espaço para diálogo</li> <li>• Pouco espaço para as ideias dos jovens</li> </ul>

Há nitidamente um confronto entre as duas lógicas e, diante desse abismo, inserir a produção cultural na escola pode significar a perda de seu principal

sentido para os jovens – expressão, construção de si. As dificuldades que os jovens encontram com a vivência escolar possivelmente seriam bastante atenuadas caso a escola se propusesse a fazer um trabalho que partisse do mesmo ponto que a produção cultural: a criação dos jovens. Não apenas eles se sentem valorizados por produzir algo bom, como esse processo contribui com sua formação mais do que a escola com a formação daqueles que não conseguem completar a escolarização básica. A vivência escolar seria beneficiada se a escola partisse do interesse do adolescente e do jovem para os conteúdos, despertando no estudante curiosidade e interesse.

Entendo que atualmente há sérias limitações na instituição escolar para que isso aconteça, desde a quantidade de estudantes em cada turma (o que talvez seja a principal dificuldade) até a organização dos tempos e espaços escolares. Está em discussão uma reforma do ensino médio, que propõe uma reorganização do ensino em torno de interesses dos alunos, mudando a lógica da compartimentalização do ensino em disciplinas, promovendo uma maior integração dos conteúdos. Não cabe nos limites deste trabalho uma discussão sobre essa proposta de reforma. Esta é uma possibilidade de mudança na organização da escola que pode torná-la mais interessante para o jovem e, por isso, deve ser debatida pelo conjunto da sociedade.

A produção cultural que hoje os jovens realizam dentro dos projetos – que, como já discutido, muitas vezes têm problemas em sua concepção – poderia ter espaço dentro da escola. O investimento de dinheiro público que hoje é feito diretamente nos projetos ou indiretamente, através de renúncia fiscal, poderia ir para a escola, possibilitando que ela tivesse um papel mais significativo na formação do jovem, na construção de sua identidade. O Estado assumiria a função de viabilizar a produção cultural, função que hoje é exercida pela família.

Entretanto, de qualquer forma que a produção cultural seja inserida na escola, isso teria de ser feito muito cuidadosamente para não impor à produção cultural a mesma lógica socializadora da escola, de ocupação do tempo e controle do comportamento de crianças, adolescentes e jovens. Seria necessário que a escola abrisse espaço para a sociabilidade, vocação que a escola reluta em assumir, mas que a produção cultural coletiva abraça com gosto.

A produção cultural tem ainda o sentido de retribuição à família do investimento feito no jovem, através da exibição de seu trabalho; e de contribuição que os grupos oferecem à Cidade de Deus. Este último sentido tem

muito a ganhar com a articulação da produção cultural com a escola em termos de reflexão sobre cidadania, tema ausente dos depoimentos. A escola pode ajudar a pensar o acesso à cultura e ao lazer como direito e a problematizar a questão da circulação pela cidade, a mobilidade urbana. Considero preocupante que a imagem do jovem como sujeito de direitos não esteja se integrando explicitamente à identidade em construção. Seria interessante que outros estudos investigassem o tema.

Canclini (2005) faz uma reflexão que se aproxima de maneira precisa da realidade encontrada por mim no campo de pesquisa.

Ao valorizar a dimensão afetiva nestas práticas culturais e sociais – dimensão que muitas vezes mostra baixa eficácia mas em que importam a solidariedade e a coesão grupal –, torna-se visível o peculiar sentido *político* de ações que não buscam a satisfação literal de demandas nem ganhos mercantis, mas reivindicam o sentido de certos modos de vida. É certo que estes atos – mesmo quando, às vezes, conseguem ser eficazes porque se apropriam dos silêncios e das contradições da ordem hegemônica – não eliminam a questão de como elevar-se até a reconfiguração geral da política. Mas não podemos esperar que os jovens e, como vemos, nem mesmo muitos adultos se interessem por gerir responsabilmente o tempo social, se as únicas políticas que se oferecem continuam a restringir o futuro e a tornar redundante o passado. Voltamos ao começo: o mal-estar dos jovens é o lugar no qual todos estamos nos perguntando quanto tempo nos resta (p.224).

O termo “político” tem sido muito mal utilizado nos noticiários, assumindo no senso comum uma conotação pejorativa que pode desencorajar seu uso para se referir ao tipo de questão de que o autor trata. Ainda que não tratem por “política” o que fazem, os jovens estão exatamente reivindicando o sentido de seu modo de vida. Gostaria de ter oportunidade de presenciar as formas como sua produção absorveria uma reflexão sobre o cenário em que ela acontece: com muitos jovens de classes populares produtores de cultura como eles próprios, moradores de bairros e favelas onde, como na Cidade de Deus, há escassez de equipamentos públicos de cultura e lazer, onde proliferam “projetos” culturais e esportivos concebidos a partir da noção de cidadania e de direito ou da noção de classes perigosas, que, ficando na ociosidade, cairão na marginalidade; “projetos” que não respondem pela totalidade – nem mesmo pela maioria – das práticas culturais existentes nessas localidades; práticas culturais que são, em sua maioria, financiadas com recursos próprios ou da comunidade, mas também com recursos governamentais ou de empresas privadas ou de economia mista.

Este trabalho, por se propor a tratar de temas que fossem comuns a todos os entrevistados, não abordou questões étnico-raciais ou de gênero. Exceto em uma ocasião, essas questões também não foram levantadas pelos entrevistados. Não significa, entretanto, que não se levantem *para* eles. Embora esse tema seja frequente na literatura sobre juventude e cultura, creio haverem questões específicas que ainda podem ser tratadas. É possível indagar sobre diferenças entre expectativas de jovens negros e brancos, relativas ao trabalho no campo da produção cultural; ou de que forma os jovens se relacionam com as manifestações culturais que são conhecidos elementos da cultura negra – hip hop ou funk, por exemplo – e com aquelas de raiz europeia – balé, por exemplo.

As diferenças encontradas entre a fala do entrevistado mais velho e os depoimentos dos adolescentes despertou minha curiosidade em relação às distinções entre expectativas relativas à escola e ao trabalho entre adolescentes e jovens. Por serem poucos jovens a partir de 16 anos, idade em que deveriam estar cursando o ensino médio, e porque as expectativas de escolarização não foram abordadas diretamente, seria necessária uma nova seleção de sujeitos com direcionamento de sua composição etária para tratar dessa questão.

A discussão sobre a associação de classes populares com ociosidade e perigo me acompanha desde a graduação em Educação Física. Os pressupostos das instituições que abrigam os grupos de produção cultural não foram objeto desta investigação, mas penso que trabalhos futuros poderiam estudar a internalização desta ideia em jovens (e suas famílias) ligados a instituições que procuram tirar as crianças da rua e ligados a outras, que partem da noção de cidadania.

Muitas outras questões surgiram a respeito da ausência de artistas ou produtores individuais e de grupos não liderados por um adulto, da relação dos jovens com a remuneração recebida pelos trabalhos que realizam, entre outros assuntos. Não é o caso de trazê-las todas aqui. Conforme avançava a análise do material, várias vezes tive vontade de voltar ao campo para testar uma hipótese, ou para incluir outro aspecto no roteiro. Não sendo possível fazer isso nos limites de um curso de mestrado, fica nítida a sensação de que há mais trabalho a ser feito.

## 5 Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** n.5 n.6, p. 25-36, 1997.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior** n.6, p. 18-27, 2012.

BARBOSA, Jorge Luiz; DIAS, Caio Gonçalves (Orgs). **Solos Culturais**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2013.

BARCELOS, Karla Vello Meyrelles. **Culturas Juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários**. Tese de doutorado. São Paulo, Educação – PUC-SP, 2008.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.189-217.

BENTES, Ivana. Redes colaborativas e precariado produtivo. **Periferia** v.1, n.1. p. 53-61, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília, 1988. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).

\_\_\_\_\_. Lei 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, 2012. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/12593.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/12593.htm)

BRETAS, Angela. Onde mora o perigo? Discutindo uma suposta relação entre ociosidade, pobreza e criminalidade. **Educação, esporte e lazer**, Boletim 9. Junho 2007. Disponível em [tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154745Educacaoesporte.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154745Educacaoesporte.pdf)

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos** 12 (2): 73-81, mai/ago 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANEDO, Daniele. "Cultura é o quê?" – Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador, Faculdade de Comunicação/UFBa, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello; CORREA, Jane. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: CASTRO, Lucia Rabello; CORREA, Jane. **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2005.

CASTRO, Mary Garcia (coord.); ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando vidas, desarmando violências – Experiências em educação, cultural lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza**. Unesco, Brasil Telecom, Fundação Kellog, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília: Edições Unesco, 2001.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Educação – PUC-Rio, 2005.

CECCHETO, Fátima; MONTEIRO, Simone; VARGAS, Eliane. Sociabilidade juvenil, cor, gênero e sexualidade no baile charme carioca. **Cadernos de pesquisa**, v.42 n.146 p.454-473 mai/ago 2012.

COLOMBIANO, Raquel Moniz. **As espacialidades das políticas culturais: A cidade do Rio de Janeiro nos anos 1990 e 2000**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ, 2007.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. As cidades da Juventude em Fortaleza. **Revista Brasileira de História**, v.27, n.53, p.215-242, 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez, p. 25-38, 1999.

\_\_\_\_\_. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Revista de estudos sobre juventud**. Ano 9, n.22 jan./jun. pp. 296-313, 2005.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** n.24, p. 40-52, set/dez, 2003.

\_\_\_\_ A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**, 2003.

Disponível em

[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS\\_BRASIL\\_MEXICO.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf).

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, n.38, p. 237-252, set/dez. 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. s/a.

Disponível em:

[cmjhb.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://cmjhb.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf)

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Tradução de Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**. n.5-6 p.222-231, 1997.

EIRAS, Suélen Barbosa. **Significados de um projeto social esportivo: o caso do Projeto Esporte em Ação – núcleo Vila Torres**. Dissertação de mestrado. Curitiba, Departamento de Educação Física – Universidade Federal do Paraná. 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

HERINGER, Rosana. “O que será o amanhã?” – Perspectivas sobre o futuro após o ensino médio entre estudantes negros e brancos na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. In: **36º Encontro Anual da ANPOCS**, Águas de Lindóia, 2012.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v.32, n.117, p.1067-1084, out/dez 2011.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social**, São Paulo, v.17, n.2, p.173-205, 2005.

MAIA, Carla Linhares. A escola e a esfinge: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo. In: **29ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2006.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria (orgs). **Equipamentos culturais na América do Sul: desigualdades**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

MEYER, Ana Maria. **O teatro como um recurso psicopedagógico alternativo para a criança na escola**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp. 2002.

MIRA, Maria Celeste. Sociabilidade juvenil e práticas culturais tradicionais na cidade de São Paulo. **Sociedade e Estado**, v.24, n.2, p. 563-597, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai-Ago, n.23. p.156-168, 2003.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Estudo 11: Juventude(s) e políticas públicas: horizontes de inclusão e participação. Disponível em <http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/site/pesquisas/pis/Estudo%2011.pdf>

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria – Educação. 2008.

O'SULIVAN, Tim et al. **Conceitos-chave em estudos de comunicação e cultura**. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

PERES, Fabio de Faria; MELO, Victor Andrade. A cidade e o lazer: as desigualdades sócio-espaciais na distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro e a construção de um indicador que oriente as ações em políticas públicas. **Movimento**, v.11, n.3, p. 127-151, set/dez 2005.

RODRIGUES, Anelise Lopes. **A desportivização das políticas sociais para a juventude: discursos salvacionistas e práticas compensatórias**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, Psicologia – PUC-RS, 2008.

RUSSEL, Bertrand. **Elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SARLO, Beatriz. Conflitos e representações culturais. **Novos Estudos**, n.75, p. 81-91, 2006.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 395-420, mar 2012.

SILVA, Fernanda Arantes. **Grupos juvenis e equipamentos públicos: um estudo do Centro Cultural da Juventude da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo – Educação, 2010.

SILVA, Fernanda Lanhi. Cenas cotidianas no espaço escolar: refletindo sobre os processos de juvenilização da cultura. In: **32ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2009.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da. Práticas e percepções sobre os espaços culturais e de lazer. In: CALABRE, Lia (org.). **Políticas Culturais: pesquisa e formação**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 73-94, jan/fev/mar/abr, 2000.

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

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 16-39, set/out/nov/dez 2003.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** v.11 n.32, p. 211-370, mai/ago 2006.

VILUTIS, Luana. **Cultura e Juventude: a formação dos jovens nos Pontos de Cultura**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo – Educação, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**. Boitempo editorial. São Paulo, 2007.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. Campinas: Editora Escuta; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Cidade de Deus e condomínio do diabo. **Revista de História** edição 25, outubro 2007. Acessado em [revistadehistoria.com.br/secao/capa/cidade-de-deus-e-condominio-do-diabo](http://revistadehistoria.com.br/secao/capa/cidade-de-deus-e-condominio-do-diabo)

### Sites consultados:

#### **Armazém de Dados, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro**

<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/bairros Cariocas/>

#### **Fundação Perseu Abramo – Levantamento socioeconômico na comunidade Cidade de Deus, RJ – IBASE**

<http://novo.fpabramo.org.br/content/pesquisa-ibase-levantamento-socioeconomico-na-comunidade-cidade-de-deus-rj>

#### **Secretaria Nacional de Juventude**

<http://www.juventude.gov.br>

#### **Cidade de Deus, de Rosalina Brito**

<http://cidadedededeus-rosalina.blogspot.com.br/2011/05/verdadeira-historia-da-cidade-de-deus.html>

#### **Secretaria de Estado de Segurança**

<http://www.upprj.com/index.php/historico>

<http://www.rj.gov.br/web/seseg/exibeconteudo?article-id=2036131>.

# Anexo I

## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: Produção cultural de jovens da Cidade de Deus

Pesquisadora: Zenaide Mariano Ribeiro

Orientadora: Dra. Rosalia Duarte e-mail: rosalia@puc-rio.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de contar com sua participação na pesquisa que estou realizando, “Produção cultural de jovens da Cidade de Deus”, como parte de meu curso de mestrado pela PUC-Rio, sob orientação da Profª Drª Rosalia Duarte, do Departamento de Educação dessa universidade. Esta pesquisa tem como objetivo identificar como os jovens percebem seu envolvimento com atividades de produção cultural. As informações necessárias para a pesquisa serão obtidas através de entrevistas com os jovens que participam regularmente de alguma atividade cultural na Cidade de Deus. Cada jovem concederá a entrevista apenas uma vez. Conversaremos sobre a atividade que você realiza e o que você pensa sobre ela. As entrevistas serão gravadas em áudio e devem durar cerca de 30 minutos. As informações obtidas na entrevista serão usadas apenas no meio científico e acadêmico para fins de ensino/pesquisa e publicação.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e, caso decida não participar ou caso desista a qualquer momento, não haverá qualquer prejuízo para você. Não prevejo prejuízos físicos ou morais relacionados à concessão da entrevista. O teor da entrevista não será divulgado fora do ambiente estritamente acadêmico. Você está recebendo duas vias deste termo de consentimento assinadas por mim. Uma delas deve ser entregue preenchida e assinada por você (ou por seu responsável, caso você seja menor de 18 anos) e entregue a mim; a outra via fica com você.

A identidade dos entrevistados será protegida, sendo usados nomes fictícios no relatório da pesquisa. Todos os seus dados pessoais são sigilosos e não serão revelados a qualquer pessoa além de mim. Caso queira outros esclarecimentos, você pode entrar em contato comigo escrevendo para zenaidemariano@gmail.com ou ligando para 9359-8321, ou ainda escrever para minha orientadora, no endereço rosalia@puc-rio.br.

Agradeço por sua colaboração.

---

Zenaide Mariano Ribeiro – Mestranda em Educação

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que recebi e entendi os esclarecimentos acerca de minha participação na pesquisa “Produção cultural de jovens da Cidade de Deus” e autorizo a utilização dos dados da entrevista na pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do(a) jovem

---

Assinatura do(a) responsável legal

## Anexo II

### Roteiro para entrevista

#### QUEBRA-GELO

Me conte um pouco sobre você: como você é, onde você mora, o que gosta de fazer, aonde gosta de ir, seus amigos... o que você acha que é importante que uma pessoa que acaba de te conhecer saiba sobre você.

#### ATIVIDADE/GRUPO

Como ficou sabendo do [nome do grupo]? Como você entrou para o [nome do grupo]? Quando foi, ou há quanto tempo?

Como é o [nome do grupo]? Quais são as atividades que vocês realizam? O que você mais costuma fazer [nome do grupo]? Quais são as suas responsabilidades? Você gosta dessas atividades? Gostaria de ter outras? Do que você não gosta?

O [nome do grupo] se apresenta em público, faz exposições, mostras, eventos? Como é? Com que frequência? Quem assiste/lê/frequenta? O que você acha das apresentações?

#### IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE CULTURAL

Você faz [atividade] ou algo parecido em outro lugar, sem o grupo?

Já convidou alguém pra participar do grupo? [Por que?]

Costuma assistir/ler/frequentar [atividade] sem ser do [nome do grupo]? Acha importante? [Por que?] Já foi? Viu o que? Onde foi? Foi antes ou depois de entrar pro grupo? De quem foi a iniciativa de ir lá?

Quem você gostaria que assistisse o [nome do grupo]? Já convidou alguém? Quem? Eles vieram? Como foi para você apresentar seu trabalho para eles? Acha importante que as pessoas assistam/frequentem/leiam? Por que?

Você participa de outros grupos? Quais? Você acha que [atividade] tem algo a ver com o que você faz lá?

#### RELAÇÃO COM ESCOLA, TRABALHO, PROJETOS PESSOAIS, LOCAL DE MORADIA, CONSIGO.

Você faz [atividade] na escola? [Se sim] Como é? Em alguma aula, projeto?

O que você faz com o que aprende/pratica lá? Acha que um dia vai fazer algo com isso? Você recomendaria a alguém fazer [atividade]? Por que?

Se você fosse dar uma ideia, mudar alguma coisa no grupo, o que seria?

Você quer continuar fazendo [atividade]? Por que?

Você acha que [atividade] te ajuda de alguma forma na escola? Como? Você acha que [atividade] tem alguma coisa a ver com a escola? O que? Por que?

Você acha que [atividade] te ajuda ou vai te ajudar a ter um trabalho? Ou talvez atrapalhar? Como?

Você acha que [atividade] faz alguma diferença aqui na CDD? Como?

Você acha que ser daqui contribuiu de alguma forma pra você participar do [nome do grupo]? Como? Você teria ido ou iria a outro bairro para fazer [atividade]? Por que?