

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
**SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO**

OPORTUNIDADES DE VIDA: fortuidades do tempo e mobilidades no  
espaço de jovens pobres cariocas

Rio de Janeiro  
2018

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

OPORTUNIDADES DE VIDA: fortuidades do tempo e mobilidades no  
espaço de jovens pobres cariocas

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia do Instituto de Psicologia da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Rabello de Castro

Rio de Janeiro

2018

## CIP - Catalogação na Publicação

D263o Dal Ongaro Savegnago, Sabrina  
Oportunidades de vida: fortuidades do tempo e mobilidades no espaço de jovens pobres cariocas / Sabrina Dal Ongaro Savegnago. -- Rio de Janeiro, 2018.  
275 f.

Orientadora: Lucia Rabello de Castro.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós Graduação em Psicologia, 2018.

1. jovens. 2. mobilidades. 3. oportunidades. I. Rabello de Castro, Lucia , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SABRINA DAL ONGARO SAVEGNAGO

OPORTUNIDADES DE VIDA: fortuidades do tempo e mobilidades no  
espaço de jovens pobres cariocas

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia do Instituto de Psicologia da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de Doutora em Psicologia.

Aprovada em:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Rabello de Castro  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Akemi Takeiti  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Cassab Torres  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claudia Andréa Mayorga Borges  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dorian Mônica Arpini  
Universidade Federal de Santa Maria

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, fecho um ciclo que começou concomitantemente com a minha chegada ao Rio de Janeiro, essa cidade que me possibilitou inúmeros novos encontros e o contato com novos ares acadêmicos. Sou muito grata a todos que conheci nesta cidade, que de uma forma ou outra contribuíram para minha trajetória, e também àquelas pessoas que, mesmo distantes fisicamente, estiveram sempre presentes de alguma forma.

À minha orientadora, professora Lucia Rabello de Castro, que depositou sua confiança em mim e no meu trabalho. Sou muito grata pelas suas orientações, pelas revisões cuidadosas desta tese e pela oportunidade que tive, junto de você e do grupo de pesquisa, de entrar em contato com novas teorias e com outras formas de olhar para a infância e a juventude.

Aos/às colegas do Nipiac, companheirxs da Gra, da Pós e da equipe da Desidades, com quem estabeleci trocas valiosas, não só acadêmicas, mas vivências agradáveis que possibilitaram que eu me sentisse bem acolhida no Rio de Janeiro: Alexandre, Antonio, Arthur, Cheyenne, Clara Cascão, Clara Marina, Yasmim, Yuri, Hannah, Laís, Luciana, Malu, Marina Dantas, Marina Reis, Matheus, Priscila, Paula Uglione, Poly, Rafaela, Tatiana, Heloisa, Sonia, Suzana, Renata Monteiro e Renata Tomaz. Um agradecimento especial à Adelaide, Carina, Isa, Felipe, Juliana e Paula Pimentel.

Às colegas e amigas Lis e Karima, pela amizade tão especial construída nestes quatro anos, que tornou esse percurso muito mais leve e tranquilo.

Aos amigos Carol e André, pelos bons momentos que compartilhamos nesse Rio de Janeiro.

Às queridas amigas Adelise, Ana Júlia, Jámille, Juliane, Kátia, Marluci e ao Rodrigo que, mesmo à distância, sempre estiveram presentes de alguma forma, acompanhando meu percurso e contribuindo para torná-lo mais tranquilo.

Aos meus pais Élide e Luiz e minha irmã Gleica, pelo carinho, por serem meu porto seguro, por sempre me incentivarem a seguir adiante, a mover-me para outros lugares em direção aos meus desejos, mesmo que essa mobilidade implique em uma distância física, por vezes dolorosa.

Ao Leonardo, meu amor e companheiro de todas as horas, obrigada pelo carinho, paciência e atenção com os quais me acompanhou na elaboração deste trabalho e por me transmitir tranquilidade nos momentos mais difíceis.

À Deus, por me guiar, ser minha força e minha luz, mesmo quando os caminhos são difíceis e desafiadores.

Aos meus sogros Liséte e Antônio, e aos cunhados Fernando e Angela. Obrigada por terem me acolhido tão bem em sua família e pelo apoio e força que me transmitiram durante este percurso.

À Mônica Arpini, pelos momentos especiais, desafiadores e de aprendizados que vivenciamos juntas. Sempre trago comigo seus ensinamentos e seu exemplo como professora e pesquisadora.

Ao Cnpq, pelo auxílio financeiro durante os dois primeiros anos do doutorado, e à Faperj, pela Bolsa de “Doutorado Nota 10”, concedida nos últimos dois anos.

Aos secretários Ana e Gian, pelo auxílio e presteza nas questões burocráticas que envolveram o doutorado.

Às professoras Claudia Mayorga, Dorian Mônica Arpini, Clarice Cassab e Beatriz Takeiti, por aceitarem participar como membros da banca examinadora deste trabalho. À Clarice e Mônica, agradeço também pela contribuição na qualificação do projeto desta tese, através de seus pareceres.

Um agradecimento especial a todos/as os/as jovens sujeitos deste estudo, pela disponibilidade em participar das oficinas, pelos seus gestos e falas que tanto me ensinaram e me deslocaram. Por terem compartilhado comigo suas vivências, experiências e inquietações. Agradeço também à direção das escolas, por ter acolhido a mim e a minha proposta de pesquisa.

*“Às 4 da manhã ele acordou, tomou café sem pão  
E foi à rua por o bloco pra desfilar  
Atravessou o morro e do outro lado da nação  
Ficou com medo ao ver que seu bloco talvez não pudesse agradar”  
(4 da manhã – Criolo)*

*“Pode ser ruim pensar apenas no presente  
Pode ser pouco inconsequente  
Não se preparar pra programar um bom futuro  
Pode ser um tiro no escuro  
Pode ser também que a gente morra de repente  
Pode ser um tanto deprimente  
Não aproveitar os dias adiando a vida  
Pode ser um tiro suicida  
Deve ser tão bom levar a vida livremente  
Deve ser bastante diferente  
Não se acomodar, seguir em frente nessa estrada  
Deve ser um tiro de largada”  
(A ponta do mistério – Gabriel o Pensador)*

*“Não, eu não aceito essa indisciplina  
Acho que você não me entendeu  
Meus meninos são o que você teceu  
Em resistência ao mundo que Deus deu  
Então pare de correr na esteira e vá correr na rua  
Veja a beleza da vida no ventre da mulher  
Pois quem não vive em verdade, meu bem, flutua  
Nas ilusões da mente de um louco qualquer  
Eu não quero viver assim, mastigar desilusão  
Este abismo social requer atenção  
Foco, força e fé, já falou meu irmão  
Meninos mimados não podem reger a nação”.  
(Menino mimado – Criolo)*

## RESUMO

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. **Oportunidades de vida:** fortuidades do tempo e mobilidades no espaço de jovens pobres cariocas. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Nos últimos anos, vêm ocorrendo transformações radicais nas formas de subjetivação, o que fica visível no estabelecimento de outras relações com os registros do tempo e do espaço, diante do aumento dos níveis de incerteza, da falta de garantias e estabilidade. Neste trabalho, buscamos compreender, a partir das lentes das mobilidades e oportunidades, o que jovens de camadas pobres cariocas desejam em relação a suas vidas e como agem no sentido de alcançar o que desejam. Participaram da pesquisa 51 jovens (25 moças, 26 rapazes), estudantes de 9º ano do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, com idades entre 14 a 16 anos. Foram realizados três grupos de discussão, que ocorreram no formato de oficinas. Os resultados evidenciam que a existência destes jovens está inserida em um contexto de extrema precariedade e incerteza, em relação à escolarização, às possibilidades de trabalho, à manutenção das necessidades básicas e à sobrevivência, ou seja, trata-se de uma realidade marcada por uma fortuidade levada ao limite. Perante a precariedade e a incerteza em relação ao depois, as mobilidades reais e imaginárias dos jovens, através dos diversos espaços-tempos – escola, casa, rua, dentre outros –, são marcadas por vivências encarnadas no aqui e no agora. Apesar de os jovens referirem alguns sentidos positivos ao estar na escola, deram ênfase maior aos aspectos que contribuem para tornar a escola um ambiente hostil e os levam a não conseguir vislumbrar o que neste espaço tem valor para eles no aqui e no agora. Além dos constrangimentos encontrados na escola, os jovens se deparam com inúmeros limites às mobilidades e situações inoportunas na rua, que compõem o que eles nomeiam como caos. Apesar do caos, os jovens continuam ocupando a rua, mas limitam-se à convivência e à fruição junto a seus iguais. Diante da imprevisibilidade negativa associada ao espaço da rua, o espaço doméstico é valorizado, por proporcionar a segurança que não pode ser encontrada na rua. Quando a casa não é suficiente como um refúgio contra o caos urbano, uma via pode ser a criação imaginária de uma realidade idealizada, pacificada e distante do agora, pois este agora encarna a adversidade, a precariedade e o desamparo. Também podemos observar que, mesmo diante das adversidades, os jovens desenvolvem seus próprios

espaços de ação, agenciam e oportunizam para si novas formas de ser. Os resultados também apresentam situações de jovens que tentam se mover e oportunizar algo que desejam para suas vidas, mas se deparam com diversas adversidades neste caminho. Enquanto alguns jovens apresentam um discurso meritocrático, referindo o esforço pessoal como o aspecto determinante para acessar o que desejam, outros pontuam a questão da desigualdade de acesso às oportunidades e apresentam uma postura crítica diante das injustiças sociais, que constituem a principal barreira para que não tenham acesso a espaços e oportunidades que poderiam melhorar suas vidas.

Palavras-chave: Juventude; Mobilidade; Oportunidade.

## ABSTRACT

SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. **Life opportunities:** time fortuities and space mobilities of poor young people of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

In recent years, radical transformations have been occurring in the forms of subjectivation, which is visible in the establishment of other relationships with the records of time and space, in the face of the increasing levels of uncertainty, lack of guarantees and stability. In this work, we sought to comprehend, based on the mobilities and opportunities, what young people from poor sections of Rio de Janeiro wish to their lives and how they act to achieve what they want. A total of 51 youths participated in this research (25 girls and 26 boys), being students in elementary schools, from two public municipal schools of Rio de Janeiro, with ages between 14 and 16. Three discussion groups were made in the format of workshops. The results reveal that those young people exist in a context of extreme precariousness and uncertainty in regard to schooling, job opportunities, maintenance of basic needs and survival. In other words, their reality is marked by a fortuity pushed to the limit. In view of the precariousness and uncertainty about the future, the real and imaginary mobilities of young people, through the various space-times - school, house, street, among others -, are marked by embodied experiences in the here and now. Despite the expression of positive feelings towards their school, those young people gave more emphasis to aspects that contribute to turn the school into a hostile environment, and make them unable to appreciate its values in their here and now. In addition to the constraints found at school, young people are faced with numerous limits to mobility and inopportune situations in the streets, which comprise what they call chaos. Despite the chaos, young people continue occupying the streets, but limit themselves to coexistence and enjoyment with their peers. Facing the negative unpredictability associated with street space, the domestic space is valued because it provides the safety that cannot be found in the streets. When home is not enough as a refuge against urban chaos, one way can be the imaginary creation of an idealized reality, pacified and distant from the now, because the current reality presents adversity, precariousness and helplessness. We can also observe that, even in the face of adversities, young people develop their own spaces of action, organize and provide for themselves new ways of being. The

results also present situations of young people who try to move and give themselves something they want for their lives, but face various adversities on this path. While some young people present a meritocratic speech, which refers to personal effort as the determining aspect to access what they want, others offer a critical posture about social injustices, taking into account the inequality in access to opportunities, which constitute the main barrier to not having access to spaces and opportunities that could improve their lives.

Keywords: Youth; Mobility; Opportunity.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Parte I - Práticas discursivas e sociais relativas aos jovens e às juventudes .....	25
1. A complexidade do conceito de juventude.....	25
2. Discursos sociais sobre os jovens e a juventude .....	31
2.1 Juventude como ideal de vida.....	31
2.2 Juventude como momento de crise.....	34
2.3 Juventude como problema social.....	37
2.4 Juventude como devir .....	42
2.5 Juventude e moratória.....	44
2.6 De que se trata a juventude? .....	48
Parte II – Práticas espaciais e temporais juvenis .....	52
3. A desconstrução de uma visão linear e prospectiva em relação à juventude .....	52
3.1 A crise da “temporalização” linear do curso de vida e o enfraquecimento da noção de projeto de vida .....	53
3.2 A (des)cronologização e a (des)instucionalização do curso de vida .....	58
4. A situação do jovem pobre urbano a partir da questão espacial.....	61
4.1 Jovens pobres em um contexto de desigualdade social.....	63
4.2 Jovens pobres, restrições à mobilidade urbana e tensionamentos entre visibilidade e invisibilidade .....	66
5. Mobilidades e oportunidades de jovens em contextos de precariedade social.....	74
Parte III – Trajetória Metodológica .....	84
1. Participantes .....	84
2. As escolas .....	91
3. Contatos iniciais e articulações para a entrada no campo e realização das oficinas nas escolas.....	93
3.1 Escola 1 .....	93

3.2 Escola 2 .....	96
4. Grupos de discussão .....	99
4.1 Módulo 1: Apresentação.....	101
4.2 Módulo 2: De casa para a escola .....	101
4.3 Módulo 3: Da escola para casa .....	101
4.4 Módulo 4: De casa para outros lugares .....	102
4.5 Módulo 5: Lugares bem longe de casa .....	102
4.6 Módulo 6: Conversando sobre oportunidade.....	102
5. Análise das informações e devolutiva dos resultados .....	103
Parte IV – Resultados e discussão .....	106
1. Os jovens e as oportunidades de “viver o hoje” .....	106
2. Os sentidos de oportunidade e inoportunidade da escola para os jovens .....	113
2.1. As relações entre pares e os desafios da convivência com o diferente.....	116
2.2. As relações intergeracionais e os tensionamentos que barram a participação e a escuta dos jovens .....	125
2.3 O valor da escola e da escolarização “no agora” e “no depois” .....	132
2.4 As oficinas nas escolas: aspectos da relação transferencial entre os jovens e a pesquisadora .....	142
3. Os jovens e o espaço-tempo cidade .....	149
3.1 O encontro com o “caos”: limites e constrangimentos às mobilidades e às oportunidades na experiência da cidade .....	151
3.2 As “portas” encontradas pelos jovens na cidade .....	181
3.3 Mobilidades e oportunidades ilícitas .....	192
4. A segurança da experiência doméstica em contraposição ao caos da rua .....	202
5. “Lugares bem longe de casa”: mobilidades e oportunidades imaginárias.....	210
6. Mobilidades e oportunidades em relação a outros lugares: múltiplas experiências e expressividades juvenis .....	221

7. A radicalidade das adversidades encontradas no caminho: quando as oportunidades não podem ser plenamente acessadas.....	234
8. O que vem a ser oportunidade em uma sociedade tão desigual?.....	240
Parte V - Considerações Finais.....	254
REFERÊNCIAS .....	258
APÊNDICE A – FICHA DE INFORMAÇÕES DO(A) PARTICIPANTE.....	271
APÊNDICE B – CARTAZES UTILIZADOS NAS OFICINAS .....	274

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Galpão da escola 1. ....	95
Figura 2: Sala da coordenação pedagógica, escola 2. ....	98
Figura 3: Sala de aula onde foi realizado o 3º encontro com o G3, escola 2. ....	98
Figura 4: “Quer estar em casa fazendo qualquer coisa” (Heitor, G3, 2º encontro).....	113
Figura 5: “O garoto sorridente indo pra casa” (Marcelo, G2). ....	114
Figura 6: “Escola Breaks” (João, G2). ....	117
Figura 7: “O <i>bullying</i> que acontece no caminho de casa para a escola” (Betina, Caio e Gleice, G1)..	120
Figura 8: “O <i>bullying</i> que acontece no caminho da escola pra casa” (Betina, G1). ....	121
Figura 9: “O caos na escola” (G3, Brenda, Heitor, Guilherme e Raiane). ....	128
Figura 10: Desenho exposto na entrada da escola 2 e Figura 11: Desenho exposto na entrada da escola 2.....	139
Figura 12: “No meu caminho eu vejo caos” (Brenda, G3). ....	153
Figura 13: “A insegurança na rua” (Fabiana, Luana e Clara, G3). ....	153
Figura 14: “Eu queria voltar sozinha” (Laura, G2). ....	156
Figura 15: “Desejo de sair voando pra chegar logo” (Guilherme, G3). ....	158
Figura 16: De casa para a escola (Raiane, G3). ....	159
Figura 17: “De casa para a escola: o encontro com o caos” (André, Andressa, Joyce e Giovana, G3). .....	162
Figura 18: “Uma quadra de futebol no Aterro: a fonte da brincadeira” (Leandro, G3).....	165
Figura 19: Mobilidade feminina e assédio (Giovana, Andressa e André, G3).....	171
Figura 20: “O jovem sai da escola e corre para casa rapidamente” (Fernando, G2). ....	176
Figura 21: “De casa para a escola” (Wagner, G3). ....	178
Figura 22: “Da escola para casa” (Giovana, G3). ....	179
Figura 23: “O caminho ‘colorido’ pelas companhias” (Samara, G1). ....	182
Figura 24: “O menino cadeirante e cego da escola para casa” (Jéssica e Naiana, G2). ....	184
Figura 25: “Ficou feliz com a amiga e nem foi pra escola” (Samara, G1). ....	185
Figura 26: “A escola, o caminho e a favela: o mundo e as suas diversidades” (Rosana, Laís, Ronaldo e Daniel, G1). ....	187
Figura 27: De casa para outros lugares no final de semana (Brenda, G3). ....	188
Figura 28: “Um lugar que ninguém sabe” (Marcelo e Betânia, G2). ....	190
Figura 29: “De casa para a boca de fumo” (André, Andressa e Leandro, G3). ....	193
Figura 30: “Bem tega e suave com os parças” (Pietro, Maurício, Jardel, G1). ....	195
Figura 31: “Isso aqui é o que a gente faz no final de semana” (Pietro, G1). ....	197
Figura 32: “No fim de semana com ‘roupa de marca’” (Carlos, G1). ....	200
Figura 33: “Quando chego em casa” (Guilherme, G3). ....	202
Figura 34: “Em casa estou em paz” (Heitor, G3). ....	206
Figura 35: “A chuva de sangue na rua que matou todos os outros” (Jéssica, Laura e Gisele, G2). ....	208
Figura 36: “Uma ilha do Caribe” (Betânia e Marcelo, G2). ....	211
Figura 37: “Ilha de Paquetá” (Ronaldo, G1). ....	212
Figura 38: “Uma ilha perto de Paquetá” (Gleice, G1). ....	212
Figura 39: “Uma floresta com muitas flores” (Raiane, G3). ....	213
Figura 40: “Quissamã: um lugar bem longe da urbanidade” (Brenda, G3). ....	214

Figura 41: “Dubai sem os prédios” (Laura e Vinícius, G2).....	215
Figura 42: “Fazenda” (Laís e Rosana, G1).....	215
Figura 43: “O mundo dos desenhos” (Heitor, G3). ....	217
Figura 44: “Um portal para outro reino” (Milena, G2).....	218
Figura 45: “Uma ilha na Lagoa” (Samara e Cristiano, G1).....	219
Figura 46: “Quadra de badminton” (Jéssica e Naiana, G2).....	219
Figura 47: “Um lugar no campo com animais” (Wagner, G3).....	225
Figura 48: “O lugar dos esportes que pratico” (André, G3). ....	228
Figura 49: Desenho feito por Milena durante um dos encontros.....	230
Figura 50: “LOL na Lan house com os amigos” (Milena, G2). ....	232

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Dados sociodemográficos dos jovens participantes .....	86
Quadro 2: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 1 (escola 1).....	88
Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 2 (escola 1).....	89
Quadro 4: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 3 (escola 2).....	90

## INTRODUÇÃO

Desde a graduação, venho participando de projetos de pesquisa e extensão e me debruçando sobre temas que envolvem jovens<sup>1</sup> de grupos populares. Uma das experiências mais significativas foi a participação em um projeto de extensão, que consistia em oficinas realizadas em uma escola aberta com adolescentes pobres da periferia de uma cidade de porte médio do Rio Grande do Sul. Tais oficinas eram conduzidas por graduandos e mestrandos em Psicologia e tinham como objetivo oferecer um espaço de escuta e diálogo sobre questões como futuro, sexualidade, relações familiares e outras temáticas de interesse dos adolescentes. O projeto de extensão possibilitou um contato com as histórias singulares dos adolescentes, onde foi possível encontrar afetos e sofrimento, sonhos e desejos muitas vezes pouco encorajados a se manifestarem por serem engolidos por uma realidade precária e difícil, por uma sociedade invisibilizadora e excludente. O contato com estes adolescentes produziu inquietações em relação a questões como projetos de vida, sonhos, desejos e oportunidades. Nas oficinas, chamou a atenção que, apesar de relatarem sonhos e desejos em relação ao amanhã, estes não pareciam vir acompanhados de uma referência concreta e planejada de como poderiam ser alcançados pelos adolescentes. O discurso de “aproveitar o hoje, pois sobre o amanhã não se sabe...” também era frequente. Assim, estes adolescentes pareciam ter dificuldades de projetar-se a longo prazo, diante da incerteza em relação ao amanhã e da falta de oportunidades objetivas (SAVEGNAGO et al., 2015).

Diferentemente de uma cidade de porte médio, a experiência urbana e os modos de subjetivação provavelmente se desenham com outras especificidades em uma metrópole como o Rio de Janeiro, uma cidade marcada por profundas desigualdades socioespaciais. Um estudo realizado por Castro e Correa (2005b) com jovens de ambos os sexos, de camadas pobres do Rio de Janeiro, sinalizou para um retrato problemático dessa juventude. O perfil apresentado por esta pesquisa contrapõe-se à perspectiva idealizada de um jovem estudante que possui um futuro promissor. Trata-se de uma parcela “invisível” da juventude, uma vez que a maioria se encontra em precárias condições de vida, “à margem dos recursos materiais e simbólicos da sociedade” (p. 16).

Tanto a pesquisa de Castro e Correa (2005b) quanto o estudo realizado por Arpini (2003), junto a adolescentes do sexo masculino pertencentes a grupos populares da cidade de

---

<sup>1</sup> Nesta tese, optamos por utilizar quase sempre, de forma genérica, “os” jovens/adolescentes, em vez de nos remetermos cada vez a “as e os” jovens/adolescentes, no intuito de agilizar a leitura. Destacamos que não ignoramos as desigualdades de gênero que fazem parte das experiências juvenis.

Santa Maria, Rio Grande do Sul, ressaltam a questão da escolarização precária destes. Esta, somada às adversas condições de vida, tende a alimentar e perpetuar a situação de exclusão e desigualdade social vivenciada. Arpini aponta que, perante a formação escolar insuficiente, ocorre uma marginalização do trabalho, fazendo com que o adolescente almeje oportunidades cada vez menores para si, limitando assim seu horizonte de futuro.

Além disso, os jovens são os que mais sofrem com as mudanças do mercado de trabalho que resultam da globalização neoliberal da economia internacional (BIRMAN, 2008). Tanto o mercado de trabalho quanto o sistema educacional parecem incapazes de garantir a concretização das aspirações de muitos jovens. Diante das dificuldades de inserção profissional, muitos são então acuados por sentimentos de descrença e medo, traídos na capacidade de imaginar um amanhã com esperança. Esta descrença dos jovens pode não se referir apenas ao futuro pessoal, mas também ao futuro do país. Ao observarmos, por exemplo, as manifestações de jovens, guiados pela esperança de novos rumos sociais, que vêm acontecendo por toda parte do mundo, parece que sua indignação relaciona-se principalmente à vivência de um descompasso entre expectativas e recompensas (PAIS, 2012).

Nos últimos anos, vêm ocorrendo transformações radicais nas formas de subjetivação dos indivíduos, o que fica visível no estabelecimento de outras relações com os registros do tempo e do espaço, diante do aumento dos níveis de incerteza, da falta de garantias e estabilidade. Assim, em um contexto de crescente imprevisibilidade dos cursos de vida, diante de um sistema educacional e de um mercado de trabalho que não são capazes de garantir a realização de suas aspirações, pela precariedade estrutural e pela falta de oportunidades objetivas, a descrença, a incerteza e o temor em relação ao amanhã são vivenciados por grande parte dos jovens pobres brasileiros. Somado a isso, destacamos o alto índice de homicídios cometidos contra a população jovem, em sua maioria pobre e negra, no Brasil. Estes jovens são particularmente visados por ações repressivas e sua presença no espaço público muitas vezes é objeto de constante vigilância e suspeita.

Tendo em vista este contexto, este trabalho se propõe a compreender, a partir das lentes das mobilidades e oportunidades, o que jovens de camadas pobres cariocas desejam em relação a suas vidas e como agem no sentido de alcançar o que desejam. Pretende-se, assim, realizar um distanciamento teórico de uma visão linear, prospectiva e temporalizante, que considera o jovem um “vir a ser”, a qual já não dá conta de responder às questões relacionadas à situação juvenil na contemporaneidade. Neste intuito, busca-se olhar para os

jovens a partir de uma *perspectiva situacionista*, que considera o *aqui e o agora*, ou seja, pretende-se compreender e qualificar o que o jovem quer para si *hoje*, não apenas em termos de uma promessa ou preparação para o futuro.

Dentro desta perspectiva situacionista, optou-se pela utilização de dois conceitos-chave que se alinham a esse olhar: *mobilidade* e *oportunidade*. Estas noções se referem a vivências que não seguem necessariamente um curso linear e previsível, regido por uma normatividade, o que nos dias atuais parece se constituir em uma exceção na vida dos jovens.

A *mobilidade* se constitui em uma prática social de deslocamento através do tempo e do espaço, que possibilita o acesso a atividades, experiências, pessoas e lugares. Envolve aspectos corporais, interacionais, simbólicos e afetivos, desigualmente vividos, em relação com a classe, o gênero, a idade, a etnia, o território, entre outras dimensões de desigualdade e diferença (CHAVES; SEGURA; SPERONI; CINGOLANI, 2017). Assim, a partir do olhar sobre as mobilidades dos jovens, suas experiências rotineiras nos vários espaços-tempos por onde se deslocam e sentidos atribuídos às mesmas, apostamos na possibilidade de compreender o que eles desejam e querem para suas vidas no *aqui e agora* e o que nestas mobilidades é sentido por eles como oportuno e/ou inoportuno.

Neste trabalho, a *oportunidade* é entendida como uma situação favorável que move e conduz o jovem para algum lugar. É algo que é percebido como tendo valor no aqui e no agora, mas que pode também repercutir de forma favorável no depois. A oportunidade pode ser agenciada pelo próprio jovem, no sentido de que há uma busca para achar aquilo que se quer e oportunizar para si o que se deseja; ou pode ser da ordem do fortuito, ou seja, encontrada a partir de uma mobilidade que não tem um direcionamento e um intuito específico, ou seja, quando o jovem apenas se move à espera que algo favorável aconteça.

Considerando-se a juventude um campo eminentemente transdisciplinar, este trabalho transita teoricamente entre várias áreas do conhecimento, o que reflete a natureza complexa das questões relativas a esse campo, que seriam insuficientemente exploradas a partir do olhar de uma única disciplina. Assim, foi utilizado o embasamento teórico oferecido por autores da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Geografia e Educação, buscando-se estabelecer um diálogo entre eles.

Esta tese foi organizada em cinco partes. As partes 1 e 2 abarcam a discussão teórica, a parte 3 refere-se à trajetória metodológica relacionada ao campo empírico, na parte 4 são apresentados os resultados e a discussão e, na parte 5, as considerações finais.

Os dois primeiros capítulos teóricos compõem a primeira parte do trabalho, que versa sobre as *práticas discursivas e sociais* relacionadas à situação dos jovens hoje. O capítulo inicial trata sobre a *noção de juventude*, tendo em vista a complexidade deste conceito. A noção moderna de juventude, que considera como padrão ideal as vivências dos jovens burgueses, é questionada, tendo em vista sua universalização, uma vez que existe uma diversidade de situações de grupos juvenis que vivem a juventude de forma diferente.

No segundo capítulo são problematizados alguns *discursos sociais sobre os jovens e a juventude* existentes em nossa sociedade, dentre os quais podemos destacar: 1) a juventude como *ideal de vida*; 2) a juventude entendida como um momento de *crise*; 3) a juventude enquanto *problema social*; 4) a juventude como *devir*; e 5) a juventude como *moratória social*. Ao longo desta seção e principalmente no último subcapítulo busca-se dar um fechamento à questão de qual a especificidade da juventude.

A partir das reflexões acerca dos discursos sociais sobre a juventude, com atenção especial para os que associam juventude e devir, nota-se que estes se encontram em permanente tensão com as reais vivências dos jovens, sobretudo quando consideramos a realidade dos jovens pobres brasileiros, e com os sentidos que os próprios jovens atribuem ao seu 'ser e estar no mundo'. Por outro lado, cabe salientar que tais discursos constituem condições de subjetivação dos jovens, uma vez que, de certa forma, são também apropriados pelos mesmos. Estes discursos muitas vezes encontram-se subjacentes na forma como os jovens se veem, falam sobre si e como significam suas ações e seu ser no mundo. Tais discursos também podem influenciar na elaboração de políticas públicas e ações dirigidas aos jovens brasileiros. Estas reflexões sobre o conceito de juventude e os discursos sociais a ele relacionados têm como objetivo introduzir o tema, levantar reflexões no intuito de desnaturalizar alguns discursos, contextualizar sobre quais jovens estamos falando e demarcar certas posições teóricas que serão adotadas neste trabalho.

Na segunda parte teórica deste trabalho, que inclui os capítulos 3, 4 e 5, pretende-se abordar as *práticas espaciais e temporais* relacionadas à situação dos jovens, principalmente no que se refere aos jovens pobres brasileiros, trazendo resultados de alguns estudos que levantam algumas discussões sobre as especificidades socioculturais, temporais e espaciais da juventude pobre urbana, a qual foi o foco do presente estudo.

Geralmente inclui-se a juventude como parte de um curso de vida linear, com determinadas tarefas, como formação, casamento, saída da casa dos pais e emprego, como eventos que marcarão sua transição para a vida adulta. Apesar das tentativas de ordenamento

e determinação das biografias individuais através da *cronologização* e da *institucionalização do curso de vida*, nos dias atuais, uma trajetória linear e regida por uma normatividade, que possa garantir um percurso previsível para o acesso à vida adulta, parece se constituir em uma exceção na vida do jovem. Desse modo, no terceiro capítulo, o uso da noção de *projeto de vida* é colocado sob questionamento, principalmente quando relacionado aos jovens de camadas pobres. No entanto, observa-se que esta visão linear e prospectiva, que ainda se faz presente em muitos estudos, políticas e representações direcionadas aos jovens, apesar de sua aplicabilidade ser difícil no contexto atual, comumente vem acompanhada de uma tendência em determinar o tempo da juventude com base em critérios etários predefinidos e rígidos. Assim, dentro desta reflexão, a *idade* emerge como uma questão importante, uma vez que, quando naturalizada, pode ser utilizada para controlar o curso de vida dos sujeitos, reafirmar a diferença entre “seres adultos” e “seres em formação” e, assim, legitimar a atribuição da condição de imaturidade às crianças e jovens. Neste capítulo são ainda discutidos os fenômenos de *descronologização do curso de vida*, que se constitui em um processo em que as faixas etárias não seriam mais fundamentais para a determinação do curso de vida no aspecto privado; e de *desinstitucionalização do curso de vida*, que implica que as intervenções institucionais baseadas na cronologização do curso da vida adquiram um peso cada vez menor, obrigando indivíduos e grupos sociais a buscar soluções particulares para as dificuldades e desafios inerentes ao ritmo biológico da vida.

No quarto capítulo buscamos lançar o olhar para questões socioespaciais que atravessam as vivências de jovens pobres de periferia urbana, considerando-se o jovem tanto como construtor de espaços quanto construído pelos espaços. Neste sentido, nos propomos a pensar o espaço enquanto produto da ação e relação dos sujeitos entre si e como elemento ativo na constituição e transformação das subjetividades e da sociedade como um todo. O olhar sobre as mobilidades dos jovens pobres em relação aos diversos espaços-tempos por onde circulam, que pode ser fonte de uma estrutura objetiva de oportunidades, mas também e principalmente de desigualdades e invisibilidade, pode nos trazer algumas indicações importantes sobre essa subjetividade jovem que se constitui em meio à incerteza e à falta de garantias.

Neste trabalho, as noções de *oportunidade* e *mobilidade* foram tomadas como lentes a partir das quais foi analisada, sobretudo na apresentação e discussão dos resultados deste estudo, a relação entre os jovens e os diversos espaços-tempos por onde circulam. Assim, no

capítulo 5, estas duas noções foram discutidas teoricamente, numa tentativa de apresentar seu estatuto teórico e relacioná-las entre si.

A seção de apresentação e discussão dos resultados foi dividida em oito capítulos. Ambos os aspectos, tanto da mobilidade que oportuniza, quanto da mobilidade que é constrangida, foram abordados ao longo da apresentação dos resultados e discussão, onde apresentamos as mobilidades e oportunidades dos jovens nos espaços-tempos casa, escola, cidade, dentre outros.

Antes de falar sobre a relação que os jovens estabelecem com os espaços-tempos escola, casa, rua e outros lugares, buscamos apresentar o modo como eles vivenciam a questão temporal, o que está diretamente associado à forma como eles se relacionam com estes espaços-tempos e se os consideram oportunos ou não. Desse modo, no capítulo 1 “*Os jovens e as oportunidades de ‘viver o hoje’*”, discutimos como as mobilidades reais e imaginárias dos jovens, através destes diversos espaços-tempos, são marcadas por uma “agoridade”.

No capítulo 2, “*Os sentidos de oportunidade e inoportunidade da escola para os jovens*”, partimos do questionamento do que, no espaço-tempo escolar, é considerado “porta” (oportunidade) e o que é considerado “muro” (inoportunidade), pelos jovens.

No capítulo 3, “*Os jovens e o espaço-tempo cidade*”, tomamos como foco a experiência dos jovens em relação à cidade e à rua, considerando as várias facetas que a cidade assume para eles e como eles se produzem nesta relação, tendo em vista o que limita e constrange as mobilidades e o que se constitui enquanto oportunidade na experiência urbana destes jovens.

No capítulo 4, “*A segurança da experiência doméstica em contraposição ao caos da rua*”, discutimos o que a permanência no espaço-tempo doméstico oportuniza e deixa de oportunizar aos jovens.

No capítulo 5, “*‘Lugares bem longe de casa’: mobilidades e oportunidades imaginárias*”, destacamos elementos relacionados aos sonhos e desejos destes jovens, no que se refere a algo do nível mais imaginário, ou do que é conhecido e real, mas que se constitui em algo mais inacessível ou que se oportuniza menos em suas vidas.

No capítulo 6, “*Mobilidades e oportunidades em relação a outros lugares: múltiplas experiências e expressividades juvenis*”, enfocamos algumas oportunidades e mobilidades agenciadas pelos próprios jovens, que muitas vezes os conduzem ao acesso e à prática de experiências e à descoberta de interesses que podem carregar a marca de como eles se veem e

se colocam diante dos outros e do mundo, além de se relacionarem com desejos, sonhos e com o que eles querem pra si.

No capítulo 7, “*A radicalidade das adversidades encontradas no caminho: quando as oportunidades não podem ser plenamente acessadas*”, relatamos duas situações emblemáticas de jovens que se depararam com limites e constrangimentos ao acesso a situações sentidas por elas como oportunas.

Por fim, no capítulo 8, “*O que vem a ser oportunidade em uma sociedade tão desigual?*”, discutimos a questão da ênfase no esforço pessoal e o papel das condições estruturais da sociedade na constituição do que é visto como oportuno pelos jovens.

## Parte I - Práticas discursivas e sociais relativas aos jovens e às juventudes

### 1. A complexidade do conceito de juventude

O conceito teórico e sociocultural de juventude nem sempre existiu. Trata-se de um conceito da modernidade, que está fortemente relacionado com a emergência da sociedade burguesa (SOARES, C., 2000). Pode-se afirmar que o conceito de juventude “nasceu” na sociedade moderna ocidental e desenvolveu-se com mais intensidade no século XX. A complexificação das tarefas de produção e a sofisticação das relações sociais trazidas pela sociedade industrial passaram a exigir um tempo a mais de preparação dos indivíduos, que pode ser considerado uma segunda socialização. Esta preparação começou a ser realizada em instituições especializadas, principalmente as escolas, o que implicava no adiamento da entrada no mundo produtivo e da permissão para a reprodução e a participação (ABRAMO, 2005). De acordo com Birman (2008), na modernidade, a infância e a adolescência, além de serem delimitadas em suas especificidades enquanto idades da existência humana, passaram a condensar o “capital simbólico e econômico da futura riqueza das nações” (p. 95) e tornaram-se alvo de investimento social e de ações de medicalização e educação.

No Brasil, até em torno dos anos 60, a visibilidade da juventude se restringia a jovens escolarizados de classe média, o que condensava o significado da condição juvenil. Nos últimos 40 anos do século XX, crianças e adolescentes em situação de risco tornaram-se foco das preocupações e mobilizações em torno da defesa de seus direitos. Mais recentemente, há aproximadamente 20 anos, a juventude, para além da adolescência em situação de risco e da juventude de classe média, começou a ser foco de atenção. No entanto, ocorre que até hoje as vivências dos jovens burgueses, que constituíram a noção moderna de juventude, funcionam como padrão ideal (ABRAMO, 2005).

Quapper (2012), do campo da Sociologia, assinala duas concepções gerais existentes sobre a juventude, a partir das quais se derivaram outras mais específicas: uma que compreende a juventude como uma *construção social* e outra que a concebe como um *estado natural da vida humana*. A primeira se baseia em um exercício de historicização da emergência da juventude, vinculando-a às condições contextuais de cada época. Por outro lado, a segunda perspectiva sustenta que a juventude se constitui em uma etapa da vida pela qual todos os indivíduos passam, iniciando a partir da puberdade e das mudanças fisiológicas e hormonais associadas a ela. Assim, este paradigma define o ser jovem a partir de uma

condição psicobiológica, colocando nas características próprias do desenvolvimento biológico e psicológico a capacidade de definir a constituição de certos indivíduos em pessoas jovens. Essa visão implica na elaboração de um itinerário de ciclo vital, linear, que ocorre em etapas sucessivas definidas por categorias de idade, ascendente até a adultez, quando se alcançaria seu ponto máximo. Ocorre ainda uma universalização do que é ser jovem, a partir da ideia cristalizada de que existe apenas uma juventude (QUAPPER, 2012).

Tanto a Sociologia quanto a Psicologia contribuíram, através de suas diversas linhas teóricas, para o debate teórico sobre a juventude e os jovens. Enquanto que a ênfase teórico-conceitual da Sociologia foi a tematização da juventude, através das teorias sobre a sociedade e sua dinâmica constitutiva a partir das gerações, a Psicologia e a Psicanálise enfatizaram a tematização da constituição das subjetividades juvenis e a especificidade do juvenil enquanto aspecto constitutivo da subjetividade (CASTRO, 2017).

A Psicologia tem trabalhado predominantemente com o conceito de adolescência<sup>2</sup> para falar sobre algumas questões da juventude. A publicação da obra *“Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education”*, de Stanley Hall (1904), é considerada um marco do início dos estudos científicos e acadêmicos sobre a adolescência. Trata-se de uma obra extensa e ampla, que trata de uma variedade de tópicos, tais como o crescimento corporal, sexualidade, desenvolvimento cognitivo e psicopatologia (ARNETT, 2006). A partir de então, o processo adolescente passou a ocupar um lugar significativo nas discussões do campo da Psicologia e da Psicanálise, sendo considerada uma função estruturante do sujeito moderno, que se depara neste momento com experiências, sobretudo as que dizem respeito às transformações corporais da puberdade, que o convocam a um reposicionamento em relação a si mesmo, aos vínculos familiares e à relação com a sociedade.

Ruffino (2004), por exemplo, a partir de um referencial psicanalítico, considera a puberdade uma “experiência de atravessamento invasora” e distingue duas formas de organização social que produzem formas subjetivas distintas de recepção da experiência pubertária. Nas sociedades tradicionais e comunitárias, segundo o autor, haviam fatores que minimizavam o impacto da puberdade, tais como os rituais de passagem, que ofereciam referenciais coletivos que operavam como organizadores deste processo. Por outro lado, a sociedade moderna ocidental, tendo imposto uma ruptura dos laços societários tradicionais e não apresentando trajetos previamente dados de como perseguir sua própria individualização

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, apesar de pertencer ao campo teórico da Psicologia, utilizaremos o conceito de juventude por considerá-lo mais amplo.

acaba deixando o jovem desamparado diante da experiência da puberdade. Neste sentido, a adolescência é entendida como um trabalho psíquico do sujeito moderno ocidental, que se faz necessário para processar a passagem da infância para a adultez, diante da ausência de dispositivos que cumpram a função que outrora era exercida pelos rituais.

A Psicologia, mais especificamente a Psicologia do Desenvolvimento com frequência recebe críticas por ter pautado a adolescência a partir de noções de universalidade e a-historicidade, ou seja, referindo-a como uma fase do desenvolvimento humano que se encontraria em todas as sociedades e momentos históricos.

Assim, estudos mais recentes dentro da Psicologia vêm questionando o paradigma tradicional da Psicologia do Desenvolvimento Humano, afirmando que esta estaria longe de ser um modelo universal, uma vez que suas formulações teóricas baseiam-se na realidade de uma classe média, fundamentalmente branca, proveniente de países desenvolvidos. Critica-se, desse modo, a forma como os conhecimentos produzidos pela Psicologia do Desenvolvimento *mainstream* são apropriados e empregados de forma descontextualizada e acrítica às diversas realidades (ORELLANA, 2016).

Além disso, atualmente existem diversas críticas aos conhecimentos produzidos pela Psicologia do Desenvolvimento dominante, por consolidar – a partir de pressupostos socioculturais conservadores e de concepções individualistas de desenvolvimento – modelos prescritivos para a análise e o estudo do ciclo vital das pessoas concretas, bem como a forma particular como supõe-se que este processo deva ser vivido, baseando-se na ideia de desenvolvimento como um processo natural, linear, progressivo e estável (ORELLANA, 2016).

Neste sentido, Orellana (2016), considerando a precariedade da realidade social de El Salvador, questiona qual a implicação da construção do campo da Psicologia do Desenvolvimento em sociedades que poderiam ser consideradas como “inóspitas”. Inóspitas no sentido de serem marcadas pela violência, insegurança, altos índices de exclusão social, frágil estado de direito, ou seja, sociedades que possuem aspectos estruturais (relacionados, por exemplo, à economia, política, cultura, relações interpessoais etc.) que comprometem de maneira profunda e constante o bem estar e a sobrevivência da maioria dos seus membros. Considerando que a Psicologia do Desenvolvimento dominante não dá conta de explicar e problematizar tais realidades “inóspitas” o autor aposta na construção de “uma Psicologia do Desenvolvimento situada e pertinente, cujos fundamentos e suas propostas respondam a uma dialética de questionamento constante entre suas próprias abordagens e a realidade que

objetivamente lhe circunda” (p. 75, tradução livre). Para tanto, se faz necessário estabelecer uma nova epistemologia, que se interesse e pergunte como se vive quando “se vive mal ou quando se sobrevive”, quando a existência usual para muitos é superar uma dura realidade (p. 75).

Birman (2008), por exemplo, afirma que as leituras biologizantes e psicologizantes da adolescência desenvolvidas ao longo da modernidade não conseguem dar conta do que se passa hoje com a condição adolescente. Assim, apesar de diversas contribuições da literatura referirem-se à adolescência no seu aspecto geral e universal, muitas experiências e estudos mais recentes em torno deste tema têm apontado para uma diversidade de vivências marcando o período de desenvolvimento desse grupo social. Desse modo, ao se considerar o contexto social, econômico, político e cultural onde o sujeito está inserido, o que implica em uma diversidade, é possível falar em “adolescências”. Neste sentido, a definição deste período de desenvolvimento do sujeito não se constitui mais em uma tarefa que implica em estabelecer regras gerais e universais em relação a essa fase da vida, mas indicar algumas características que podem marcar esse período que se definiu como a “etapa entre a infância e vida adulta” (MAYORGA, 2006).

Vale salientar que estas duas visões – 1) juventude como construção social e 2) juventude como estado natural da vida humana, ou condição psicobiológica – não precisam ser consideradas necessariamente antagônicas, uma vez que é possível reconhecer o componente psicobiológico como importante nesta construção social da juventude e da adolescência. Além disso, a própria perspectiva que considera a juventude uma condição psicobiológica pode também ser considerada uma construção simbólica. O problema residiria na naturalização de tal visão.

De acordo com Oliveira, A. A. S. e Trancoso (2014), se temos como objetivo produzir conceitos de infância e juventude sensíveis às diferenças socioeconômicas, espaciais, culturais, dentre outras, presentes na sociedade, uma Psicologia e uma Sociologia que buscam entender a vida exclusivamente a partir de estágios, aos quais correspondem determinadas posturas esperadas a fim de que sejam alcançados determinados objetivos predeterminados, não parecem ser adequadas para nos ajudar nesta tarefa. Desse modo, neste trabalho, parte-se da perspectiva que compreende a juventude como uma categoria socialmente produzida (CASSAB, C., 2011; DAYRELL, 2005; GROppo, 2004; OLIVEIRA, A. A. S.; TRANCOSO, 2014; QUAPPER, 2012; URBIETA, 2003; ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007).

É inegável a dificuldade de se obter um conceito unívoco de juventude (RAITZ; PETTERS, 2008). Alvarado, Posada e Gaviria (2009) apontam a essência problemática e complexa do conceito de juventude, considerando, desse modo, que esta noção necessita ser abordada desde uma perspectiva transdisciplinar. Atualmente é possível observar que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento vêm se debruçando sobre questões que envolvem a juventude, contribuindo para a constituição deste campo. Além disso, o conceito de juventude não possui uma definição única, nem estática, pois trata-se de uma categoria com marcos variáveis de acordo com cada sociedade e, em cada momento histórico, cada geração traz marcas próprias dentro do seu contexto social (RAITZ; PETTERS, 2008).

Assim, considerando que as representações sobre a juventude, o lugar ocupado pela juventude na sociedade e o tratamento que a sociedade lhe confere ganham contornos específicos em contextos históricos, sociais e culturais diferentes, a noção de *juventudes*, no plural, é utilizada por vários autores latino-americanos para ressaltar a diversidade de formas de vivenciar a juventude existentes (DAYRELL, 2005; MALFITANO, 2011; MARGULIS; URRESTI, 1998, 2008; QUAPPER, 2012; RAITZ; PETTERS, 2008; SOARES, C., 2000; TAKEUTI, 2012; ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007). No entanto, cabe salientar que o uso do termo “juventudes” não significa necessariamente que esta pluralidade e diversidade estejam de fato sendo consideradas nas intervenções, investigações e reflexões teóricas, uma vez que o uso palavra ‘juventude’ no plural por vezes pode se constituir em um mero modismo, sendo equivocadamente utilizado. Também podemos considerar que o próprio termo “juventude” já prevê certa diversidade, ou seja, o uso no singular não implica que a categoria não abarque a diversidade, ou seja, as várias situações de grupos juvenis que vivem essa juventude de forma diferente.

De acordo com a psicóloga mexicana María Urbietta (2003), a fim de se compreender e descrever a heterogeneidade e as especificidades das juventudes, é necessário considerar quatro variáveis que marcam profundamente sua realidade: o gênero, a escolaridade, o *status* socioeconômico e o local de origem. Em relação ao gênero, a autora considera que uma conceitualização da juventude deve incluir os confrontos e as possíveis resistências ou desvios em relação ao que a sociedade compreende como trajetória ideal para os homens, que se diferencia da trajetória indicada para as mulheres. A escolaridade é uma variável que marca diferenças, principalmente em relação à exclusão ou inclusão em determinados âmbitos, entre grupos de jovens, mesmo quando estes pertencem a um mesmo meio social. Além disso, é preciso considerar o contexto escolar dos jovens na compreensão da estrutura de emprego que

se oferece a eles e sua participação política. O local de moradia, particularmente a localização rural ou urbana, também é uma dimensão que deve ser levada em consideração, sobretudo em pesquisas, pois marca profundamente as vivências do jovem. A classe social ou nível socioeconômico deve ser considerado não somente a partir da perspectiva de acesso material aos recursos, mas também a partir da cultura parental que pode configurar desde muito cedo imagens e expectativas em relação ao mundo. Além das variáveis apontadas por Urbieta (2003), Groppo (2004) refere nacionalidade, etnia, religião e momento histórico como categorias sociais e condicionantes históricos que devem ser cruzados com a categoria social juventude a fim de se analisar as juventudes concretas.

A pluralidade de modos de ser jovem existente demanda que os estudos se realizem levando-se em consideração esta diversidade. No entanto, os discursos sobre a juventude existentes na sociedade ressaltam e valorizam alguns aspectos em detrimento de outros, como se estes aspectos constituíssem aquilo que daria conta do juvenil. Por exemplo, o discurso do juvenil como ideal, relacionado à força e à beleza destaca determinados aspectos em detrimento de outros. As representações de juventude também são bastante contraditórias, tendo em mira determinado tipo de jovens, e por vezes baseiam-se em perspectivas homogeneizadoras e estereótipos do que é ser um jovem ideal, os quais geralmente correspondem às características dos jovens de classe média e alta (ABRAMO, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2002).

Estes discursos sociais sobre os jovens e a juventude, ou “tematizações da juventude” (ABRAMO, 1997) partem do “senso comum”, mas se apoiam em representações produzidas pelo pensamento acadêmico e propagadas pelos meios de comunicação, por atores políticos, agentes culturais e trabalhadores sociais. Neste sentido, Urbieta (2003) cita três tipos de instituições que ela entende como produtoras centrais do juvenil, e que poderíamos também compreender como construtoras dos discursos sobre a juventude que serão descritos posteriormente. O primeiro tipo são as instituições de socialização, as quais parecem ser instâncias obrigatórias de passagem, como a família, a escola, o bairro, a comunidade, dentre outras. O segundo conjunto de instituições são as entidades que produzem bens simbólicos, culturais e de consumo. Observa-se que estas instituições têm operado a partir de uma imagem do jovem como sujeito ativo, e têm apresentado modelos que ampliam a gama de possibilidades para as diferentes expressões da população jovem. No entanto, isso pode ocorrer sob interesses distorcidos e comercializados. As normas e aparatos jurídicos e políticos que definem o status da juventude em um determinado momento e lugar compõe um

terceiro conjunto de instituições. A partir das mesmas, se configuram as características que uma sociedade espera dos jovens e as sanções estabelecidas para promover ou barrar certos comportamentos. Assim, os papéis ocupados por estes três tipos de instituições citadas por Urbietta aparecerão em alguns pontos das discussões que seguem.

## **2. Discursos sociais sobre os jovens e a juventude**

Apresentar determinados discursos sobre os jovens e a juventude dentro desta reflexão tem como objetivo identificar, caracterizar e compreender que saberes e representações sobre este campo vêm sendo produzidos e acomodados no tecido social. E, a partir daí, questionar certas visões tomadas como naturais e buscar, a partir das vozes e vivências dos próprios jovens, o que converge com e o que diverge dos discursos produzidos sobre eles. Além disso, salientamos o papel que tais discursos assumem como parte dos modos de subjetivação/produção de si dos sujeitos juvenis.

Talvez estes discursos possam nublar nosso olhar para enxergar de maneira clara as formas como os jovens de grupos populares colocam-se diante do mundo e constroem suas experiências. Assim, faz-se necessário problematizá-los, buscar não naturalizá-los, entender como se constituem, quem os utiliza e a quais jovens determinados discursos são preferencialmente direcionados, uma vez que é notável que eles não são atribuídos a todos os jovens da mesma maneira e que alguns têm seus destinatários privilegiados.

Os discursos sociais sobre a juventude serão apresentados a seguir separadamente, mas na realidade geralmente aparecem de forma combinada, articulada ou imbricada. Foram elencados cinco tipos de discursos, que não representam a totalidade, mas foram abordados por considerarmos relevantes para a discussão que se desenvolve neste trabalho.

### **2.1 Juventude como ideal de vida**

Um dos discursos sobre a juventude existente na sociedade contemporânea é o que considera o *ser jovem* como ideal e referência principal para todas as faixas etárias, localizado no patamar de excelência em relação à beleza, potência, bem-estar, inteligência, liberdade e sensualidade (PEREIRA, M. R.; GURSKI, 2014; TAKEUTI, 2012). De acordo com esta visão, a juventude se constitui em um período de liberdade, desfrute, experimentação e prazer.

Além disso, em algumas sociedades, o jovem foi e tem sido considerado um modelo privilegiado de capacidade e de força, representando e promovendo, principalmente nas sociedades modernas, os ideais de desenvolvimento e progresso (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007). Enne (2010), por sua vez, destaca a associação da juventude com certo “espírito do tempo”, relacionado às rupturas, ao novo, ao movimento, ao que não se conforma, à busca por experiências, renovação e mudanças, todos estes valores caros à modernidade. Desse modo, compreende-se a juventude, enquanto espírito do tempo, como signo vital do ser moderno.

Esta valorização da juventude também está ligada ao que Mannheim chamou de “reserva vital”, ou seja, a juventude vista como agente revitalizador, que contém um potencial de melhora para o amanhã da sociedade, uma espécie de reserva (de recursos latentes que a sociedade pode mobilizar) que sai à superfície quando se deseja uma revitalização que sirva para adaptar-se rapidamente a circunstâncias novas ou modificadas. Assim, a vantagem que a juventude possuiria na sua contribuição à renovação social estaria ligada, além do fato de possuir um maior “espírito de aventura”, ao fato de não estar completamente implicada no *status quo* da ordem social (MANNHEIM, 1944). Desse modo, esse discurso da juventude como ideal está ligado a própria ideia do progresso, uma vez que as novas gerações passaram a carregar, na sociedade moderna, a missão de progredir, de ser melhores que as gerações anteriores.

Este discurso que confere visibilidade e valoriza o “ser jovem” também relaciona-se com o fato de que estes são consumidores em potencial. Trata-se de uma visão romântica da juventude, cristalizada a partir dos anos sessenta, resultado, entre outras coisas, do desenvolvimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que tem como objetivo a manutenção da lógica cultural do capitalismo (DAYRELL; CARRANO, 2002; MARGULIS; URRESTI, 1998). Neste sentido, foi se articulando um processo em que foram apropriadas características consideradas provenientes do mundo juvenil, como estilos de vida, consumos, gostos e preferências, imagens e vestimentas, e oferecidas a segmentos crescentes da população, como signos emblemáticos de modernização (MARGULIS; URRESTI, 1998).

Desse modo, essa cadeia de significantes em torno do ser jovem contribui para estruturar um estilo de vida jovem que se dissemina como ideal cultural, que convoca quem quer que seja a se incluir como protagonista (CASTRO, 2011). Neste sentido, o juvenil aparece como um valor simbólico associado a características apreciadas, principalmente pela

estética dominante, o que permite que sejam comercializados seus atributos, ou signos exteriores, multiplicando a variedade de bens e serviços, o que impacta diretamente sobre os discursos sociais que o aludem (MARGULIS; URRESTI, 1998; 2008). Castro (2011) aponta para a possibilidade de que a cultura do consumo tenha inclusive, de certa forma, afrouxado a condição juvenil de sua amarra adultocêntrica, através de sua visibilidade libertária, mesmo que, por outro lado, tenha capturado o jovem como principal protagonista do imperativo neoliberal da busca individualizada por prazer, diversão e experimentação.

Assim, a partir da modernidade, os valores associados ao estilo de vida jovem passaram a ser consumidos como meta e desejo por diversos atores sociais, incluindo adultos e idosos, para quem o discurso midiático tende a estimular e cobrar uma eterna juventude, oferecendo instrumentos da cultura do consumo para que este objetivo seja atingido (DEBERT, 2010; ENNE, 2010; MARGULIS; URRESTI, 1998). Maria Rita Kehl afirma que hoje ocorre a passagem de uma juventude prolongada direto para a velhice, ficando vazio o espaço que deveria ser preenchido pelo adulto, fenômeno que ela chama de “*teenagização*” da cultura ocidental (KEHL, 2004, 2008). De forma semelhante, Pereira e Gurski (2014) falam da existência de “adultos adolescentizados”, os quais não conseguem reconhecer sua experiência como passível de transmissão, desvalorizando o passado em nome de uma juventude eterna. Esse fenômeno acaba provocando um esvaziamento da experiência e da memória, o que pode gerar um desamparo nos jovens pela falta de referências a partir das quais o novo poderia ser construído.

Além disso, esta idealização do “ser jovem” é paradoxal quando observamos que, por outro lado, a realidade concreta e objetiva que se apresenta à maioria dos jovens é marcada por limitações que restringem o campo de possibilidades de realização na vida profissional e social. Nota-se, assim, uma incompatibilidade entre estas representações idealizadas e a realidade de certas juventudes. Castro e Correa (2005a) problematizam esta questão, afirmando que a mesma cultura que enaltece a juventude e celebra o estilo de vida e o modo de ser juvenil é excludente em relação aos jovens, no que se refere às condições estruturais que os atingem de forma preferencial, tais como uma precária estrutura objetiva de oportunidades, a vitimização pela miséria, por guerras, por mortes violentas, e a moratória social no que se refere à possibilidade de participação e de tomada de decisões em relação a processos sociais nos quais estão inseridos.

Podemos considerar, por outro lado, que talvez muitos jovens “assimilem” esse discurso do ideal de alguma maneira, quando, por exemplo, dizem “aproveitar a juventude”,

como se este fosse o melhor tempo e como se esta guardasse tudo o que é bom e deve ser aproveitado.

Talvez poderíamos pensar que o que é enaltecido e valorizado pela sociedade ocidental contemporânea não é a juventude, mas o juvenil, ou seja, o que a juventude representa para a sociedade em termos de estilo de vida ou de um “modo de ser” identificado ao bem viver consumista (DEBERT, 2010; GROPPPO, 2004; MARGULIS; URRESTI, 1998). Segundo Margulis e Urresti (1998), é possível ser juvenil sem ser jovem, mas nem todos os jovens são juvenis, no sentido de que não se enquadram no modelo de jovem que é apresentado como espelho do mercado de consumo pela publicidade: esse jovem que não experimenta angústias e desfruta das dinâmicas próprias desse momento da vida, sem incertezas e inseguranças. Nem todos os jovens possuem o corpo legítimo, o *look* juvenil, o acesso ao consumo valorizado e oneroso de vestimentas e outros signos corporais (MARGULIS, URRESTI, 1998). No entanto, podemos considerar que o *look* juvenil nem sempre está estritamente ligado ao consumo valorizado e oneroso. Ele também pode ser produzido a partir de algo novo, diferente e ousado que o jovem produz que está ligado à sua capacidade de experimentar, como se essa ousadia fosse um atributo juvenil e coubesse melhor ao jovem.

Outra questão que tensiona o discurso ocidental da juventude como a etapa mais desejável da vida é o fato de que em algumas sociedades africanas, por exemplo, os jovens anseiam pelo depois deste período da vida, que irá dotá-los com uma autoridade e uma “existência social” que na atualidade lhes é negada. Esta perspectiva da juventude como ideal está muito ligada às análises da juventude no Norte, onde os jovens, idealmente, possuem uma gama mais ampla de escolhas possíveis e têm mais acesso aos recursos e à possibilidade de construir suas vidas por si próprios e, dessa forma, a juventude geralmente é vista como uma posição social positiva. Mas se mudarmos o foco para a análise da situação de jovens em áreas de pobreza e escassez, ser jovem, muitas vezes se torna uma posição de imaturidade social e política, mudando drasticamente o *status* de sua posição social. Assim, parece que o potencial e o *status* da agência da juventude encolhe enquanto nos movemos do Norte para o Sul, das áreas de abundância para áreas de escassez (VIGH, 2006).

## **2.2 Juventude como momento de crise**

Outro discurso importante a ser destacado é o da juventude entendida como um momento de crise, conflitos e desajustes, que supostamente serão resolvidos na adultidade (URBIETA, 2003), ou como uma etapa difícil, marcada por conflitos em relação à autoestima e à personalidade, ou ainda por certo distanciamento da família (DAYRELL; CARRANO, 2002). Por vezes, deparamo-nos com concepções de juventude que a reduzem a um estado marcado por rebeldia, agitação, paixão, flexibilidade, incertezas, crescimento, dentre outras características (KNAUTH; GONÇALVES, 2006). Menandro, Trindade e Almeida (2003) realizaram um estudo, na área da Psicologia, sobre as representações sociais da adolescência/juventude em matérias jornalísticas publicadas na revista VEJA nos períodos de 1968 a 1974 e de 1996 a 2002. Nos dois períodos estudados, foram identificadas, dentre outras, ideias de rebeldia, dependência e imaturidade associadas à adolescência/juventude e noções de que tal período seria, inerentemente, marcado por dificuldades de vários tipos.

Tais representações apontadas pelos estudos acima citados poderiam ser condensadas na noção de *crise*, designada como uma conjuntura ou momento difícil, decisivo ou perigoso. Crise pode também significar a falta de alguma coisa considerada importante, ou ainda a manifestação súbita de um estado emocional ou nervoso<sup>3</sup>. Assim, se a crise se refere à falta de algo, ao considerarmos o discurso da juventude como crise, parece estar implícita a ideia de que o que faltaria ao adolescente/jovem seriam características consideradas adultas, como a maturidade, a racionalidade, o controle de impulsos e a estabilidade emocional. Ou seja, desde este ponto de vista, a ideia da juventude como crise se relaciona com uma perspectiva desenvolvimentista, que atribui determinadas características à infância, juventude e/ou adolescência, que serão superadas na adultidade.

Estudos mais recentes da Psicologia Social vêm questionando essa noção de adolescência atravessada por uma concepção naturalizante, universal e a-histórica e contrapondo a ela uma concepção sócio-histórica, que afirma a adolescência não como um período natural do desenvolvimento, mas como um momento significado, interpretado e construído pelos indivíduos, questões estas abordadas no capítulo anterior. Neste sentido, Ozella e Aguiar (2008), fundamentados na Psicologia Sócio-histórica, lançam a hipótese de que a ideia de crise como algo natural serve como instrumento para mascarar os reais motivos dos conflitos, “tornando a crise uma realidade em si mesma, que seria resolvida por meio de ações que conduziriam o sujeito à racionalidade interrompida. Assim a normalidade da crise banaliza os conflitos” (p. 104). Poderíamos inferir que esta “banalização dos conflitos”

---

<sup>3</sup> Fonte: Dicionário Aurélio Online.

ocorre, por exemplo, quando determinados comportamentos do jovem são desvalorizados ou imediatamente rotulados como se fizessem parte do conjunto de manifestações críticas que compõe esse período da vida. Nesta colocação, também chamam atenção duas questões criticadas pelos autores: a ideia de uma racionalidade, que seria retomada na adultez; e a ideia de crise como natural à adolescência e à juventude, desconsiderando-se sua ocorrência em outros momentos da vida.

Knauth e Gonçalves (2006) colocam em questão a ideia de que a adultidade seria um período do ciclo vital em que haveria menos conflitos, ao passo que estes caracterizariam especialmente a juventude. Ao contrário, os autores defendem que não é possível afirmar que o conflito e todas as características mencionadas acima, atribuídas à juventude, manifestem-se exclusivamente neste período, por ser o conflito algo que faz parte da vida, assim como não existe uma forma estática de viver nenhuma fase do ciclo vital (KNAUTH; GONÇALVES, 2006).

A noção de crise foi trabalhada por vários teóricos da Psicologia do Desenvolvimento ao abordarem a adolescência, dentre os quais podemos citar Aberastury, Knobel e Erikson. De forma geral, eles referem a adolescência como momento de crise, rebeldia, transitoriedade, turbulência, tensão, ambiguidade e conflito. Para Aberastury (1981/2007), a adolescência pode ser um período doloroso e confuso, marcado por muitas contradições, ambivalências e por atritos com a família e o meio social, situação que pode ser muitas vezes confundida com crises e estados patológicos. Knobel (1981/2007), por sua vez, fala de uma “síndrome normal da adolescência”, que, em síntese, seria marcada por determinadas características, como tendência grupal, necessidade de intelectualizar e fantasiar, crises religiosas, contradições excessivas no comportamento, frequentes flutuações de humor, dentre outras. Tanto Aberastury quanto Knobel dão primazia aos elementos biológicos (sobretudo às mudanças corporais), como fatores desencadeadores da crise da adolescência e consideram que os processos sociais só viriam facilitar ou dificultar este processo. Para Aberastury, por exemplo, a crise ocorreria a partir da tensão advinda do confronto do indivíduo com as exigências sociais (CAMPOS, 2006).

Erikson (1972), em sua teoria psicossocial, vincula a adolescência com a formação da identidade e afirma que, neste período, o indivíduo vivencia o dilema “Identidade versus Confusão de identidade”, em que existe uma crise a ser resolvida. Este autor procurou conciliar as dimensões biológicas e sociais (fatores presentes na cultura, como o maior tempo de escolarização e as novas exigências do mercado de trabalho), como fatores que interagem

para que ocorra a crise de identidade do adolescente. Ele busca distanciar-se do estereótipo da crise como algo problemático, no sentido de uma “catástrofe iminente” (CAMPOS, 2006), referindo-se a ela como um momento crucial de mudanças, em que é demandada dos adolescentes uma grande mobilização de recursos internos.

Neste sentido, destacamos o enfoque que potencializa a crise, no sentido de considerar como ela possibilita descobertas, transformações, (re)invenções e (re)construções importantes da subjetividade adolescente/jovem, mais do que significá-la como um momento de não-razão ou não adulez (MAYORGA, 2006). Assim, dependendo da forma como olhamos para a crise, ela pode representar ameaça ou pode se percebida como um momento de desenvolvimento, capaz de produzir organização e construção subjetiva.

### **2.3 Juventude como problema social**

Nos meios de comunicação de massa, observa-se, concomitantemente ao aumento de produtos especificamente direcionados aos jovens, um crescimento de noticiários sobre os problemas sociais que os envolvem. Podemos, assim, destacar o discurso da juventude como “problema social”, principalmente quando consideramos a realidade brasileira. É importante salientar que, diferentemente do discurso da juventude como momento de crise, que geralmente se refere a conflitos, rebeldia e outras manifestações naturalizadas e esperadas que ocorram neste momento, a representação da juventude como problema social relaciona-se ao que se desvia do que é esperado em termos de desenvolvimento social e individual para o jovem, tendo em vista como isso impacta negativamente e ameaça o que está instituído socialmente.

Abramo (1997) observa que quando atores políticos ou instituições elaboram ações dirigidas aos jovens relacionadas à cidadania, o foco geralmente se dirige aos problemas, privações e desvios. Desde esta perspectiva, que, de acordo com a autora, se baseia na sociologia funcionalista, a juventude é entendida como um processo de desenvolvimento social e individual de capacidades e adequação aos papéis adultos. Desse modo, a preocupação social recai sobre as falhas nesse desenvolvimento e ajuste, sobre as “infuncionalidades” e os “desvios”, que devem ser tratados. Assim, o foco real de preocupação estaria na coesão moral e continuidade da sociedade e na integridade moral do jovem, pensado enquanto futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela (ABRAMO, 1997; GROPPPO, 2004, 2010).

A visão funcionalista da juventude, segundo Groppo (2004), baseada em teorias sociais behavioristas, no interacionismo simbólico e no funcionalismo propriamente dito, atravessou grande parte da produção sociológica sobre a juventude na primeira metade do século XX. Apesar de levar em consideração o caráter social e histórico das juventudes, esta abordagem acaba absorvendo parcialmente a concepção naturalista da juventude que atravessa a Psicologia e a Medicina. Isso implica na ideia de que existem estados “normais”, saudáveis, estabelecidos a partir de “leis sociais” positivamente compreensíveis, o que implica na existência de anormalidade, de doença e daquilo que foge do esperado e não permite o adequado funcionamento do sistema social (GROPPO, 2004). A juventude, desse modo, é considerada crucial para a continuidade social, uma vez que seria nesse momento que a integração do indivíduo, através da aquisição de elementos apropriados da cultura e da assunção de papéis adultos, se efetivaria ou não, trazendo consequências para o próprio jovem e para a conservação da coesão social. Em síntese, a ênfase da sociologia funcionalista se situa no processo de socialização vivenciado pelos jovens e nas possíveis disfunções que podem ocorrer neste percurso (ABRAMO, 1997).

No entanto, ao se patologizar a juventude e considerá-la apenas em suas dimensões de risco, conflito e problema social, não são reconhecidas suas capacidades, potencialidades e contribuições na construção da cultura (QUAPPER, 2012). Assim, a partir desta visão estigmatizante e reducionista (KRAUSKOPF, 2004; QUAPPER, 2012), conforme já destacado, a juventude torna-se objeto de atenção quando representa uma ameaça de ruptura com o que está instituído socialmente. Tais ameaças de ruptura podem ser sentidas, por exemplo, quando movimentos juvenis propõem ou produzem mudanças na ordem social, quando há possibilidade de rompimento de uma geração com a transmissão da herança cultural, ou quando o jovem se desvia de um caminho em direção à integração social (ABRAMO, 1997; CASSAB, C., 2011). A concepção da juventude como problema social relaciona-se também com a associação de jovens ao crescimento dos índices de violência, consumo e tráfico de drogas (MENDES, 2008).

Nos anos 80, na América Latina, iniciou-se um movimento de responsabilização dos jovens por sua participação na violência urbana. Neste contexto, eles são considerados violentos e perigosos, principais protagonistas da insegurança nas cidades. Vistos como sujeitos facilmente influenciáveis, nos anos 90, a droga é compreendida como um agente manipulador dos jovens. Na Colômbia, por exemplo, os jovens são considerados até hoje como protagonistas centrais de atividades ilícitas e do conflito armado. Neste sentido,

desenvolveram-se políticas sustentadas principalmente no controle, na correção e na prevenção (CÁRDENAS, 2005).

Enne (2010) fala de um “pânico moral” da sociedade em relação aos jovens, que ocorre quando as atitudes juvenis despertam sensações de insegurança e perigo, sendo duramente combatidas. Por vezes, as atitudes de resistência e de rompimento com o instituído são valorizadas, quando se vincula a ideia de juventude à de modernidade, como se o fato de ser jovem implicasse em não aceitar o instituído. Por outro lado, estas atitudes podem ser traduzidas como respostas infantis às demandas da vida adulta, sendo desqualificadas ou até ignoradas (ENNE, 2010).

Na passagem do século XIX para o XX foram tecidas algumas concepções acerca da juventude que ainda hoje se fazem presentes. Neste período, a juventude começou a ser relacionada a um conjunto de emoções violentas, agressividade, instabilidade emocional e curiosidade sexual sem limites, considerada um estágio perigoso e frágil da vida dos sujeitos. Este suposto caráter problemático, libertino, contestador e desordeiro dos jovens, começou a ser temido e associado principalmente aos jovens operários. De forma geral, esse discurso do problema social acabou justificando e alimentando seu controle e vigilância. Se, por um lado, os filhos dos operários eram controlados, sobretudo, através do trabalho e da ação policial, por outro lado, as instituições de ensino exerciam o controle sobre os filhos dos burgueses (CASSAB, C., 2011; CASSAB, M. A. T., 2001b).

A medicina contribuiu para alimentar a noção da juventude como momento crítico, por exemplo, através de teses médicas sobre a puberdade, que indicavam remédios para resolver ou atenuar os problemas da juventude. Assim, a juventude considerada um problema torna-se campo de intervenção das ciências e das políticas públicas e objeto de controle, disciplinarização, vigilância e socialização. Supostas “verdades científicas” também tentaram embasar medidas higienistas dirigidas principalmente aos jovens pobres. Uma preocupação acentuada dirigida a estes jovens demandou a formulação de estratégias para a prevenção de possíveis desvios deste grupo (CASSAB, C., 2011).

Parece haver um limite muito tênue entre os discursos da juventude como “momento de crise” e como “problema social”. No entanto, podemos pensar em algumas situações em que estas representações, quando utilizadas, podem ser notadas em suas diferenças. Por exemplo, quando a desordem social é causada por jovens privilegiados economicamente, seus comportamentos podem acabar sendo justificados pelo argumento de que aqueles estariam passando por um momento difícil, de crise, transitório, que faz parte de sua condição de

jovem ou adolescente e que provavelmente será superado com a chegada da idade adulta. No entanto, se o mesmo comportamento parte de um jovem pobre, negro, de periferia, este jovem provavelmente receberá um julgamento diferenciado e será classificado como “problema social”. Assim, à mesma situação podem ser atribuídos valores e representações diferentes, conforme o grupo social a que pertencem os atores.

Neste sentido, quando consideramos os jovens de grupos populares, o discurso do problema social parece se ampliar. Estes frequentemente são objeto de maior vigilância, distanciamento e evitação, por serem considerados potencialmente perigosos (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003; CASSAB, M. A. T., 2001b; DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004; SEGURA, 2009), sendo muitas vezes constrangidos em suas mobilidades na cidade.

A visão da juventude pobre como problema social e ameaça à ordem social pode ser observada em uma pesquisa de Tamayo, Durán e Thayer (2014), realizada a partir de 16 grupos focais com jovens dos sexos feminino e masculino, de grupos populares urbanos do Chile, que teve como objetivo identificar suas percepções em relação à forma como a imprensa escrita e digital retratava os jovens chilenos. De acordo com os jovens participantes da pesquisa, haveria uma ênfase, por parte da imprensa, nos aspectos negativos da realidade dos setores populares, principalmente no que se referia aos jovens, os quais eram associados a um perfil delinquente e retratados como ameaça pública. Por outro lado, os aspectos positivos de seu cotidiano costumavam ser invisibilizados, enquanto aquelas situações que confirmariam certa irresponsabilidade e descontrole, consideradas um perigo para a sociedade, ganhavam enfoque. Esta espetacularização do negativo por parte da imprensa, de acordo com os jovens, seria uma resposta a uma demanda do próprio público por este tipo de notícia, que seria o que “venderia” mais. Além disso, os jovens identificaram que quando a juventude era mencionada de forma genérica pela imprensa, referia-se a características e condutas de um setor socioeconômico particular que não era o popular e eram mencionadas suas características neutras ou positivas. Ou seja, isso confirma a ideia apresentada anteriormente de que a juventude dita ideal não abarca os jovens pobres (TAMAYO; DURÁN; THAYER, 2014).

No Brasil, são observadas ações de “limpeza social”, sobretudo quando nos referimos à relação entre o poder público e os jovens pobres, identificados como “classes perigosas”, que precisam ser controladas e disciplinadas (DUARTE, 2014). Este controle social muitas vezes se traduz no extermínio de muitos jovens negros, pobres, de periferia urbana.

As tentativas de controle e punição dos jovens identificados como problema social podem ser visualizadas em muitos países nas tentativas de redução da maioria penal a nível jurídico (URBIETA, 2003). No Brasil, está em tramitação da Câmara dos Deputados a Proposta de Emenda Constitucional 171/93, que altera a maioria penal de 18 para 16 anos. Nos discursos favoráveis à redução, que exigem mais punição e menos tolerância, considera-se, de forma superficial, que os adolescentes são responsáveis pelos altos índices de criminalidade. No entanto, de acordo com a nota técnica publicada pelo Núcleo de Estudos Sobre Criminalidade e Violência da Universidade Federal de Goiás, a participação de adolescentes nos crimes registrados no estado de Goiás é menor que a de adultos e os atos infracionais praticados pelos adolescentes são majoritariamente pequenos delitos contra o patrimônio e não contra a vida (LIMA et al., 2015).

De acordo com Winton (2005), ocorre que, apesar da forte preocupação acadêmica e não-acadêmica em relação à violência juvenil, raramente esta preocupação se estende para considerar os efeitos da violência sobre os jovens e em que medida eles próprios são vitimados, o que em alguns contextos é solapado pela crescente criminalização da juventude. Na realidade, há uma associação superficial entre violência e juventude, pois o que se verifica é que esses jovens são as maiores vítimas da violência (SPOSITO, 2003). De acordo com o *Mapa da Violência 2015*, pesquisa realizada pela Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), das 42.416 pessoas que morreram em 2012, no Brasil, em decorrência do disparo de algum tipo de arma de fogo, 24.882 (58%) eram jovens. Além disso, dos 22.230 homicídios ocorridos contra a população jovem, 17.120 vitimaram jovens negros, enquanto 5.068 dos jovens vítimas eram brancos (WASELFISZ, 2015). Percebe-se, assim, que a violência no Brasil vitimiza determinada cor e faixa etária<sup>4</sup>.

Neste sentido, observa-se a vivência de um paradoxo pelos jovens pobres: se por um lado são lembrados pelo Estado como os principais alvos de ações que visam o controle dos fatores da desordem, determinadas por um poder que pretende mostrar sua infalível autoridade, por outro lado, são olvidados enquanto sujeitos de direitos (DUARTE, 2014). Assim, enquanto as discussões acerca das dimensões políticas, econômicas e sociais que se relacionam com as demandas das juventudes possuem pouca visibilidade, predomina o

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre índices de vitimização de adolescentes no Brasil, sugere-se a consulta das seguintes publicações: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. São Paulo, 2014; MELO, D. L. B.; CANO, I. **Índice de homicídios na adolescência: IHA 2012**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

argumento da necessidade de intervenção para o “controle” da violência (MALFITANO, 2011).

## 2.4 Juventude como devir

A partir do que foi apresentado até então, podemos observar a complexidade e as contradições dos discursos direcionados ao jovem, ora tratado como transgressor e delinquente, foco de pânico moral, ora como aquele é idealizado e que ocupa um papel modernizante da sociedade e depositário de esperanças em relação ao futuro. Assim, pode-se afirmar que, na sociedade atual, observa-se tanto “reclamações indignadas” quanto “esperanças entusiasmadas” em relação à juventude (ABRAMO, 2005). No entanto, estas concepções têm em comum o fato de não considerarem o jovem como agente do presente (ALVARADO et al., 2009; CASSAB, C., 2011).

No que se refere à associação entre juventude e futuro, Enne (2010) observa que, com a entrada da juventude em cena a partir do século XX, foram sendo colocadas sobre os jovens, representantes do espírito do tempo da modernidade, as esperanças de transformação e mudança histórica e a confiança de que “nada será como antes” (ENNE, 2010). Assim, hoje são comuns as expressões de que, por exemplo, os jovens são o futuro da pátria, da sociedade, do mundo, dentre outras.

A ideia da juventude associada a um *plus vital* é referida por Margulis e Urresti (2008), quando trazem a noção de *moratória vital* (conceito complementar ao de moratória social, o qual será referido no subcapítulo seguinte), como uma peculiaridade da juventude em relação às outras gerações, que implica que os jovens sintam-se distantes da vulnerabilidade e da morte, a qual pertenceria ao mundo dos outros, às gerações que os precedem no tempo. Neste sentido, a juventude seria um período em que se possui um excedente temporal, um *capital temporal*. De acordo com os autores, esse fato seria dado de forma geral, em um primeiro momento, e pode cumprir-se ou não posteriormente, uma vez que surgem diferenças sociais e culturais no modo de ser jovem, dependendo de cada classe (MARGULIS; URRESTI, 2008).

Dentro desta mesma perspectiva, a associação entre jovens e futuro se vincula de certa forma ao fato da juventude ser considerada um período de maturação biológica que concederia ao sujeito este *plus vital*, que lhe confere uma potência para agir no sentido de impulsionar mudanças e renovações. Neste sentido, os jovens são associados a certo

protagonismo como atores políticos ou como agentes de inconformidade (CÁRDENAS, 2005). No entanto, podemos questionar em que medida o jovem hoje é de fato reconhecido como ator social e como sujeito que participa no aqui e agora, de forma politizada através da cultura, por exemplo, ou se esse papel é exclusivo dos adultos, enquanto o jovem é pensado apenas enquanto devir.

A literatura mostra que a conceituação do jovem como um *vir a ser*, na maioria das vezes implica que o mesmo não exerça seus direitos como jovem no hoje, devido à sua condição de promessa para o futuro (OLIVEIRA, A. A. S.; TRANCOSO, 2014). No estudo de Menandro, Trindade e Almeida (2003), por exemplo, se destaca em matérias jornalísticas a representação da adolescência/juventude como o futuro da nação, o que se relaciona com a ideia de que cabe aos jovens, a partir de seu amadurecimento e preparação, serem responsáveis, no futuro, por dar seguimento ao que já foi construído pela sociedade até então. Essa preparação se daria através da educação escolar e familiar, que conduziria a uma adaptação do jovem aos valores e normas sociais. Esse discurso adia as expectativas dos jovens para quando chegarem à idade adulta (MENANDRO; TRINDADE; ALMEIDA, 2003).

Soares (2000) questiona quais seriam as motivações implícitas nas afirmações de que “os jovens são o futuro”. O autor acredita que, na realidade, o que se estaria querendo afirmar é que os jovens não possuem alternativas para o presente, principalmente quando se observam as dificuldades governamentais na garantia de educação, saúde e emprego (SOARES, C., 2000). De forma semelhante ao paradoxo já apontado entre o enaltecimento da juventude e a precárias condições sociais oferecidas aos jovens, observa-se uma paradoxal relação entre o discurso futurista sobre o jovem, de um lado e, por outro lado, a atual inércia político operacional em relação à constituição de condições sociais concretas, que possam ser oferecidas aos jovens como garantias no hoje (OLIVEIRA, A. A. S.; TRANCOSO, 2014).

Cárdenas (2005) afirma que, na realidade, os jovens depositários das esperanças de transformação e de mudança social seriam aqueles julgados capazes de reproduzir o ideal de produção e consumo vigente e contribuir para a manutenção do *status quo* (CÁRDENAS, 2005). Aqueles que se desviam desse padrão muitas vezes não são associados ao futuro, tampouco possuem garantias de futuro. Ao contrário, por vezes, ser jovem, especialmente pobre e negro, torna-se o estigma que legitima as ações da chamada “limpeza social”, marcada pela violência, o que Amaya (2002) aponta como a principal causa de mortes de jovens colombianos, por exemplo. Estas ações também podem ser observadas intensamente

na realidade brasileira, conforme destacado no subcapítulo anterior, onde foi abordado o discurso da juventude como problema social.

Quando nos deparamos com a ideia de que os jovens são agentes propiciadores de conflito e violência e, conseqüentemente, considera-se sua proximidade com o risco e a morte, ocorre que pode haver sua associação com a ideia de “não-futuro” (CÁRDENAS, 2005). Considerando-se a realidade precária, o risco e a incerteza quanto a “estar vivo amanhã” vivenciados por muitos jovens, podemos inclusive questionar sobre a pertinência da afirmação de que os jovens, de forma geral, possuem um *plus vital* ou *excedente temporal*.

Neste sentido, contrariando a lógica que associa intimamente juventude e vir a ser, muitos estudos vêm observando que as vivências dos jovens, principalmente os que estão imersos em realidades precárias, estão cada vez mais focadas no agora, já que a incerteza, a falta de garantias torna difícil um planejamento a longo prazo em relação ao que se deseja (AUGUSTO, 2007; CÁRDENAS, 2005; PAIS, 2004, 2012; SOARES, C., 2000).

## **2.5 Juventude e moratória**

A representação do jovem como “futuro” pode estar intimamente associada à noção de moratória, uma vez que esta se baseia na ideia de que os jovens são inexperientes, carecem de maturidade social e atravessam um período de transição entre a infância e a adultez, que deve ser preparatório para o futuro. Ou seja, o jovem permaneceria em uma espécie de “limbo” até tornar-se adulto (KRAUSKOPF, 2004).

O termo “*moratória*” foi cunhado por Erik Erikson, mas continua sendo referenciado e problematizado por vários autores mais atuais (ABRAMO, 2005; ALVARADO et al., 2009; CALLIGARIS, 2000; CASSAB, C., 2011; DAYRELL; CARRANO, 2002; GROppo, 2010; KRAUSKOPF, 2004; MARGULIS; URRESTI, 1998; 2008). A moratória pode ser compreendida como um momento de experimentação, marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade (DAYRELL; CARRANO, 2002), que implica que o jovem ocupe um lugar do ócio “privilegiado” (ALVARADO et al., 2009).

Por outro lado, Calligaris (2000) refere-se à moratória como algo que pode ser sentido pelo adolescente como um ônus, uma vez que a maturação do corpo ainda não significa maturidade e, assim, a autonomia tão esperada e idealizada é refreada e postergada. Para Abramo (2005), a moratória implica em uma subordinação ao adulto e um adiamento dos deveres e direitos de produção, reprodução e participação, dimensões estas que serão

exercidas no futuro, sendo a juventude o momento dedicado exclusivamente à formação para o exercício destas dimensões.

Conforme Krauskopf (2004), a ideia de moratória psicossocial se instaurou nas representações sociais como uma estratégia necessária no período de preparação juvenil para a adultidade. Foi concebida a partir de uma sequência regular de eventos e de uma imaginária homogeneidade social, com características mais próximas da classe média.

Neste sentido, será que podemos de forma generalizada atribuir essa moratória aos jovens, uma vez que uma das características que a compõe é o adiamento dos direitos e deveres de produção? Se considerarmos, por exemplo, o jovem pobre que desde cedo trabalha para ajudar no sustento da família ou aquele que muitas vezes é o único responsável pelo sustento familiar, podemos afirmar que este jovem vivencia uma moratória? Grande parte dos jovens latino-americanos que vive em situação de exclusão são invisibilizados e enfrentam uma urgência psicossocial em relação ao cumprimento de responsabilidades supostamente adultas e, ao mesmo tempo, uma ausência de oportunidades. Essa demanda se intensifica a partir da puberdade, quando parece haver uma legitimação da responsabilidade dos jovens pela busca de subsistência e por contribuir com o sustento de suas famílias (MARGULIS; URRESTI, 2008; KRAUSKOPF, 2004). Neste sentido, o adiamento da inserção no mundo do trabalho, que compõe a noção de moratória, não parece se aplicar a estes jovens, mas está reservada aos jovens privilegiados. A moratória parece se apresentar, então, neste caso, como um fator de explicitação de desigualdades sociais.

Desde o nascimento do conceito de juventude, na sociedade moderna ocidental, a moratória parecia ser uma experiência restrita aos filhos das classes médias e altas, enquanto muitos jovens das classes populares eram integrados ao setor produtivo desde a infância (ABRAMO, 2005; AMAYA, 2002). Com a industrialização, os jovens da burguesia eram liberados do trabalho a fim de dedicarem-se ao estudo e ao preparo para uma profissão. Castro (2011) afirma que

“seja na França, na Alemanha ou na Inglaterra do século XIX, a reclusão dos jovens em instituições escolares serviu à reprodução social das elites, apostando na preparação intelectual, moral e emocional daqueles jovens que ocupariam lugares-chaves nas sociedades burguesas emergentes baseadas no esforço, mérito, concorrência e cultivo de si” (p. 302).

No entanto, a possibilidade de postergar as responsabilidades da vida adulta não era comum aos jovens de todas as classes sociais. Os filhos dos trabalhadores eram inseridos precocemente nas atividades produtivas, mantinham-se afastados da escola e por vezes eram vistos como delinquentes, não desfrutando dos mesmos privilégios que tinham os jovens da

burguesia (CASSAB, C., 2011; CASSAB, M. A. T., 2001b). Assim, pode-se perceber já na análise das diferenças entre a juventude burguesa e a juventude operária o fato de que a moratória não é uma condição universal dos jovens.

É importante atentarmos para o fato de que a situação concreta dos jovens brasileiros hoje é diferente do que aparece em muitas definições teóricas e referências sobre o padrão ideal de juventude, nas quais o conteúdo da moratória é definido pelas possibilidades de o jovem se manter distante das obrigações da inserção produtiva e voltado exclusivamente para a formação escolar (ABRAMO, 2005).

O que se observa é que para grande parte dos jovens pobres brasileiros, o trabalho é mais atrativo do que a escolarização, sendo revestido de valor, mesmo nos casos em que suas condições e natureza sejam precárias. Seu valor reside no que ele pode oferecer a partir da renda obtida, como a conquista de certa autonomia em relação aos gastos e às escolhas que podem ser feitas e as possíveis experiências de consumo. Por outro lado, na visão do jovem, a escola pode não oferecer, a curto prazo, as mesmas perspectivas e os ganhos que o trabalho teria a oferecer (ARPINI, 2003). De forma semelhante, Bourdieu (1983) aponta o desejo de alcançar mais rapidamente o estatuto de adulto e as capacidades econômicas que lhe são associadas como um dos motivos que leva o jovem a buscar abandonar a escola e inserir-se cedo no mundo do trabalho.

Ao dar preferência às atividades ocupacionais em detrimento da escola, o jovem pobre parece não aceitar a espera que a formação escolar prevê, uma vez que esta espera não significa que haverá um retorno satisfatório no amanhã e pode se constituir em um prolongamento de uma situação difícil de sobrevivência.

A escola diz formar para o futuro; esse futuro, entretanto, parece muito distante, inatingível, angustiante e sem grandes perspectivas para esses sujeitos. A escola perde o sentido a que se propõe e eles não se sentem motivados a frequentá-la, abandonando-a assim que podem. Segundo muitos adolescentes, se dependesse de sua própria vontade, eles já teriam deixado definitivamente a escola, sem sofrerem quaisquer conflitos. O trabalho, ao contrário, é por eles almejado porque é visto como a única alternativa para escaparem da vida miserável dignamente (ARPINI, 2003, p. 159).

Assim, ao invés de apostar em algo a longo prazo que não oferece garantias, o jovem pode acabar apostando naquilo que talvez lhe dê um retorno imediato, apesar de precário.

Pode-se apontar, nos últimos anos, a vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, para além da família e da escola e o papel importante desempenhado pelo lazer e pela cultura na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação dos valores dos

jovens. Observam-se mudanças no conteúdo da moratória em vários aspectos da vida pessoal e social (ABRAMO, 2005).

Nos últimos anos, ocorreram mudanças no sentido tradicional da temporalidade na trajetória de vida. Por exemplo, eventos como casamento, inserção no mundo trabalho e início da participação formal como cidadão, utilizados tradicionalmente como referentes para a definição do fim da juventude e início da adultez, já não ocorrem atualmente a partir de uma ordem linear programada, o que será destacado no capítulo a seguir. Ocorre ainda que as condições existenciais atuais levem os sujeitos a enfrentarem muitas dificuldades em diferentes momentos do curso da vida. Por vezes observa-se, por exemplo, sujeitos com 50 anos passando por uma fase de moratória, a qual seria atribuída a um jovem (KRAUSKOPF, 2004).

Ao analisarmos, por exemplo, a questão do exercício da sexualidade e sua relação com a moratória dos jovens, destaca-se que hoje a juventude não pode mais ser considerada um período de latência pela desvinculação entre o desenvolvimento fisiológico da capacidade de reprodução e a anuência sociocultural para o exercício da sexualidade, mas como um momento em que ocorre a iniciação e o desenvolvimento de uma sexualidade ativa. No entanto, apesar destas mudanças, ainda existem diferenças no nível de aceitação da sexualidade juvenil, sobretudo no que se refere à questão de gênero (ABRAMO, 2005).

Abramo (2005) destaca que a moratória juvenil hoje perdeu um pouco do seu sentido de suspensão e espera para poder realizar as coisas no futuro, na adultidade, e agregou um sentido de possibilidade de vivência e experimentação diferenciada. Ou seja, o jovem vivencia todas as esferas do mundo adulto, mas de forma singular, com menos compromissos e encargos, com vínculos menos definidos, e desfrutando das coisas com mais alegria e liberdade, uma vez que possui maior disponibilidade e vigor e menos constrangimentos, quando comparados com os adultos (ABRAMO, 2005). Mas seria possível afirmar que os jovens possuem menos constrangimentos quando comparados aos adultos? Talvez não possamos afirmar que o jovem vivencie todas as esferas do mundo adulto de forma singular, pois a esfera da participação social, da tomada de decisões não é sempre experienciada de forma livre de constrangimentos, principalmente quando consideramos os casos em que os jovens possuem pouca possibilidade de participação e exercício da cidadania, ou quando esse exercício não é reconhecido, ou ainda quando o próprio sujeito jovem não é reconhecido socialmente.

Considerando o contexto de sociedades extremamente desiguais, onde se propaga o desemprego e a exclusão, a moratória tal como proposta inicialmente como conceito que abarcaria os jovens de forma geral, enfrenta novos desafios. Um deles refere-se ao fato de que muitos jovens (e adultos) de classes populares gozam de muito tempo livre, em virtude da falta de trabalho. No entanto, este tempo livre não pode ser confundido com o tempo socialmente legitimado para o gozo e a fruição, pois pode ser um tempo de culpa, frustração e impotência (MARGULIS; URRESTI, 1998, 2008).

Honwana se aproxima desta questão, ao trazer conceito de *waithood*, ou idade de espera, que se refere a este prolongado período de suspensão em que o acesso dos jovens à vida social adulta é adiado ou negado. A partir de estudos realizados com jovens africanos, a autora observou que muitos destes jovens, ainda que pudessem ser considerados adultos do ponto de vista de sua idade cronológica, continuavam dependentes do ponto de vista social, pois ainda não haviam alcançado plenamente os requisitos que lhes permitiriam assumir as responsabilidades da vida de adulto, ou seja, ter emprego ou formas de sustento estável, ser independente, ter recursos para providenciar o sustento de sua família e ser capaz de contribuir para o bem social comum pagando impostos. Enquanto isso, estes jovens lidam com a falta de garantias, o desemprego, ou a inserção em trabalhos informais e/ou precários (HONWANA, 2014), ou seja, essa suspensão (ou moratória) não é vivida enquanto privilégio, mas como um ônus.

## **2.6 De que se trata a juventude?**

Acerca dos discursos existentes em nossa sociedade sobre a juventude, Castro e Correa (2005a) chamam atenção para a existência de diversas situações específicas e particulares que não se enquadram em conceituações totalizadoras e homogeneizantes do que é ser jovem. Assim, destaca-se a importância de se estabelecer um olhar aberto em relação à juventude, que se refaz continuamente, e de se evitar enquadrar as questões que tocam a juventude em uma única chave de respostas, submetendo-as a constante análise, no sentido de que não sejam gerados saberes acabados e totalizadores.

Apesar de tais discursos não serem passíveis de generalização, já que por vezes dirigem-se preferencialmente a jovens de determinados contextos sociais, e geralmente enfocam alguns aspectos em detrimento de outros, ressalta-se o relevante papel que ocupam na constituição da situação juvenil, alinhados e/ou em tensão com as vivências reais dos

jovens, influenciando na forma como os jovens referem a si mesmos, em suas mobilidades e oportunidades e na constituição do que os mesmos desejam para suas vidas. Ou seja, tais discursos constituem condições de subjetivação dos jovens, uma vez que, de certa forma, são apropriados por eles. Estes discursos também são influenciados pelas (e se refletem nas) práticas sociais dirigidas aos jovens, daí a importância de analisá-los e problematizá-los.

É muito complexo afirmar o que é o específico do juvenil, ou seja, o que diferencia a subjetividade juvenil de outras formas de subjetividade. Sobretudo se considerarmos a diversidade de juventudes e o fato de que mesmo os discursos citados anteriormente, que talvez pretendam ser universais, quando analisados com mais profundidade mostram que, na realidade, não são dirigidos a todos os jovens e possuem várias ideias associadas a eles que necessitariam ser questionadas.

Foi possível constatar que quando a juventude é apresentada como “ideal de vida”, esse ideal é ligado às possibilidades de consumo e desfrute da condição privilegiada de “ser jovem” e à imagem da juventude como agente revitalizador, que contém um potencial de melhora para o amanhã da sociedade. A juventude como ideal de vida, quando apresentada como um espaço-tempo de fruição absoluta, com condições para se usufruir tudo o que se deseja, não corresponde à juventude que queremos tratar neste trabalho, uma vez que não abarca os jovens pobres. Por outro lado, esse ideal de vida, esse momento a ser usufruído, também é assimilado pelos jovens das classes populares que não têm muitas condições objetivas de fruição, os quais também apresentam o discurso de “aproveitar a vida”, quando afirmam, por exemplo, “estar de saco cheio e não querer estudar”, ou “desejar estar em outros espaços, que não a escola, aproveitando a condição de ser jovem”, aspecto que será destacado na apresentação dos resultados desta pesquisa.

O discurso da “juventude como crise” parece responder à necessidade de se enquadrar um conjunto de características fixas, consideradas naturalmente constituintes do desenvolvimento humano, desconsiderando que tais manifestações podem estar presentes em outros períodos da vida, não sendo exclusivas da adolescência/juventude. A noção de crise, na contemporaneidade, parece ocupar um lugar estrutural da vida e da constituição do sujeito. Por exemplo, o sujeito adulto que perde o emprego pode entrar em uma crise. Hoje esta questão da crise, para além do sentido de passagem para assumir um outro *status* na sociedade, é ampliada por outras questões, como a do desemprego estrutural, das guerras, das migrações (crises imprevisíveis). Além disso, a questão da crise da juventude não pode ser

olhada apenas a partir de um viés negativo, uma vez que a crise possibilita descobertas, criações e reinvenções que são importantes na produção da subjetividade juvenil.

Já o discurso da juventude como “problema social” parece dirigir-se principalmente aos jovens pobres urbanos, responsabilizados pela violência nas cidades e, por isso, vítimas do controle social e, por vezes, do extermínio. Observaremos, na apresentação dos resultados deste estudo, que este discurso permeia as ações de vigilância, controle e contenção exercidos sobre as mobilidades dos jovens pobres, principalmente quando estes são negros e moradores de favelas.

Já com relação ao discurso que considera a “juventude enquanto devir” e depositária de esperanças em relação ao futuro, parece desconsiderar-se o jovem como agente do hoje, no aqui e no agora. Além disso, a associação entre juventude e futuro parece inadequada quando consideramos a situação precária de muitos jovens, marcada pela incerteza e pela falta de garantias, que nubla seus horizontes. Estas questões tocam diretamente em um ponto crucial deste trabalho, que busca pensar como estes jovens pobres, estudantes de escolas públicas e moradores da periferia urbana do Rio de Janeiro, estão pautando este devir em suas próprias vidas e em sua construção de si. Ou seja, como esse tornar-se e construir-se (subjetivar-se), a partir de seus deslocamentos espaciais e temporais e oportunidades, é assimilado e significado por estes jovens, sobretudo quando consideramos os atravessamentos de um discurso da preparação.

Em relação ao discurso que associa a juventude à moratória, pode-se inferir que os jovens pobres não vivenciam uma moratória social, no sentido de um afastamento das obrigações ocupacionais, mas que, por outro lado, experienciam uma moratória no sentido de não terem suas vozes e ações reconhecidas no presente pela sociedade. Além disso, no contexto contemporâneo de prolongação da vida, mudanças aceleradas, novos referentes temporais e um curso de vida cada vez menos linear, pode-se afirmar que mudaram as condições que sustentavam o conceito de moratória originalmente descrito por Erikson.

Margulis e Urresti (1998), alinhados a uma perspectiva geracional, afirmam que a juventude enquanto categoria social não é exclusiva dos jovens de classes privilegiadas, mas se estende também àqueles de classes populares, cuja condição de juventude se estabelece a partir dos distintos lugares atribuídos aos membros de cada geração na família e nas instituições. Assim, ser jovem nem sempre supõe portar os signos juvenis veiculados pelas mídias, nem apresentar as características e vivências que predominam no imaginário e nos discursos sociais relacionados à juventude (MARGULIS; URRESTI, 1998).

Ainda em relação à delimitação da especificidade da juventude, referimos Bourdieu (1983), que propõe uma perspectiva mais relacional entre as gerações – perspectiva com a qual este trabalho se alinha –, considerando que a fronteira entre juventude e velhice se constitui em um objeto de disputas e embates intergeracionais, uma vez que a divisão das etapas da vida trata de uma “repartição de poderes”. Ou seja, juventude e velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre jovens e velhos. Como exemplos de lutas e embates geracionais no contexto brasileiro, podemos citar o “Movimento passe livre” e a “Ocupação das escolas”. O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social, liderado por jovens, que, em sua origem, reivindicava a gratuidade no transporte público para estudantes e, atualmente, luta pela tarifa zero para todos. O MPL levanta o debate em torno da questão do direito à cidade e da mobilidade urbana, considerando que ela passa necessariamente por uma questão de oferta de transporte coletivo pago indiretamente. Trata-se de uma disputa política pelos recursos do Estado<sup>5</sup>, uma luta dos jovens em termos de uma “repartição de poder”, num movimento de contestação a uma ordem gerontocrática.

A ocupação das escolas foi um movimento importante ocorrido em 2016 em várias cidades do Brasil, que agregou jovens estudantes secundaristas, na luta por uma escola e uma educação de qualidade. Neste movimento, formaram-se alianças entre os jovens e alguns adultos, como professores e pessoas da comunidade, o que mostra que não se tratou apenas de uma luta entre velhos e jovens, mas dos jovens, juntamente com alguns segmento dos mais velhos, contra o *establishment* político.

Neste sentido, é importante considerar que esta subjetividade juvenil não se constrói apenas a partir da dominação adultocêntrica e a partir do discurso do adulto. Cabe salientar o papel dos embates e tensões presentes nas relações intergeracionais, que contribuem significativamente na construção do que é juvenil. Não se trata de um jogo de dominação completo do adulto sobre o jovem, pois o jovem também exerce influência na subjetividade do adulto.

Desse modo, em meio a estes embates intergeracionais, destacamos o importante papel ocupado pelos discursos sociais dirigidos aos sujeitos juvenis e à juventude enquanto categoria social, os quais, em permanente tensão com as perspectivas e vivências espaço-temporais dos próprios jovens, contribuem na constituição do que pode ser nomeado como *situação juvenil*. Assim, poderíamos definir esta *situação juvenil* como algo que se constitui a partir das *práticas discursivas e sociais* relativas à juventude, somadas às *práticas espaciais e*

---

<sup>5</sup> Link para matéria: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/01/13/O-Movimento-Passe-Livre-hoje-segundo-um-de-seus-principais-colaboradores>. Acesso em 31/01/2018.

*temporais juvenis*, que se relacionam com suas *mobilidades* e *oportunidades*, o que será objeto de discussão a partir de agora.

## **Parte II – Práticas espaciais e temporais juvenis**

### **3. A desconstrução de uma visão linear e prospectiva em relação à juventude**

Os processos de subjetivação e o posicionamento do sujeito diante do mundo e da vida têm sofrido mudanças significativas na contemporaneidade. De acordo com Franch (2008), na modernidade a representação do tempo dava ênfase à linearidade, irreversibilidade, predição e controle em relação ao curso da vida. Por outro lado, a sociedade ocidental atual encontra-se marcada pela velocidade das novas tecnologias, pelo ritmo acelerado das mudanças sociais, pela incerteza em relação ao futuro, pela predominância da ideia de risco, pelo imediatismo e pela desvalorização da experiência e do passado como um guia para a ação (AUGUSTO, 2007).

Todo este cenário contribui para uma descronologização ou deslinearização do curso de vida (GROPPO, 2004, 2010; KRAUSKOPF, 2004), bem como para o enfraquecimento da noção de projeto de vida. Assim, o tempo do agora adquire preferência para o sujeito como referência para a compreensão de si mesmo e do ambiente (AUGUSTO, 2002, 2007; CARNEIRO, 2002; LECCARDI, 2005) e o curso de vida não pode mais ser considerado previsível e planejável como o era na modernidade.

A precariedade, o risco e a falta de garantias e certezas em relação à vida compõe um fenômeno que parece ter começado a ser vivenciado nas sociedades europeias mais recentemente, mas que em países latino-americanos e africanos, por exemplo, se faz presente há muito tempo. Assim, podemos considerar que talvez essa linearização do curso de vida e a possibilidade de projetar e planejar o amanhã nunca tenha feito muito sentido para as populações pobres, inseridas em contextos inóspitos.

Nesse sentido, poderíamos pensar como tudo isso reverbera na vida dos jovens hoje, em especial na vida dos jovens de camadas pobres, os quais lidam com a incerteza diariamente, incerteza não apenas em relação ao depois, mas em relação às necessidades imediatas do dia-a-dia. Assim, a seguir será apresentada uma reflexão teórica sobre a crise na

temporalização linear do curso de vida e o enfraquecimento da noção de projeto de vida, tendo em vista como estas transformações afetam as vivências dos jovens hoje. Dentro desta problematização, a questão da idade será utilizada como conceito-chave, principalmente na discussão que será levantada na sequência sobre (des)cronologização e (des)institucionalização do curso de vida.

### **3.1 A crise da “temporalização” linear do curso de vida e o enfraquecimento da noção de projeto de vida**

A noção de juventude, constituída ao longo do século XX, traz consigo uma valorização da acumulação de experiência para a vida adulta e determinações do que é esperado para cada momento vital (AMAYA, 2002). Conforme salientado anteriormente, há uma forte associação entre juventude e preparação para o futuro, principalmente quando se considera seu caráter de transição para a adultez. A preocupação com o futuro implica na adoção de certa disciplina no presente, uma vez que sem esta se supõe que os jovens não farão uma inserção adequada na esfera do trabalho e fracassarão em seu papel de serem responsáveis por suas famílias (FRANCH, 2011).

Desse modo, a juventude se configura em uma categoria submetida ao poder e ao controle do mundo adulto, que se manifesta em uma forma de ordenamento e determinação das biografias individuais e sociais que prevê tanto seus conteúdos quanto seus ritmos de mudança (AMAYA, 2002). Isto se relaciona com o que Alvarado et al. (2009) chamam de tempo panóptico, o qual é entendido como a intenção das sociedades disciplinares, que buscam o controle para poder vigiar os cursos vitais dos sujeitos, através da particularização de momentos em suas vidas (ALVARADO et al., 2009). A criação dos níveis escolares e a associação de determinada idade a certas características do desenvolvimento psicológico, por exemplo, fazem parte das tecnologias de conhecimento do poder disciplinar e relacionam-se não apenas com um modelo evolutivo, como também com o “tempo panóptico”, a partir do qual os cursos vitais dos sujeitos são controlados (AMAYA, 2002). Assim, pode-se considerar que se há uma determinação do que é esperado que aconteça em termos de espaço e tempo em cada momento do ciclo vital, se tornariam então mais fáceis o controle e a vigilância exercidos sobre o sujeito, neste caso, sobre o jovem. No entanto, poderíamos pensar quais seriam as implicações quando isso foge do esperado, ou seja, quando as vivências do jovem se desviam do que “deveria” estar sob controle.

A ideia de juventude como uma passagem ou transição para a vida adulta, além de possuir um sentido “adultocêntrico”, conforme destacado no capítulo anterior, implica em um padrão linear, progressivo e prospectivo de definição dos sujeitos e dos cursos vitais, que traz consigo certa noção de tempo (AMAYA, 2002). Esta noção de tempo é fruto da modernidade e caracteriza-se por uma orientação finalista, que pressupõe uma orientação da sociedade para determinados fins: progresso, desenvolvimento e riqueza das nações; e por uma orientação linear do curso da vida, ou seja, o que o indivíduo vivencia hoje, adquire sentido em relação a um ponto final (MELUCCI, 1997). Isso implica na crença no planejamento como controle racional dos processos sociais e em uma visão do amanhã como controlável e planificável, que pode ser construído, prospectado e projetado, pois dependeria das escolhas e das decisões dos sujeitos no agora (AUGUSTO, 2002; LECCARDI, 2005).

Desse modo, na modernidade, nutriu-se a perspectiva de uma aposta no progresso, seja dos agrupamentos sociais seja dos indivíduos, como abertura a um crescimento ilimitado. O impulso industrial ocorrido a partir da era Moderna alavancou os ideais de *desenvolvimento* e *progresso*, que foram de certa maneira importados para a narrativa sobre as fases da vida humana. Estes ideais direcionaram a história e os esforços humanos a partir do século XVIII (CASTRO, 2013).

Esta aposta no progresso e no futuro dos jovens pode ser visualizada no fato de que vários dos estudos brasileiros levantados que relacionam juventude/adolescência e tempo têm como foco as perspectivas futuras (LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, 2010; SCHMITT, 2010), e parecem responsabilizar o sujeito individualmente pelas suas escolhas e percursos de vida. O futuro, principalmente o profissional, seria algo que depende, ou que é determinado principalmente pela motivação, pelas habilidades/capacidades e escolhas do jovem. Percebe-se nestes estudos a presença de perspectivas meritocráticas e individualistas, que consideram que os projetos são concretizados e os objetivos alcançados exclusivamente a partir do esforço individual de cada um, dando pouca ênfase às condições externas e contextuais que dificultam ou facilitam esse processo.

Nestes estudos também aparecem afirmações de que a juventude seria o momento por excelência para a elaboração de projetos de vida. Por exemplo, o estudo de Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007), realizado com adolescentes de ambos os sexos pertencentes a escolas públicas e privadas do norte do Paraná, buscou investigar se o fato de um(a) adolescente já ter configurado seu projeto de profissão futura constitui-se em fator motivacional para os estudos

no presente. Os pesquisadores apontam a adolescência como período em que a pessoa se torna capaz de estabelecer um projeto de vida. Assim, haveria uma expectativa de que, ao final deste período, o adolescente tenha decidido sobre seu futuro, principalmente em relação ao futuro profissional. Diante disso, será que podemos afirmar que neste momento o indivíduo “se torna capaz” de estabelecer um projeto de vida? Seria a idade um determinante para que essa tarefa possa se dar? A construção de um projeto de vida é algo possível e/ou que faz sentido para os jovens hoje, sobretudo para aqueles inseridos em contextos de extrema precariedade e falta de garantias?

Neste sentido, buscando questionar a ideia institucionalizada da juventude como período de escolhas e elaboração de projetos futuros, concordamos com Dib e Castro (2010), que apontam que talvez seja pouco provável que haja uma fase específica para que isso aconteça, como algo espontaneamente próprio do período. Assim, é importante reconhecer que, independentemente de uma faixa etária específica, a vida será marcada por diferentes escolhas e que as indecisões ou rupturas de trajetórias não são exclusivas da vida dos jovens.

Quando o mundo circundante oferece cada vez menos determinantes e garantias para o amanhã, este se torna progressivamente entendido como um campo inteiramente privado, em relação ao qual cada indivíduo será exclusivamente responsável (CARNEIRO, 2002). Neste sentido, é interessante notar também que, ao mesmo tempo em que há um controle do curso de vida e certas determinações do que é esperado dos jovens, muitos destes vivenciam o desamparo, pois precisam percorrer seu caminho de forma cada vez mais solitária, fazendo escolhas e tomando decisões individualmente, com poucas referências.

A noção de “projeto de vida” se constituiu em uma peça crucial na organização biográfica da modernidade, porém atualmente vêm se transformando radicalmente e chega até mesmo a não fazer mais sentido, uma vez que o amanhã se torna uma dimensão marcada pela fortuidade e até mesmo ameaçadora (FRANCH, 2008). Assim, uma trajetória linear e regida por uma normatividade, que possa garantir um percurso previsível para o acesso à vida adulta, parece se constituir em uma exceção na vida do jovem, nos dias atuais, sobretudo quando nos referimos a jovens pobres de periferia urbana. O ponto de chegada deste percurso é incerto, assim como os trajetos para alcançá-lo (KRAUSKOPF, 2004; LECCARDI, 2005).

Punch (2015) destaca que hoje vem sendo reconhecido que as transições juvenis são mais amplas que o percurso da escola para o trabalho e devem abranger outros tipos de transição. Neste sentido, pode-se afirmar que, atualmente, as transições juvenis são fluidas, complexas, diversificadas e fragmentadas, sendo caracterizadas por adjetivos como

“jornadas”, “viagens”, “caminhos”, os quais são marcados por “momentos críticos”, “pontos decisivos” e “momentos fatídicos”. De acordo com a autora, muitos caminhos dos jovens são dirigidos ao longo de determinadas rotas por causa de um momento chave, decisão ou evento. Essas mudanças ou “transições” não são fixas ou lineares, mas envolvem uma combinação dinâmica de negociações em torno das oportunidades e restrições associadas à educação, trabalho, relacionamentos, paternidade e habitação, que variam bastante conforme os diferentes jovens e diferentes contextos socioeconômicos.

Assim, diante da evidente incerteza dos sujeitos perante o depois e das vivências caracterizadas pelo imediatismo, seria possível acessar o que os jovens pobres desejam para si e o que fazem no sentido de alcançar o que desejam? Como o posicionamento dos jovens diante do mundo e da vida e suas mobilidades apontam para um deslocamento de um padrão prospectivo, linear e planejável de suas trajetórias? Na sequência, serão apresentados resultados de algumas pesquisas realizadas com jovens pobres que talvez possam dar algumas indicações sobre essa questão.

Jovens do sexo masculino integrantes de grupos musicais de rap e funk, pertencentes a camadas populares de Belo Horizonte, Minas Gerais e participantes do estudo de Dayrell (2003) mostram que a vivência juvenil não equivale à preparação para o depois, para um possível vir-a-ser, sobretudo porque estes se deparam com uma falta de garantias que dificulta que eles possam ver-se em relação a um depois. Apesar disso, eles possuem sonhos e desejos que têm algumas especificidades, como o fato de geralmente estarem relacionados a alguma realização no campo da música e também à possibilidade de uma vida mais confortável, em especial para suas mães. Porém, esses sonhos e desejos não se constituem necessariamente em projetos de vida, e quando ocorre alguma projeção para além do hoje, esta comumente se mostra fluida ou de curto alcance. Desse modo, sua alternativa é direcionar o foco no agora, onde vão se construindo como jovens, sem confiar nas promessas de um futuro redentor (DAYRELL, 2003).

Conforme o estudo realizado por Mendes (2008) com 30 jovens dos sexos masculino e feminino de camadas pobres de Juiz de Fora, Minas Gerais, os mesmos realizavam algumas projeções em relação ao depois, muitas vezes situadas em um tempo e um espaço. No entanto, tais projeções pareciam não ter sustentações em escolhas no agora, nem implicar em algum tipo de planejamento; ou seja, os jovens expressavam desejos e sonhos, mas não agiam no agora no sentido de alcançá-los, principalmente se isso implicasse em renúncias de satisfações imediatas (MENDES, 2008).

O estudo de Juncken (2005), que teve como objetivo investigar os projetos de vida de jovens pobres de ambos os sexos, pertencentes à região metropolitana do Rio de Janeiro, mostrou que a ausência de aportes escolares, educacionais, de lazer, culturais e simbólicos foi apontada pelos jovens como uma significativa dificuldade que lhes prejudicava a possibilidade de visualização das ações necessárias para a conquista de um provável projeto de vida. Por exemplo, para eles o objetivo profissional não parecia vir acompanhado de estratégias claras, com etapas encadeadas com o intuito de alcançá-lo. Assim, parece não haver uma conexão entre o que se está fazendo hoje com o que se almeja para o amanhã. Ou seja, apesar de os jovens apontarem determinados sonhos e desejos em relação ao futuro, estes pareciam não estar relacionados a suas vivências do agora ou amparados por ações concretas, ou antecipações de ordem cognitiva e emocional para que se tornassem realidade (JUNCKEN, 2005). Além da falta de certezas, de garantias e de uma estrutura de oportunidades objetivas, podemos considerar que o fato de não haver algo que sustente as ações dos jovens ao longo de etapas sucessivas em direção ao alcance de seus objetivos também se deve à falta de recursos simbólicos que orientem este processo e de experiências significativas que os capacitem para agir em busca de suas aspirações (CASTRO, 2011).

Em relação a esse posicionamento do jovem perante o amanhã e a possibilidade de construção de projetos de vida, Cassab, M. A. T. (2001b) afirma que os jovens que ocupam o circuito da inclusão seriam capazes de negociar com o tempo e recusar o imediato em nome do investimento na construção de projetos, uma vez que percebem a possibilidade de realizá-los. Já os jovens que não fazem parte do circuito da inclusão, para os quais o futuro é apenas uma miragem, teriam suas ações construídas no momento, de forma mais irrefletida e no curso dos acontecimentos. Considerando essa colocação de Cassab, não se pode negar o fato de que os jovens de classes mais abastadas têm mais chances e oportunidades de realizar seus desejos e ambições. No entanto, podemos considerar que, mesmo para os jovens que estão no circuito da inclusão, talvez seja difícil investir em projetos a longo prazo. Neste sentido, as vivências marcadas pelo imediatismo, pelo foco no agora e pela dificuldade de projetar-se em relação ao depois não parecem ser uma realidade exclusiva dos jovens pobres.

A situação de descrença, temor e incerteza em relação ao depois, as dificuldades atuais de planejamento, controle e antecipação do futuro e a forte orientação em relação ao agora podem ser observadas de forma praticamente geral na vida dos jovens (AUGUSTO, 2002, 2007; CÁRDENAS, 2005; PAIS, 2004, 2012; SOARES, 2000). Para Castro (2011), a dificuldade para a construção de planos de ação em relação ao que se deseja não se restringe

aos jovens pobres urbanos, que sofrem com a falta de oportunidades objetivas, mas, por outros motivos, é também uma questão para os jovens de classe média. Inclusive essa realidade não é exclusiva da juventude, mas pode ser compreendida como uma característica da vida atual. O futuro é considerado por vezes como uma categoria em extinção, uma vez que estaria sendo absorvido pelo presente estendido ou prolongado e, por estar sendo ofuscado pelas questões do agora, não ofereceria mais espaço para a projeção de desejos, expectativas e crenças (AUGUSTO, 2002, 2007).

Apesar de muitos anos de debates, sobretudo nas Ciências Sociais, em relação a estas questões, hoje ainda pode-se observar a visão linear positivista, de um progresso permanente, permeando os discursos sociais (SOARES, 2000). Além disso, muitas das políticas públicas direcionadas aos jovens são orientadas por este modelo linear de transição à vida adulta e, desse modo, inadequadas às experiências de vida dos jovens na atualidade. Desse modo, as mudanças experienciadas pelo jovem comumente são vistas como “transições” ou “pontes”, não como momentos em si, plenos de significado próprio. No entanto, destaca-se que esta perspectiva do desenvolvimento como algo linear não dá conta de compreender os processos, as diferenças e as particularidades.

A partir do exposto, observa-se que atualmente esta noção de projeto de vida precisa ser problematizada, principalmente quando consideramos jovens pertencentes a contextos socioeconômicos desfavorecidos. No entanto, essa visão linear e prospectiva ainda se faz presente em muitos estudos, políticas e discursos direcionados aos jovens, apesar de sua aplicabilidade ser difícil no contexto atual, e comumente vem acompanhada de uma tendência em determinar o tempo da juventude com critérios etários predefinidos e rígidos, questão esta que será abordada a partir de agora.

### **3.2 A (des)cronologização e a (des)instucionalização do curso de vida**

A ideia de ter uma idade ou pertencer a uma idade é um aspecto importante a ser considerado. Sua utilização como critério para agrupar os sujeitos traz implícita a ideia de que a juventude representaria uma transição e ser jovem implicaria em estar numa condição provisória. No entanto, o critério da idade não pode ser suficiente para discutir uma categoria que assume contornos tão diferentes como a juventude. Tampouco é possível compreender a juventude como grupo social homogêneo, agrupando-se sujeitos que só possuem a idade em comum (SOUZA, 2004).

A partir do momento em que o Estado passou a se responsabilizar pelas dimensões da proteção do indivíduo, dentre as quais principalmente a educação, a escola tornou-se, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal, ao mesmo tempo em que a racionalidade moderna se tornou imperativo universal. Desse modo, a cristalização social das idades da vida está intrinsecamente relacionada com a constituição da modernidade e emerge com a escolarização, a qual prevê a divisão entre seres adultos e seres em formação (PERALVA, 1997).

Neste sentido, alguns autores apontam que, com as transformações sociais ocorridas com a modernização, destacam-se dois fenômenos importantes relacionados às idades: a *institucionalização do curso da vida* e a *cronologização da vida* (DEBERT, 2010; GROppo, 2004; KNAUTH; GONÇALVES, 2006). Estes fenômenos implicam em uma clara definição e separação dos estágios da vida, cujas fronteiras são estabelecidas pela idade cronológica. Assim, determina-se o tempo de transição de uma etapa para outra e a sensibilidade investida em cada estágio. Sua ocorrência pode ser atribuída ao fato de o Estado moderno tornar-se a instituição orientadora do curso de vida, regulador de todas suas etapas, desde a escolarização, passando pela entrada no mercado de trabalho até a aposentadoria (DEBERT, 2010). Instituições modernas, como escola, direito e mundo industrial, geralmente baseiam-se no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida (KNAUTH; GONÇALVES, 2006).

Segundo Groppo (2004), o estabelecimento de categorias etárias homogêneas e a cronologização e institucionalização do curso da vida, da mesma forma que a urbanização, a industrialização e a mercantilização da vida, foram produtos da modernidade e ocorrem para dar conta destes processos de modernização referidos, bem como tomar parte de um movimento de “racionalização da vida social”.

A idade, ou faixa etária, serviu justamente para a elaboração de conjuntos diferenciados de normas de comportamento necessárias para definir o lugar social do indivíduo. A trajetória de vida foi racionalizada predicada sobre a capacidade emergente dos indivíduos de ajustarem suas expectativas individuais aos sistemas etários de direitos e deveres. Normatizaram-se as sequências do trajeto biográfico em fases ou estágios da vida humana, os quais delimitaram as possibilidades que cada indivíduo tinha para desejar o que queria ser (CASTRO, 2013, p. 17).

Alguns autores apontam que nos últimos anos, mais especificamente a partir dos anos 70, vêm ocorrendo uma *“descronologização” do percurso das idades* e uma *“desinstitucionalização do curso da vida”* (DEBERT, 2010; GROppo, 2004; SPOSITO, 2003). A *descronologização* se trata de um processo em que as faixas etárias não seriam mais fundamentais para a determinação do curso de vida no aspecto privado (GROppo, 2004).

Pode ser observada quando, por exemplo, um jovem que já havia saído da casa dos pais, volta a morar com os mesmos, indicando que não há mais um caminho linear e único para a transição para a vida adulta (SPOSITO, 2003). Assim, a idade cronológica se torna por vezes irrelevante para determinar o momento e a sequência em que eventos como o casamento, a entrada no mundo do trabalho, a saída da casa dos pais, a maternidade e a paternidade, dentre outros, devem acontecer (DEBERT, 2010).

A *desinstitucionalização* implica que as intervenções institucionais baseadas na cronologização do curso da vida, principalmente aquelas desempenhadas pelo Estado, adquiram um peso cada vez menor, o que confere aos indivíduos o direito – ou, na realidade, a obrigação – de compor seus cursos de vida de acordo com suas próprias vontades e condições e obrigando indivíduos e grupos sociais a buscar soluções particulares para as dificuldades inerentes ao ritmo biológico da vida (GROPPO, 2004). Groppo nomeia esse fenômeno de “reprivatização do curso da vida”. Considerando-se esse fenômeno, nota-se que a “construção de si” se constitui em um desafio para o jovem contemporâneo, o qual muitas vezes é levado a trilhar de forma solitária o caminho em busca da definição de valores e condutas e a avaliar de forma individualizada as implicações de suas escolhas (CASTRO; CORREA, 2005a). Além da dificuldade que representa para o jovem ter que escolher sem referências, estas dificuldades podem ser multiplicadas para os jovens pobres, para quem as escolhas são limitadas e as formas de atingi-las são precárias. Assim, “se a responsabilidade individual pela escolha é igualmente distribuída, os meios para agir de acordo com essa responsabilidade não o são” (DEBERT, 2010, p. 66).

Cabe salientar que, apesar da relativa descronologização e desinstitucionalização do percurso de vida, as idades ainda são uma dimensão fundamental na organização social e ainda podem ser consideradas “mecanismos poderosos e eficientes na criação de mercados de consumo, na definição de direitos e deveres, na constituição de atores políticos e na regulação do corpo social com a produção de categorias de classificação e hierarquização das populações” (DEBERT, 2010, p. 62).

Considerando as questões levantadas até o momento, concordamos com Soares (2000), que destaca a impossibilidade de se definir a juventude através de uma faixa etária e afirma que o conceito tradicional de juventude como uma simples ponte de transição entre a infância e a adultez está caindo por terra. De forma semelhante, Castro (2012) destaca que a compreensão de ser jovem conduzida pela questão do amadurecimento e da superação da própria juventude, parece estar dando lugar à valorização da juventude como condição

peculiar, como momento de experimentação e desfrute. Assim, a juventude passa a representar no imaginário social um “momento de verdade” da descoberta de si e do mundo. Neste sentido, “ser jovem hoje corresponde a ter que responder a questões relativas à *afirmação de si no presente* – quem sou eu, o que quero agora, que escolhas mostram o que desejo” (CASTRO, 2012, p. 70). No entanto, a formação escolar e seus modos de subjetivação, onde a idade continua sendo um dos pilares do saber e do poder, ainda inspirada na visão do jovem como um *vir a ser* e do desenvolvimento no sentido da superação de “ser jovem” rumo ao “ser adulto”, não estimula outras possibilidades subjetivas às quais os jovens possam sentir-se interpelados (CASTRO, 2012).

Neste sentido, haveria outras visões que pudessem afastar o jovem do constrangimento da linearidade, da sequência e do movimento para frente e do determinismo das idades? A proposta a partir de então é pensar os jovens, seus desejos, ações, mobilidades e o que consideram oportuno, a partir de uma abordagem situacionista, que valoriza o “aqui e agora”. Neste sentido, defendemos uma abordagem que se contrapõe às perspectivas lineares, prospectivas e etapistas, assentadas em um modelo desenvolvimentista, considerando a juventude um momento que assume uma importância em si mesmo e buscando apreender e analisar as condições atuais das vivências juvenis e não apenas seus modos de passagem para a vida adulta.

Tendo em vista estas questões, no intuito de olhar para a situação do jovem de uma forma que leva em consideração o “*ser jovem no aqui e no agora*”, pretende-se lançar o olhar para as mobilidades e oportunidades juvenis e para o contexto social e a trama das relações sociais que atravessam as vivências de jovens pobres de periferia urbana, considerando-os tanto como construtores de espaços quanto construídos pelo espaço.

#### **4. A situação do jovem pobre urbano a partir da questão espacial**

Há uma tendência nos escritos sobre a modernidade em dar ênfase à temporalidade, ao processo de *vir a ser*, em detrimento do “ser no espaço”, uma vez que o *vir a ser* relaciona-se à ideia de *progresso*, questão esta cara à modernidade (HARVEY, 2004). Como destacado anteriormente, esta valorização do *vir a ser*, pautada na ideia de progresso é observada nas perspectivas que veem a juventude enquanto devir, como um período de passagem e preparação para a vida adulta. No entanto, uma questão importante se impõe quando

pensamos as categorias espacialidade e temporalidade: seria possível falar de tempo sem falar de espaço?

O sistema econômico atual parece forjar um tipo de experiência subjetiva que considera o tempo sem considerar o espaço. O tempo, juntamente com o espaço, são considerados por Harvey (2004) como categorias básicas da existência humana. O autor considera que estas noções são criadas necessariamente a partir de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. Assim, diferentes formas de produção ou formação social congregam práticas e conceitos específicos referentes ao tempo e ao espaço. De acordo com o autor, “o progresso implica a conquista do espaço, a derrubada de todas as barreiras espaciais e a aniquilação [última] do espaço através do tempo. A redução do espaço a uma categoria contingente está implícita na própria noção de progresso” (p. 190). Além disso, Harvey (1997), citado por Moosa-Mitha (2018), sustenta que o pensamento Iluminista tende a ver o tempo como central para uma compreensão dos fenômenos sociais e, desse modo, a vida humana individual e as sociedades em geral são entendidas em termos universais como participantes de uma trajetória comum, que segue uma “progressão natural”. Como resultado desta perspectiva, os estados-nação são categorizados em termos de países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, de uma forma em que se afirma a superioridade ocidental, que representaria o auge do progresso (MOOSA-MITHA, 2018).

Conforme, Tonucci Filho (2013), a globalização capitalista promove o discurso de um mundo integrado e homogêneo, em que a importância dos aspectos geográficos dos fenômenos sociais seria diminuída. Apesar disso, na concepção do autor, o conceito de espaço é cada vez mais entendido como fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo. Desse modo, salienta-se que “de espaço receptáculo e palco dos acontecimentos, passa-se cada vez mais ao entendimento do espaço como elemento ativo e dinâmico na constituição e transformação da sociedade” (TONUCCI FILHO, 2013, p. 41). Assim, nas últimas décadas vêm se desenvolvendo novas perspectivas em relação à espacialidade, que contrariam as teses do desaparecimento do espaço diante do avanço do capitalismo (CASTRO, 2004; TONUCCI FILHO, 2013)

De acordo com Milton Santos, a espacialidade, que abarca tanto o físico quanto o social, diz respeito às relações, ao ser do sujeito no mundo e refere-se à materialidade imbuída de sentidos, uma vez que as relações sociais animam as formas espaciais, conferindo-lhes um conteúdo. Assim, a materialidade se constitui em uma conjunção entre passado e presente, uma vez que, ao mesmo tempo que se faz presente diante de nós, logo escapa de nossas mãos

e nos traz o passado por meio das formas. Por exemplo, a cidade apresenta através da materialidade a presença dos tempos que se foram, mas que permanecem nas formas e objetos, os quais são representativos de técnicas (M. SANTOS, 2002).

A partir do estudo da espacialidade, Pozo (2014) afirma ser possível observar as diversas estratégias que o jovem elabora em suas interações com múltiplos outros: tanto aqueles que o cuidam, acolhem ou ajudam a se integrar, quanto aqueles que o ignoram, estigmatizam, ou marginalizam.

“Estas experiências cotidianas de habitar, representar e/ou imaginar o espaço urbano permitem o acesso a características dos atores e agrupamentos juvenis da cidade: quem são, o que fazem, de que recursos dispõem, quais são as suas redes e os níveis das mesmas, como se auto-percebem e como percebem os outros, como constroem seus tempos e seus espaços” (POZO, 2014, p. 10).

Desse modo, consideramos abordar a categoria espaço por tratar-se de uma categoria inerente à constituição subjetiva dos sujeitos, não apenas palco de suas ações. Pensar o jovem em relação ao espaço desde esta perspectiva implica em considerá-lo ator e construtor de espaço e tempo, que tem sua ação no mundo reconhecida no aqui e agora e não considerada apenas como uma promessa ou preparação para o futuro.

Neste sentido, concordamos com Hackett, Procter e Seymour (2015), que afirmam que uma “lente espacial” desafia a visão comum em relação à política da vida de crianças e jovens que os posiciona como “vir a ser” e que prioriza intervenções destinadas a direcionar como estes se desenvolvem e o que se tornarão como adultos. Uma perspectiva espacial reconhece a não linearidade das vidas de crianças e jovens e pode oferecer novas perspectivas sobre como os espaços afetam e são afetados pelas experiências de crianças e jovens e influenciam em como eles escolhem “navegar” suas vidas.

No intuito de contextualizar e situar socialmente esses jovens sujeitos de nosso estudo, discutiremos no subcapítulo a seguir as questões da pobreza e da desigualdade social e suas interfaces com o espaço-tempo urbano.

#### **4.1 Jovens pobres em um contexto de desigualdade social**

As desigualdades e injustiças que se estruturaram na realidade latino-americana têm sua origem na colonização de seus países e são ampliadas “por consequência das relações assimétricas de dominação e subordinação na produção, no poder político, na estrutura de classes e na estratificação social, na elaboração do pensamento e da cultura, considerando principalmente os processos de exploração econômica e dominação política, ao lado de outros

fatores importantes, tais como territoriais, demográficos, étnicos, de gênero” (WANDERLEY, 2017, p. 65). Estas profundas assimetrias nas relações sociais são expressas, sobretudo, pela concentração de poder e riqueza em certos setores e classes sociais e pela pobreza e opressão de outros setores e classes, que foram e continuam sendo a maioria da população.

Na sociedade brasileira, a pobreza é decorrente dos processos resultantes da associação entre herança histórica e padrões societários vigentes (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009). Trata-se de uma noção muito complexa, que demanda uma compreensão que considera seus múltiplos determinantes, uma vez que ela não é uma categoria homogênea, mas que abre margens para diferentes formas de interpretação. É comum haver no imaginário social enfoques reducionistas que associam a pobreza exclusivamente à falta de recursos financeiros (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009; CIDADE; MOURA JR.; XIMENES, 2012). No entanto, a pobreza não se resume à dimensão material, mas possui um caráter de acesso e de oportunidades objetivas. Trata-se de uma condição que exerce influência em todas as esferas da vida pessoal, dificultando o alcance de bens e serviços essenciais para uma vida com qualidade (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009). De acordo com Cidade, Moura Jr. e Ximenes, a pobreza implica na ocupação de uma posição de restrições de necessidades de alimentação, moradia, segurança, educação, lazer e saúde. Além disso, o sujeito pode ser alvo de correntes ideológicas de marginalização e de culpabilização pela sua situação, e cerceado em sua liberdade de viver da forma que lhe parece mais adequada. Ou seja, o sujeito encontra-se em condições adversas de sobrevivência tanto material quanto simbólica.

A pobreza se estabeleceu como questão social simultaneamente à estruturação e ampliação das cidades (CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, 2010); desse modo, se constitui em um fenômeno predominantemente urbano, já que a maior parte da população pobre vive atualmente nas cidades e zonas metropolitanas e, principalmente, porque a reprodução da mesma é influenciada e perpassada pelo modo urbano das condições de vida (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009).

A existência da pobreza no espaço urbano é resultado do processo de segregação e das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na dinâmica das relações sociais, que se relacionam com o processo de urbanização, as transformações no mercado de trabalho e, sobretudo, a ação do Estado que, na ordenação do espaço, torna propícios os processos de reprodução e acumulação do capital. Nas cidades brasileiras, o espaço urbano foi ocupado de forma bastante desordenada e os sujeitos possuem acessos desiguais à estrutura objetiva de oportunidades e aos equipamentos sociais disponíveis. Enquanto uma minoria usufrui

plenamente dos benefícios oferecidos pela cidade, uma grande parcela da população encontra-se excluída do direito à cidade e ao que ela poderia oferecer (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009).

Uma forma utilizada para mascarar a natureza destrutiva do sistema social vigente e justificar a desigualdade social, são discursos vinculados a uma ideologia de culpabilização do pobre. Tais discursos são amplamente difundidos na sociedade pelas mídias, pelos programas assistenciais, pelas escolas, dentre outros. Um deles é o discurso da culpabilização dos indivíduos pelos seus fracassos, que supõe uma “deficiência moral” nas famílias pobres, que justificaria sua precária condição. O discurso da competência, que também vem se disseminando na sociedade, considera que o pobre possui menos competências individuais que o rico para alcançar determinado padrão de vida (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2009).

Tanto o discurso da competência quanto o da culpabilização dos indivíduos pretendem responsabilizar, exclusivamente, o indivíduo por seus fracassos ou sucessos e estão ancorados no individualismo, que prevê que quanto maior o egoísmo do indivíduo, mais ele estará adaptado à ordem vigente e mais sucesso alcançará. Isso contribui para fortalecer a ideia de que o sistema social e as relações capitalistas seriam as únicas alternativas para o bem-estar da sociedade e, assim, aqueles que não conseguem adaptar-se à ordem “natural” das coisas são culpabilizados (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2009). Desse modo, na realidade brasileira observa-se que a exclusão social comumente é justificada ideologicamente por este discurso das capacidades ou incapacidades de cada um individualmente (CASSAB, M. A. T., 2001b), que está muito relacionado à ideologia meritocrática.

Há ainda um terceiro discurso, que associa os pobres à violência. Neste sentido o pobre é considerado essencialmente rude, agressivo e violento (EUZÉBIOS FILHO; GUZZO, 2009). Os grupos estigmatizados e seus locais de moradia assumem o papel de bode expiatório na cidade, uma vez que costumam ser apontados como culpados pelos problemas urbanos. Eles são os “párias urbanos” condenados à repulsa social, à desvalorização, ao preconceito e à invisibilidade (LANNES-FERNANDES, 2014). Quando são considerados especificamente os jovens pobres, há um agravamento de sua associação com a violência, uma vez que, conforme abordado anteriormente, um dos mais fortes discursos presentes na sociedade atual é o da “juventude como problema social”, do jovem como representante do perigo e da desordem social, que é atribuído de forma “privilegiada” aos jovens pobres.

Concepções negativistas em relação aos pobres são assim difundidas, sem que análises abrangentes e históricas sejam realizadas, sobretudo levando em consideração o ponto de vista

dos mesmos. Além disso, “à medida que a lógica de mercado e a acumulação de bens são colocadas em primeiro plano, as peculiaridades dos modos de vida são ignoradas e a desigualdade social toma proporções maiores, causando sofrimento e alienação na grande maioria da população” (CIDADE; MOURA JR.; XIMENES, 2012, p. 91).

Desse modo, são notáveis as grandes distâncias sociais presentes nos centros urbanos brasileiros. A cidade pode ser entendida tanto como expressão quanto como geradora de desigualdade (CASSAB, M. A. T.; RIBEIRO; SCHETTINO, 2005). Em relação aos paradoxos presentes nas metrópoles brasileiras, Borelli e Rocha (2008) destacam a coexistência de carência e abundância, aceleração e inércia, desenvolvimento e precariedade. Os grandes centros urbanos oferecem inúmeras possibilidades aos sujeitos: a produção e o consumo cultural, o acesso às tecnologias, bens e serviços e a possibilidade de acesso à educação, trabalho e interação social. Porém, estas possibilidades não se encontram disponíveis a todos e esta mesma cidade que representa um terreno fértil para alguns, implica, para muitos jovens, a vivência diária de situações de tensionamento e exclusão. Desse modo, verifica-se que a experiência juvenil nos espaços metropolitanos brasileiros está marcada por modos de inserção no espaço e no tempo intensamente heterogêneos. Os jovens que vivem na cidade encaram estes paradoxos, enfrentando desafios, reinventando possibilidades, por vezes rompendo limites, e, nos dizeres dos autores, “caminhando em corda bamba” (BORELLI; ROCHA, 2008, p. 38).

As desigualdades sociais podem ser percebidas nas cidades à medida que lançamos o olhar para a qualidade dos serviços prestados aos moradores e para as diferenças de acesso a este espaço. Nessa cidade fragmentada, desigual e marcada pela lógica mercantil, são definidos os lugares onde os jovens pobres têm a permissão ou não de ocupar. Essa definição e demarcação pode ocorrer por meio do constrangimento ou da violência física e/ou simbólica (CASSAB, C.; MENDES, 2011).

#### **4.2 Jovens pobres, restrições à mobilidade urbana e tensionamentos entre visibilidade e invisibilidade**

A noção de espaço, articulada com a ideia de visibilidade, pode ser um importante recurso teórico para se apreender teoricamente a complexidade e pluralidade dos processos de exclusão e inclusão sociais (CASSAB, M. A. T., 2001a). Segundo Simão (2014), a cidade é o espaço da multiplicidade, onde se manifestam, confrontam-se e se reconhecem diferentes

juventudes. No entanto, nesta cidade também pode ocorrer a anulação e a invisibilização de muitos modos distintos ser jovem. Esta invisibilização pode se dar a partir da restrição das mobilidades de determinados jovens. Para os jovens pobres urbanos, as restrições à mobilidade urbana e o tensionamento entre visibilidade e invisibilidade é uma realidade a ser enfrentada (A. P. SANTOS, 2011; DUARTE, 2014) e pode ser observada em relatos de pesquisas empíricas realizadas com jovens de diversas regiões do Brasil, as quais serão destacadas a seguir.

Ao considerarmos a relação que se estabelece entre jovens pobres e cidade, constata-se que os mesmos têm uma restrita mobilidade pelo espaço urbano, provocada por condições tanto objetivas quanto simbólicas (CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, 2010; SOARES, A. B., 2011), como o alto custo e/ou precariedade do transporte público (CASSAB, C., 2010a, 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011; DUARTE, 2014; GOUGH, 2008), o desconforto e o sofrimento vivenciados por sentirem-se estranhos ou não pertencentes a um ambiente diferente do seu local de moradia e/ou por sofrerem algum tipo de estigmatização, o receio em relação à violência gerada por rivalidades entre bairros, a violência policial, dentre outras (CASSAB, C., 2010a, 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011; DUARTE, 2014).

Tendo em vista as fortes disparidades sociais que marcam a cidade, salienta-se que nem todos os sujeitos possuem facilidade para se deslocarem por ela. Principalmente nas grandes metrópoles, onde o transporte público é precário e/ou pouco acessível às pessoas de baixa renda, a circulação dos jovens pode ficar limitada ao bairro onde residem (CASSAB, C., 2010b, CASSAB, C.; MENDES, 2011; SANTOS, A. P., 2011). A falta de meios de transporte coletivo eficientes, que conectem as regiões mais ricas e as mais pobres da cidade, contribui para alargar as distâncias sociais e fragmentar os espaços (PÉREZ; CASTRO, 2011; VELOSO; SANTIAGO, 2017). Pérez e Castro, a partir de um estudo realizado com jovens dos sexos masculino e feminino, moradores de diferentes bairros e regiões do Rio de Janeiro, apontam que os jovens que vivem em comunidades pobres nas Zonas Norte e Oeste, muitas vezes não circulam por outros bairros da cidade, pois não têm condições de pagar pelo seu deslocamento.

O local de moradia pode ser considerado um fator segmentador das experiências dos jovens, uma vez que aqueles que habitam as regiões mais pobres são marcados por características que lhes são atribuídas. As representações construídas sobre o local de moradia dos sujeitos interferem na maneira como os mesmos se reconhecem, se projetam e se apropriam dos espaços da cidade. Assim, a dimensão territorial pode ser apontada como

determinante na construção da trajetória dos jovens, influenciando na sociabilidade e na restrição da mobilidade nos espaços urbanos (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009).

As favelas, bem como seus habitantes, geralmente trazem consigo a imagem de ameaça e perigo, por serem, muitas vezes, áreas urbanas marcadas pela violência e pela corrupção de traficantes e policiais (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004; NOVAES, 2006). Essa associação com a periculosidade contribui para a naturalização da violenta repressão da polícia nessas áreas e reforça preconceitos sociais e raciais em relação a seus moradores (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004). O fato de habitar estes locais pode implicar que o jovem sofra, além do preconceito e a discriminação de classe, gênero ou cor, o que a autora chama de “discriminação por endereço”. Esta faz com que muitos jovens tentem omitir ou ocultar seu verdadeiro endereço em seleções de emprego, o que foi observado nos estudos de Castro (2004), Novaes (2006) e Soares, A. B. (2011).

Alguns estudos mostram que, por vezes, os jovens se restringem ao espaço do bairro onde moram por medo de saírem sozinhos ou de não se sentirem autorizados a frequentar outros espaços. Para o jovem pobre, sair de sua comunidade e de junto de seus iguais pode ser sentido como ameaçador, por colocá-lo em uma posição vulnerável perante outros códigos, diferentes daqueles com os quais está habituado (CASSAB, C., 2010a, 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011; SANTOS, A. P., 2011). Geralmente, os jovens estudam e realizam atividades em seus bairros ou em lugares próximos, o que também contribui para que saiam muito pouco de suas comunidades (CASSAB, C., 2010a; CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, 2010; PÉREZ; CASTRO, 2011). Jovens de ambos os sexos, da periferia de Goiânia, participantes de um estudo de Duarte (2014) afirmam não ter o hábito de frequentar o centro da cidade, a não ser enquanto espaço esporádico de consumo. De acordo com Pérez e Castro (2011), em relação às atividades culturais e de lazer, observa-se que, apesar da existência de possibilidades gratuitas na Zona Sul ou no Centro do RJ, os jovens mais pobres não costumam ir, por não se reconhecerem nestes espaços ou sentirem que não são bem-vindos ali. Pelo fato destes jovens serem pobres e, em sua maioria, negros, muitos afirmam que são tratados com desconfiança, como supostos suspeitos a cometer algum tipo de crime, quando circulam pelas áreas mais ricas da cidade, o que lhes desanima a realizar esse tipo de deslocamento (PÉREZ; CASTRO, 2011).

Jovens pobres da cidade de Juiz de Fora, dos sexos masculino e feminino, participantes de um estudo de Cassab, C. (2010b), expressam o entendimento da diferenciação entre locais onde podem ou não circular. Na maioria das vezes, as restrições à circulação não

ocorrem pelo uso da força física, mas pelo constrangimento que os estigmatiza. Estes, assim, estão cientes dos mecanismos de constrangimento, restrição e distinção territorial aos quais estão submetidos e afirmam serem vítimas de preconceitos relacionados à renda e à cor.

O geógrafo Milton Santos salienta o risco do espacialismo, ou seja, de conferir ao espaço o poder de determinar as identidades sociais e os comportamentos coletivos dos sujeitos que o ocupam. Tal risco está relacionado ao fato de

“circunscrever as redes relacionais e, de alguma maneira, aprisionar as identidades sociais e as identidades juvenis dentro de determinadas leituras das precariedades existentes num determinado recorte do espaço físico. Há uma contaminação entre características do espaço e identidades sociais; daí a importância de resistir a esses processos de contaminação da percepção, por meio de um cuidado muito grande para escapar da tentação do espacialismo” (RIBEIRO, 2014, p. 22).

As favelas, por exemplo, ganham visibilidade nas mídias diariamente sendo representadas enquanto espaço da violência e da criminalidade. O espacialismo ocorre quando as representações negativas relacionadas a esses espaços são estendidas de maneira generalizada a seus habitantes, que sofrem estigmatização e desvalorização.

Como foi possível observar nos resultados de pesquisas mencionados acima, quando os jovens pobres não se encontram ocupando seus espaços (seu bairro de origem, por exemplo), podem não ser vistos como cidadãos, configurando-se assim uma identificação como anonimato (CASSAB, M. A. T., 2001a, 2001b). Para Krauskopf (2004), quando o jovem em situação de precariedade social não tem oportunidades de participação construtiva, o anonimato é pior que o reconhecimento que obtém com a identidade negativa que lhe é atribuída. Considerando a importância para o sujeito do olhar do outro que reconhece, que visibiliza, nos perguntamos como o espacialismo, a guetificação, o olhar que expõe medo, suspeita e preconceito reverbera na vida do jovem, em sua subjetividade e em sua relação com o espaço? Podemos nos perguntar ainda se os jovens seriam totalmente reféns do espacialismo, ou seja, se estariam completamente presos às identidades atribuídas e eles e seus territórios, ou se constroem algum tipo de escape.

Neste sentido, alguns estudos mostram que, já que a mobilidade por outros espaços é restrita, ocorre que os jovens acabam construindo junto aos grupos sociais que convivem, espaços de resistência que se fortalecem como guetos, que se relacionam apenas com aqueles considerados iguais e parceiros (SANTOS, A. P., 2011). Em seus próprios bairros, os jovens se sentem seguros e confortados, uma vez que ali estariam entre iguais, não vivenciando cotidianamente as restrições, desigualdades e distinções (CASSAB, C., 2010a, 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011).

Por outro lado, quando ocupando o espaço do seu bairro, os jovens tornam-se confortavelmente invisíveis porque identificados com ele. Neste espaço “familiar”, possuem maior liberdade para circular pelas ruas sem serem colocados sob suspeita, não provocam estranheza, nem são objeto de vigilância. Ou seja, são reconhecidos como sujeitos passíveis de pertencerem àquele lugar (CASSAB, M. A. T., 2001a). De forma semelhante, Santos, A. P. (2011) destaca que, nos espaços onde vivem, os jovens podem ser o que é possível ser, naquele momento, sem serem interpelados em relação às suas precariedades. Porém, ocorre que à medida que os jovens permanecem circunscritos ao seu bairro, se restringem suas possibilidades de questionar, visualizar outras possibilidades e modos de vida que poderiam conduzi-los a um reposicionamento perante os processos de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças e que implicam em seu direito de acesso à cidade (CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, 2010). Salienta-se também que a reduzida mobilidade, assim como uma mobilidade voltada apenas para os bairros “semelhantes”, acaba limitando as possibilidades de acesso a serviços, empregos e bens culturais e educacionais, e a possibilidade da convivência, do reconhecimento das diferenças e das desigualdades que estão presentes nos usos do espaço da cidade. Isso pode alimentar a reprodução de sua própria condição de desigualdade (CASSAB, C.; MENDES, 2011).

Diante deste cenário, podemos questionar sobre qual o papel ocupado pelas políticas públicas dirigidas aos jovens pobres no Brasil. Segundo Cassab, M. A. T. e Reis (2009), ocorre que muitas vezes as ações públicas voltadas para os jovens funcionam no sentido de disciplinar e restringir a circulação e a ocupação da cidade. Por exemplo, observam-se ações que supostamente visam a ressocialização e a capacitação de jovens, através de estratégia para a ocupação do tempo livre, e que pretendem reintegrá-los à ordem social. Aqui vale salientar que o tempo ocioso no caso dos jovens pobres é motivo de preocupação familiar, política e social, podendo levar o jovem a ser visibilizado como potencialmente perigoso e assim associado à criminalidade (FRANCH, 2011; CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009; SOARES, A. B., 2011). Assim, por vezes as intervenções públicas incorporam determinadas lógicas sociais e discursos relacionados aos jovens pobres, ao invés de romperem com as mesmas. Certas intervenções do Estado também ocorrem através de programas e projetos que promovem a territorialização dos jovens em seus bairros, afastando-os dos benefícios que a cidade poderia lhes oferecer. Estas ações podem acabar reforçando para o jovem que seu horizonte estaria determinado pelo seu local de moradia (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009).

Este conjunto de questões contribui para que os jovens vejam em sua comunidade tanto as possibilidades quanto os limites de suas vivências (SANTOS, A. P., 2011). Enquanto que fora de sua comunidade o jovem pode sentir medo de interagir com estranhos ou até solicitar uma informação, por outro lado, na comunidade onde mora, conhece grande parte das pessoas, sabe quais lugares é possível frequentar e quais devem ser evitados (PÉREZ; CASTRO, 2011). Os jovens residentes em comunidades mais pobres do Rio de Janeiro que participaram do estudo de Péres e Castro (2011) demonstraram valorizar o relacionamento com os outros habitantes do bairro e deram destaque às qualidades de morar ali, como a proximidade da família, dos amigos e do baile funk.

Santos e Bastos (2005) utilizam as categorias “pertencimento” e “desterro” como polaridades entre as quais se movem os adolescentes, para analisar as experiências de quatro rapazes, da favela urbana de Novos Alagados, em Salvador, Bahia. Os autores definem *desterro* como a exclusão, relacionada à violência, que retira os jovens dos espaços por onde eles antes circulavam com liberdade e conhecimento. Por exemplo, pode ser observado quando os mesmos são impossibilitados de habitar e conviver em seu bairro, pelo envolvimento em alguma situação de violência, que lhes resulta em ameaças e perseguições.

Por outro lado, o conceito de *pertencimento* diz respeito ao encontro do adolescente com redes de apoio social, as quais oferecem proteção e oportunidades, reconhecendo e ativando nele os seus potenciais e apontando para novas perspectivas. O pertencimento foi observado pelo estudo nas formas de interação desenvolvidas ou encontradas pelos adolescentes no espaço da favela urbana onde habitavam, que contavam com uma aceitação do adolescente como participante da realidade vivenciada. As formas de pertencimento podem se dar a partir da inclusão e participação do adolescente em projetos sociais, ONG's, trabalhos comunitários, grupos de jovens que se constituem em espaços de discussão, convivência e mobilização; atividades culturais, espaços de profissionalização, dentre outros (SANTOS, J. E. F.; BASTOS, 2005). O conceito de pertencimento parece se aproximar de certa forma ao conceito de oportunidade, o qual será abordado no capítulo seguinte, pois se refere ao encontro do jovem com algo que lhe desperta seus potenciais e novas perspectivas e que, ao mesmo tempo, lhe faz sentido no aqui e no agora.

Neste caso é interessante diferenciar os espaços oferecidos aos jovens que têm como intuito promover seu pertencimento e oferecer oportunidades de desenvolver suas potencialidades, daqueles espaços que não fazem sentido para os jovens que os frequentam e

se constituem apenas em formas de afastá-los das ruas e ocupar seu tempo ocioso, reforçando uma imagem negativa dirigida aos jovens pobres.

Duarte (2014) afirma que, o bairro/a periferia não se constitui em espaço apenas de desencontros e de exclusões. São lugares também de realização pessoal e social, onde os jovens buscam se reconhecer enquanto sujeitos. Assim, alguns jovens goianos participantes do estudo de Duarte mostram que o bairro, para além das carências e dificuldades, também se constituía em um espaço oportuno, de reconhecimento, de formação de laços, de encontros e desencontros e construção das redes pessoais.

A questão que marcou a tese de Denise Cordeiro (2008) foi perguntar se o bairro poderia ainda ser uma referência espacial e afetiva na produção das vidas juvenis. O estudo foi realizado no bairro do Jardim Catarina, localizado na parte leste da região metropolitana do Rio de Janeiro, junto a jovens e antigos moradores do bairro de ambos os sexos. Cordeiro observou que, considerando os fluxos de vida vivenciados pelos jovens entre o local de moradia, a experiência de escolarização, a falta de trabalho e as mobilidades pela cidade, atravessados pelas mudanças do mundo globalizado, o bairro pode ainda ser um lócus de adesão e uma referência para muitos sujeitos das camadas populares, sobretudo pelo companheirismo e afeto das relações que ali se estabelecem. Cordeiro também salienta o lugar que a experiência e a memória ocupam na construção do espaço da comunidade. Neste sentido, o local estudado pela autora – Jardim Catarina – existiria como bairro em conexão com os sentidos produzidos pelos seus moradores, pelas práticas, pela memória social, pelos relatos de vida produzidos nos fluxos que teciam os movimentos dos jovens e demais moradores para conduzirem a vida diante da intensificação do processo de urbanização na cidade, no cruzamento entre os espaços de precariedade que marcavam suas vidas e as precárias experiências de consumo realizadas no circuito luminoso da cidade (CORDEIRO, 2008).

Cordeiro observou ainda que, apesar das possibilidades de vida constrangidas, os jovens lutam para fugir das determinações e fazem movimentos microscópicos de resistência. Tais movimentos se dão, por exemplo, quando os jovens manifestam “querer ir além” do que o bairro oferece e quando falam de sua insatisfação com a produção da precariedade escolar, em favor de outra relação pedagógica e de outra maneira de produzir as subjetividades (CORDEIRO, 2008).

Para os jovens de grupos populares de ambos os sexos, pertencentes à região metropolitana de Belo Horizonte, que integraram a pesquisa de Dayrell (2005), o local onde

moram não se resume a um espaço funcional de residência ou de socialização, mas se constitui, principalmente, em um espaço de interações afetivas e simbólicas, repleto de sentidos. Isso é visível no sentido que os jovens conferem a determinados espaços da comunidade, como a rua e as praças, que, por vezes, são utilizadas como palco para a expressão de suas criações culturais, numa reinvenção do espaço. Os sentidos afetivos relacionados ao bairro também podem ser observados nas letras de músicas elaboradas pelos jovens, geralmente rap ou funk, que tendem a elogiar a comunidade, numa forma de reafirmação de onde estão os seus amigos, de onde vivem. Neste sentido, Dayrell (2005) considera que “a cultura juvenil tende a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado” (p. 13).

Simão (2014) destaca, a partir de pesquisa realizada com jovens de origem popular, moradores de favelas do Rio de Janeiro, a existência de “estratégias de visibilidade por parte destes jovens, as quais subvertem espaços e representações convencionais e levam à emergência de novos sujeitos políticos na cena urbana. O autor aponta como exemplos de movimentos de visibilização destes jovens a criação de novas representações estéticas que eles fazem de si e do espaço da favela em que vivem e a utilização de estratégias de comunicação e de construção de redes a partir das ferramentas da tecnologia digital.

Neste sentido, apesar das concepções ainda vigentes em nossa sociedade, em que a juventude é considerada meramente uma passagem para a vida adulta, um vir a ser, e da atribuição da condição de imaturidade às crianças e jovens, o que dificulta que sua ação no espaço seja legitimada pelos adultos, salienta-se a afirmação de Castro (2001):

“Mesmo que invisíveis e negativizados em sua atuação social na cidade, crianças e jovens parecem participar efetivamente na vida cultura, econômica e social da cidade. Através da mobilidade e do deslocamento que conseguem ter, assim como da apropriação dos mais diversos espaços, crianças e jovens se utilizam da cidade como recurso e fonte de novas percepções, conhecimentos e afetos, criando possibilidades ilimitadas de ação social frente a outros sujeitos” (p. 39).

Diante deste cenário, buscamos, com este trabalho pensar como, apesar das incertezas em relação ao amanhã, da invisibilidade social, das restrições às suas mobilidades no espaço urbano e da desigualdade de acesso às oportunidades, os jovens pobres se posicionam diante do mundo e da vida e se implicam no sentido de alcançar o que desejam. Para dar continuidade ao embasamento teórico que sustenta nossa questão de pesquisa e, posteriormente a análise dos resultados do trabalho de campo, apresentaremos no capítulo a seguir uma discussão teórica sobre as noções de oportunidade e mobilidade.

## 5. Mobilidades e oportunidades de jovens em contextos de precariedade social

A partir do exposto nos capítulos anteriores, pode-se destacar que noções modernas como “desenvolvimento”, “projeto” e “progresso” exerceram forte influência na constituição do conceito moderno de juventude. Podemos visualizar a influência de tais conceitos, por exemplo, na ideia da juventude como período por excelência para a elaboração de projetos de vida e na visão da juventude como um período a ser superado, rumo ao “ser adulto”, onde é possível observar a teoria do progresso sendo aplicada aos ciclos de vida. Isto de certa forma implica em uma negação da juventude como um momento que possui uma importância em si mesmo e do reconhecimento da ação do jovem no presente.

Neste contexto, a tentativa de aproximarmo-nos teoricamente da *situação juvenil* na contemporaneidade requer que se lance mão de conceitos que façam certo distanciamento destas noções modernas que, apesar de terem contribuído para a constituição da noção de juventude, hoje não conseguem dar conta de explicar “o ser jovem no presente”.

Olhar para a situação juvenil, considerando as dimensões tempo e espaço, nos conduziu a pensar a partir das categorias analíticas “oportunidades” e “mobilidades”, que trazem em si a conjunção dessas duas dimensões. Assim, dentro da proposta de lançar o olhar para a situação de jovens pobres urbanos, de uma forma de que se afaste de um padrão prospectivo, preparatório e planejável de suas trajetórias, as noções de mobilidade e oportunidade talvez possam ser válidas, pois podem ser pensada em um sentido mais imediato, situacionista, do “aqui e agora”, uma vez que não implicam necessariamente um planejamento do sujeito.

A mobilidade, como parte do processo de como nos engajamos com o mundo (SKELTON, 2013), se constitui em uma prática social de deslocamento através do tempo e do espaço, que possibilita o acesso a atividades, pessoas e lugares. Trata-se de uma ação que não se reduz à locomoção, ao movimento como trajeto que liga dois pontos, mas envolve, além das dimensões espaciais e temporais, aspectos corporais, simbólicos e afetivos, desigualmente vividos, em relação com a classe, o gênero, a idade, a etnia, o território, entre outras dimensões de desigualdade e diferença. A mobilidade dos sujeitos também possui uma dimensão relacional, uma vez que se torna compreensível na medida em que depende de (e/ou dela dependem) outras pessoas, atividades, meios e objetos (CHAVES et al., 2017; GOUGH, 2008; SKELTON, 2013). Quando nos referimos às mobilidades, o movimento é não apenas

movimento, mas traz consigo o peso do significado: quando este significado é atribuído, o movimento torna-se mobilidade (LANGEVANG; GOUGH, 2009).

As cidades estão cada vez mais sendo examinadas através da lente da mobilidade e reconhecidas como lugares-chave de movimento e fluxo, mobilidade e imobilidade (SKELTON, 2013). Nos últimos anos, a noção de mobilidade vem sendo cada vez mais objeto de debates e estudos nos diversos campos das Ciências Sociais e Humanas. O campo de pesquisa em mobilidades se estabeleceu muito mais na Europa, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, e nos últimos anos vem ganhando mais evidência na Ásia, na África e na América Latina.

John Urry (britânico, da Universidade de Lancaster) foi um dos principais sociólogos dedicados ao estudo da mobilidade contemporânea. A partir de 2006, Urry, juntamente com Mimi Sheller, propuseram um debate transdisciplinar sobre o que denominaram “novo paradigma das mobilidades” nas Ciências Sociais. Este novo paradigma busca a reformulação fundamental das Ciências Sociais, que em grande parte teria um foco não-móvel (GOUGH, 2008; SHELLER, 2013; SHELLER; URRY, 2016) e pretende examinar o papel constitutivo do movimento dentro do funcionamento da maioria das instituições e práticas sociais. As relações sociais envolvem conexões diversas, às vezes à distância, às vezes cara a cara. O trabalho dentro do novo paradigma também examina diferentes modos de mobilidade e suas combinações complexas: mobilidade espacial dos seres humanos; movimento físico de objetos; circulação de informações, imagens e capital, incluindo teorias críticas das implicações afetivas e psicossociais dessa mobilidade; viagens virtuais, geralmente em tempo real, transcendendo distância; viagem comunicativa através de mensagens pessoa a pessoa; e viagens imaginativas (GOUGH, 2008; SHELLER, 2013; SHELLER; URRY, 2016). Neste sentido, a mobilidade é um complexo fenômeno social que ultrapassa as dimensões físicas, corporais e econômicas, envolvendo também as dimensões cultural, afetiva e imaginária. Além disso, o novo paradigma das mobilidades envolve a análise de redes, relações, fluxos e circulação, e não lugares fixos, o que desafia a ideia do espaço como um recipiente para processos sociais (SHELLER; URRY, 2016).

Urry reconhece a mobilidade como marca distintiva dos tempos atuais e considera que a vida social envolve com cada vez mais frequência o movimento de fato ou imaginário de pessoas de lugar a lugar, de evento a evento (MEDEIROS, 2016). Embora a abordagem de Urry às vezes tenha sido equiparada a dos teóricos da fluidez ou liquidez global (como Zygmunt Bauman, 2001), ela vai além de uma descrição do mundo contemporâneo como

mais móvel do que no passado (SHELLER, 2013). Há uma divergência entre Urry e os que celebram o nômade como metáfora do sujeito contemporâneo e a liquidez como a qualidade das novas relações sociais. Dito de outro modo, o que John Urry defende é a necessidade da compreensão não só das mobilidades, mas das imobilidades que as constituem, definem e possibilitam (MEDEIROS, 2016).

Considera-se também a ideia do “capital de mobilidade”, no sentido da distribuição desigual das capacidades e condições, em relação aos recursos físicos, sociais e políticos circundantes para o movimento, considerando também as estruturas legais que regulam quem ou o que pode e não pode se mover. Portanto, a mobilidade e seu contraponto a imobilidade (fixidez) relacionam-se com geografias e políticas de poder (SKELTON, 2013). Desse modo, a pesquisa recente sobre mobilidade enfatiza as relações entre escapes e amarrações, movimento e quietude, fricções e turbulências, bem como o movimento potencial e os bloqueios ao movimento, todos os quais estão profundamente enredados nas relações de poder e contra-poder, nas estratégias de controle e nas táticas de resistência (CRESSWELL, 2010; SHELLER, 2013).

Nesta explicitação destas duas noções (mobilidade e imobilidade), salientamos que a mobilidade não é necessariamente positiva e a imobilidade, negativa, como se a mobilidade sempre oportunizasse e a imobilidade não oportunizasse. Por exemplo, a imobilidade pode estar em alguns casos ligada à fixidez, o que talvez tenha uma conotação negativa, no sentido de uma cristalização. Mas pode-se pensar, por outro lado, na associação da imobilidade com a questão da permanência (em contraponto a uma volatilidade associada à mobilidade), como aquilo que é duradouro, que oferece estabilidade e continuidade e que tem valor, a qual não está ligada a uma conotação negativa. Neste sentido, destacamos o valor da permanência, no sentido de ser uma imobilidade que pode oportunizar.

Vivemos uma vida contemporânea extremamente móvel, marcada pelo uso de telecomunicações e meios de transporte cada vez mais velozes. Muito desta mobilidade está associada à volatilidade, no sentido daquilo que é móvel e que está num lugar e logo está em outro, que agora é uma coisa e logo depois já será outra, ou seja, que muda a partir do próprio movimento e que não deixa um lastro. O próprio dinheiro pode ser considerado um dos elementos mais móveis e voláteis que existe. Na cultura contemporânea existe um certo *ethos* (no sentido de uma valorização) da mobilidade. De acordo com este *ethos*, quanto mais o sujeito se move, melhor, sendo conferida uma importância ao movimento de um lugar para outro, no sentido de se conhecer coisas novas e estar diante da diversidade, o que nos mostra

que a mobilidade pode estar muito ligada a uma cultura de consumo e à questão do capitalismo. No entanto, destacamos que a mobilidade e o encontro com a diversidade e o novo nem sempre oportunizam, já que por vezes não criam um lastro subjetivo significativo. Assim, neste trabalho, não estabeleceremos uma relação unívoca e necessária entre a mobilidade e a oportunidade.

Cresswell (2010) traz com bastante força a questão do poder para o estudo das mobilidades, e ressalta que a mobilidade é um recurso que é acessado diferencialmente. A autora fala em “política de mobilidade”, referindo-se às formas pelas quais as mobilidades são produtivas de relações sociais que envolvem a produção e a distribuição de poder e são ao mesmo tempo produzidas por elas.

Para Cresswell (2014), o atrito (*friccion*), conceito trazido do domínio da física para o campo social, é um componente importante dos estudos de mobilidade, que é distribuído de forma variável no espaço, e se constitui em uma força que trabalha para retardar ou parar as mobilidades, por um lado, e fazer o próprio fato da mobilidade ser possível, por outro. O atrito, assim como a mobilidade, pode se aplicar no mundo do significado e pode ser o resultado de arranjos de poder. Neste sentido, o poder é, muitas vezes, um dos aspectos que gerencia o atrito – aumentando-o para alguns e apagando-o para outros, ou seja, o atrito é deliberadamente usado para parar ou diminuir as mobilidades daqueles que ameaçam formas estabelecidas de poder. O uso de dispositivos de segurança na cidade pode ser visto como uma forma de impor maiores níveis de atrito para alguns do que para outros enquanto movem-se na cidade. Como exemplo de como as “políticas de atrito” são variáveis podemos considerar o fato de que a frequência com que pessoas negras são interrompidas em sua mobilidade pela polícia, em muitas cidades de países do ocidente, é muito maior do que no caso de pessoas brancas. Por outro lado, o atrito pode ser necessário para a oportunização da própria mobilidade, e no sentido de que não se esteja totalmente à mercê da tirania da instantaneidade, através da abolição do atrito, e da ideia de um mundo de fluxo livre (CRESSWELL, 2014).

A partir do exposto, destaca-se que o novo paradigma de mobilidades faz parte de um amplo projeto teórico que visa sugerir um novo conjunto de questões, metodologias e teorias para examinar a mobilidade. Por outro lado, vale salientar que, apesar de suas valiosas contribuições teóricas, a agenda elaborada por esse paradigma da mobilidade é claramente baseada em tendências do Norte e em um regime capitalista, com pouca consideração das realidades dos países do Sul (GOUGH, 2008).

Nos últimos anos, com o foco crescente nas geografias de jovens, estudos vêm voltando sua atenção para as mobilidades dos jovens e a forma como estes utilizam o espaço na cidade, que tem sido o foco de atenção tanto de países do Norte quanto do Sul (GOUGH, 2008). No intuito de explorar a noção de mobilidade, bem como o estatuto da oportunidade e a articulação entre ambas, buscamos priorizar o enfoque em literaturas do Sul, uma vez que se referem a realidades mais próximas da que foi objeto de interesse desta pesquisa. Tratam-se de estudos que têm em comum o fato de retratarem jovens marginalizados, com *status* social reduzido e trajetórias incertas, inseridos em contextos de precariedade, alto nível de imprevisibilidade e insegurança (VIGH, 2006; 2010; WAAGE, 2006). Além disso, são jovens que têm suas mobilidades reguladas por uma série de fatores, sejam eles de classe, território, gênero, geração, raça, etnia, dentre outros (GOUGH, 2008; LANGEVANG; GOUGH, 2009).

Mover-se entre os locais pode fornecer oportunidades de encontros sociais que fazem parte dos complexos processos de tornar-se sujeito. Na cidade globalizada contemporânea, onde encontros facilitados pela mobilidade podem aumentar a mobilidade social através da atribuição de capital social e cultural. Por outro lado, tais mobilidades também podem oferecer àquele que se move indesejáveis encontros de confronto, medo ou perigo; suas mobilidades sociais podem ser ameaçadas, frustradas ou transformadas (SKELTON, 2013). Ao longo dos capítulos a seguir, quando serão discutidas as mobilidades e oportunidades dos jovens nos espaços-tempos casa, escola, cidade, dentre outros, apresentaremos situações em que a mobilidade pode (ou não) oportunizar, em que a mobilidade é constrangida (encontra “muros”) e situações em que a imobilidade, no sentido da permanência, pode ou não oportunizar.

A partir deste estudo, foi possível observar que a existência destes jovens está inserida em um contexto de extrema precariedade e incerteza, marcado por uma fortitude levada ao limite. Neste sentido, quando tudo é muito incerto, alguma coisa pode ser oportuna. Ou seja, se o hoje, muito menos o logo depois, não podem ser garantidos, o que se espera é algo que possa aparecer, que possa mover, empurrar e conduzir para algum lugar, ou seja, algo oportuno.

A origem da palavra “oportunidade”<sup>6</sup> remete à antiguidade romana, na qual Portunus era considerado o deus das chaves, das portas e, posteriormente, dos portos. Seu nome vinha de “*portus*”, relacionado com “porta”, o ponto de passagem para um aposento, para outro

---

<sup>6</sup> Do livro “Qual é a tua obra?”, de Mário Sérgio Cortella. Origem da palavra “oportuno”. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/oportuno/> Acesso em: 2 set. 2017.

lugar. De ob-, significando “para, em direção a”, e Portunus, se fez *opportunus* – o que empurra para o porto, ou seja, “vento favorável”, que move em direção a algo.

O adjetivo latino *importunus* (que ecoa no termo em português “inoportuno”) foi utilizado para descrever as ondas e o clima desfavoráveis e os ventos contrários, que tiram o navio da direção do porto. Já o “*ob portus*”, vento oportuno, era apreciado pelos romanos por levar o navio em direção ao porto. O porto ou a porta impedem que se fique isolado, ilhado ou sem alternativa. Por isso, a oportunidade é aquilo que move, que tira do mesmo, pois o porto ou uma porta (aberta) possibilita movimento, entradas e saídas.

Langevang e Gough (2009) relatam uma pesquisa realizada em Madina, localizada no subúrbio de Acra, capital de Gana, a partir da qual buscaram explorar a mobilidade cotidiana de jovens e suas aspirações de mobilidades em relação ao amanhã. O estudo mostra jovens pertencentes a uma realidade muito semelhante à relatada pelo presente estudo, marcada pela incerteza, precariedade, dificuldade econômica e desemprego. Os jovens experienciam que o que eles têm hoje, podem não ter amanhã, e o que eles inicialmente haviam previsto ou imaginado pode ter que ser reavaliado. Os autores constataram que, nestas condições, estes jovens precisam ser muito inventivos e criativos, precisam deslocar-se. Mover-se, para estes jovens é equiparado a ser ativo, fazer algo de si mesmo, indo a lugares e adquirindo conhecimento. Muitos deles trazem a ideia de que, mesmo diante das barreiras que surgem quando buscam alcançar seus objetivos, é necessário “manter-se em movimento”, pois através dele é possível sobreviver. Mesmo que por vezes sintam que estão “movendo-se para nada”, continuam seus movimentos esperando seu “dia de sorte”, adaptando-se às possibilidades que surgem e em prontidão para o caso de aparecer alguma oportunidade de trabalho. Um dos jovens, por exemplo, relata que acorda todos os dias sem saber para onde o dia irá levá-lo ou como ele obterá dinheiro. Assim, seus movimentos diários envolvem uma avaliação cuidadosa de onde e como as oportunidades podem ser aproveitadas. Em relação a esse aspecto, Franch (2011) lança a hipótese de que os jovens mais “adaptados” à realidade atual, marcada por incerteza e mudanças constantes, não seriam aqueles que planejam suas trajetórias com antecedência, mas que conseguem movimentar-se no curto prazo, aproveitando as oportunidades de cada momento.

Gough (2008) também ressalta o forte vínculo entre mobilidade e o acesso a meios de subsistência, a partir de um estudo com jovens de Lusaka (Zâmbia), que salientaram, por exemplo, a necessidade de “mover-se” quando se deseja encontrar um emprego, o que muitas vezes envolve andar de um lugar para o outro pedindo trabalho.

Neste sentido, ambos os estudos (GOUGH, 2008; LANGEVANG; GOUGH; 2009) mostram como a mobilidade pode ser significativa para a sobrevivência diária e como a imobilidade pode ser uma causa de preocupação. Além disso, destaca-se que mover-se através do espaço urbano não é apenas importante para aproveitar as oportunidades de trabalho, mas também para criação e sustentação das relações sociais, principalmente com os pares.

A noção de *navegação social* proposta por Vigh (2006; 2010), baseada no termo crioulo guineense *dubriagem*, também é útil para explorar a relação entre juventude, mobilidades e oportunidades. Trata-se de uma perspectiva de análise esclarecedora do modo de atuação dos sujeitos em ambientes instáveis. Os jovens em Bissau em geral vivem suas vidas à margem do poder e dos fluxos de recursos, ocupam uma posição de imaturidade social e política e deparam-se com a ausência de possibilidades de uma vida digna, num contexto de constante conflito, precariedade, pobreza e instabilidade (realidade próxima a de muitos jovens pobres brasileiros). Vigh, então, volta sua atenção para as possibilidades e práticas sociais, e para as relações sociais e as redes que os jovens *navegam* a fim de obterem uma existência social positiva.

O autor destaca como o engajamento na guerra pode vir a constituir um espaço de possibilidades para estes jovens e, através do termo crioulo *dubriagem*, procura demonstrar como os jovens *navegam* a guerra como um evento e os laços e possibilidades sociais que surgem em tais situações, para melhorar suas chances de vida. *Dubriagem* é uma palavra associada a dinamismo e a movimento. Os jovens participantes do estudo de Vigh (2006) tentaram explicar o significado da palavra através da linguagem corporal, movendo e torcendo o corpo para trás e para frente como se estivessem se esquivando de puxões e empurrões invisíveis, como se estes representassem as forças sociais. Ou seja, trata-se de uma descrição incorporada de como o jovem se move através de um ambiente social em movimento e desfavorável. *Dubriagem* engloba tanto a avaliação *imediate* dos perigos e das possibilidades da posição atual, bem como a capacidade de visualizar, traçar e atualizar um movimento vantajoso do presente para um futuro *imaginado*. Em outras palavras, abrange, tanto a sobrevivência imediata como o desenho de trajetórias possíveis em relação ao amanhã, através das circunstâncias sociopolíticas incertas que se desenrolam (VIGH, 2010).

Neste sentido, Vigh propõe a noção de *navegação social* que, inspirada na ideia de *dubriagem*, refere-se à forma de agência que implica na capacidade de agir e responder de forma criativa em relação a constrangimentos e possibilidades imediatos, bem como mapear e atualizar o movimento a partir do hoje em relação ao amanhã imaginado. Essa noção refere-se

a uma prática que envolve “avaliar o movimento do ambiente social, suas próprias possibilidades para mover-se através dele e seu efeito sobre seu movimento planejado e atual” (VIGH, 2006). Olhando através da lente da navegação social, é possível observar que, ao invés de agir como se o seu ambiente social e a vida cotidiana fossem fundamentalmente constantes, estes jovens atuam em relação a uma leitura e interpretação de sua fluidez (VIGH, 2010).

Vigh (2006; 2010) desenvolveu este conceito para analisar o engajamento de jovens na guerra na Guiné Bissau. Mas a perspectiva da navegação social pode também ser usada para entender como o movimento através do espaço é associado com o cumprimento de necessidades materiais e sociais no agora, bem como com a mobilidade social a longo prazo. Olhando através desta lente, os jovens não só se movem através do espaço, mas “navegam no seu caminho”, “do seu jeito”. Vale destacar que esse movimento, embora intencional e dirigido à meta, não é um caso de livre-arbítrio individual, mas é influenciado pela posição social do jovem e pelos constrangimentos ao deslocamento e possibilidades do espaço urbano, incluindo relações e redes com as quais estão ligados e procuram criar (LANGEVANG; GOUGH, 2009).

A palavra *dubriagem* tem um paralelo no francês na expressão “*je me débrouille*”, cujo uso foi observado, no estudo de Waage (2006), entre jovens de Ngaoundéré, uma cidade dos Camarões. A expressão significa “estou me defendendo” ou “estou lidando com essa situação complicada”, e é utilizada para explicar como eles lidam com a insegurança e as imprevisibilidades da vida cotidiana e os desafios no meio social urbano. Significa também o uso de estratégias criativas e flexíveis de negociação de agenciamento de acessos no meio social e indica a abertura para novas possibilidades de emprego ou formas de ganhar a vida em seu ambiente urbano. Trata-se de uma busca constante por novos conhecimentos, relações e experiências, experimentando novos papéis e possibilidades, improvisando e agenciando “tentativamente” o que desejam para si. Em seus esforços, onde os jovens fazem o que vislumbram ser possível, às vezes são bem sucedidos, mas também muitas vezes falham. Segundo Honwana (2014), os jovens africanos desenvolveram os seus próprios termos para transmitir a natureza precária de suas vidas. Além das expressões “*dubriagem*” e “*je me débrouille*”, referidas, respectivamente, pelos jovens dos estudos de Waage (em Camarões) e Vigh (em Guiné Bissau), Honwana aponta que os jovens moçambicanos costumam usar a expressão “desenrascar a vida” e os jovens sul-africanos utilizam a expressão inglesa “*I am*

*just getting by*”, ou seja, “*vou-me safando*”, para referir-se à forma como lidam com a incerteza e a precariedade de suas realidades.

A partir da literatura apresentada, podemos visualizar que mobilidades e oportunidades estão intimamente relacionadas e destacam-se dois tipos de oportunidades: aquelas agenciadas pelos próprios jovens (que aparecem na ideia de navegação social de Vigh), que se trata de uma busca, de um deslocamento do lugar de achado (passivo) – oportunidade como algo que “bate à porta” – para achar aquilo que se quer; e aquelas que possuem um caráter mais fortuito, que são oportunizadas a partir de uma mobilidade que não tem um direcionamento, um intuito específico, ou seja, quando o jovem se move à espera que algo favorável aconteça, o que foi destacado no texto de Langevang e Gough (2009).

No entanto, não se pode deixar de considerar, conforme aponta Franch (2011), que a facilidade para acessar e aproveitar as oportunidades depende muito dos recursos com que cada jovem conta, especialmente no que se refere a seu capital cultural e social. A dificuldade de acesso às oportunidades objetivas pode ser observada, por exemplo, nas restrições às mobilidades vivenciadas pelos jovens pobres, questão esta abordada anteriormente, que geralmente se mantém circunscritos ao seu bairro e acabam não acessando e conhecendo o que a cidade poderia lhes oferecer. Desse modo, assim como a noção de mobilidade, a noção de oportunidade também está marcada pela questão do poder e pelos vieses de classe social, gênero, etnia, raça, local de moradia, entre outros, uma vez que as possibilidades de mover-se e de acessar oportunidades/oportunizar para si podem estar fortemente conectadas.

Neste sentido, cabe salientar que, neste trabalho, a noção de *oportunidade* será referida no sentido do que o jovem sente que “pode e deseja fazer”, a partir da síntese entre a *estrutura de elementos objetivos de sua situação* (local de moradia, condição de classe, gênero e etnia, por exemplo) que facilitam ou não o acesso ou realização do que deseja, as *práticas discursivas e sociais* que envolvem o ser jovem e a *implicação e o agenciamento do próprio jovem*, que se relaciona com o que faz sentido e tem valor para o mesmo.

Desse modo, neste trabalho buscou-se, a partir da análise das mobilidades e oportunidades de jovens pobres cariocas, compreender *em ato* – ou seja, numa tentativa de acessar isso de uma forma não-prospectiva, mas a partir das narrativas que os jovens fazem sobre como eles se movem e se relacionam com os espaços – o que estes jovens desejam em relação a suas vidas e como agem no sentido de alcançar o que desejam. Pretendeu-se realizar um distanciamento teórico de uma visão linear, prospectiva e temporalizante, que considera o jovem um “vir a ser”. Neste intuito, buscou-se olhar para os jovens a partir de uma

perspectiva situacionista, que valoriza o aqui e agora, ou seja, compreender e qualificar o que o jovem quer para si *hoje, no presente*, não em termos de uma promessa ou preparação para o futuro. Tal questão assume relevância no contexto atual de crescente imprevisibilidade nos cursos de vida, que não podem mais ser considerados previsíveis e planejáveis como o eram na modernidade e, sobretudo, no contexto dos jovens pobres brasileiros, que há muito tempo vivenciam a incerteza e a falta de garantias.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, junto a jovens pobres cariocas, estudantes de duas escolas de ensino fundamental do Rio de Janeiro. O trabalho de campo, realizado de maio a setembro de 2016, período que inclui os contatos e articulações com os campos e o trabalho empírico propriamente dito, será apresentado de forma detalhada no capítulo que segue.

## Parte III – Trajetória Metodológica

### 1. Participantes

Optou-se por realizar a pesquisa empírica com jovens estudantes de 9º ano, uma vez que estes se encontram em um momento importante de transição para o ensino médio, quando estão na iminência da situação de troca de escola, da vivência de mudanças consideráveis em termos de relações de sociabilidade, e talvez num momento em que se deparam com a questão do que fazer num futuro próximo.

Participaram da pesquisa 51 jovens (25 moças, 26 rapazes), com idades entre 14 a 16 anos, estudantes de 9º ano do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais (Escola 1 e Escola 2) pertencentes à 1ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro, localizadas na Zona Central da cidade.

A maioria dos jovens pertencia a famílias de baixa renda, o que pôde ser inferido a partir das falas dos próprios jovens e de professores e funcionários das escolas, bem como através das informações sobre local de moradia e ocupação e escolaridade de seus pais ou responsáveis. Havia um número muito reduzido de jovens pertencentes a grupos mais favorecidos economicamente. Observou-se que a maioria dos pais/responsáveis pelos jovens possuía ensino médio completo ou nem chegou a ter acesso ao ensino médio. Quanto à atividade profissional dos pais/responsáveis, observou-se que eram em sua maioria ocupações de “baixo *status* socioeconômico”, que provalmente lhes conferiam uma renda baixa. Os dados socioedemográficos dos participantes estão apresentados de forma detalhada nos Quadros 1, 2, 3 e 4, a seguir. Em relação aos jovens da escola 1, por exemplo, alguns residiam na parte mais central e turística de Santa Teresa, mais próximos à escola, enquanto a maioria era proveniente de comunidades mais periféricas como Morro do Fallet, Morro da Coroa, Morro da Mineira, pertencentes aos bairros de Santa Teresa, Catumbi e Rio Comprido. A maioria dos jovens participantes do grupo 3 (escola 2) residia nos bairros Gamboa, Saúde e Santo Cristo, principalmente no Morro da Providência (Gamboa).

Alguns dados sociodemográficos foram fornecidos pelos jovens através do preenchimento de um livreto oferecido pela pesquisadora, que continha algumas ilustrações e folhas em branco (Apêndice A), onde eles poderiam escrever informações como nome, idade, escola, turma, bairro onde moravam, ocupação e escolaridade dos pais, e também desenhar ou escrever algo mais que quisessem nas páginas em branco. Inicialmente (no primeiro encontro

com o grupo 3), foi entregue um livreto para cada jovem, ficando combinado que eles levariam para casa para preencher e trariam de volta, nos encontros subsequentes. Porém, ocorreu que a maioria deles disse ter esquecido o material em casa. Assim, a ideia inicial foi modificada e os livretos começaram a ser entregues, preenchidos e devolvidos no mesmo dia, durante os primeiros encontros de cada grupo. Destaca-se que alguns jovens não responderam, ou escreveram de forma pouco clara, evasiva ou provocativa os itens “Escolaridade” e “Ocupação dos pais/responsáveis”, o que talvez possa ser interpretado como um desejo de não revelar tais informações e/ou como uma resposta de contestação perante a atividade solicitada pela pesquisadora. Nos casos em que não foi possível apresentar as respostas dos jovens de forma categorizada (por exemplo: ensino médio completo), optou-se por referir (entre aspas, nos Quadros 2, 3 e 4) exatamente o que os jovens escreveram no livreto.

Considerando a significativa presença de respostas pouco claras, “alternativas” e, por vezes, dificilmente encaixáveis em categorias para a apresentação dos dados sociodemográficos de forma resumida, sobretudo nos itens ocupação e escolaridade dos pais/responsáveis, estes dados foram apresentados, juntamente com as demais informações dos participantes – idade, onde mora, com quem mora – de forma não agrupada, nos Quadros 2, 3, 4. No quadro 1, apresentamos de forma agrupada informações como número de participantes por grupo, idade e sexo dos jovens, onde moram e com quem moram.

**Quadro 1: Dados sociodemográficos dos jovens participantes**

<b>Informação</b>	<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1. Número de participantes</b>				
	19	16	16	51
<b>2. Sexo</b>				
<b>Feminino</b>	8	8	9	25
<b>Masculino</b>	11	8	7	26
<b>3. Idade</b>				
	14 anos – 3 15 anos – 13 16 anos – 1 Não preencheram a ficha – 2	14 anos – 3 15 anos – 10 16 anos – 3	14 anos – 7 15 anos – 9	
<b>3. Onde moram</b>				
	Santa Teresa – 12 Morro do Fallet (Santa Teresa) – 1 Morro da Coroa (Santa Teresa) – 1 Catumbi – 2 Centro – 1 Não preencheram a ficha – 2	Morro da Coroa (Santa Teresa) – 5 Santa Teresa – 4 Morro do Fallet (Santa Teresa) – 1 Morro da Mineira (Catumbi) – 1 Morro do São Carlos (Estácio) – 1 Estácio – 1 Centro – 1 Tijuca – 1 Rio Comprido – 1	Morro da Providência (Gamboa) – 6 Saúde – 3 Gamboa – 2 Morro do Pinto (Santo Cristo) – 1 Santo Cristo - 1 Cachambi – 1 Santa Teresa – 1 Praça Seca (Jacarepaguá) – 1	

4. Com quem moram				
	Pai, mãe e irmão(s) – 3 Pai e mãe – 4 Mãe – 2 Tio – 1 Pai, mãe e avós – 1 Mãe e padrasto – 1 Mãe e irmãos – 1 Não preencheram a ficha – 6	Pai, mãe e irmão(s) – 6 Pai e mãe – 3 Mãe e irmão(s) – 2 Mãe – 1 Pai, mãe e avós – 1 Pai, mãe e padrasto – 1 Pai e madrasta – 1 Avós – 1	Pai, mãe e irmão(s) – 3 Mãe e irmã – 3 Mãe – 2 Pai e mãe – 1 Mãe, padrasto e irmão – 1 Mãe, avó e tio – 1 Mãe, avó e irmão – 1 Mãe e avó – 1 Avó – 1 Pai – 1 Não respondeu – 1	

**Quadro 2: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 1 (escola 1)**

Nome	Idade	Bairro de origem	Com quem mora	Escolaridade dos pais/responsáveis	Ocupação dos pais/responsáveis
Pietro	15	Santa Teresa	Pai, mãe e avós	Escreveu “faculdade Tráfico de drogas”, mas apagou e escreveu “ensino médio completo”	“Desempregados”
Gleice	14	Santa Teresa	Pai e mãe	Mãe: ensino fundamental incompleto Pai: ensino médio completo	Mãe: desempregada Pai: gari
José	14	Santa Teresa	Pai e mãe	Pai e mãe: ensino médio completo	“Empregos que recebem salário”
Jardel	15	Santa Teresa	Mãe	Mãe: ensino médio completo	“Empregos que recebem salário”
Caio	15	Catumbi	Pai, mãe e irmão	“Não terminaram a escola”	“Empresários”
Laís	15	Santa Teresa	Pai e mãe	Mãe: ensino médio completo Pai: “estudo não terminado”	Mãe: cuidadora de idosos Pai: cozinheiro
Jane	15	Santa Teresa	Tio	Pai e mãe: ensino médio completo	Mãe: doméstica Pai: pedreiro
Rosana	15	Santa Teresa	Pai e mãe	“NÃO (sexto ano)”	Mãe: em escola (faxina) Pai: taxista
Samara	15	Centro	Pai, mãe e irmãs	Mãe: ensino médio completo	“Empresa desentupidora”
Betina	14	Santa Teresa	Mãe e padrasto	“Meu padrasto sim, minha mãe não”	Padrasto: vendedor Mãe: não trabalha
Juliana	15	Santa Teresa	Mãe e irmãos	Mãe: ensino médio completo	Mãe: administradora
Mariana	15	Santa Teresa	Mãe	Pai e mãe: ensino fundamental incompleto	Mãe: empregada doméstica Pai: porteiro
Antônio	15	Santa Teresa	Pai, mãe e irmão	Pai e mãe: ensino fundamental completo	Mãe: atendente Pai: técnico em telecomunicações
Carlos*	15	Morro da Coroa	-	-	-
Daniel*	15	Morro do Fallet	-	-	-
Ronaldo*	16	Catumbi	-	-	-
Maurício*	15	Santa Teresa	-	-	-
Giovani**	-	-	-	-	-
Cristiano**	-	-	-	-	-

\*Jovens que não quiseram preencher a ficha de dados sociodemográficos e informaram apenas a idade e o bairro de origem, durante a apresentação, no primeiro encontro.

\*\* Jovens que participaram de apenas um encontro e não preencheram a ficha de dados sociodemográficos.

**Quadro 3: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 2 (escola 1)**

Nome	Idade	Bairro	Com quem mora	Escolaridade dos pais/responsáveis	Ocupação dos pais/responsáveis
Marcelo	14	Santa Teresa	Pai, mãe e irmão	Não sabe.	Pai: trabalha em hotel Mãe: trabalha dentro de casa, mas não em um trabalho assalariado.
Jéssica	15	Santa Teresa	Pai, mãe e irmã	Mãe: ensino médio completo Pai: analfabeto	Mãe: empregada doméstica Pai: zelador
Fernando	15	Tijuca	Pai e mãe	Mãe e pai: ensino médio completo	Mãe: “administração” Pai: vendedor
João*	15	Santa Teresa (Morro da Coroa)	Pai e mãe	-	-
Betânia	16	Rio Comprido	Mãe	Mãe: ensino fundamental completo	Mãe: vendedora
Naiana	16	Santa Teresa (Morro da Coroa)	Pai e mãe	Pai: ensino médio incompleto Mãe: ensino fundamental completo	Pai: cozinheiro Mãe: empregada doméstica
Nilton	15	Santa Teresa (Morro do Fallet)	Pai, mãe e avós	“Eles terminaram”	“Clínica, porteiro, empregada”.
Maicon*	15	Estácio	Pai, mãe e irmãos	-	-
Renato*	15	Santa Teresa (Morro da Coroa)	Pai e mãe	-	-
Renata*	14	Centro	Pai, mãe e irmãos	-	-
Vicente	15	Morro da Mineira (Catumbi)	Pai, mãe e irmão	Não respondeu este item	Mãe: “empresa”
Paulo	15	Morro da Coroa	Mãe e irmão	Não respondeu este item.	Não respondeu este item.
Adriana	15	Morro do São Carlos (Estácio)	Mãe, pai, padrasto	Mãe e pai: ensino fundamental incompleto Padrasto: ensino superior completo	Mãe: diarista Padrasto: engenheiro
Milena*	16	Morro da Coroa	Pai e madrasta	-	-
Laura*	15	Santa Teresa	Avós	-	-
Gisele	14	Santa Teresa	Mãe, irmão	Mãe: ensino superior incompleto	Mãe: vendedora

\*Jovens que não preencheram o livreto com as informações pessoais, pois não quiseram, ou levaram para preenchê-lo em casa e não devolveram nos encontros seguintes. Estes informaram, ao longo dos encontros, alguns dados como idade, bairro e com quem moravam.

**Quadro 4: Dados sociodemográficos dos participantes do grupo 3 (escola 2)**

Nome	Idade	Bairro	Com quem mora	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ocupação dos pais/responsáveis
Jaqueline	15	Morro da Providência	Mãe e irmã	Não sabe.	Mãe: faxineira
Joyce	15	Santo Cristo	Mãe, avó e irmão	Mãe: ensino médio completo	Pai: empresa de telecomunicações Mãe: professora
Andressa	14	Gamboa	Mãe e irmã	Mãe: ensino fundamental completo	Mãe: empregada doméstica Pai: não trabalha
Mateus*	15	Morro da Providência	Mãe e irmã	-	-
Wagner	15	Morro da Providência	Mãe, avó e tio	Mãe: ensino fundamental incompleto	Mãe: dançarina
Leandro	14	Saúde	Avó	Avó: ensino médio completo Pai e mãe: ensino fundamental incompleto	Avó: não trabalha fora
Giovana	14	Praça Seca, Jacarepaguá	Pai, mãe e irmão	Mãe: ensino superior completo Pai: ensino superior completo	Pai: administrador Mãe: professora
Luana	14	Gamboa	Pai, mãe e irmão	Não respondeu este item.	Pai: segurança Mãe: empregada doméstica
Raiane	15	Cachambi	Mãe, padrasto e irmão	Padrasto: ensino médio completo Mãe: ensino superior completo	Padrasto: comunicação Mãe: terapeuta
Heitor	14	Gamboa	Pai, mãe e irmão	Não sabe.	Pai: gerente de hotel Mãe: arrumadeira
Clara	14	Gamboa	Mãe	Mãe: ensino médio completo	Mãe: faxineira
Brenda	15	Gamboa	Mãe e avó	Mãe: ensino superior completo	Mãe: telefonista
André	15	Pedra do Sal (Saúde)	Mãe	Não respondeu este item.	Mãe: sem emprego Pai: supervisor de empresa de telefonia
Guilherme	15	Santa Teresa	Pai	Pai: ensino superior completo	Pai: assistente religioso em penitenciária
Fabiana*	14	Saúde	Mãe e irmãos	-	-
Gian	15	Morro do Pinto	Pai e mãe	Mãe: ensino médio completo Pai: ensino médio incompleto	Mãe: promotora de vendas Pai: assessorista

\*Jovens que levaram o livreto de dados sociodemográficos para preencher em casa, mas não devolveram nos encontros seguintes. Estes jovens informaram, ao longo dos encontros, alguns dados como idade, bairro e com quem moravam.

## 2. As escolas

A escola 1 está localizada no bairro Santa Teresa. Nela estudam crianças e jovens residentes no bairro Santa Teresa e adjacências, como Catumbi, Estácio e Rio Comprido. Funciona em turno integral, das 07:10 às 14:30 e atende cerca de 280 alunos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. As turmas são pequenas, variando de 17 a 25 alunos cada uma.

A escola está localizada em uma região predominantemente residencial e central de Santa Teresa, em uma rua arborizada, com pouco movimento de pedestres e poucas lojas comerciais próximas. O bairro é composto de várias escadarias, ladeiras e vielas tortuosas. As escadarias foram referidas por alguns jovens como um ponto de encontro com os pares, onde é possível curtir, conversar e “fazer nada”. Santa Teresa também atrai muitos turistas, pelas suas atrações artísticas, culturais e gastronômicas. No caminho até a escola é possível ver placas indicando a presença de diversos espaços culturais, os quais parecem ser mais usufruído pelos “gringos” (turistas) e pouco frequentados pelos jovens.

Os arredores da escola foram referidos como perigosos pelos alunos. Durante os grupos de discussão e nas conversas informais ocorridas dentro da escola e no caminho para casa, muitos jovens relataram furtos de celulares de alunos, inclusive próximos ao portão da escola. Estas situações criaram um clima de tensão e receio na escola, o que implicava que os deslocamentos da casa para a escola, e vice-versa, fossem feitos de forma cautelosa e, por vezes, mais rápida. Em alguns casos, alunos que antes faziam o trajeto escola-casa/casa-escola sozinhos de ônibus, passaram a ser levados e aguardados pelos pais no portão da escola.

Com relação à infraestrutura da escola 1, na entrada, há um portão sempre fechado, que é aberto da secretaria, a partir do toque do interfone. Após o portão, há uma escada de aproximadamente 20 degraus, onde alguns alunos costumam ficar sentados ou em pé durante o intervalo, ou antes de dar o sinal para a saída. Devido à escada, não é possível ver o prédio e o pátio da escola do portão. Quando se chega ao topo da escadaria é possível ter uma visão quase completa da parte externa da escola: um prédio de dois andares, um pátio amplo, com algumas árvores e bancos de concreto, uma quadra poliesportiva coberta e cercada, um galpão, onde são realizadas atividades artísticas e uma parte ligada ao prédio principal, em que o acesso se dá pelo pátio, onde funciona o refeitório e a cozinha. A escola possui uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala multimídia, uma biblioteca/sala de leitura, salas de aula e banheiros.

A escola 2 está localizada no bairro Saúde, na região Portuária do Rio de Janeiro. Grande parte de seus alunos reside no Morro da Providência, alguns no Morro da Conceição e poucos em bairros mais afastados da escola. A escola tem em suas proximidades prédios históricos, centros culturais e museus. Impulsionadas pela realização dos jogos olímpicos no Rio de Janeiro em 2016, e no intuito de atrair novos moradores para a área, nos últimos anos vêm ocorrendo diversas obras de restauração da região portuária, o que implicou, por exemplo, na construção do Museu de Arte do Rio (inaugurado em 2013), do Museu do Amanhã (inaugurado em 2015), criação da Vila Olímpica da Gamboa (2004), muito referida pelos participantes das oficinas, e revitalização da Praça Mauá, que se encontrava em estado de abandono e degradação, dentre outras obras. Estes locais são bastante frequentados pelos alunos da escola, acompanhados por professores, em atividades extra-classe, ou no fim de semana, ou mesmo após a escola, principalmente no caso dos que frequentam a Vila Olímpica.

A instituição de ensino funciona em turno integral, das 07:10 às 14:30 e atende cerca de 250 alunos, de 7º a 9º ano do ensino fundamental. Diferentemente dos professores da escola 1, os professores da escola 2 trabalham em um regime de dedicação exclusiva (40h), para atuarem somente nesta escola.

No que se refere à infraestrutura da escola 2, na entrada, há um portão que raramente se encontrava trancado. Ao entrar na escola, à direita há algumas árvores e mesas com bancos de concreto e um canteiro com flores. À esquerda, há uma quadra de futebol coberta e cercada. Nas paredes próximas à entrada do prédio há algumas pinturas de grafite. O prédio possui três andares, cada um com as paredes internas dos corredores pintadas com uma cor diferente: o primeiro é laranja, o segundo amarelo e o terceiro na cor cinza. Distribuídos nestes três andares estão a secretaria, o refeitório, a sala de leitura, a sala de reuniões, a sala da Educação Especial, a sala dos professores, a sala do grêmio, a sala dos alunos, salas de aula e banheiros. As salas de aulas não são específicas de cada turma, mas de cada disciplina ou ateliê. Assim, cada professor tem sua sala, que é equipada e decorada de acordo com as especificidades de sua matéria. Tanto o espaço externo como interno da escola são muito coloridos. As paredes dos corredores são repletas de produções artísticas dos alunos. O que mais chama atenção nas paredes são os autorretratos de cada aluno, que foram produzidos por eles nos ateliês e afixados nas paredes de todos os andares.

Desde 2013, a escola 2 funciona na modalidade de ginásio carioca, voltada especificamente para as artes visuais. Criado em 2011 “o Ginásio Carioca, é um modelo de

escola que proporciona, aos alunos do 7º ao 9º ano, um ensino baseado em três eixos principais: excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação com base em valores para a vida em sociedade. As escolas são preparadas para oferecer aos alunos, em estrutura física e preparação de profissionais, um amplo desenvolvimento do protagonismo juvenil”<sup>7</sup>.

A escola trabalha com disciplinas eletivas voltadas para as artes, que são realizadas em quatro ateliês: Ateliê de Grafite, que funciona inspirado no movimento hip hop, na cultura de periferia; Ateliê Território livre nas Entrelinhas; Ateliê Outras Mídias; Ateliê Pinturas e Texturas.

### **3. Contatos iniciais e articulações para a entrada no campo e realização das oficinas nas escolas**

Tanto na escola 1 quanto na escola 2 já haviam sido consolidadas parcerias entre o grupo de pesquisa ao qual estou vinculada e as instituições. Assim, minha entrada nas escolas foi facilitada pela realização de pesquisas anteriores pelos colegas do grupo.

#### **3.1 Escola 1**

Minha primeira visita à escola 1 aconteceu em companhia de uma colega do grupo de pesquisa, que há poucos meses atrás havia realizado uma pesquisa nesta escola, e que me apresentou à direção. Neste dia apresentei minha proposta de pesquisa à diretora e à coordenadora pedagógica separadamente. O contato com a diretora foi breve. Ela não parecia preocupada ou interessada em relação aos detalhes do que eu realizaria com os alunos. Sua única questão foi saber se esta pesquisa estava autorizada pela CRE, pois a escola obrigatoriamente precisava acolher os projetos autorizados por esta instituição superior. Isto acaba colocando a escola em uma posição delicada, na qual não tem autonomia para aceitar ou rejeitar as propostas de projetos, o que acaba se refletindo em uma postura de descaso em relação ao que o pesquisador fará na escola, que foi o que senti em relação à diretora. A coordenadora foi meu principal contato com a instituição e com quem negocieei os detalhes que viabilizaram minha entrada na escola para a realização dos grupos. Ela me explicou que

---

<sup>7</sup> Mais informações sobre o Ginásio Carioca podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>

as turmas de 9ª ano eram pequenas, o que implicava que o convite para a participação nas oficinas pudesse ser feito à toda turma. Havia duas turmas de 9º ano, com no máximo 20 alunos em cada. Ela propôs que eu realizasse as oficinas com as duas turmas. No caso da turma 91, no tempo vago de português, e no caso da turma 92, no horário da disciplina de Estudos Dirigidos.

Nesta primeira visita, fui convidada pela coordenadora para participar de um Centro de Estudos, organizado por ela, em que participariam alguns professores. Segundo ela, neste dia eu poderia apresentar a proposta de pesquisa aos professores presentes, e principalmente à professora de Estudos Dirigidos, e negociar com ela a oferta de alguns períodos de aula que ela teria com a turma 92 para a realização dos encontros. A professora não compareceu no Centro de Estudos, mas foi interessante ter um espaço para me apresentar e expor brevemente minha proposta aos professores ali presentes.

A coordenadora entrou em contato com a professora de Estudos Dirigidos, que concordou em ceder quinzenalmente sua aula (às quartas, das 09:30 às 11:10) para que a turma 92 participasse dos grupos. Na semana seguinte assisti à aula de Estudos Dirigidos, com os alunos da turma 92. Aproveitei a oportunidade para me aproximar um pouco dos alunos e permaneci na sala durante uma parte da aula. Conversei com a professora para solicitar a cessão de alguns períodos para a realização dos grupos. Fiz uma breve exposição da proposta aos jovens e os convidei para participarem dos encontros a partir da semana seguinte, no horário da aula de Estudos Dirigidos. Durante o intervalo conversei com alguns jovens, os quais tinham curiosidade sobre o que eu fazia na escola. Falei sobre os grupos e, no caso dos jovens da turma 92, os convidei para participarem, a partir da semana seguinte. Neste mesmo dia, realizei um encontro com os alunos da turma 91 a fim de nos aproximarmos e apresentar-lhes a proposta das rodas de conversa. Neste dia, participaram 14 jovens. Alguns jovens da turma não manifestaram interesse e permaneceram no pátio durante o encontro.

A maioria dos encontros com os grupos G1 e G2 foram realizados em uma sala de aula que foi colocada à disposição pela coordenação da escola 1. Nos últimos encontros de ambos os grupos, devido ao pedido dos jovens, utilizamos o galpão, um espaço destinado a apresentações artísticas, que possuía cadeiras, um palco e um espelho que cobria uma das paredes.



Figura 1: Galpão da escola 1.

Nos dias em que foram realizadas as oficinas, eu costumava chegar na escola cerca de uma hora antes de cada encontro. Após organizar a sala e os materiais que seriam utilizados durante o encontro, costumava ir para o pátio, onde ficava sentada nos bancos observando e às vezes conversando com alguns alunos que faziam alguma atividade fora da sala (geralmente educação física) ou que tinham um tempo vago pela falta de algum professor. O horário do almoço era um momento em que eu costumava circular pelos corredores e pátio, interagindo com alguns professores, funcionários, alunos conhecidos das oficinas e também de outras turmas.

Geralmente os encontros finalizavam às 14:30, horário de término das aulas. Assim, o momento em que eu saía da escola para tomar o ônibus coincidia com a saída dos alunos da escola. No caminho até o ponto de ônibus e/ou dentro do ônibus geralmente encontrava

alguns jovens participantes das oficinas ou de outras séries (como 7º ano), com quem conversava sobre seus percursos a partir da escola. Estes momentos se mostraram muito ricos em termos de contato mais próximo com as mobilidades dos jovens, uma vez que além de estar me movendo com eles, tive a oportunidade de trocar algumas ideias sobre estas mobilidades. Estas observações foram registradas em diários de campo.

### **3.2 Escola 2**

A primeira visita que fiz à escola foi na companhia de dois colegas do grupo e da professora coordenadora da pesquisa que já vinha sendo realizada na escola. Neste dia foi realizada uma devolutiva desta pesquisa anterior e a apresentação da minha proposta pesquisa à coordenadora pedagógica.

A coordenadora pedagógica foi meu principal contato na escola 2. Desde a primeira conversa que tivemos, quando lhe apresentei a proposta de pesquisa, ela foi muito receptiva, salientou os aspectos positivos da escola e se colocou à disposição para o que eu precisasse. Quando manifestei meu interesse em realizar as oficinas com jovens de 9º ano, ela me informou que na escola havia duas turmas de 9º ano (91 e 92) e que uma boa alternativa seria convidar para participarem das oficinas os alunos que estariam nos ateliês, na disciplina de projeto de vida, que acontecia às segundas e terças, das 12:50 às 14:30. Ela me explicou que a disciplina era ministrada por quatro professores de artes, e que os alunos escolhiam semestralmente com qual professor fariam a disciplina. Disse que eu poderia conhecer os ateliês e conversar com os professores sobre a possibilidade de convidar alguns alunos do 9º ano. Sugeri que poderiam participar em torno de 15 jovens. Ela consultou a grade de horários das turmas de 9º ano e perguntou que dias da semana eu teria disponíveis para realizar o trabalho. Acabei escolhendo a turma 91, por ser a turma que teria a disciplina de projeto de vida no dia em que eu poderia estar na escola (terça). Combinamos que inicialmente eu iria fazer algumas aproximações com os alunos, assistindo algumas aulas e circulando pela escola, e posteriormente os convidaria para participar do grupo.

Na semana seguinte, fui à escola, circulei pelos corredores e pátio durante os intervalos e assisti às aulas de ciências e português da turma 91. Nas duas semanas seguintes, estive presente na aula de projeto de vida, no ateliê cinza (onde funcionam os ateliês de Grafite e Território livre nas entrelinhas; o ateliê é denominado cinza, pois funciona em uma sala do andar que tem essa cor), aproveitando para interagir com alguns alunos, já que esta

aula não demandava atenção constante dos alunos em relação a conteúdos teóricos, pois geralmente eram realizados trabalhos manuais e artísticos. Nestes contatos iniciais com os alunos, a maioria perguntava se eu era uma professora nova e o que estava fazendo na escola e eu falava, de forma simples, da ideia de realizar um grupo de discussão sobre como era ser jovem na cidade, circular pela cidade e o que isso tinha a ver com seus desejos para sua vida. A maioria deles se mostravam interessados em participar, inclusive os alunos dos 7º e 8º anos. As primeiras visitas em ambas as escolas, anteriores à realização das oficinas, possibilitaram iniciar o contato e o diálogo com os jovens e dar visibilidade à pesquisa em curso junto a eles.

As turmas de projeto de vida eram compostas por alunos de 7º e 9º anos, por se tratar de uma matéria eletiva. Assim, negocieei com os dois professores do ateliê cinza a participação de seus alunos de 9º ano. Optei por este ateliê, pois durante as conversas informais havia me aproximado mais dos alunos que o frequentavam, e os mesmos quando me encontravam nos corredores perguntavam quando iniciariam os encontros.

Nos dias em que foram realizados os encontros, eu costumava chegar na escola cerca de uma hora antes de cada encontro, circulava pelos corredores e pátio, interagia com os alunos conhecidos das oficinas e também de outras turmas, alguns professores e funcionários. Às vezes almoçava na escola, buscando conversar com alguns alunos também nestes momentos. Tais observações foram registradas em diários de campo.

As oficinas foram realizadas em uma sala da coordenação pedagógica, que possuía uma mesa grande, com várias cadeiras, rodeada de classes com livros didáticos empilhados sobre elas, e alguns violões espalhados sobre os livros. Os jovens aprovaram o uso desta sala, afirmando preferir estar ali do que em uma sala de aula. Apenas um dos encontros foi realizado em uma sala de aula, devido à indisponibilidade da sala onde os encontros eram costumeiramente realizados.



Figura 2: Sala da coordenação pedagógica, escola 2.



Figura 3: Sala de aula onde foi realizado o 3º encontro com o G3, escola 2.

Além das observações participantes e dos grupos de discussão, participei de dois eventos promovidos pela escola 2: um realizado em parceria com o Museu de Arte do Rio de Janeiro, onde ocorreu a exibição de curtas-metragens produzidos por alunos do Ateliê Outras Mídias. Os curta-metragens foram inspirados na história e nas transformações ocorridas na Região Portuária. E uma exposição de final de ano dos trabalhos realizados pelos alunos nos ateliês ao longo de 2016.

#### **4. Grupos de discussão**

Neste estudo, optou-se pela realização de grupos de discussão, que ocorreram no formato de oficinas. Através dos grupos de discussão, se aposta nas vantagens de uma situação mais igualitária entre pesquisador e sujeitos de pesquisa e na possibilidade de que os jovens construam sentidos comuns para as experiências individuais. Os grupos de discussão podem promover a “expressão de vozes singulares que, ao falar sobre sua experiência e debatê-la em público, podem revelar a diversidade da realidade social e sua relação com essa realidade” (JOVCHELOVITCH, 2000, p.111). Ou seja, as diferenças entre os discursos produzem *insights* acerca das formas particulares como indivíduos diferentes se colocam no mundo e ao mesmo tempo situam o mundo em seu universo de representações (JOVCHELOVITCH, 2000).

Esta proposta metodológica se adere ao paradigma de pesquisa-intervenção que, através de uma variedade de métodos, propõe aproximar de forma singular pesquisador e pesquisado, numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e (se) transformam. Trata-se de um dispositivo que possibilita renovações no processo de pesquisar. O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação. Esta forma de pensar a pesquisa reconhece que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção (CASTRO, 2008).

Castro (2008) nos aponta para os efeitos de um trabalho baseado em grupos de discussão e do deslocamento que essa metodologia provoca na própria concepção de pesquisa. Isso porque, acolhendo os desvios e imprevisibilidades que as discussões podem provocar, o pesquisador se inclui no próprio processo de pesquisa e pode assumir novos caminhos, assim

como os participantes também se veem inscritos nesse processo. Desse modo, “nos grupos de discussão as questões da pesquisa podem assumir outras inflexões, favorecendo que o controle do processo não se circunscreva ao pesquisador apenas” (p. 31).

Observou-se que o fato de a pesquisa ser realizada em formato de grupo de discussão pareceu possibilitar que os jovens se sentissem à vontade para interferir e inclusive recusar-se a participar da atividade proposta pelo pesquisador, o que talvez fosse diferente no caso de entrevistas individuais.

Foram realizados três grupos de discussão (Grupo 1 – G1 e Grupo 2 – G2, realizados na Escola 1 e Grupo 3 – G3, na Escola 2). As oficinas tiveram um número médio de 12 participantes por encontro, tendo no mínimo oito e no máximo 16 jovens. A média de participantes por oficina foi de 12 no G1, 13 no G2 e 11 no G3. Foram realizados sete oficinas com o grupo 1, oito oficinas com o grupo 2 e 10 oficinas com o grupo 3, totalizando 25 encontros. A proposta inicial era realizar em torno de 5 a 6 encontros com cada grupo, mas acabei me deixando levar também pelos tempos e ritmos dos jovens e das instituições, fazendo mais oficinas do que havia planejado.

Os encontros tiveram duração média de 1h e 22 min, com duração mínima de 50 minutos e máxima de 2 horas. Foram realizados sete encontros com o grupo 1 (totalizando 8 horas e 20 minutos), oito encontros com o grupo 2 (contabilizando 10 horas) e 10 encontros com o grupo 3 (com duração total de 16 h e 10 minutos). Todos os encontros tiveram os áudios gravados e transcritos para posterior análise das informações, totalizando 34 horas e 30 minutos de gravações. No primeiro encontro de cada grupo, falei sobre a importância de gravar os encontros para ter um registro que facilitasse pensar e escrever posteriormente sobre o que foi conversado, assegurando que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo. Ao perguntar aos(as) jovens se eles aceitavam que os encontros fossem gravados, nenhum deles se opôs a isso<sup>8</sup>. Buscando manter o anonimato dos(as) jovens, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios ao longo do texto.

Os grupos foram divididos em seis módulos, nos quais foram propostas algumas atividades, como a criação de desenhos, maquetes e histórias, que foram utilizados como recursos auxiliares para representação, imaginação e discussão.

---

<sup>8</sup> Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o parecer nº 1.518.016 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 54208116.9.0000.5582.

#### **4.1 Módulo 1: Apresentação**

No primeiro encontro de cada grupo, após a apresentação da pesquisadora e da proposta das rodas de conversa, foi realizada uma dinâmica de apresentação pessoal, utilizando-se um rolo de barbante. Com todos os participantes sentados em círculo, a pesquisadora pegava o rolo de barbante, segurava a ponta do fio e se apresentava, falando seu nome, idade, bairro onde morava e algo que gostava. Em seguida, jogava o rolo para outro participante, e pedia que este da mesma maneira fizesse sua apresentação pessoal. Feita sua apresentação, o(a) jovem segurava uma parte do barbante e jogava o rolo para um colega, dando continuidade à dinâmica, até que todas(as) tivessem se apresentado.

#### **4.2 Módulo 2: De casa para a escola**

A atividade consistiu na criação, em grupos de três a cinco pessoas, de um desenho-história que mostrasse como seria o trajeto de casa para a escola de um(a) jovem como eles. As seguintes perguntas, destacadas em um cartaz, foram utilizadas como guia para a criação da história: como esse(a) jovem vai à escola? O que acontece nesse trajeto? O que ele(a) faz? Quem encontra? Com quem fala? O que vê? Como se sente? Do que mais gosta? Algo especial acontece? O que ele(a) gostaria que acontecesse nesse trajeto?

Além disso, foi proposto que os(as) jovens incluíssem na história elementos sobre a chegada dessa personagem na escola e descrevessem situações que costumam acontecer na escola.

Durante a apresentação/socialização das histórias, buscou-se trazer a discussão para o que esse(a) jovem pensa, o que ele(a) quer, na tentativa de se obter uma densidade do relato, em relação ao que é agora, mas também em relação a como isso pode estar distendido pelo desejo, pela expectativa, por algo que não está muito presente naquele momento.

#### **4.3 Módulo 3: Da escola para casa**

Os participantes foram convidados a contar, através de um desenho individual, a história de um(a) jovem como eles que realiza o trajeto da escola para casa. As mesmas questões-guia apresentadas na atividade “De casa para escola” foram utilizadas para balizar a história do percurso escola-casa. Apesar de ter sido proposto que a atividade fosse feita

individualmente, nos grupos 1 e 2 os(as) jovens insistiram para que fosse feita em duplas ou trios, o que acabou sendo acatado.

#### **4.4 Módulo 4: De casa para outros lugares**

Os(as) jovens foram convidados(as) a desenhar individualmente em cartolinas a história de um(a) jovem como eles fazendo o trajeto de casa para outros lugares, no fim de semana. Como balizamento para a construção da história, foram apresentadas aos jovens as seguintes perguntas: para onde este(a) jovem vai? Como chega até lá? Com quem se encontra? O que faz? O que quer? O que espera encontrar? O que espera que aconteça?

#### **4.5 Módulo 5: Lugares bem longe de casa**

Os(as) jovens foram convidados(as) a construir uma maquete que retratasse um lugar bem longe de casa onde eles já haviam ido ou onde gostariam de ir.

As questões que nortearam a discussão sobre as maquetes foram: “Que lugar é esse bem longe casa? Por que é longe? Como você foi até lá? Foi com alguém? Quem? Como é este lugar? O que fez lá? O que esse lugar teve de especial? O que aconteceu lá? Como você se sentiu?” (quando era um lugar para onde o(as) jovem já havia ido); ou “Em que lugar bem longe de casa você gostaria de ir? Como seria este lugar? Como e quando você iria até lá? Iria com alguém? Quem? O que faria lá? Como se sentiria? Por que este lugar é bem longe de casa? Por que é mais inacessível?” (quando o(a) jovem se referia a um lugar para onde gostaria de ir).

Esta proposta teve como objetivo trazer à tona elementos relacionados aos desejos destes jovens, no que se refere a algo do nível mais imaginário, ou do que é conhecido e real, mas que se constitui em algo mais rarefeito, excepcional, inacessível, infrequente, ou que se oportuniza menos na vida deles. Como se a maquete fosse uma metáfora de longos deslocamentos físicos e/ou imaginários feitos ou ainda por fazer.

#### **4.6 Módulo 6: Conversando sobre oportunidade**

A abordagem do tema “oportunidade” foi feita no último encontro de cada grupo. Em todos os grupos, num primeiro momento foi proposto que os jovens falassem o que vinha à

mente quando pensavam na palavra oportunidade. Após ouvir o que eles tinham a dizer sobre isso, foi proposta a criação conjunta de uma história envolvendo um(a) jovem que explicasse a ideia de oportunidade. Assim, cada jovem foi convidado(a) a contribuir com uma parte da história, que foi sendo construída oralmente, na roda onde todos os(as) jovens estavam sentados. Inicialmente, havia planejado pedir que os(as) jovens se reunissem em grupos de quatro pessoas e que juntos(as) criassem uma história que envolvesse e explicasse a ideia de oportunidade, em que o personagem principal fosse um(a) jovem. Essa proposta só foi viável no caso do grupo 3, com quem tive mais tempo (1h e 40 min) de oficina. No caso dos grupos 1 e 2, o tempo de oficina era mais curto (menos de 50 minutos), o que tornava mais difícil que a tarefa fosse concluída a tempo. Assim, a atividade de construção coletiva de uma história que explicasse a ideia de oportunidade (mencionada acima) foi proposta para os grupos 1 e 2. Os cartazes e maquetes produzidos pelos jovens durante os encontros foram fotografados para facilitar o arquivamento do material.

## **5. Análise das informações e devolutiva dos resultados**

As informações foram analisadas através do método de Análise de Conteúdo Temática, como proposto por Bardin (1977). A Análise de Conteúdo surgiu no início do século XX, influenciada por princípios positivistas e concebida inicialmente a partir de uma perspectiva quantitativa (GOMES, 2012). A partir da década de 70, ocorreram avanços, no sentido da consideração da possibilidade de se analisar conteúdos desde um enfoque qualitativo. Assim, partindo-se de uma perspectiva qualitativa, a análise e a interpretação das informações não têm como intuito contar opiniões ou indivíduos. O objetivo principal é a exploração do conjunto de sentidos e representações sociais acerca do assunto que se visa pesquisar. Este estudo do material não pretende abarcar a totalidade das falas dos sujeitos da pesquisa, uma vez que a dimensão sociocultural dos pontos de vista e das representações de um grupo que possui características semelhantes geralmente tem muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que se fazem presentes as singularidades próprias da história de vida de cada sujeito. Dessa forma, “ao analisamos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2012, p. 75).

Neste estudo, a Análise de Conteúdo ocorreu em três etapas: 1) pré-análise: consistiu na leitura e organização dos dados e na elaboração de indicadores e hipóteses que

fundamentaram a interpretação final, a partir de um primeiro contato com o material; 2) exploração do material: nesta etapa os dados brutos do material passaram pela codificação (recorte, enumeração e agregação dos dados em categorias), que permitiu atingir uma representação do conteúdo; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: aqui os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Em seguida foram realizadas inferências e interpretações de acordo com o embasamento teórico e os objetivos propostos (BARDIN, 1977). Para chegar às categorias, as transcrições das oficinas, os desenhos, as fotos das maquetes e os relatos das observações realizadas nas escolas, foram sendo analisados primeiro de forma individual e, posteriormente, procedeu-se a análise da totalidade do material partindo-se para os elementos presentes considerando-se a força discursiva, os sentimentos manifestados, os silêncios ou conflitos em relação às temáticas.

As categorias estabelecidas para análise foram: (1) fortuidades do tempo e “oportunidades do presente e do futuro”; (2) sentidos da escola para os jovens; (3) os jovens e o espaço-tempo cidade; (4) os jovens e a experiência da casa; (5) mobilidades e oportunidades imaginárias; (6) agenciamentos e expressividades juvenis; (7) limites e constrangimentos ao acesso às oportunidades; e (8) oportunidades em uma sociedade desigual. Cada categoria será apresentada e analisada em um capítulo correspondente, na próxima seção deste trabalho.

Pretendemos, após a defesa desta tese, realizar uma devolução dos resultados deste estudo às escolas participantes. Ainda em relação a esta questão, cabe destacar que, no dia 27 de março de 2017, foi realizado na Casa da Ciência (UFRJ) o encontro “Universidade-escola: saberes em diálogo”, organizado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC). O evento teve por objetivo proporcionar a troca de experiências sobre as possibilidades e desafios da pesquisa universitária nas escolas públicas do RJ, entre os vários atores da escola e pesquisadores. Além de mesas redondas realizadas com pesquisadores, professores, gestores e estudantes de escolas que participaram de pesquisas desenvolvidas pelo NIPIAC, alguns trabalhos (como desenhos, histórias e fotografias de maquetes) produzidos pelas crianças e jovens que participaram das pesquisas (incluindo o estudo que embasou esta tese) fizeram parte de uma exposição organizada no local do evento. Não foi possível contatar os jovens participantes desta pesquisa para sua participação no evento, uma vez que este ocorreu após o término do ano letivo dos jovens, os quais cursavam o 9º ano e provavelmente haviam em sua maioria concluído o ensino fundamental e saído da escola. Mesmo assim, dois professores e alguns

alunos da escola 2 estiveram presentes e participaram dos debates sobre a pesquisa universitária em escolas.

## Parte IV – Resultados e discussão

### 1. Os jovens e as oportunidades de “viver o hoje”

*“Vamos brindar o dia de hoje  
Que o amanhã só pertence a Deus, a vida é loka”<sup>9</sup>*  
(Vida Loka Parte II - Racionais Mc's)

Antes de falar sobre a relação que os jovens estabelecem com os espaços-tempos escola, casa, rua e outros lugares, cabe aqui apresentar o modo como os jovens vivem o tempo, o que vai estar diretamente associado à forma como eles se relacionam com estes espaços-tempos e se os consideram oportunos ou não.

Quando consideramos os discursos sociais existentes sobre os jovens e a juventude, o que foi referido em capítulo anterior, geralmente há uma associação deste período da vida a uma temporalidade futura, uma vez que o jovem se encontraria em um momento de preparação e planejamento em relação ao futuro. No entanto, ao atentarmos para as narrativas dos jovens, observa-se que certos discursos sociais que associam a juventude ao futuro entram em choque com a realidade precária vivenciada pelo jovem pobre e com a crescente descrença, incerteza e temor do mesmo em relação ao futuro, o que implica que suas vivências sejam mais assentadas no aqui e agora. Assim, há uma tensão entre as vivências da existência no antes, no depois e no agora do próprio jovem e as concepções que os adultos atribuem ao jovem e que instituições como a escola podem promover.

A importância dada pelos jovens ao “viver o hoje” emergiu em vários momentos durante as oficinas e pôde ser observada em suas falas, mas também em seus comportamentos e posicionamentos. Guilherme, por exemplo, quando fala sobre os passeios que às vezes faz com a família nos finais de semana e nas férias, comenta que sempre, mesmo nestes momentos de maior descontração, pensa sobre o quanto a vida é incerta e, por isso, acredita que precisa aproveitar ao máximo o hoje. A principal incerteza referida por Guilherme é em relação à sobrevivência.

Guilherme: A única certeza que a gente tem na vida é que a gente vai morrer. Você tem certeza de que você vai se formar? Você tem certeza de que na próxima vez que você respirar vai entrar oxigênio no seu pulmão? Você não tem certeza. Você sabe se quando você piscar e você abrir o olho, você não vai estar cego?

---

<sup>9</sup> Trecho da música cantado por alguns participantes durante o 1º encontro do G2.

S: Então, o Guilherme está falando dessa incerteza da vida...

Guilherme: É. Incerteza de que eu vou acordar amanhã de manhã. Essas coisas, e eu penso bastante nisso.

Joyce: Pessimista...

Guilherme: Não é pessimista, porque eu penso assim: **enquanto eu estiver vivo, eu vou tentar aproveitar ao máximo**. Eu não vou deixar pra depois o que eu posso fazer agora.

Heitor: **Eu também sou assim.**

S: Alguma certeza tu tem?

Guilherme: A única certeza que eu tenho é que eu vou morrer, e que eu sei que quando eu morrer, eu vou ter aproveitado ao máximo da minha vida. E que eu posso salvar alguém com os meus órgãos. (G3, 5º encontro, grifos nossos)

Nota-se que o colega Heitor também compartilha da ideia de Guilherme, que, em algumas situações, verbalizou algo que parece ser vivenciado pela maioria dos jovens participantes das oficinas e que foi demonstrado de diversas formas por eles, não só através de uma fala explícita, mas de forma “atuada” ou dita de maneira indireta. No último encontro no qual participou, ao se despedir, Guilherme falou próximo ao meu celular, que estava gravando a conversa, de forma que eu recebesse posteriormente sua mensagem, quando escutasse as gravações das oficinas: “Boa sorte, Sabrina, pro futuro, tá? Boa sorte! Não dorme, Sabrina, no futuro! Não dorme! Eu tenho uma certa prática mandando mensagens pro futuro”. Ele falou da existência de um site onde é possível escrever uma mensagem que será enviada para o seu próprio e-mail anos depois. Perguntei que mensagem ele gostaria de enviar naquele momento para o Guilherme do futuro. Ele respondeu que enviaria o seguinte recado: “Hoje, será que valeu à pena?” (G3, 9º encontro), ressaltando novamente a importância de “fazer valer à pena cada momento, cada dia”.

Este “agorismo” também foi referido pelos participantes do grupo 2, da escola 1. A conversa inicia com Naiana afirmando que seu colega Fernando não pensava no futuro: “ele pensa no máximo daqui a 5 dias”. Ela falou isso de forma depreciativa, como se este fosse um posicionamento negativo de Fernando. Adriana concordou com Naiana, dizendo que ele só pensava no hoje e também só se preocupava com ele mesmo. A partir desta colocação das jovens, fiz então algumas indagações ao grupo como um todo. Suas respostas evidenciaram que a maioria deles acreditava ter um posicionamento semelhante ao de Fernando: o de “viver o agora” e não direcionar muitas expectativas e preocupações em relação ao amanhã.

S: E como é essa questão de não pensar além de 5 dias? Pra vocês faz sentido essa questão de não pensar muito pra além de alguns dias? Pra vocês isso também é uma realidade? Vocês pensam pra além do hoje?

Adriana: Depende... Tipo, se for pra estudar sim, mas pra outras coisas não.

S: Pra estudar vocês pensam pra além então?

Paulo: Não.

Gisele: Sim.

S: Pra além quanto?

Adriana: Depende do que a gente vai fazer.

Renato: **Eu só vivo o presente!**

S: Tu só vive o presente, Renato?

Gisele: E ele vive de doação...

Maicon: Ela falou que tu vive de doação... [risos]

Jéssica: Eu vivo um dia de cada vez...

S: O que vocês acham dessa frase do Renato, que diz que só vive o presente? O que vocês acham que vocês vivem mais, o hoje, ou vocês pensam um pouco além do hoje?

Maicon e Gisele: O hoje.

Adriana: E **um pouco além**.

Fernando: Não, **nada além, só o hoje**.

Adriana: Se o teu telefone quebrar hoje?

Fernando: Se quebrar hoje, vai consertar amanhã, ué! [Risos].

S: E tem alguma coisa pra além do presente que você pensam?

Adriana: Faculdade.

Gisele: É, onde a gente vai morar quando crescer...

Maicon: Vou morar embaixo da ponte... [Risos]. (G2, 8º encontro, grifos nossos)

A incerteza em relação ao depois, não necessariamente um depois a longo prazo, também evidenciou-se em uma fala de Pietro. Durante o último encontro com o grupo, realizado no mês de julho comentei sobre um evento que seria realizado na universidade, para o qual seriam convidados alunos e professores das escolas que participaram de pesquisas feitas pela universidade. Pietro manifestou interesse em participar do encontro quando falei que haveria alunos de outras escolas, e perguntou quando aconteceria. Quando respondi que seria em novembro, ele exclamou, encerrando o assunto: “Ah, não sei nem se vou estar vivo até lá”. Vale salientar que Pietro morava em uma favela onde os confrontos entre facções do tráfico e entre traficantes e policiais eram muito frequentes, o que gerava uma situação de constante insegurança.

Sobre esta questão, Franch (2011) afirma que o risco se faz tão presente na vida de alguns jovens, que o presente acaba se tornando a única dimensão possível para a imaginação, perante a possibilidade de aniquilamento físico. Nestes casos, a orientação presenteísta é levada aos limites (FRANCH, 2011). Neste sentido, considerando o discurso social que associa a juventude a um certo *plus vital* (CÁRDENAS, 2005) e inclusive a afirmação de Margulis e Urresti (2008), de que todos os jovens possuem um capital temporal e vivenciam uma moratória vital (como uma sensação de segurança e invulnerabilidade, no sentido de que a morte seria considerada uma realidade distante), podemos questionar a pertinência desta associação. Tal afirmação implica no reconhecimento de uma certa distância do jovem em relação à morte, o que no caso dos jovens referidos por este estudo e pela pesquisa de Amaya (2002) não se observa; ao contrário, a condição destes jovens sinaliza para uma proximidade em relação ao risco e à morte.

Podemos afirmar que a existência destes jovens está inserida em um contexto de extrema precariedade e incerteza, em relação ao estudo, às possibilidades de trabalho, à manutenção das necessidades básicas, à sobrevivência, ou seja, trata-se de uma realidade marcada por uma fortuidade levada ao limite. Assim, a incerteza quanto a “estar vivo amanhã”, somada à falta de oportunidades sociais, acaba gerando conflitos entre os sonhos e a realidade e direcionando o foco do jovem para a resolução do imediato.

Outra situação que denota a ênfase dos jovens na vivência do agora e sua dificuldade de planejar, projetar ou pensar para além do agora, deu-se quando perguntei a um grupo se eles já haviam pensado na história que contariam aos colegas e como seria esta história, ao que Vicente me respondeu “Ah, só pode saber na hora, quando tiver terminado”. Os colegas concordaram. Este grupo então fez um desenho, mas não planejou a história que contariam aos colegas, mas a criaram no momento em que apresentaram aos colegas (G2, 2º encontro).

Neste sentido, de forma semelhante ao que pôde ser constatado na presente pesquisa, vários outros pesquisadores vêm destacando as vivências dos jovens encarnadas no aqui e no agora, marcadas por atitudes e comportamentos limitados ao imediato e ao cotidiano, já que, além da imprevisibilidade e das incertezas que marcam suas vidas, o amanhã muitas vezes fracassa em proporcionar possibilidades de concretização de suas aspirações (AUGUSTO, 2007; CÁRDENAS, 2005; PAIS, 2004, 2006, 2012; SOARES, C., 2000). De acordo com jovens participantes de pesquisas de Dayrell, (2003) e Mendes (2008), o tempo da juventude é o tempo do hoje, do imediato, do aqui e agora. Assim, nos estudos destes autores, as dimensões de “aproveitar a vida” também aparecem com mais força nas mobilidades e discursos dos jovens do que as dimensões relacionadas à preparação em relação ao depois.

De acordo com Augusto (2007), este imediatismo e “agorismo” existente na forma do jovem contemporâneo encarar a vida e o mundo é visto de forma negativa por alguns analistas, pois muitas vezes implica em uma vivência intensa do aqui e do agora, num círculo relativamente fechado de relações sociais, em que o lazer constitui campo privilegiado. Neste caso, pode haver uma falta de relações sólidas e de enraizamento nos espaços sociais por onde os jovens circulam, o que pode resultar na instabilidade das condutas e em oscilações quanto aos caminhos trilhados. No entanto, a busca intensa pelo prazer e a necessidade de viver o momento e privilegiar o hoje talvez sejam aspectos da vida atual, que não se restringem aos mais jovens (AUGUSTO, 2007).

A partir destas considerações, fica evidente que a vivência do aqui e agora vai caracterizar tanto a mobilidade quanto a oportunidade para os jovens. Como poderemos

observar nos capítulos que seguem, as mobilidades reais e imaginárias dos jovens, através dos diversos espaços-tempos que serão referidos, são marcadas por uma “agoridade”. Além disso, não é à toa que, quando a palavra oportunidade foi trazida à tona no G1, houve uma diferenciação entre “oportunidades do presente e do futuro”, sendo que a “oportunidade do presente” foi a mais evidenciada e vivenciada por eles.

Durante o trabalho de campo junto aos jovens, foi possível observar que a valoração que eles fazem sobre os espaços-tempos pelos quais se movem foi marcada por alguns sentidos da noção de oportunidade, dentre os quais podem-se destacar as ideias de “oportunidade do presente” e de “oportunidade do futuro”, que emergiram durante uma discussão no grupo 1. Segundo os jovens, a “oportunidade do presente”, relaciona-se ao hoje, ao aqui e agora, e a “oportunidade do futuro”, refere-se a algo que é necessário abraçar para se ter acesso a um amanhã melhor.

Samara: Eu tenho a oportunidade de me formar em medicina, e no futuro eu vou ser médica [exemplo de oportunidade do futuro]. Aí agora eu tenho a oportunidade de comer pra ficar sem fome [exemplo de oportunidade do presente].

S:E além dessa de comer, que a Samara falou, que tipo de oportunidade a gente pode falar que tem a ver com o presente, com o agora?

Pietro: Estar vivo.

Caio: Cursos. É pro presente e pro futuro. Você aprende e você pode conseguir um emprego. Os cursos preparatórios que tem... (G1, 7º encontro)

Ao falar nestes dois tipos de oportunidades, os jovens talvez quisessem nos mostrar que, diante das incertezas em relação ao futuro e da dificuldade de projetar-se a longo prazo, talvez faça mais sentido, de fato, falar de “oportunidades do presente”. A oportunidade do presente parece referir-se ao que não é necessariamente fruto de um planejamento, de uma projeção a longo prazo, mas que simplesmente acontece, que tem a ver com um desejo e uma ação momentâneos, que pode ser, por exemplo, divertir-se ou satisfazer alguma necessidade imediata. Ou seja, oportuno como aquilo que vale à pena agora e em relação ao qual se possa reconhecer o valor no aqui e no agora.

No grupo 2, a abordagem do tema oportunidade foi um tanto difícil. Parecia haver uma apatia e um desânimo generalizado em relação ao que eu propunha ao grupo, o que já vinha acontecendo gradativamente nos encontros anteriores, mas foi mais intenso neste que foi o último encontro, principalmente quando tentei iniciar uma conversa sobre o tema da oportunidade. Poucos jovens queriam de fato participar da discussão e insistiam que fizéssemos outras atividades:

Gisele: Vamos fazer uma festa!

Jéssica: Compra balinha da tia S. pra gente? Vamos jogar um jogo!

Fernando: Vamos jogar bola! Vamos jogar bola!

Milena: Bóra brincar de corre cotia.

Tentei propôr a continuidade da atividade de criação conjunta de histórias sobre oportunidade, mas a maioria reclamou, afirmando que isso era chato. Jéssica sugeriu que brincássemos de “detetive”. A partir deste momento, ela e os colegas começaram a insistir para que brincássemos de detetive, ao ponto que não consegui mais perceber um envolvimento deles no que eu estava propondo. Decidi, então, ceder ao pedido deles. (G2, 8º encontro)

No caso do grupo 1, houve a verbalização de que existiriam dois tipos de oportunidades: do presente e do futuro. Já no encontro com o grupo 2, quando recebi os apelos dos participantes para que fizéssemos outras atividades, que tinham um caráter mais lúdico, de diversão, parecia que os jovens estavam atuando o que o grupo 1 nomeou “oportunidade do presente”. Ou seja, como se eles quisessem me dizer: “não queremos falar de oportunidade, nem falar do amanhã, queremos jogar e nos divertir neste momento, fruir aqui e agora”.

No início de cada encontro, quando propus que os participantes associassem livremente sobre a palavra oportunidade, emergiram nos grupos 1 e 2 as ideias de “chance”, “futuro”, “futuro melhor”, “oportunidade de trabalho”, “mudança de vida” e possibilidade de “crescer na vida”. Ou seja, a maioria delas relacionadas a um tempo a longo prazo e a algo que eles desconhecem e que pode ser bom, ou, como eles nomearam, a “oportunidades do futuro”. Em relação a estes significados associados à palavra oportunidade referidos pelos jovens, podemos nos questionar até que ponto eles não estariam ligados a determinados discursos sociais adultos, que inserem o jovem em uma ideia de subjetivação que possui um caráter mais prospectivo, conforme destacado no capítulo anterior “Juventude enquanto devir”.

Apesar de inicialmente apontarem tais significados em relação à palavra oportunidade, ficou evidente ao longo das discussões, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, que as oportunidades mais referidas nas histórias criadas e que pareciam fazer mais sentido para eles foram as “oportunidades do presente”.

Fernando: Ele [o jovem] teve a oportunidade de jogar bola. [referente a uma história criada]

Milena: Deve ser oportunidade... ganhar um joguinho... [referindo-se a jogos eletrônicos]. (G2, 8º encontro)

Uma das histórias envolvendo a questão da oportunidade, criada pelo grupo 2, foi a de uma jovem que, ao entrar no ônibus, encontrou 100 reais, ficou muito feliz e comprou uma roupa para ir a uma festa (G2, 8º encontro). Neste caso, encontrar o dinheiro e poder comprar

a roupa parece ter sido uma “oportunidade do presente”, que lhe possibilitou fazer algo que desejava naquele momento: comprar uma roupa, ir à festa e divertir-se.

Betina: Então esse artista tirou o menino da rua e colocou ele num curso de desenho e levou ele pra sua casa.

S: Ele ficou pensando “o que eu faço agora da minha vida?”.

Jardel: Acabou de sair da rua!

Samara: Ele pensou: eu como ou eu durmo?

Pietro: Acabando com isso, ele comeu e dormiu (G1, 7º encontro).

Neste trecho deste grupo, eu (S) – que, a pedido dos jovens, também participava da construção da história de uma personagem jovem – dei continuidade com uma frase que remetia a um questionamento sobre o futuro: “Ele ficou pensando ‘o que eu faço agora da minha vida?’”. Chama a atenção que os jovens deslocam a história de volta para o agora mesmo, dando continuidade com trechos que se referem ao que era mais oportuno para o menino naquele momento: a satisfação de necessidades físicas imediatas – comer e dormir.

A partir das considerações nos perguntamos: em que medida os jovens consideram oportunos os espaços-tempos por onde/através dos quais se movem? Estes jovens consideram a escola, a casa e a rua, por exemplo, como lugares que lhes oferecem oportunidades? Oportunidades no sentido de serem espaços que os remetem a outros espaços, que podem projetá-los e movê-los – real ou imaginariamente – em relação a outros lugares. Neste sentido, tomaremos as seguintes questões como norteadoras do capítulo a seguir: ocupar o espaço-tempo da escola é considerado pelos jovens uma oportunidade do presente e/ou uma oportunidade do futuro? O que, no espaço-tempo escolar, é considerado porta (oportunidade) e o que é considerado muro (inoportunidade), pelos jovens?

## 2. Os sentidos de oportunidade e inoportunidade da escola para os jovens

A escola se constitui em um lugar que os jovens participantes da pesquisa frequentam diariamente, para o qual e a partir do qual eles se deslocam. Ela foi referida pelos jovens de diferentes formas. A principal delas, que mais se destacou em suas falas, principalmente nas primeiras oficinas realizadas com cada grupo, quando eles foram convidados a falar sobre a escola, foi a ideia de que ela seria um lugar chato, tedioso e sem sentido, onde o jovem não quer e não gosta de estar. Este tipo de valoração da experiência escolar apareceu nas seguintes falas:

Heitor: O meu [desenho] representa o pensamento de qualquer adolescente da nossa idade, que quando ele sai de casa ele só quer dormir, ele só quer comer. E chega na escola e não quer nem saber. Quer se matar, porque não quer estar aqui, quer estar em casa fazendo qualquer coisa [Figura 4] (G3, 2º encontro).

S: Vocês tem algum lugar onde vocês não gostam de ir?

José: Aqui na escola.

Caio: É, a escola (G1, 5º encontro).

S: Maurício, se você pudesse ir pra algum bem longe de casa, pra onde você iria?

Maurício: Pra fora da escola (G1, 6º encontro).

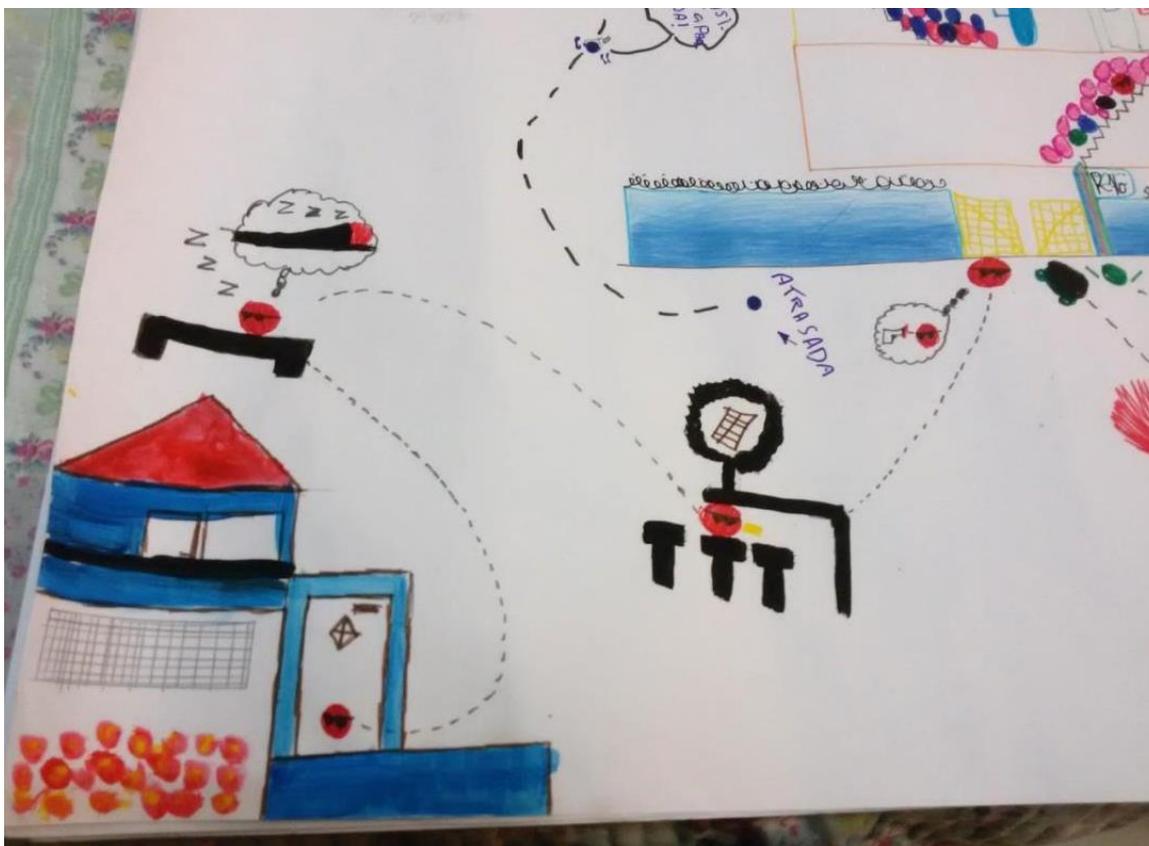


Figura 4: “Quer estar em casa fazendo qualquer coisa” (Heitor, G3, 2º encontro).

S: Bom dia, pessoal! Como vocês estão?

Heitor: Quero ir pra casa...

Guilherme: Eu tô com sono.

Giovana: Eu tô feliz que daqui a pouco a gente já vai pra casa.

Luana: Eu tô feliz que logo a gente vai pra casa e tô triste porque ainda é terça feira... (G3, 4º encontro).

Quando a escola foi referida dessa forma, frequentemente a casa era mencionada como o lugar onde eles gostariam de estar naquele momento, onde poderiam ter liberdade para fazer o que gostam, como assistir TV, mexer no celular e navegar na internet. É importante salientar que a maioria dos jovens não referiu a rua ou outro espaço como um lugar onde gostariam de estar ao invés de estar na escola, mas sim a casa, o que nos leva a questionar, para além do que a escola representa para os jovens hoje, como os espaços-tempos da casa e da rua são valorados por estes jovens, o que será foco de análise nos capítulos seguintes.

A menção de sentimentos e aspectos negativos associados à escola também ocorreu nas histórias criadas pelos participantes sobre personagens jovens como eles, que faziam o caminho de casa para a escola e da escola para casa:

Marcelo: É o garoto indo sorridente pra casa [Figura 5].

S: Porque ele tá sorridente?

Marcelo: Porque ele saiu da escola! Minha história tem sempre um sentido. (G2, 3º encontro)

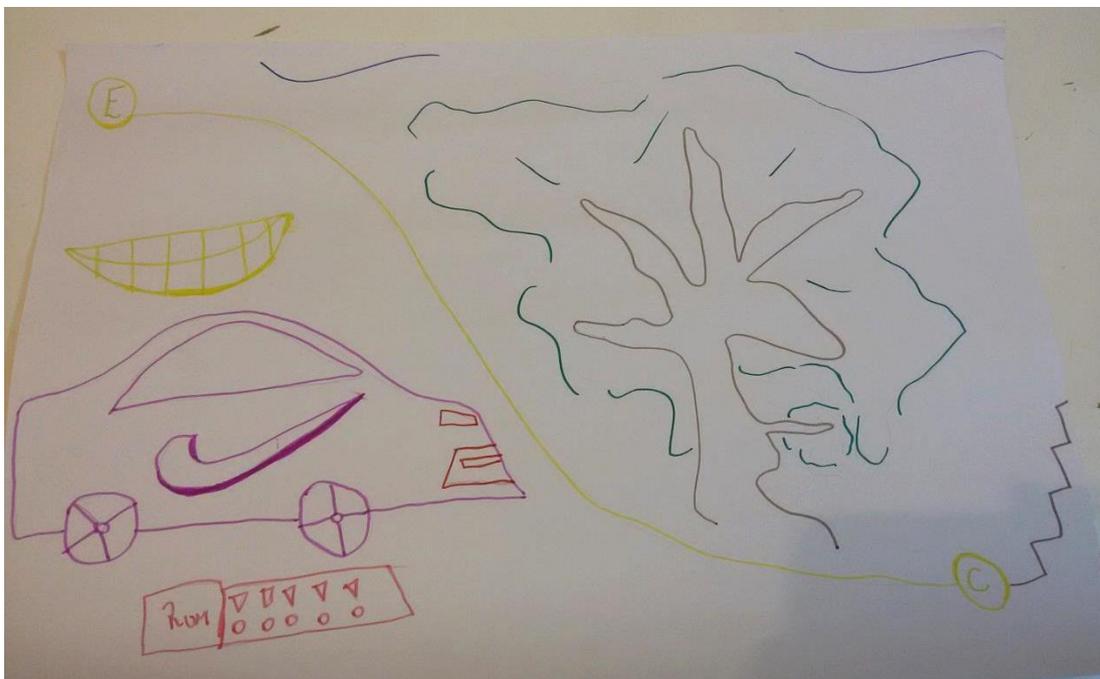


Figura 5: “O garoto sorridente indo pra casa” (Marcelo, G2).

Falei que daríamos continuidade à atividade sobre o percurso de um jovem como eles da escola para casa. Neste momento, Mateus apontou para seu desenho e disse: “ô meu, de casa pro **presídio**, do presídio pra casa... [risos] aqui ó sora!” (G3, 4º encontro).

S: E o que ele [personagem da história] pensava sobre a escola?

Gisele: Que era um **lugar horrível**.

Laura: Que era **um saco**.

Gisele: Ele não queria estudar, ele queria...

Laura: Nada.

Gisele: Não queria nada, ele só queria ser rico.

S: Pra que ele queria ser rico?

Laura: Pra vida ser fácil.

Gisele: Pra ele poder ser feliz...

Laura: Comprar tudo.

Gisele: Comprar as coisas que ele queria...(...)

S: E o que ele pensava nesse caminho [de casa pra escola]?

Vinícius: Ele só queria chegar na escola, **zoar num lugar chato**, que ele não gostava da escola (G2, 2º encontro, grifos nossos).

Nas falas acima chamam a atenção as expressões negativas associadas ao espaço escolar: “presídio”, “lugar horrível”, “um saco”, “lugar chato”. Estas valorações negativas foram feitas pelos jovens de ambas as instituições envolvidas na pesquisa, no entanto notou-se uma aversão maior à escola por parte dos alunos da instituição 1, o que foi constatado não só a partir de suas falas, mas também a partir de seus modos de agir e posicionamentos durante as oficinas e nas observações das suas rotinas escolares.

Podemos nos questionar o que, para os jovens, torna a escola um espaço que é sentido como tão hostil e carregado de sentidos negativos. Certamente os motivos são diversos e variam de acordo com cada jovem e com a escola que nos referimos. Mas parece haver alguns aspectos que são comuns a vários jovens, que contribuem para tornam a escola um ambiente hostil e os levam a não conseguir vislumbrar o que neste espaço tem valor para eles no aqui e agora, dentre os quais podemos citar: a questão da má qualidade do ensino, a tensão, o desrespeito e a falta de laço nas relações com os adultos, o *bullying*, o desrespeito e as implicâncias nas relações entre pares e a existência de algumas práticas escolares que não fazem sentido para estes jovens no aqui e no agora, tais como aquelas que visam, sobretudo, uma preparação e projeção em relação ao amanhã a longo prazo. Estes aspectos serão melhor detalhados na discussão a seguir.

Por outro lado, a escola não recebeu apenas valorações negativas. Em alguns momentos, com menor frequência, foram atribuídos sentidos positivos ao estar na escola, principalmente quando foram consideradas as interações com os pares, a possibilidade de praticar esportes, a diversão e a fruição que por vezes é possível neste espaço. A escolarização como uma forma de obter um futuro melhor também foi uma questão considerada por alguns jovens. Além disso, foram referidas por alguns participantes as situações em que alguns professores apostam de certa forma nos alunos e quando é notável o investimento do professor no seu fazer e sua preocupação com a realidade dos alunos. Além disso, o laço formado com alguns adultos na escola também foi um elemento destacado como oportuno.

Tais aspectos que compõe a dinâmica e as relações escolares, que contribuem para que o jovem faça uma valoração positiva ou negativa da escola e a considere um espaço-tempo oportuno ou não serão analisados nos subcapítulos a seguir, nos quais nos deteremos inicialmente nas questões que envolvem as relações entre pares, posteriormente, nas relações intergeracionais, em seguida, em uma discussão sobre o valor da escola e da escolarização “no agora” e “no depois” e, por último, focaremos na relação transferencial estabelecida entre os jovens e a pesquisadora, durante a realização das oficinas nas escolas.

## **2.1. As relações entre pares e os desafios da convivência com o diferente**

A escola é um espaço-tempo partilhado com vários sujeitos, onde o que está em jogo não é só o epistêmico e o didático, mas também a relação que o sujeito estabelece com o outro, com ele mesmo e com o mundo (NASCIMENTO, 2013). Neste sentido, a escola foi referida pelos jovens como um lugar onde é possível encontrar os amigos, namorar, “zoar”, divertir-se e praticar esportes. Ficou evidente que as sociabilidades experimentadas neste espaço junto aos pares são um elemento muito valorizado pelos jovens, um aspecto que ainda parece conferir certo sentido ao estar na escola. Por exemplo, em ambas as escolas, observou-se que a quadra de esportes parece ser um local onde muitos alunos gostam de estar. No primeiro encontro com o grupo 1, quando perguntei a Ronaldo o porquê de ele ir para a escola, ele respondeu: *“Porque eu venho pra escola? Porque eu queria jogar futebol agora, e eu não estou jogando futebol agora”* [risos] (G1, 1º encontro). Já Gisele, participante do grupo 2, resume da seguinte forma o que a personagem da sua história fazia de mais significativo na escola: *“Ele ia pra escola, ficava com as meninas da escola, fazia bagunça na escola, levou advertência e pronto”* (G2, 2º encontro).

No desenho abaixo [Figura 6], João desenhou a história de um jovem que faz o percurso da escola para casa. A escola tem o nome de Breaks. Perguntei a João o porquê desse nome. Ele disse que Breaks era o nome de um grupo que ele havia formado na escola com três amigos e colegas (G2, 3º encontro). Neste desenho, além do fato significativo da escola levar o nome do grupo de amigos, chama atenção a utilização da palavra *break*, que em inglês pode significar intervalo, recreio, ruptura, descanso, ou até oportunidade.

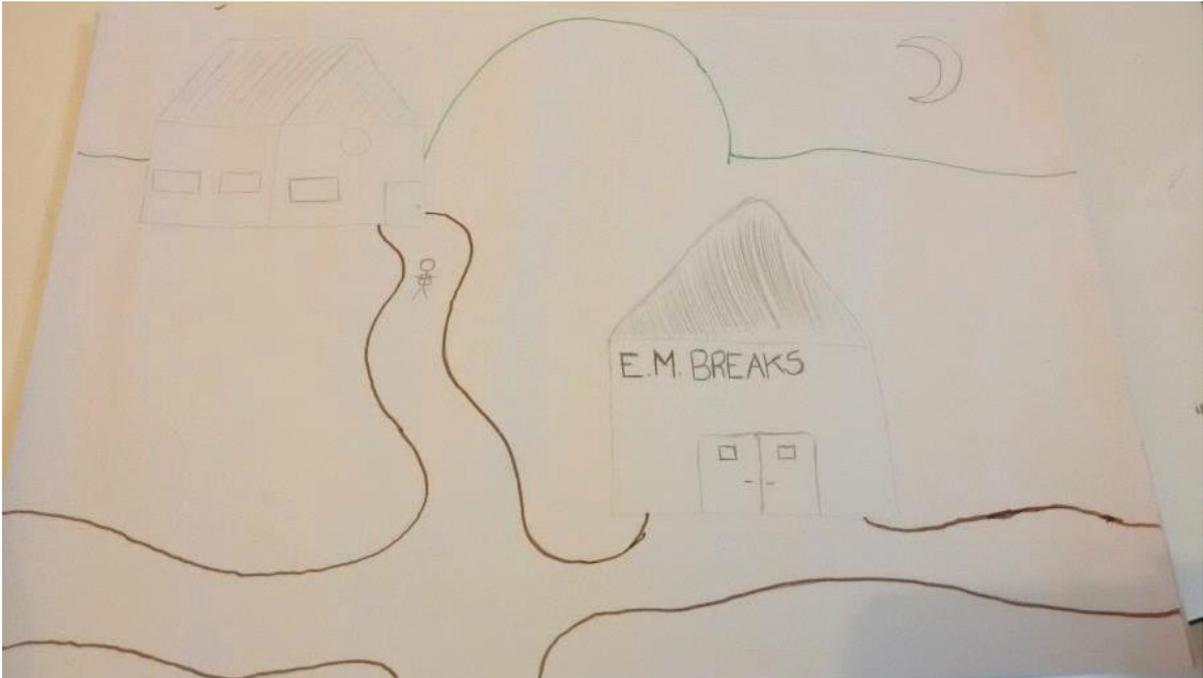


Figura 6: “Escola Breaks” (João, G2).

A fruição e o convívio que o jovem pode ter com os pares na escola também pode ser uma oportunidade de desligar-se temporariamente dos problemas familiares e amenizar a angústia relacionada a eles, como podemos visualizar no seguinte trecho:

S: E o que acontece quando ele [personagem da história] chega na escola?

Renato: Ah, ele se diverte com os amigos. Ele tem dificuldade em casa, não tem dinheiro.

Maicon: A condição financeira dele não é boa...

S: Como ele se sente com isso?

Maicon: Ah, ele se sente triste, mas ao mesmo tempo na escola ele se sente feliz.

Gisele: Tipo que na escola ele esquece os problemas...

Maicon: É.

S: Mas o que tem na escola que faz ele esquecer os problemas?

Maicon: Os amigos, o futebol...

Vicente: A diversão.

Renato: Mulheres...

S: E ele quer alguma coisa?

Maicon: Sim, ele quer estudar muito pra poder dar um futuro melhor pra ele e pra família dele (G2, 3º encontro).

Neste trecho, num primeiro momento, os jovens referem gostar da escola pelas oportunidades que ela lhes oferece no agora: socializar com os amigos, namorar, paquerar e praticar esportes. Quando Maicon afirma, na última frase do trecho, que sua personagem “quer estudar muito pra poder dar um futuro melhor pra ele e pra família dele”, parece trazer uma ideia mais estereotipada e formal, que parece destoar com o que foi dito até o momento, como se estivesse respondendo algo que seria esperado pela pesquisadora, ou que seria mais

bem acolhido socialmente, do que o discurso que vinha sendo desenvolvido até então: de aproveitar o que a escola oferece de bom agora.

Na fala a seguir, Laís refere que a escola já havia sido boa, por causa da convivência com os amigos, que era possível quando todos estudavam na mesma turma:

S: O que tu acha da escola?

Laís: Ah, era bom, agora tá ruim.

S: Por quê?

Laís: Nesse ano separaram a nossa turma. Aí tem várias pessoas que estão na outra turma...  
[Os colegas concordaram] (G1, 1º encontro)

O encontro e a convivência com os pares constituem um aspecto significativo da experiência escolar do jovem, aspecto também apontado por diversos outros estudos (CASTRO, 2010; LÓPEZ, 2012; NASCIMENTO, 2013; PEREIRA, A. B., 2016; SANTOS, R. M; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, 2012). O convívio com os pares, oportunizado em grande parte pela escola, exerce uma significativa influência na constituição da subjetividade dos jovens. Principalmente neste momento em que passa a haver um maior direcionamento do interesse do sujeito para fora do âmbito intrafamiliar, desenvolvendo-se relações mais horizontais e igualitárias do que as relações com os adultos.

No entanto, estas relações podem ser limitadas pelo fato de permanecerem restritas ao âmbito das relações dos que são parecidos entre si e compartilham dos mesmos gostos, valores e crenças. A estranheza provocada pelo outro diferente, que não se pode compreender, pode abrir caminho para relações marcadas pela hostilidade. Foi possível observar que o preconceito e a discriminação circulam entre os jovens pela via da brincadeira e da zoação, mas também pela via da agressividade e do afastamento do outro, da recusa à convivência com ele, numa tentativa de controle e de manipulação da diferença, no intuito de minimizar o estranhamento que a alteridade provoca. Esta questão foi evidenciada em algumas discussões que ocorreram no decorrer das oficinas.

Raiane: Eu cheguei a uma conclusão assim própria, minha opinião, de que não é normal, mas é comum todo mundo sofrer *bullying*. Porque todo mundo quer ficar assim apontando os defeitos dos outros. (...) Não é nem reparar, tem que apontar, te mostrar que você tem esse defeito e querer zoar com ele. Assim, ele sofre e ele faz, eu sofro e eu faço, ou a pessoa que faz, sofre também, só que elas não se dão conta disso.

S: Mas por quê? A diferença do outro incomoda tanto assim?

Heitor: As pessoas hoje em dia acham que existe um padrão. Se a pessoa não está nesse padrão, é estranho, é diferente, é... um alienígena. (...)

Raiane: É como o Heitor disse, você não pode gostar de outra coisa fora desse padrão que você é diferente. E seria legal se não fosse desse jeito, né. E se você fosse pelo menos visto assim como não... não é nem diferente, é estranho, o estranho, a estranha. Seria legal se você fosse visto como a pessoa que gosta só de outras coisas, ou que não só você gostasse dessas coisas, sabe, que mais pessoas gostassem. É muita superficialidade... é até repulsivo.

Heitor: E esse jeito que as pessoas são, pra eles é normal. E pra mim ser normal é chato. Prefiro ser anormal mesmo. Ser normal é chato, ser igual a todo mundo... tipo ser O diferente. No começo é estranho, “será que eu tô errado?” Aí quando você se acostuma, “ah tô nem aí, eu gosto disso e eu sou assim, é assim que eu sou e pronto”.

Raiane: Eu acho essa parada de O diferente palhaçada, porque...

Heitor: Na verdade é palhaçada, por isso que é legal.

Raiane: Por exemplo, aqui você pode ser O ou A diferente, mas se você chegar em outro lugar vai ser igual a todo mundo, num lugar onde tenha pessoas como você.

Heitor: Mas o fato de ele ser diferente, é que O diferente quer ser diferente das pessoas que estão ao redor dele.

Raiane: Eu, por exemplo, quero encontrar pessoas que sejam que nem eu. Não igual a mim, mas que pensam, gostam das coisas que eu gosto pra dividir, compartilhar (G3, 6º encontro).

No trecho acima, Raiane e Heitor, ao final de um encontro do G3, após o restante dos colegas saírem da sala, trouxeram à tona a questão do *bullying* e fizeram problematizações importantes sobre a forma como a diferença é tratada nas relações entre pares, partindo de suas próprias experiências como vítimas ou a partir do que observavam em relação a seus colegas e amigos. De forma semelhante, ao final de outro encontro com o G3, Brenda e Guilherme relataram uma situação difícil vivenciada por Guilherme, marcada por humilhação e sofrimento:

Brenda: Ele (Guilherme) sofreu muito *bullying* de acordo com o que eu já ouvi de boatos e ele é muito ignorado por isso...

S: Mas *bullying* por quê?

Brenda: Por ele ser diferente.

Guilherme: Conhece o colégio X, na Tijuca? É um colégio particular enorme, onde tem um monte de filhinhos de mamãe e de papai. E eu tinha bolsa integral, olha que legal. Eu morava em Vila Kennedy. Meu pai não tinha condições, ele era motorista de ônibus, e a minha mãe não tinha emprego porque ela não terminou o fundamental. E eu tava lá no colégio X tirando notas mais altas que os filhinhos de mamãe e... sendo espancado...

Brenda: O que eu ouvi do seu *bullying* foi que te amarraram uma vez no poste de bandeira. Aí prenderam os braços dele e eu não sei o que fizeram com ele, mas deixaram ele lá e depois os professores...

Guilherme: Arriaram minhas calças. (...) Eu estudei em 11 escolas. Todas as escolas anteriores em que eu estive eu sofri *bullying*. Exceto duas. Essa aqui eu considero que eu não sofro *bullying*. E a escola Livre expressão. E também não tinha como sofrer *bullying* na escola porque na minha sala tinha 3 garotos contando comigo, os outros eram gays e o resto das garotas eram todas lésbicas (G3, 4º encontro).

No final do primeiro encontro com o G1, Gleice e sua amiga Betina, após os colegas se retirarem da sala, dirigiram-se a mim e perguntaram se falaríamos sobre *bullying* nos encontros. Falei que este não era o tema central que abordaríamos no grupo, mas que elas poderiam trazer isso à tona em algum momento durante uma oficina, caso quisessem conversar com os colegas. Perguntei se elas passavam por este tipo de situação. Elas confirmaram, dizendo que Gleice sofria zoações dos colegas, que diziam que seu nariz era grande; enquanto Betina já havia recebido vários apelidos por ser gordinha. O assunto não foi deixado de lado por elas. No final do segundo encontro com o G1, quando os colegas se

retiravam, Gleice se aproximou e me disse: “Dá pra perceber, né, que o assunto na escola é mais *bullying*...”. Ao longo das oficinas seguintes, esta questão foi mencionada de forma recorrente nos desenhos e histórias de Gleice e Betina.

Betina: A gente pode falar que o menino sofria *bullying* na escola desde pequeno... (...) A gente vai falar dele que ele vem pra escola e fica triste porque sofre *bullying*. Todo mundo chama ele de pequeno... [risos dos colegas] (G1, 1º encontro).

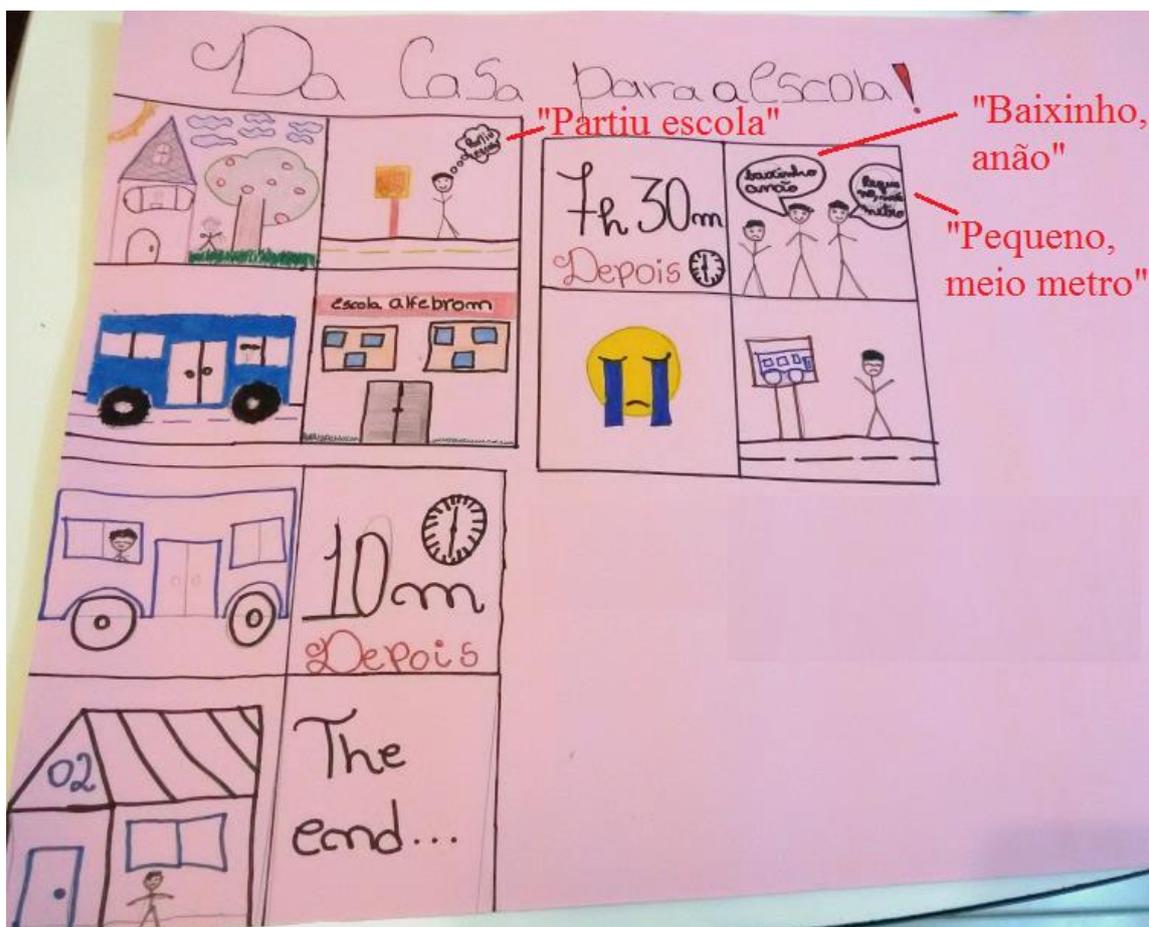


Figura 7: “O *bullying* que acontece no caminho de casa para a escola” (Betina, Caio e Gleice, G1).

Caio: Um belo dia, um menino indo pra escola sorrindo, que quando ele estava indo pra escola, ele entrou no ônibus, só que quando ele estava dentro do ônibus, ele começou a lembrar de tudo o que os outros faziam com ele, ficavam chamando ele de meio metro. Aí os cara chamavam ele de pequeno, meio metro, essas coisas, e fim, acabou.

[Enquanto Caio contava a história, alguns colegas faziam muito barulho e algazarra. Pedi que escutassem o colega, mas não adiantou].

Gleice: Ele sai de casa, aí ele fica no ponto de ônibus esperando o ônibus, aí quando vem o ônibus acontece umas coisas dentro do ônibus. É um menino que sofre *bullying*, por isso as pessoas não falam com ele.

S: O que tem nesse caminho?

Betina: No caminho ele lembra de tudo de ruim que fizeram com ele. Chamavam ele de meio metro, de anão...

[Enquanto eles contam a história, os colegas continuam fazendo muito barulho e gritaria].

S: Ele espera que algo aconteça nesse caminho?

Betina: Sempre tem uma esperança, né.

S: Esperança do que?

Gleice: De que o que ele passa acabe.

S: E ia ter uma continuação essa história?

Caio: Ele conversa com a diretoria...

Betina: Aqui ele sorri e aqui ele tá triste.

S: Quando ele sorri?

Betina: Indo pra escola. Só que aí quando ele entra no ônibus ele fica triste por causa do *bullying* que ele sofre. (G1, 1º encontro)

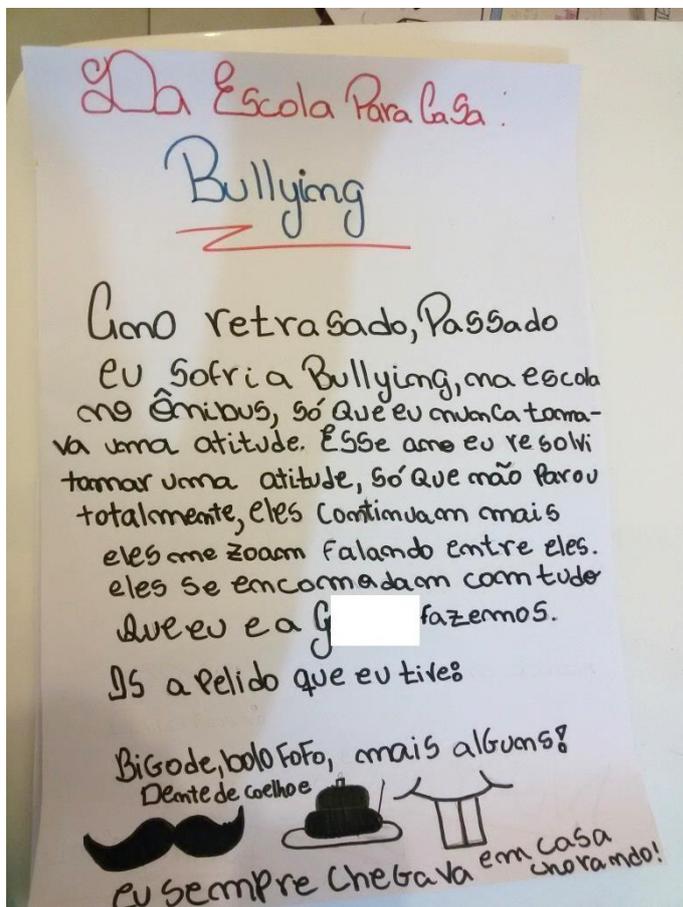


Figura 8: “O bullying que acontece no caminho da escola pra casa” (Betina, G1).

Parecia haver uma insistência por parte de Betina e Gleice em trazer para discussão nos grupos esta questão que as afeta em suas relações com os pares. No entanto, a abordagem do assunto durante as oficinas não parecia reverberar nos colegas, que não pareciam se sentir afetados pelo que as colegas traziam.

Um aspecto que chamou atenção foi que a questão do *bullying* foi referida na maioria das vezes no final dos encontros, quando a maioria dos participantes já havia se retirado da sala, e restavam duas ou três pessoas, as quais traziam à tona este assunto. Talvez possamos inferir que este assunto é envolto por certo tabu, e que os jovens que se reconhecem como “vítimas” ainda se sintam intimidados para falar sobre o tema na presença dos colegas, dentre os quais talvez haja algum “agressor”.

Nota-se também que o significante “*bullying*” parece ter sido fortemente incorporado no discurso dos jovens. No conjunto de aspectos que compõe o fenômeno que eles nomeiam

como *bullying* encontra-se desde zoações, apelidos associados a características consideradas diferentes, até atos agressivos, que implicam em algum tipo de violência, como no caso relatado por Guilherme.

Em relação a essa forte apropriação da noção de *bullying* pelos atores escolares, podemos destacar as problematizações trazidas por Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014). De acordo as autoras, o *bullying* se constitui em uma categoria importada, que chegou ao Brasil a partir da cultura norte americana, veiculada para explicar situações problemáticas que ocorrem principalmente no espaço escolar. O *bullying* tem sido caracterizado “por comportamentos ditos violentos que se dão de forma insistente e intencional, e nos quais são identificados vítimas e agressores” (p. 92). Esta definição do que se convencionou a chamar *bullying* foi muito influenciada pela lógica de perdedores e vencedores – seguindo o modelo de competitividade do capitalismo, de acordo com o qual para que alguns ganhem outros precisam perder – estabelecida pelo *american way of life*.

Neste sentido, debatendo a emergência da categoria *bullying* no contexto brasileiro e o enquadramento de certas relações e práticas nesta categoria, as autoras questionam a serviço de que estaria essa recente denominação de práticas de conflito, dificuldades, diferenças entre alunos. Afirmam que o fenômeno se inscreve na lógica de uma sociedade punitiva, na qual o agressor é conduzido pelos trajetos da judicialização e da medicalização, visto como um possível delinquente e a vítima é despotencializada. Neste sentido,

“os diferentes modos de viver uma situação de enfrentamento e de tensões advindas de provocações corriqueiras entre alunos no espaço escolar e as diferentes formas de resolvê-los foram reduzidos à forma *bullying*, retirando todo o caráter plural e ao mesmo tempo singular, criativo, dos agenciamentos coletivos que constituem o viver” (MARAFON; SCHEINVAR; NASCIMENTO, 2014, p. 93).

Desse modo, as autoras questionam as já aceitas verdades sobre esta categoria e apresentam, ao longo de seu texto, uma problematização em relação à naturalização do enquadramento do que seria *bullying*, apontando para a importância de outras intervenções, a partir do espaço escolar, que prescindam desta identificação, mas que não deixem de considerar a seriedade destas situações nas relações do cotidiano escolar.

Na base do que os jovens nomearam como *bullying*, está o reconhecimento de uma suposta diferença no outro, que tem relação com aspectos físicos, comportamentais e/ou psicológicos, a qual é evidenciada, exposta aos demais e ao mesmo tempo desqualificada/desprezada. A desqualificação do outro, através da sinalização e exposição de

sua diferença e precariedade pôde ser observada em diversos momentos durante as oficinas, principalmente na escola 1.

Maicon: É o cinema... [indicando no desenho] o Renato dorme no cinema... (risos)  
Paulo: Todo dia ele pega a última sessão e depois dorme no cinema... [Paulo e Maicon parecem achar muito engraçada essa história. Já Renato parecia estar incomodado]. Ele vem na escola pra comer... e dorme no cinema...  
Maicon: Ele toma banho na praia...  
Paulo: Toma banho no chafariz... nem tem chuveiro...  
Renato: E tu acha que eu moro na parte mais pobre do morro, cara?  
Paulo: Sim, na tua casa só tem cocô e mijo de cachorro... [risos]  
Renato: E onde você mora? Onde você mora?  
[Os meninos continuam se provocando].  
Paulo: Ele nem tem cama pra dormir... Ele dorme na mesa da escola...  
S: Por que isso é tão engraçado?  
L: É mentira.  
(...)  
Paulo: Esse telhado todo torto, cara...  
Renato: Tu nem tem cama, cara. Tu [Paulo] vai pra igreja com esse sapato... pô, tu vai todo amarrotado. Tu não tem nem bermuda...  
Paulo: Tu usa só as camisetas da prefeitura...  
Renato: Tu vem com essa cara todos os dias, cara!  
Paulo: Tá com camiseta toda rasgada... A mãe dele nem costura as camisetas dele...  
Renato: Ele [Paulo] vai pra igreja e pra casa, só. [risos]. Nem em ano novo ele vai pra rua. Sério, nem em ano novo ele pode ir pra rua, natal, ano novo...  
Maicon: Ele só anda com roupa da C&A [risos].  
Renato: E tu que só vem com essa calça desde o ano passado... E esse sapato? Esse sapato é de graça... (risos). Tu não tem nem ar condicionado em casa, cara...  
Paulo: E tu tem né, no cinema é geladão... e ele dorme sem coberta.  
Renato: Tu não tem nem travesseiro, cara... (G2, 2º encontro)

Uma questão muito preocupante que veio à tona em vários momentos junto aos jovens durante o campo de pesquisa foi a autolesão, referida como uma prática frequente entre os jovens. A prática foi relacionada à tristeza, à depressão, e, em alguns casos relatados, foi associada ao fato do jovem ser vítima de *bullying*.

Heitor: Porque eu sou o tipo de pessoa que não quer passar boa impressão pra ninguém. Eu não nasci pra agradar ninguém, só a minha mãe e o meu pai. Eu sou o tipo de pessoa que não dá importância pra opinião dos outros. Aprendi isso na marra. Sofria *bullying*...  
S: Ah é?  
Heitor: Oito anos seguidos.  
S: E agora?  
Heitor: Dane-se o que pensam de mim.  
S: É melhor assim?  
Heitor: Muito melhor! Porque antes eu chegava em casa e chorava. Doía só de lembrar. Foi tanto físico quanto verbal.  
Raiane: E agora você faz com os outros...  
Heitor: Mais ou menos isso... [ri]. Eu sou o tipo de coisa que não liga pro que os outros pensam. A Brenda quase virou um cubo de gelo. Eu vi ela sofrendo também, que a gente estudou na mesma sala muitas vezes, praticamente a escola inteira. Ela também sofria pra caramba. Aí ela ficou tipo uma estátua de gelo, que não queria se aproximar de ninguém. Ela não queria falar com mais ninguém, que ela chorava sozinha... Aí depois se a gente não tentasse, ela ficava lá que nem uma estátua. Sem emoções, não entrava nada e não olhava pra ninguém. Se ela soubesse, ela cortava os pulsos. Se ela soubesse que tinha gente que cortava os pulsos, ela cortava.

S: Mas isso é uma saída, nos casos de *bullying*?

Raiane: Fazia as pessoas pararem... Mas isso adianta superficialmente porque de verdade não adianta.

Heitor: Pra gente que sofre *bullying*, é assim: a dor física é bem melhor que a dor emocional. Porque a dor emocional te destrói por dentro, a física é só um jeito de você se distrair pra não sentir aquela dor. Por isso que as pessoas cortam os pulsos (G3, 6º encontro).

Carlos: Ele não é feliz. Dá pra ver pela cara dele.

Caio: Sou depressivo.

Jardel: Ele se corta, professora, ele se corta com gilete.

Betina: Sério isso?

Jardel: Só que ele faz numa parte que não dá pra perceber, na perna. [risos].

Betina: Você se mutila?

Caio: Não.

S: Vocês conhecem pessoas que fazem isso?

Caio: Eu conheci uma amiga que faz. A maior parte dos meus amigos fazem.

Laís: Eu conheço.

Betina: A T. que você tá falando né?

Caio: Eu conheço vários.

Betina: Também conheço vários.

Gleice: Conheço também.

S: Mas o que leva a pessoa a fazer isso?

Caio: Depressão. E sente felicidade na dor. Sente um prazer.

Laís: Eu tô triste e vou me cortar... (G1, 5º encontro)

O fato de que tanto o *bullying* quanto a autolesão terem sido assuntos recorrentes nos grupos talvez possa ser um indicativo de uma demanda dos jovens por um espaço de escuta e discussão sobre estas questões, o que a escola talvez não esteja conseguindo dar conta.

No primeiro encontro que tive com o G1, com o intuito de nos apresentarmos e explicar a proposta das oficinas, o que prevaleceu na conversa foi a ideia de que a escola é encarada como uma obrigação pela maior parte dos alunos presentes. A escola foi associada principalmente ao tédio, à chatice e à falta de sentido. Apenas Gleice, afirmou que a escola era boa, e que o ensino era bom, mas salientou que algumas pessoas não eram boas. Como referido acima, Gleice era uma das jovens que insistia para que falássemos sobre *bullying* nas oficinas, pois era algo que ela sofria na escola, o que talvez explique sua afirmação de que algumas pessoas na escola eram são boas. Ela percebia a escola como um lugar oportuno no sentido de que os estudos poderiam ajudá-la a alcançar seus objetivos no futuro. Mas no presente, a escola traz como aspecto inoportuno as relações difíceis com os colegas.

Neste sentido, foi possível observar diversas tensões e contradições nos sentidos de (in)oportuno em relação à escola permeando as falas de vários jovens. Para estes, a escola e as relações que ali se estabelecem podem ser tanto portas quanto muros, ou seja, podem mover ou criar barreiras.

A relação com os pares é de uma ordem fundamental para estes jovens, pois pode oferecer um grande potencial para o jovem se conhecer, ver o mundo de outra forma, ir a

lugares que nunca foi e conversar sobre seus anseios. No entanto, de acordo com a maioria dos relatos dos participantes, parecem ser relações muito mais perpassadas por experiências ruins do que por vivências oportunas. Muitos jovens, diante do sofrimento provocado por estas experiências ruins vivenciadas com os colegas, como o *bullying*, se isolam ou até comportam-se de forma autodestrutiva, através da mutilação, conforme relatado por alguns participantes.

Assim, foi possível observar entre os jovens dificuldades de se construírem a partir do outro, nas diferenças, ou seja, nos casos em que esse outro lhe é estranho e não-familiar, em termos de opiniões, valores, aparência, hábitos e preferências. O contato com essas diferenças poderia oferecer a oportunidade de aprendizagem sobre como negociar, dialogar, viver e lidar com os conflitos e tensões que fazem parte da convivência social, em prol de tarefas e objetivos comuns (CASTRO, 2010), o que não é possível quando essas diferenças são negativizadas, ou seja, quando esse outro é desqualificado e não reconhecido em seu valor.

Além disso, chamou a atenção a forte demanda dos jovens por falar sobre como a relação com os colegas oportuniza experiências basicamente ruins, que produzem sofrimento. Neste caso, poderíamos considerar que o fato de a pesquisadora, uma estrangeira na escola, ser convocada para dar conta dessas questões, talvez sinalize para o fato de que tais assuntos não estão sendo abordados pelos professores e direção da forma como os jovens desejam, ou que os jovens não têm confiança para buscar um professor, orientador ou coordenador para falar sobre tais questões.

## **2.2. As relações intergeracionais e os tensionamentos que barram a participação e a escuta dos jovens**

Da mesma forma que as relações com os pares, as relações intergeracionais na escola também são marcadas por sentidos de oportunidade e inoportunidade. Os jovens participantes apontaram certas tensões na relação adulto-jovem no espaço escolar. No caso da escola 1, estas tensões foram observadas nas interações entre os jovens e membros da direção e funcionários e na escola 2 foram explicitadas nas falas dos jovens durante os encontros. Uma das principais queixas dos participantes da escola 2 foi a questão da “falta de respeito” – humilhações, broncas sem motivo, regras sem sentido – dos adultos em relação aos jovens e a dificuldade de serem escutados pelos adultos, os quais, segundo eles, atribuem aos jovens determinadas características que os subestimam, como inexperiência, imaturidade,

ingenuidade e irresponsabilidade. A idade neste caso serve para reafirmar a diferença entre “seres adultos” e “seres em formação” e, assim, legitimar a atribuição de tais características aos jovens.

Giovana: As pessoas não têm mais essa noção de respeito. Tem professor que fala que você tem que respeitar e não sei o que. Realmente a gente deve respeito aos professores por eles serem mais velhos. Eles são mais velhos, mas a gente também merece respeito por sermos pessoas. A gente merece respeito também, e às vezes parece que os professores perdem um pouco dessa noção. Eles dizem que a gente deve respeitar, mas eles não respeitam a gente. É muito complicado. (...) A gente encontra aquelas coisas no caminho. Tem gente que mora aqui perto, mas tem gente que mora longe. Aí já encontra um monte de problema no caminho, já chega na escola estressado. Ainda pra se estressar mais ainda! Aí é fogo, né! Tu vai acabar a semana com a cabeça explodindo. (...) **Só porque você é mais novo, só porque você é adolescente**, eles acham que a gente é tudo burro, que a gente é **ingênuo**, que a gente **não entende nada da vida**. Tudo bem, a gente é mais novo, você pode ter mais experiência que a gente, mas quem te garante que você tem mais experiência que a gente? (...)

Joyce: Eu acho que assim, nós, 3 ou 4 estamos participando dessa conversa e expondo nossa opinião. Só que nenhum professor dá o direito, nenhum professor chama a gente pra ter esse tipo de conversa.

Giovana: Eles acham que a gente está sempre errado...

Joyce: Mesmo que não sejam todos, sejam só aqueles que acham realmente interessante. Então porque um professor não propõe uma conversa dessas? **Sobre o que a gente quer, sobre o que a gente pensa em fazer quando sair daqui?** Nenhum quer saber de **escutar** a gente...

Giovana: Eles só querem o tempo todo dizer que a gente está errado, que a gente não sabe fazer escolha na vida... (...) A gente sente falta de professores que **escutem** a gente.

Joyce: Sei lá, eu acho que o que a gente tem pra ensinar pra eles é que a gente merece respeito também. Grande parte dos adultos em geral acham que “ah, eles são mais novos, então eles não entendem nada”.

Giovana: E eu acho que esse é um mal de gente mais velha, porque não tentam entender o nosso lado, acha que só porque a gente é jovem, a gente é **inocente**, a gente é **ingênuo**, a gente **não entende nada da vida**, a gente **não tem experiência** de nada...

Joyce: **Não é maduro** o suficiente...

Giovana: Só põe pontos negativos, ninguém quer olhar o lado bom.

Guilherme: Só porque são adultos tem caráter? Acho que essa questão é importante. Só porque é adulto é responsável?

Joyce: Não só, porque nem todo adulto é responsável.

Guilherme: Nem todo o adolescente é irresponsável.

Joyce: Exatamente (G3, 2º encontro, grifos nossos).

Os jovens referem determinadas características como inocência, imaturidade, ingenuidade, irresponsabilidade, as quais, na concepção dos adultos, caracterizariam a juventude. Como se os jovens estivessem em uma condição de falta em relação a diversos atributos (considerados adultos), principalmente ligados à racionalidade, maturidade, controle de impulsos e estabilidade emocional. Conforme destacamos em capítulo anterior, esta visão está muito relacionada à perspectiva desenvolvimentista, que atribui tais características, que serão superadas na adultidade, como inerentes à infância e à juventude. Os jovens tensionam a atribuição destas características pelos adultos, colocadas por estes como essencialmente juvenis, apontando para o fato de que adultos também podem ser irresponsáveis e ingênuos, por exemplo.

Esse posicionamento dos adultos é sentido pelos jovens como uma desvalorização, como se eles não tivesse legitimidade para falar o que eles pensam em relação à escola, sua dinâmica e suas relações, e também sobre o que eles sentem em relação a suas vidas e ao seu depois. Estes jovens se deparam com um paradoxo, ao ouvir dos adultos que precisam se esforçar, pois dessa forma é possível conseguir o que se deseja, quando, por outro lado, já receberam destes adultos desqualificações e rótulos de imaturidade e irresponsabilidade.

Estas rotulações não oportunizam, no sentido de que não favorecem que o jovem participe ativamente dos debates e decisões sobre o que diz respeito à vida escolar. Participar da escola implicaria em poder colocar em questão o que nas interações que ali se estabelecem pode causar sofrimento e falar sobre as situações que consideram injustas e desrespeitosas. No entanto, essas relações tensas com os adultos se constituem em muros, pois limitam as possibilidades de participação dos jovens, uma vez que suas opiniões, queixas e questões não são levadas em consideração.

Fabiana: Quando chega aqui na escola, já é uma coisa cansativa. Porque se você pensa bem, não é nem questão de ter que sair de casa e vir pra escola. Quando a gente chega na esquina da escola, a gente avista a escola e pensa: “nossa, tem que chegar na escola, ver professor gritando com a metade da turma”.

Giovana: O que me faz chegar na escola e me sentir péssima é o fato da gente chegar aqui, ter que aguentar professora dando bronca o tempo todo. Sabe qual é o problema dos professores hoje em dia? Eles só olham o lado ruim da gente.

Luana: Eles generalizam...

Giovana: Eles generalizam tudo e só olham o nosso lado ruim. (...) Então são coisas que estressam a gente, tipo chegar na escola e ficar ouvindo bronca que é dos outros. Os alunos que são corretos têm que ficar ouvindo bronca que é dos outros e a gente acaba sendo prejudicado. Outra coisa ruim é essas peculiaridades aí que rolam de não poder ir no banheiro, de não poder beber água, de isso, de aquilo [Figura 9]. Um monte de regras que não tem cabimento. Outra coisa que é horrível é você ter que ficar ouvindo os professores falando de coisa certa, enquanto às vezes eles estão fazendo errado também. Sabe, isso é muito desanimador... Se você vem pra escola, já vem com aquele pensamento: “que saco! Vou ter que aguentar tudo que eu aguento durante toda a semana”. É horrível!

Raiane: O problema é que no lugar onde você deveria aprender, você se estressa demais. Muita falta de educação, muita falta de respeito. (G3, 2º encontro)

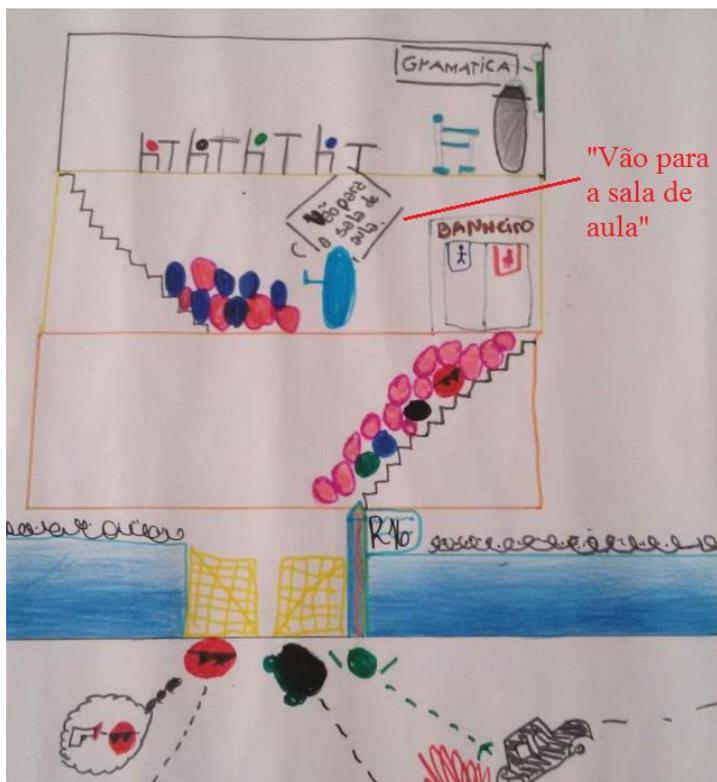


Figura 9: “O caos na escola” (G3, Brenda, Heitor, Guilherme e Raiane).

Chama atenção a crítica contundente que os jovens da escola 2 fazem ao que está posto e estabelecido, principalmente no que se refere às relações hierarquizadas entre adultos e mais novos. No entanto, eles parecem não encontrar na escola um espaço de acolhida e escuta para que estas dificuldades da convivência possam ser expressas, discutidas e negociadas. Quando questionei se já havia sido realizada alguma tentativa de dialogar com os adultos sobre estes incômodos e reivindicações, eles apontaram o efeito nulo de suas falas e demandas, como se, na visão dos mais velhos, eles não constituíssem interlocutores válidos, ao falar sobre o que vai mal na escola.

S: Mas vocês já tentaram falar isso num conselho, por exemplo?

Giovana: Não dá, Sabrina. Eles não escutam.

Joyce: Eles dizem que a gente tá errado.

Giovana: Que a gente é inexperiente, que a gente não entende nada da vida... (G3, 2º encontro)

Em meio a esses diálogos sobre a relação dos jovens com os adultos, uma participante afirmou que “a vida vai para além do estudo e da escola” e por isso acredita que os professores deveriam estar atentos às dificuldades socioeconômicas e conflitos familiares vivenciados pelos alunos, que fazem parte da realidade de muitos deles e influenciam na forma como eles significam e vivenciam as experiências e relações escolares.

Giovana: Tem um monte de gente nessa escola que passa por coisa que tem professor que nunca passou. Tipo, tem aluno aqui que não conhece os pais. Ou se conhecem, os pais usam drogas, os pais tão no tráfico. Ou então tem os pais em casa que não tratam bem. Eu falo isso porque a minha mãe é professora e eu já vi muito aluno da minha mãe passar por isso.

Brenda: Giovana, tu lembra que o professor X fez aquela palestra com a gente, dizendo que: “ah, se tem problema em casa, então supera!”.

Giovana: Eles não sabem o que é.

Brenda: Ele até disse que ele nunca passou por isso, sempre tava com a comida pronta na mesa dele.

Giovana: Mas nem todo mundo passou por isso, né. A realidade das pessoas é totalmente diferente.

Brenda: Sim.

Joyce: São tipos de problemas mais assim... uma pessoa da família doente ou você perdeu alguém da sua família, ou alguma coisa assim que aconteça com todo mundo, mas que aquilo te marque, eu acho que os professores não entendem que fora da escola você não é uma pessoa que chega em casa e se joga na cama e fica o dia inteiro.

Raiane: Eu acho que eles chegam e falam: “ah, vocês não tem nada, não tem nenhuma responsabilidade... a única responsabilidade de vocês é o estudo” é muito precipitado, porque eles realmente não sabem da nossa vida. (G3, 2º encontro)

Clara: E semestre passado a professora X botou zero pra mim, porque eu estava faltando. Eu fui pra Paraíba, porque o meu avô tinha morrido. Aí ela botou zero porque eu faltei e não fiz o trabalho.

Raiane: Aí que tá, eles não têm que se preocupar com a nossa vida, mas a gente tem que se adequar ao estudo. Não é o estudo que tem que se adequar à gente. (G3, 2º encontro)

A partir destas falas, podemos observar diversas vivências no espaço tempo escolar, em relação aos adultos, que são sentidas pelos jovens como obstáculos, que não movem e não oportunizam, no sentido de não poderem contar com a escola como um espaço-tempo onde possam ser escutados em relação às questões pessoais que os angustiam e no sentido de não se sentirem legitimados para participarem e opinarem nas questões que dizem respeito à vida escolar.

O principal obstáculo parece ser falta de laço com os adultos, o que envolve uma falta de proximidade e afetividade e a escassa sensibilidade dos adultos (professores e direção) para compreender suas realidades, aspectos que também foram referidos pelo estudo de López (2012). Os jovens apontam que o laço com o professor é significativo. No entanto, além de alguns professores não atentarem para a importância de se criar esse laço, a própria situação de muitos deles, que precisam se dividir entre várias escolas, não favorece isso.

Os jovens também criticam a imposição de regras cerceadoras e pouco claras, transmitidas de forma autoritária e destacam, assim, o desejo de que sua opinião seja valorizada na tomada de decisões em relação às dinâmicas escolares. E, principalmente, eles cobram dos adultos uma postura de escuta e acolhida em relação ao que os jovens têm a dizer, no sentido de que eles possam ter abertura para falar sobre o que desejam para si, sobre suas expectativas e angústias em relação ao amanhã. Este distanciamento e falta de diálogo,

segundo López (2012) dificulta a criação de um ambiente escolar criativo, imaginativo e onde os jovens sintam-se convocados a participar.

Por outro lado, os jovens de ambas as escolas também apontaram a existência de professores com quem se pode contar, que enxergam neles algum potencial e que de alguma forma apostam neles.

Jéssica: O único projeto aqui da escola que deu certo mesmo foi o basquete.

S: Como é esse projeto?

Jéssica: É um projeto de basquete que realmente o professor se esforçou, tanto que a gente conseguiu ver os jogadores da NBA, a gente foi lá com eles, lá em Copacabana. A gente foi, tirou foto, a gente ganhou camisa, boné... Ele é um professor que luta pra gente ter um futuro melhor, pra gente não desistir dos nossos sonhos. (...) Ele sempre tá conversando, sempre tá arrumando um jeito de ajudar a gente de um jeito ou de outro. Ele sempre tá te botando pra cima.

Naiana: Literalmente, ele pega a gente e joga pro alto [risos].

S: Bacana... E tem mais algum professor ou alguma pessoas que vocês conhecem, que coloca vocês pra cima?

Jéssica: A X., professora de matemática...

S: De que forma ela faz isso?

Jéssica: Dando conselho, falando pra gente nunca desistir. (G2, 6º encontro)

Nesta situação relatada por Jéssica e Naiana, a escola parece ter oferecido aos jovens a possibilidade de se deslocarem física e simbolicamente para um lugar diferente, no sentido de entrarem em contato com outras oportunidades e assim perceberem ser possível verem-se ocupando determinados espaços e projetarem-se imaginariamente em relação a outros lugares. Desse modo, o laço afetivo, a confiança e o respeito são referidos como aspectos oportunos das relações intergeracionais na escola, que contribuem para mover e conduzir o jovem para outros lugares e outras vivências, fazendo com que a escola possa ter valor no aqui e no agora e também no depois.

Giovana: O P. é o único professor que a gente tem que, tipo, tem aluno que sai da escola e volta aqui pra contar da vida pessoal pra ele, sabe? (...) A gente sabe que pode contar com ele pro que der e vier, sabe. Se rolar uma *bad* em casa, se tiver algum problema... a gente sabe que pode contar pra ele, independente se é da escola ou não. Mas pô, é um professor dentro de uma escola desse tamanho, que não atende todo mundo! Então é muito difícil. Eu não sinto isso com mais nenhum outro professor. Eu vejo que têm alguns que tentam se esforçar, mas... Somos só mais alguns alunos que vão passar por aqui, entendeu? Parece que é isso que eles pensam. Eles são professores há tantos anos, que eles veem a gente como se fosse só mais uns alunos que estão aqui e vão embora.

Joyce: O P. sempre escuta e ele realmente acha que a gente tem alguma coisa, algum potencial. Ele mostra o que ele passou pra que a gente não passe igual.

Giovana: Ele conta muita coisa da vida dele, e a gente vê que ele viveu uma realidade muito próxima à nossa. E a gente sabe que nem todos os professores passaram. Mas será que eles não poderiam tentar ouvir a nossa pra poder tentar, sei lá, entender a gente? Ou simplesmente respeitar.

Joyce: Ou dar um desconto, porque às vezes eles reclamam tanto, de tanta coisa, só que eles não sabem o motivo que leva a gente a fazer... (G3, 2º encontro).

Também foi possível observar algumas iniciativas deste professor referido pelo G3 para proporcionar aos alunos o acesso a vivências que pudessem remetê-los a outros lugares, para além das rotinas e normatividades escolares. “Certo dia, antes da realização de uma oficina, encontrei o professor P. no corredor da escola. Conversamos sobre a possibilidade dos alunos saírem de sua aula para participarem da oficina. Durante a conversa, ele comentou que naquela semana levaria os alunos pra verem um grafite que estava sendo produzido por Eduardo Kobra, um grafiteiro internacional, que tem trabalhos em mais de 36 países e que na época estava trabalhando em um mural de mais de mil metros em uma rua próxima à escola. Disse que conseguiu organizar um momento para que os alunos pudessem entrevistar alguns membros da equipe de trabalho de Kobra e comentou que isso “abriria uma oportunidade que esses meninos nunca mais iriam ter”” (Relato de campo, dia do 8º encontro com o G3, E2).

A partir do contato e das conversas com esse professor e dos relatos dos jovens, foi possível observar que ele realizava um investimento e um esforço no sentido de aproximar-se dos alunos e estabelecer com eles um laço e um diálogo, e de proporcionar o contato com experiências diferentes e diversas, que se relacionavam com os interesses de muitos deles. Cabe destacar que, para além da implicação deste professor em relação a seus alunos, a proximidade da escola 2 em relação a vários museus e centros culturais e sua proposta mais voltada para as artes parecia fazer com que houvesse um investimento maior (quando comparada à escola 1 e provavelmente em relação à maioria das escolas públicas) em seu papel enquanto agência promotora de acesso à cidade e à sua diversidade cultural.

Na escola 1, observou-se uma maior tensão e agressividade nas relações entre jovens e adultos e uma apatia mais evidente dos alunos, em comparação com a escola 2. Durante uma conversa com um inspetor da instituição 1, este se referiu à escola como um lugar onde “todo mundo está de saco cheio”, ou seja, não só os alunos, mas também professores, funcionários e direção. Ele também afirmou que os jovens que ali estudavam “não tinham futuro”, “não se interessavam por nada” e os considerava uma “geração perdida, pois eram totalmente abandonados e não tinham ninguém por eles”. Disse que a escola oferecia “um ensino *fake*, onde os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem”. Diante da fala desse ator escolar, podemos afirmar que o sujeito que se constitui subjetivamente frente a esse tipo de discurso, certamente se sentirá impedido de realizar algo, pois sempre estará colocando em questão seu valor e se o que ele pensa, faz e deseja está certo e é bom. Diante disso, o jovem pode acabar criando um acúmulo de impossibilidades subjetivas, uma série de

cerceamentos internos, que por vezes podem ser até maiores que os cerceamentos externos. Não se sentirá capaz, suficientemente bom e seguro em relação a algo.

Para além dos conteúdos que a escola transmite, os laços que ali se estabelecem foram referidos como muito importantes pelos jovens, principalmente os participantes do G3. Eles parecem precisar desses laços, da confiança e do respeito dos adultos para sentirem-se movendo. Quando o professor se interessa por eles e por suas vivências, quando os escuta, isso parece os mover para outros lugares e possibilita que sintam que o presente não se esgota no agora, mas que existe um presente do depois, como se essa vivência do agora, do instantâneo pudesse ser dilatada, em relação a um pouco mais pra frente.

### **2.3 O valor da escola e da escolarização “no agora” e “no depois”**

A escolarização como um meio de obter um futuro melhor para e si e para a família foi outro aspecto mencionado pelos jovens durante as oficinas. Esta questão apresentou-se de duas formas entre os participantes: como uma ideia dos próprios jovens ou como um pressuposto que parte de seus familiares.

Quando os jovens afirmaram acreditar que a escolarização poderia ser uma forma de acesso a um futuro melhor, parecia ser uma afirmação em relação a qual não pareciam estar totalmente convencidos. Ou seja, quando eles falavam que a escola era um lugar importante para o futuro, muitas vezes não pareciam ocupar o lugar de sujeito de enunciação dessa fala, pois esta por vezes se contrapunha a algo que o próprio jovem disse ou diria em outro momento de forma mais assertiva. Além disso, esse discurso parecia mais como uma repetição do que os adultos (pais, professores) lhes disseram ou talvez como uma resposta dada no intuito de dizer o que a pesquisadora poderia estar esperando escutar.

Quando pergunto o que acontece quando o jovem de sua história chega em casa da escola, João responde que ele estuda e faz todos os deveres de casa, pois ele quer dar uma vida melhor pra família dele. Quando pergunto se ele acha que a escola ajuda nisso, ele acha que sim e que depois pretende fazer uma faculdade, um curso, pra ter um emprego e dar uma vida melhor pra família (G2, 3º encontro).

Maicon: Ele [personagem da história] quer ter uma vida melhor, por isso ele tá indo pra escola.

S: E a escola vai ajudar ele nisso?

Maicon: A escola ajuda ele.

S: E o que ele pensa?

Maicon: Ele pensa em dar um futuro melhor pra ele e pra mãe dele. (...)

S: O que esse jovem espera?

Maicon: Melhorar a vida! Ele quer comprar o cinema quando ele crescer... (risos)

S: O que ele vai fazer com o cinema?

Maicon: Ah, vai vender ingresso... Vai manter, só que com o nome dele.

S: E como é que ele vai conseguir isso?

Maicon: Arrumando um trabalho bom através dos estudos. (G2, 3º encontro)

Grande parte dos jovens atribuiu às cobranças dos familiares seu sentimento de obrigatoriedade em relação aos estudos. Neste caso, seus familiares acreditavam que a escolarização seria uma via que proporcionaria uma vida melhor, porém esta ideia não parecia ser apropriada pelos jovens.

S: O que te faz vir pra escola?

Mariana: O que me faz vir pra escola? Minha mãe, porque por mim eu não viria, não.

S: Porque ela acha que tu tem que vir?

Mariana: Educação... **esse negócio de futuro...**

S: E tu concorda com ela?

Mariana: Ela tá certa em **querer que o meu futuro seja bom, só que eu não ligo...** (G1, 1º encontro, grifos nossos)

Caio: Não gosto de vir pra escola. **Sou obrigado.**

S: Quem te obriga?

Caio: Os meus pais. **Por causa desse negócio de futuro...** (G1, 1º encontro, grifos nossos)

Luana: Eu não me sinto muito bem vindo pra cá, não. Eu só venho porque eu sou obrigada.

S: Por quem?

Luana: Pela minha mãe. Se eu não vir pra escola, eu não vou ter um futuro bom, e eu preciso disso. (...) Ah, ela fala porque quer meu bem. Eu quero trabalhar em uma empresa que é em alto nível, entendeu. Então se eu quiser trabalhar nessa empresa, eu vou estudar, vou estudar, vou estudar... Eu quero trabalhar no Google. E pra mim trabalhar no Google eu tenho que ter muitas qualidades. É isso. É a única coisa que eu acho. Acabou. (G3, 3º encontro)

Podemos questionar até que ponto estes jovens acreditam que a escolarização pode lhes oferecer garantias de acesso ao mercado de trabalho. A partir de pesquisas realizadas nos últimos anos, Novaes (2006) afirma que os jovens mais pobres não se iludem, não embarcam no “mito da escolaridade”. Para eles, a escola já não é vista como garantia de emprego. Assim, muitos deles “têm consciência de que a escola é importante como passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não o garante” (p. 107). Outros estudos também apontam que, para muitos jovens, é fato que o certificado escolar não é garantia de que exista possibilidade de arranjar um emprego formal (CASTRO, 2012; GOUGH, 2008), o que pode levantar dúvidas sobre o valor de se investir fortemente hoje em algo que pode, ou não, ser útil no futuro (CASTRO, 2012). Por outro lado, podemos pensar se para estes jovens, a escola e a escolarização não poderiam ter um valor no agora, no sentido de que não necessariamente seja preciso considerar que as experiências do agora precisam ter seu valor reconhecido apenas no depois. Talvez o amanhã não precise necessariamente ser o que vai dizer se a escola é importante e tem valor hoje, mas sim as vivências encarnadas desses jovens no aqui e agora do espaço-tempo escolar.

Para os pais destes jovens, a escolarização dos filhos parece se revestir de importância. Se considerarmos a escolaridade dos pais dos jovens participantes, a maioria não chegou a concluir o ensino médio. Apesar da baixa escolaridade dos pais, parece que para eles a escolaridade dos filhos é considerada um valor, no sentido de estar relacionada à ampliação das chances de acesso ao mercado de trabalho e à esperança de um futuro melhor, algo diferente do que tiveram.

Gomes (1997), a partir de estudos realizados na década de 90, questiona se, para os jovens e seus familiares, a permanência na escola era sentida como garantia de melhores condições de vida e de trabalho no futuro. Em relação a esse aspecto, a autora observa que a escolaridade ainda parecia se constituir em um critério secundário quando estavam em jogo os empregos acessíveis ao jovem de classe popular, já que naquela época (década de 90) ainda existia um número significativo de empregos acessíveis a jovens com pouca escolarização. Para a autora, o valor que os sujeitos atribuem à escolarização é proporcional à sua familiaridade com as coisas que dizem respeito à escola. Nas camadas populares, esta familiaridade é historicamente recente e ainda está em curso o processo de incorporação da escola e do valor atribuído à escolarização no que se refere ao capital cultural a ser herdado pelas gerações seguintes. Por outro lado, para os jovens de classes mais privilegiadas, que possuem uma história familiar de escolarização mais antiga, esta já se constitui em um valor incorporado ao capital cultural herdado (GOMES, 1997).

Burgos (2012), com base em estudos mais recentes, afirma que, a partir dos anos 90, vem ocorrendo uma universalização do acesso ao ensino fundamental em países da América Latina, levando ao surgimento de várias questões em torno da massificação da educação escolar, principalmente no que se refere à complexa combinação entre desigualdade social e diversidade cultural que passa a desafiar a estrutura escolar. Nos últimos anos, a escola vem assumindo crescente protagonismo na vida das famílias de classes populares. Isso é exemplificado pelo fato de que, em alguns contextos populares, “a escola é a única agência pública a ter uma relação abrangente e duradoura com as suas famílias e, não raro, ela chega a famílias que nem mesmo as políticas sociais focalizadas nos segmentos mais pobres conseguem alcançar” (BURGOS, 2012, p. 1118).

O pesquisador realizou um estudo junto a pais/responsáveis de alunos de escolas públicas que atendiam basicamente crianças e jovens moradores de favelas do Rio de Janeiro. A pesquisa aponta para uma valorização crescente da escola por parte das famílias populares, a qual é percebida por estas enquanto espaço de socialização e lugar de acesso a saberes

fundamentais ao ingresso no mercado de trabalho, o que se relaciona com a expectativa em torno do *efeito de mobilidade social* associado à escolarização (BURGOS, 2012).

Assim, podemos considerar que, apesar do contato recente das famílias populares com a escolarização, essa parece estar se tornando, cada vez mais, um valor para estes pais e responsáveis, que no passado não tiveram acesso a esse processo e talvez coloquem alguma expectativa na trajetória escolar de seus filhos, com relação à mobilidade social que essa pode implicar.

Esta expectativa em torno da mobilidade social que pode ser oportunizada pela escolarização foi referida por Jéssica, quando falou sobre o desejo de seus pais de que ela estude, para que possa “ter um trabalho melhor que o deles”.

Jéssica: Eu tenho que estudar. Sou obrigada a estudar.

S: Obrigada por quem?

Jéssica: Minha mãe.

Naiana: Lá em casa nenhum dos meus irmãos mais velhos estuda.

Jéssica: Minha família também, ninguém estuda. Meu pai é analfabeto. A minha mãe quer que eu seja a filha que estudou. Falo da minha, aparece o corpo dela lá fora. [Risos]. (A mãe de Jéssica trabalha como funcionária da limpeza da escola).

S: Mas porque os familiares querem que vocês estudem?

Naiana: Pra gente não ser que nem eles, pra gente ter um futuro bom, sabe.

Jéssica: **Um futuro diferente.**

S: Mas o que é um futuro bom?

Jéssica: Tipo assim, ter estudo, **ter um trabalho melhor do que o deles.**

Naiana: Um emprego bom.

Jéssica: Que nem a **minha mãe fala que não quer me ver no lugar dela, ela espera que seja algo melhor.**

S: E o que vocês esperam? Eles esperam isso de vocês, mas e vocês, o que esperam?

Naiana: Eu também espero isso de mim.

Jéssica: Eu também. (G2, 4º encontro, grifos nossos).

Ao criar uma história de uma jovem que fazia o trajeto de casa para a escola, Fabiana explicita uma situação de impasse entre ir para a escola ou matar aula.

Fabiana: Já sei! Ela encontra um garoto na rua, o garoto que ela gostava... E ele chamou ela pra matar aula. Aí nisso tudo a gente vai fazer uma reflexão. Os pais dela apoiavam ela pra ir pra escola... Os pais dela incentivavam ela pra poder ir pra escola, só que ela não gostava. Ai ela se apaixonou pelo garoto, o garoto um belo dia convidou ela pra matar aula, ela vai pra casa dele e... e... (G3, 1º encontro)

Neste caso, não ir à escola significava divertir-se e aproveitar o agora, enquanto ir à escola significava responder ao desejo e às expectativas dos pais de que a escola seria algo importante para o amanhã da jovem. Por outro lado, podemos pensar que estar no espaço-tempo escolar também pode significar, para os jovens, a oportunidade de fruir e aproveitar o agora, conforme já destacamos nos subcapítulos anteriores.

Cabe destacar ainda que houve uma significativa diferença de posicionamento em relação à escola, à escolarização e às expectativas em relação a um agora mais dilatado, por parte dos jovens da escola 1 e da escola 2. Além do respeito e do reconhecimento como sujeitos de direitos no que se refere à relação com os adultos na escola, os jovens da escola 2 também demandam uma melhoria na qualidade da escolarização e um maior investimento governamental na instituição escolar. Eles destacam a falta de investimento e a desvalorização da escola pública, o que contribui para que eles se sintam desanimados para frequentá-la:

Fabiana: E também as escolas da prefeitura estão numa calamidade pública tão grande, que antes de chegar na escola, caso que acontece comigo e com ela (Luana), a gente tá assim ó no caminho [sorrindo]. Quando a gente chega aqui na esquina da escola a gente fica assim ó [expressão de tristeza].

Luana: Aí a gente já fica triste porque a gente sabe que a escola é uma escola miserável e desgraçada (G3, 3º encontro).

No caso dos participantes da escola 2, os mesmos jovens que denunciam a falta de investimentos na escola pública e o baixo nível de ensino e que reivindicam uma escola melhor, que transmita os conteúdos de uma forma que ultrapasse o básico, são aqueles que ainda parecem depositar suas apostas na escola e na escolarização, mesmo que de maneira tímida, no sentido de que esta poderia possibilitar mobilidades e o acesso à oportunidades que lhes permitam ascender socialmente. Estes jovens, além de manifestarem certa expectativa e preocupação em torno do depois desse agora, parecem, sobretudo, vislumbrar um valor e um sentido da escola neste momento, em um sentido que não esteja necessariamente ligado às gratificações futuras que este estar na escola hoje pode lhes oferecer.

Desse modo, na escola 2, apesar de haver queixas por partes dos alunos sobre alguns aspectos da dinâmica e das relações escolares que eles percebem como problemáticos e inoportunos, parece que eles ainda esperam algo da escola. Quando afirmam que desejam uma escola com melhores condições para acolhê-los e reivindicam um ensino de qualidade, apesar de denunciarem que a escola, da forma como se apresenta, não consegue sustentar seus sonhos e projetos, mesmo assim percebe-se certa valorização deste espaço.

Também pelo lado da direção e dos professores notou-se um maior investimento nos alunos e certa aposta por parte da escola 2 (conforme já relatado no subcapítulo anterior), o que se observou menos na escola 1. Na escola 2, os alunos participantes das oficinas afirmaram que, apesar da escola apresentar alguns pontos negativos, reconheciam que os professores ensinavam muito bem. Além disso, referiram o ensino da gramática como um diferencial desta escola e algo que pode ser importante, já que alguns concursos costumavam cobrar este conhecimento.

Giovana: A gente não tem nessa escola só pontos negativos. É claro que aqui a gente tá esculhambando a escola, mas uma coisa é verdade: essa daqui é uma das melhores escolas, porque a gente não tem tempo vago. Se tem, encaixam outro professor. A gente acha ruim, “ah, meu Deus, a gente não tem tempo vago”. Mas no fundo, no fundo, todo mundo sabe que isso é o certo. Geralmente os professores ensinam coisas que em outras escolas não ensinam, tipo gramática. Geralmente nas escolas da rede a gente não aprende gramática [Figura 9] (G3, 2º encontro).

Giovana: O legal é ver que os professores se esforçam pra tentar manter a gente no mesmo nível. Por exemplo, a gente tem duas professoras de matemática. Uma delas toda terça feira dá aula extra, tipo assim, aula de preparatório pra gente fazer concurso. O X também dá aula na sexta né...

S: Aqui tem gente que vai fazer concurso?

Joyce: Quase todo mundo...

S: Que tipo de concurso?

Heitor: Todos possíveis.

Raiane: Pra escola...

Luana: Cefet eu aqui ó!

Heitor: Primeiro a gente quer se garantir, depois a gente escolhe a melhor.

Raiane: Tem CAP-UERJ, tem Cefet, tem Pedro II... Cefet e Faetec nem conta, porque se o estado tá ruim... (G3, 2º encontro).

A maioria dos jovens do G3 (escola 2) parece conseguir se identificar com algo que diz respeito a um tempo mais dilatado que o imediato, talvez pelo fato da escola apostar mais neles e de eles estabelecerem mais laços na e com a instituição. Ao destacarem que a escola preenche os períodos que seriam vagos com aulas, que oferece gramática, que pode ser útil em concursos e que alguns professores dão aulas extras preparatórias para concursos, poderíamos, em uma primeira análise, considerar que os jovens parecem estar demonstrando uma preocupação com o depois e valorizando aquilo que na escola lhes parece oportuno em relação ao que eles desejam para além do agora. Mas, para além disso, poderíamos considerar que estas possibilidades oferecidas pela escola podem estar sendo vistas pelos jovens como oportunas agora. Talvez os jovens não estejam apenas visualizando o sentido instrumental do estudo, mas o valor e o sentido oportuno que o acesso a essas aulas e esses conteúdos tem no hoje. Desse modo, podemos questionar que tipo de transferência e de relação de identificação que os alunos estabelecem com estes conteúdos e aulas, com os professores que oferecem estes conteúdos e com os colegas que compartilham destes espaços e que tipo de prazer e gratificação eles possuem em relação a essa escolarização, no aqui e no agora. Além disso, podemos pensar como os próprios professores se identificam com o conteúdo do que ensinam e como um professor que está desanimado e de “saco cheio” com seu fazer pode promover alguma transferência positiva dos alunos em relação ao conhecimento.

Diferentemente do G3, da escola 2, nos grupos da escola 1 não houve queixas em relação à precariedade do ensino escolar e as desigualdades de acesso às oportunidades também não foram uma questão para a maioria deles. Durante o último encontro que tive com o G2 (Escola 1), perguntei o que eles pensavam em relação ao término do ano e à ida para

outra escola. Fernando respondeu: “tem que ir” e Milena falou de forma irônica: “vou virar moradora de rua...”. Chamou minha atenção a apatia e o desinteresse dos jovens ao tocarmos neste assunto, como se para a maioria deles a questão do amanhã, sobretudo quando este amanhã envolve a escola, não fosse importante. Percebi que eu estava afetada pelas questões dos jovens do G3, da escola 2, que com frequência traziam à tona discussões sobre a expectativa e, por vezes, sobre a preparação para a entrada em uma escola de ensino médio de melhor qualidade. Mesmo que eu já notasse uma grande diferença de posicionamento em relação à escola entre os jovens das duas escolas, de certa forma, esperava encontrar nos jovens da escola 2, ao menos minimamente, certo interesse por estas questões e preocupações semelhantes, mas fui surpreendida por respostas que demonstravam um descaso total em relação ao seu depois na escola.

Talvez essa apatia não signifique que o amanhã não seja importante para estes jovens, mas seja uma resposta de desamparo e impotência em relação à precariedade desse presente, à falta de garantias e certezas e ao fato de que não existam ou existam poucas identificações com pessoas que possam apontar a eles a relevância de se ir para outra escola, que os estimulem a pensar sobre o que eles querem e que de fato se preocupem com o depois desses jovens.

Poderíamos inferir que este posicionamento diferenciado dos jovens das instituições 1 e 2 em relação à escola e à escolarização também seja influenciado pela diferença na proposta das duas escolas. A escola 2 possui uma proposta diferenciada, voltada para as artes visuais, oferecendo aos alunos ateliês de arte (pinturas e texturas, grafite, outras mídias...) e salas de aula equipadas e decoradas de acordo com cada matéria que lhes são designadas. Além disso, os professores dedicam-se exclusivamente à escola e talvez consigam ter uma implicação maior com as questões que envolvem a instituição e seus alunos do que aqueles que precisam dedicar-se a mais de uma escola, como é o caso dos professores da escola 1.

Apesar destas vivências dos jovens marcadas pela valorização do agora, a escola ainda insiste em iniciativas, inclusive institucionalizadas, de abordagem da questão do “projeto de vida” junto aos jovens. Por exemplo, a disciplina de projeto de vida faz parte da matriz curricular das escolas em tempo integral (com turno único de 7 horas) da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ambas as escolas envolvidas na pesquisa eram de tempo integral e tinham essa disciplina em sua grade curricular.



Figura 10: Desenho exposto na entrada da escola 2



Figura 11: Desenho exposto na entrada da escola 2.

Durante o trabalho de campo, estive presente em algumas aulas da disciplina de projeto de vida, na escola 2. Durante uma destas aulas, chamou-me a atenção a situação em que uma jovem afirmou: “Eu não tenho futuro!”. Não compreendi o que a motivou a falar aquilo naquele momento. O professor, muito incomodado, disse que ela não deveria falar aquilo, pois seria um mau exemplo para os alunos menores que estavam presentes na aula. Ela retrucou: “eu não tenho futuro mesmo... sou realista!”. Alguns alunos riram. O professor disse então, em tom de sermão: “É necessário olhar para onde se quer ir e para qual caminho deveria ser trilhado (...). **Nós como indivíduos somos os únicos capazes de mudar nossa realidade, os únicos responsáveis por mudar o próprio futuro**” (grifos nossos). Este professor utilizava como exemplo sua própria história, como alguém que morava em uma favela e que não se conformou com sua realidade, afirmando que era possível através do estudo e do esforço individual, “chegar no lugar dele, com uma profissão digna, ganhando um bom salário”. Usou também como exemplo o caso de atletas que encontram dificuldades em sua carreira, já que muitas vezes não recebem incentivo do governo, mas mesmo assim esforçam-se treinando diariamente para alcançar o desejam. Os alunos ouviram estas palavras silenciosamente e não expuseram sua opinião sobre o assunto. Talvez alguns elementos da fala do professor – sobretudo aquilo que remetia à ideologia meritocrática – fizessem pouco sentido para esses jovens, uma vez que, posteriormente, durante as oficinas, alguns deles pareciam apontar para uma direção que colocava em questão este discurso do esforço

individual como o principal e quase que exclusivo fator envolvido na oportunização do que se deseja.

Em outro momento, durante uma aula da disciplina projeto de vida, também na escola 2, ouvi a seguinte fala de um professor para seus alunos:

“enquanto você não quer nada, achando que a sua vida é só andar de skate, enquanto você só pensa nisso, tem o outro lá que está estudando. Quem não quer nada e acha que tá bem, lá na frente vai fazer o que os outros querem que ele faça, porque não tem uma educação. O meu pai foi faxineiro a vida inteira. (...) Ele não sabia ler, nem escrever. Mas teve 4 filhos que foram até a faculdade e são funcionários públicos. Sabe por quê? Porque **foram à luta**. Não se envergonhe se você tem que andar de trem, se você tem que vender banana... Agora, faça alguma coisa. Não deixe a vida passar. Então pensem nisso, pessoal. Se você está aqui e tem que estar, **aproveita!** Isso aqui é um espaço onde muita gente da sua idade agora gostaria de estar, mas não pode estar, não pôde estar. E vocês estão, e não aproveitam” (Trecho de diário de campo, Escola 2, grifos nossos).

Este professor fala da mobilidade social que ocorreu em sua família, tomando-a como exemplo de que, a partir do esforço e da luta individual, é possível mudar de vida e que a escolarização assume um papel fundamental nesta mobilidade. Desse modo, a escola é considerada por ele uma oportunidade que os jovens deveriam aproveitar. Também chama atenção que, para ele, nesta fala dirigida aos alunos, aproveitar a vida significa esforçar-se, tendo em mente um futuro promissor e o acesso a uma vida melhor, o que nos leva a pensar no significado que os jovens dão à ideia de “aproveitar a vida”, que parece ser diferente do que é trazido pelo professor. Podemos pensar no quanto esta fala do professor aos alunos pode ter elementos realistas, mas também mistificadores, uma vez que o que ele refere como tendo dado certo para ele, não necessariamente daria certo também para os jovens. Através dessa fala, ele revela uma preocupação pelos alunos, mas talvez seja muito doloroso deparar-se em seu cotidiano com jovens que não possuem chances e garantias, o que talvez o impeça de “mandar a real” para estes jovens, ou seja, dialogar com eles sobre esta falta de garantias e todos os muros e barreiras que são encontrados no caminho. Talvez a única linha de fuga seja não acessar o mal-estar, a dor, revolta e indignação que a precária realidade desses jovens provoca e, assim, utilizar de forma defensiva uma fala que sinaliza para a importância do esforço individual.

Durante o 6º encontro com o grupo 1, os jovens comentaram que na escola havia a disciplina de projeto de vida. Quando os questioneei sobre como eles viam a matéria, me responderam: “o professor fala coisa com coisa; ele fala de política; fala sobre o que você vai ser quando crescer; a gente fala sobre o que quer ser quando crescer; o professor quer que a gente pense o que a gente vai fazer quando acabar a escola”. Suas respostas foram

acompanhadas por expressões de desinteresse, o que talvez indique que os assuntos abordados e/ou a forma de abordagem façam pouco sentido para eles.

S: E o que vocês acham dessa palavra “projeto de vida”?

Caio: A palavra... a palavra... é o projeto da vida...

Laís: Ó! Não me diga!

S: Mas vocês tem projeto de vida?

Laís: Não.

Rosana: Não.

Caio: Eu tenho projeto de vida: achar o cogumelo do Mário e crescer. [risos]

S: E Vocês? O que acham disso de projeto de vida?

Laís: Bosta...

S: Mas aí vocês projetam a vida nessa disciplina?

Rosana: Não!

Caio: Não, só fala o que a gente gostaria de ser.

S: E vocês tem alguma ideia do que vocês gostariam de ser?

[Silêncio e mudança de assunto]. (G1, 6º encontro)

Nestes casos, talvez os professores apresentem aos alunos discursos muito formatados e fechados e os alunos parecem não sentir que têm um espaço para debater, problematizar ou até contradizer, a partir da sua própria experiência, o que é apresentado. Parece que o que os jovens desejam é um espaço de escuta para que as angústias e dúvidas relacionadas ao agora e ao depois possam ser apresentadas.

Conforme destacado anteriormente, a imprevisibilidade que marca a vida na atualidade, principalmente as vivências destes jovens, contribui para a priorização do agora. Mesmo assim, a partir das falas dos jovens e das observações realizadas, foi possível observar que o sistema de ensino formal parece insistir na tentativa de dominar o futuro, planejando-o, antecipando-o, de forma que ele possa ser controlado. Segundo Castro (2010), “toda organização desse espaço (escolar), suas ritualidades e valores ressaltam a importância do progresso individual, no qual o esforço e a dedicação de cada um são peças fundamentais na construção, a longo prazo, daquilo que *virá a ser* um ser humano racionalmente preparado e socializado” (p. 64). No entanto, a tentativa de estabelecimento de uma ordem desejavelmente estável não se ajusta à realidade atual marcada pela incerteza (PAIS, 2004). Em relação a este aspecto, López (2012) afirma que, cada vez mais, têm se destacado uma lacuna entre a cultura juvenil-estudantil (experiências e vivências juvenis) e a cultura escolar (dinâmica escolar cotidiana), ou seja, entre as expectativas, interesses e necessidades dos jovens e os próprios da instituição educativa.

Conforme já destacado em capítulo anterior, **a ideia de projeto de vida está muito ligada a uma institucionalidade da vida, no sentido de que seja possível planejar o percurso biográfico. Neste sentido, mais que a ideia de projeto de vida, a ideia de**

**“oportunidades de vida” parece fazer mais sentido para os jovens que vivenciam uma fortitude do tempo e do espaço, que dependem muito das circunstâncias e de fatores aleatórios que podem oportunizar ou barrar o que desejam. Estes fatores aleatórios se fazem muito mais presentes na vida de jovens de classes populares do que no caso dos jovens de classe média, os quais possuem mais garantias, mesmo que estes também estejam sendo atingidos pela incerteza e fortitude. Para estes jovens, a trajetória escola-mercado de trabalho parece estar mais institucionalizada, planejada e sentida como certa.**

Desse modo, foi possível observar, a partir dos resultados apresentados até então, que a caracterização das mobilidades e das (in)oportunidades na/da escola, para os jovens participantes desta pesquisa, parece estar marcada por uma ênfase no aqui e agora, no “viver o hoje”. Isso vai caracterizar e marcar as vivências também de outros espaços-tempo, como a casa, a rua e inclusive as oficinas que realizei junto aos jovens.

#### **2.4 As oficinas nas escolas: aspectos da relação transferencial entre os jovens e a pesquisadora**

Este capítulo apresenta certa continuidade e relação com o capítulo anterior, uma vez que a forma como as oficinas foram acolhidas e vivenciadas pelos jovens parece estar de certa forma associada à valoração que eles fazem da escola, se esta faz sentido para eles ou não e se eles a vislumbram como algo oportuno ou não. Estes aspectos serão analisados, tendo em vista a relação transferencial estabelecida entre a pesquisadora e os jovens participantes do estudo.

A proposta de realização das oficinas foi recebida de forma diferente pelos jovens das duas escolas. A maioria dos participantes da escola 2 (G3) apontaram os encontros como um espaço de escuta importante, que deveria ter uma continuidade.

Giovana: Você podia ficar mais tempo com a gente. Porque é bom ter alguém que escute a gente.

Joyce: Só pra gente ter o tempo de falar e saber que alguém escutou...

Giovana: A gente sente falta de professores que escutem a gente (G3, 2º encontro).

Os jovens destacaram a importância do espaço que se constituiu nas oficinas, que, segundo eles, propiciou que se pudesse falar sobre as tensões que permeiam as relações entre os jovens e entre os adultos e os mais novos na escola, sobre as angústias em relação ao amanhã (por exemplo, sobre como conseguir ter acesso a uma escola de boa qualidade para

cursar o ensino médio), sobre as desigualdades de acesso às oportunidades, dentre outras questões. Para a maioria dos jovens deste grupo (G3), a escola ainda os remetia, mesmo que de forma precária, a outros lugares e a um depois. Por exemplo, quando referiam a importância de uma educação de qualidade para que pudessem acessar alguns espaços, tais como vagas em boas escolas de ensino médio. Havia queixas por parte desses jovens, mas nestas queixas observava-se certa esperança, um desejo de transformação da realidade, um desejo de mais justiça e respeito nas relações dentro e fora da escola.

Um dos casos em que o espaço das oficinas parece ter assumido um valor no agora, mas também em relação ao depois, foi o de Raiane, que manifestou desde os primeiros contatos seu interesse por Psicologia. O espaço das oficinas e o encontro com uma pesquisadora da área da Psicologia oportunizou trocas sobre um assunto que lhe interessava e que Raiane vislumbrava para além do hoje. Desse modo, ela aproveitou minha presença na escola para tirar dúvidas sobre a profissão e trocar algumas ideias sobre a formação de um psicólogo. No 7º encontro (G3), após os colegas irem embora, ela permaneceu na sala, me ajudando a organizar os materiais e falando um pouco sobre seus interesses:

Raiane: Desde quando eu comecei a pensar em vida profissional, eu já apostei na Psicologia. Mas eu só pensava que era uma coisa que eu pensava em ser interessante, mas não por gostar ou achar que tivesse talento pra isso. Mas depois eu comecei a ver essas coisas... Agora eu sei que é isso que eu quero.

S: O que te fez pensar que é isso que você quer?

Raiane: Ah, as coisas que eu via que envolviam Psicologia sempre eram as melhores de se ver, e aí eu comecei a gostar mais. E a minha mãe diz que a Psicologia envolve mais o indivíduo na sociedade e Psicanálise olha mais pro indivíduo, somente ele. E eu quero Psicologia, mas eu quero as duas partes. Eu acho que você tem que equilibrar, entre pensar no que está ao seu redor e pensar em você, não como egoísmo ou egocentrismo, mas por simplesmente se preocupar consigo mesmo.

Já para os jovens da escola 1, foi possível observar que o espaço das oficinas, na forma como foi proposto inicialmente, parecia não ter um valor para eles naquele momento e não era sentido como uma “oportunidade do presente”. Nesta escola, a participação dos alunos precisou ser constantemente negociada com eles. Às vezes, os jovens manifestavam desinteresse pela atividade proposta. Nestes casos, eu dizia que gostaria de contar com a sua participação, mas que eles poderiam escolher participar ou não. Tive alguns embates com a direção desta escola neste sentido, pois não participar da atividade que eu propunha não poderia ser uma opção para os alunos, segundo a coordenadora. Pelo fato de as atividades acontecerem em horário de aula, eles deveriam estar participando dos grupos. Tentei negociar isso após o primeiro encontro, quando senti a revolta de alguns alunos por não poderem ficar no pátio ou na quadra naqueles períodos. Nos encontros seguintes, passei a convidar todos a

irem até a sala onde acontecia o grupo e pedir que ouvissem minha proposta de atividade para aquele dia. Depois disso, eles poderiam escolher ficar na sala e participar ou ir para o pátio. Geralmente quem não estava com vontade de participar permanecia na sala ouvindo música e conversando, ou circulando pela sala fazendo provocações e zoando os colegas que estavam envolvidos com a oficina. Alguns alunos pareciam já ter decidido não participar e permaneciam no pátio ou na quadra, não indo até a sala nem nos momentos iniciais.

Em relação aos jovens que optaram por participar efetivamente das oficinas, pôde-se observar uma busca pela negociação de formas de tornar aquele espaço uma “oportunidade do presente”, um espaço para fruição e diversão. Em vários momentos, tanto no G1 quanto no G2, houve tentativas por parte dos jovens de desvincular o espaço das oficinas do espaço da sala de aula. Eles insistiam na ideia de nos encontrarmos fora da sala de aula, no pátio ou no galpão. O galpão era uma espécie de salão utilizado para apresentações artísticas, construído ao lado da quadra, separado do prédio da escola. Dentro do galpão havia um palco num dos lados e grandes espelhos que cobriam a parede oposta ao palco. Sobre o palco havia alguns instrumentos, como chocalhos e berimbaus.

Houve também a proposta de passeios por parte dos jovens, o que, no entanto, não pôde ser viabilizado. “Na semana anterior ao início das oficinas com o G1 (Escola 1), tive um primeiro encontro com os jovens que vieram a integrar este grupo, quando apresentei a proposta das oficinas e pedi que eles se apresentassem e falassem um pouco de sua relação com a escola, também com o intuito de nos aproximarmos e nos conhecermos melhor. O encontro aconteceu durante o último período de aula daquele dia, que a princípio seria vago pela falta de uma professora de português. A coordenadora me levou até a sala desta turma e ordenou de forma autoritária que os alunos se acomodassem e silenciassem. Percebi que alguns alunos estavam chateados por estarem ali durante um período que seria vago. Ainda estava me apresentando, quando a coordenadora voltou à sala e começou a me apresentar, e um dos jovens disse: ‘ela já se apresentou’, e alguns deles riram. Ela pareceu ignorar o que o aluno disse e continuou falando que eu estava interessada em fazer meu trabalho de doutorado, que iria me reunir também com a turma 92, mas que como eles não tinham tempo vago, seria realizado no horário da aula de Estudos Dirigidos. Ela disse que sabia que eles “estavam com um bico enorme”, que isso era coisa de adolescente, que quando é contrariado “o bico vai lá na porta”, mas que queria que eles entendessem que estavam tentando me ajudar no meu trabalho, o que certamente ajudaria eles também. Em um tom um pouco ameaçador, pediu um mínimo de educação, respeito e que ouvissem o que eu queria dizer.

Fiquei me sentindo muito desconfortável diante desta situação e do seu posicionamento em relação aos alunos.

Assim que a coordenadora saiu, me apresentei e expliquei o motivo de estar ali e a proposta de nos encontrarmos mais vezes nas semanas seguintes. Falei que sabia que eles teriam tempo livre naquele momento, pela falta da professora de português, que esse tempo seria preenchido com alguma coisa e que talvez eles estivessem chateados por estar ali. Mas que esperava que pudéssemos ter um momento legal. Disse que se dependesse de mim, eles poderiam escolher participar ou não, mas que sabia que a escola funcionava de uma forma que eles tinham que participar das atividades que eram propostas. Mas que a princípio eu gostaria de propor algo mais livre para eles, para que eles participassem se quisessem. Neste dia, senti que os jovens assumiram posturas diversas em relação a minha presença ali: alguns faziam gracinhas e riam, outros não falaram em nenhum momento, enquanto outros mostraram-se interessados e colaborativos.

Após o término desse encontro, quando estava me dirigindo ao portão para ir embora, um grupo de meninas que estavam bastante agitadas durante nosso encontro (R, L e M) estava reunido no topo da escadaria, próximo ao portão de saída da escola. Elas me chamaram e pediram se eu não gostaria de realizar as rodas de conversa em um lugar diferente, ao ar livre. Sugeriram a ida a um museu, que ficava localizado próximo à escola. Duas das meninas já tinham ido até lá e falaram que seria muito bom, pois tinha uma área verde, onde poderíamos fazer um piquenique, com um lanche coletivo. Falei que poderíamos pensar nessa possibilidade, mas que precisaríamos consultar a direção” (Relato do primeiro encontro com o G1, E1).

Neste relato, podemos observar a relação autoritária que a coordenadora estabelece com os jovens, quando parece não considerar o que os alunos têm a dizer e impõe a eles a participação nas oficinas como uma atividade obrigatória. Ela significa a reação de contestação dos alunos como uma “coisa de adolescente”. Mesmo após a retirada da coordenadora, alguns dos jovens mantiveram uma postura de contestação, através de gracinhas, zoações e recusando-se a participar da conversa proposta no grupo. Chama atenção que o grupo de meninas que inicialmente não manifestou interesse na proposta das oficinas, durante a conversa na sala de aula, me abordou, na saída da escola, com uma postura totalmente diferente, propondo a realização de alguma atividade que tinha mais a ver com o que eles estavam interessados naquele momento e que não envolvesse o espaço da sala de aula.

Da mesma forma que no relato acima, o desejo de realizar os encontros em espaços que não fossem na sala de aula foi manifestado pelos jovens ao longo de todo o período de realização dos encontros, inclusive no último encontro com o G2. Neste dia, me dirigi até a sala de aula da turma, onde os jovens estavam. Assim que os cumprimentei e comentei que aquele seria nosso último encontro, alguns sugeriram e insistiram que fizéssemos o encontro no galpão, “pois lá é um espaço mais legal”. Acabei atendendo ao pedido deles. Desse modo, os jovens pareciam sinalizar para o fato de que os grupos acontecerem dentro da escola e na sala de aula, poderia fazer com que o espaço-tempo das oficinas fosse afetado pela rigidez do enquadre escolar.

A realização da pesquisa em escolas facilitou o acesso aos jovens e favoreceu o diálogo sobre a questão das mobilidades na cidade, considerando principalmente o ir e vir em relação à escola. No entanto, é importante considerar os desafios de se realizar uma pesquisa dentro de uma escola, espaço que detêm marcas das relações instituídas de poder. Isso foi experienciado, por exemplo, na questão do consentimento dos jovens em relação à participação nas oficinas, conforme destacado no relato acima, na situação em que a coordenadora colocava como obrigatória a participação dos jovens nas oficinas.

Pode-se observar que o controle do processo da pesquisa não se circunscreve apenas ao pesquisador, mas têm influência dos sujeitos participantes. Os jovens desenvolveram um papel ativo durante o curso do processo de pesquisa, inclusive no que se refere à re(elaboração) de alguns recursos e procedimentos que seriam utilizados nas oficinas. Destaca-se assim que estar no campo e deixar-se afetar por ele implica em estar disposto a acolher o imprevisível no curso do processo e, quando necessário, ressignificar a proposta de pesquisa a partir das demandas que vêm dos participantes.

Nota-se também a tentativa de alguns jovens de fugir das atividades propostas nas oficinas que se assemelhavam às tarefas escolares, que parecem ser sentidas como tediosas e sem sentido, através da proposta de atividades que tinham mais a ver com seus interesses naquele momento: jogar futebol, passear no shopping, sair para comer, ou realizar as oficinas em espaços fora da escola, ou mesmo fora da sala de aula.

Segundo Pereira (2016), de uma forma geral, percebe-se no cotidiano das instituições de ensino uma disputa peculiar entre o tempo institucional que se quer estabelecer de forma rígida e inflexível no espaço escolar e os tempos e espaços informais e flexíveis protagonizados pelos jovens.

A escola produz e tenta impor um ritmo próprio aos fluxos que ocorrem em seu espaço e às formas de ocupar o tempo. (...) Contudo, estabelece-se um movimento contrário em que os jovens passam a imprimir seus ritmos particulares ao cotidiano escolar, modificando-o e contrariando expectativas com relação ao papel social do aluno disciplinado (PEREIRA, A. B., 2016, p. 224, 226).

Mesmo que as oficinas fossem uma proposta externa à proposta pedagógica, estas inevitavelmente sofrem interferência do tempo institucional escolar e dos ritmos que regulam seu cotidiano. Assim, durante as oficinas foi possível observar nos jovens um movimento de busca por libertar-se do tempo institucional da escola para a criação de uma vivência encarnada do aqui e agora, baseada na fruição e no gastar o tempo divertindo-se com os amigos.

Por exemplo, no primeiro encontro com o grupo 2, “após nos apresentarmos, falei sobre a proposta de criação de um desenho-história sobre um jovem fazendo o percurso de casa pra escola. Enquanto eu explicava a atividade, alguns insistiam para que fizéssemos outra coisa, como cantar juntos ou continuarmos conversando. Ainda neste encontro, foi possível notar a empolgação de Gisele e Betânia diante das tintas que foram disponibilizadas para a criação dos desenhos. ‘Gisele: Vou pegar tinta... ai, tinta preta, vou me pintar!!’ Ignorando a proposta de construção de um desenho-história sobre o caminho de casa para a escola, elas voltaram sua atenção para a utilização das tintas para pintarem seus rostos com bigodes e narizes de gato. Depois tiraram fotos delas mesmas e postaram em suas redes sociais (Snapchat e Instagram)” (G2, 1º encontro).

Nestes casos, os jovens pareciam perceber as oficinas da mesma forma como viam a escola, como um lugar chato e tedioso, que poderia ser utilizado para fazer outras coisas mais interessantes, como brincar e jogar, atividades que eram propostas por eles durante nossos encontros, numa tentativa de dar sentido àquele espaço-tempo.

S: O que vocês gostariam de estar fazendo agora?

Gisele: Brincando.

Naiana: Em casa.

Maicon: Jogando.

Larissa: A gente queria brincar...

S: Brincar de que?

Larissa: Verdade ou desafio... pique...

Paulo: Vamos jogar minecraft.

Gisele: Vamos fazer nada... (G2, 2º encontro)

Pietro: Nós podia jogar futebol. Montar uns times e apostar coca... quem perder paga coca. (G1, 3º encontro)

Durante as oficinas de todos os grupos, alguns jovens não se concentravam totalmente nas atividades propostas, pois buscavam fazer outras atividades concomitantemente, como

escutar música com os fones, cantar, jogar no celular, conversar, provocar os colegas e tocar violão. Na escola 2, os encontros com o G3 foram realizados em uma sala onde havia violões que anos atrás foram doados à escola para a realização de um projeto que acabou não de consolidando. Quando me levou até sala, a coordenadora pedagógica referiu a presença dos violões e disse que os alunos poderiam ficar à vontade para utilizá-los. Os violões despertaram muito a atenção dos jovens, principalmente dos meninos, desde os primeiros encontros. Neste sentido, destaca-se que os jovens, em vários momentos, usaram o espaço-tempo das oficinas para criar e envolver-se com atividades lúdicas relacionadas à fruição no aqui e agora.

Alguns minutos antes de finalizarmos o encontro, enquanto desenhavam, um grupinho começa a cantar a música “Calça quadrada”, do desenho animado Bob Esponja. Em seguida, começam a cantar outra música que eu não conhecia. Pedi a Raiane se era de um desenho também. Ela me disse “É um grupo de 3 amigos que exploram o mundo inteiro. Eles vão pra florestas, pro Egito... e fazem várias paradas”. Depois começam a cantar a música: “Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda, amanhã velho será, velho será, velho será. A menos que o coração, que o coração sustente...”. Foi um momento bem espontâneo e descontraído. (G3, 1º encontro)

Enquanto desenhavam, as meninas conversavam sobre suas amigas no sétimo ano, sobre os grupinhos de amigas formados na época e relembavam algumas situações engraçadas.

Assim que entram na sala onde realizamos os encontros, Mateus e Wagner pegam os violões e começam a “tocar”.

Wagner: “Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça...” [Risos].

Guilherme pega o violão e fala para todos: “Uma música original de minha família: La fuga de la prisión”. [Risos].

Guilherme arranha as cordas e dá algumas batidas no violão, como se fossem passos rápidos.

Heitor: Eu entendi!

Jaqueline: Eu entendi, mas não é tão engraçado assim.

Giovana: Serrando a grade...

Wagner: Palmas pra ele! [Alguns batem palmas].

Wagner pega novamente o violão e diz que vai contar sua história. Os colegas se mostram interessados e insistem que ele conte. Ele faz um suspense até começar, aproveitando a expectativa dos colegas.

Wagner: Vou contar uma história... de um menino...que gostava muito de dinheiro [Risos]

Fabiana: Quem não gosta?

Wagner: “foi pra roça, e voltou um cavalheiro... [Risos]. Até que um dia sua mãe falou: “Wagner volta aqui, porque se você sai de casa você vai apanhar...” [Risos]. E o menino saiu de casa... [risos e suspense] e foi a hora que a mãe dele saiu revoltada, com o olhos pingando água... (inaudível) volta logo aqui seu moleque... (inaudível). [Risos].

Wagner: Ficou muito bom. Olha pra mim, todo mundo gostando?

Colegas: Aham!

Wagner: Acabou por aqui.

Colegas: Ahhhh!

Wagner: Vou pedir uma salva de palmas. [Todos aplaudem]. (G3, 2º encontro)

Outro aspecto que foi possível notar na dinâmica de alguns grupos foi o fato de que poucas coisas adquiriam um lastro significativo para além do hoje. Notou-se uma dificuldade em realizar propostas que requeriam uma combinação em relação aos encontros subsequentes. A maioria dos jovens, principalmente os da escola 1, pareciam encarar os encontros como “o

que havia para aquele dia”, sem desenvolverem um sentido de continuidade entre os encontros. No penúltimo encontro do grupo 1, por exemplo, alguns jovens levantaram a ideia de se realizar um lanche coletivo no último encontro, no entanto a ideia se perdeu no meio da algazarra.

Percebemos através do campo empírico, que o que é oportuno para os jovens em suas mobilidades deve ter a conotação de que vale à pena agora, é algo que em relação ao qual se pode ver o valor agora e se constitui em uma “porta” para algo bom e favorável. Se o que é oportuno para o jovem é aquilo que se pode usufruir no aqui e agora e este jovem se depara com práticas escolares com as quais não consegue se identificar, pois estão muito distantes de sua vivência encarnada do hoje, neste caso a escola não é vista como uma oportunidade. Não seria também este um dos motivos da escola ser referida pelos jovens com tanta frequência como um lugar chato e sem sentido? Mas, por outro lado, como observamos acima, ainda parece haver aspectos oportunos no espaço escolar, que conferem sentido a ele, dentre os quais destacamos os laços que por vezes são formados com os adultos e o convívio com os pares, que exercem uma significativa influência na constituição da subjetividade do jovem e oportunizam no sentido de oferecer um grande potencial para o jovem se conhecer, ver o mundo de outras formas, mover-se para outros lugares e outras vivências e falar sobre seus anseios e angústias.

Ou seja, os sentidos da escola e a relação dos jovens com o este espaço-tempo e seus atores são marcados por inúmeras contradições, mas o que foi mais evidenciado pelos jovens foram os sentidos de inoportunidade da escola, principalmente no que se refere ao sofrimento provocado pela negativização da diferença, nas relações com os colegas e, no que diz respeito às relações intergeracionais, à falta de laço com os adultos, à falta de espaços de escuta e à desvalorização relacionada ao fato de serem jovens e, portanto, imaturos, irresponsáveis e, assim, não terem legitimidade para falar sobre o que vai mal na escola e sobre o que julgam ter valor no aqui e agora.

### **3. Os jovens e o espaço-tempo cidade**

Neste capítulo tomaremos como foco a experiência dos jovens em relação à cidade e à rua, considerando as várias facetas que a cidade assume para eles e como eles se produzem nesta relação, tendo em vista o que neste espaço-tempo limita e constrange as mobilidades e,

consequentemente, as oportunidades, e o que se constitui enquanto oportunidade na experiência urbana destes jovens.

Consideramos o espaço urbano como algo humano, não apenas porque o ser humano o habita e por ele se move, mas principalmente por ser produto da ação dos sujeitos entre si. Assim, desde esta perspectiva, o espaço não é pensado apenas como uma abstração que possibilita a localização das coisas e das pessoas, mas no seu entrelaçamento com a ação (CASSAB, C., 2010a; CASSAB, M. A. T.; RIBEIRO; SCHETTINO, 2005; CASTRO, 2004). Assim, o espaço se constitui em um produto histórico, ao mesmo tempo ativo e dinâmico, afetando/determinando e sendo afetado/determinado pela sociedade (CASSAB, C., 2010a).

Compreender o espaço urbano enquanto condição, meio e produto da ação humana, através de seu uso ao longo do tempo, pode levar a uma superação da imagem da cidade apenas como localização dos eventos, para pensá-la como condição de sentido da vida e como lugar do possível (CASSAB, M. A. T.; RIBEIRO; SCHETTINO, 2005). A partir dos deslocamentos que se fazem na cidade, criam-se interações entre as pessoas; e os espaços, à medida que vão sendo investidos pelos sujeitos, vão sendo construídos de outras formas, constituídos por elementos de um passado vivido e por vislumbres do que está por vir. “A espacialidade assim produzida torna-se extensão da história e da ação pessoal, entrecruzamento de realizações e possibilidades” (CASTRO, 2004, p. 71).

Enquanto obra humana, a cidade precisa ser constantemente recriada, implicando em uma sobreposição contínua de processos subjetivos e objetivos. Ela é ocupada e humanizada a partir da circulação, enquanto que os sujeitos transformam-se subjetivamente para dar conta de determinados aspectos que emergem na cidade, tais como os novos arranjos temporais e espaciais e as novas tecnologias que surgem e perpassam o cotidiano da mesma (CASTRO; CORREA, 2005a). Deste modo, a cidade, seus recortes territoriais, seus limites e possibilidades contribuem na construção subjetiva e nos modos de vida dos sujeitos que ali habitam (SANTOS, A. P., 2011; CASSAB, M. A. T., 2001a, 2001b).

Neste sentido, levantamos as seguintes questões que servem como disparadoras da discussão que segue: como os jovens pobres fazem sentir sua presença na cidade, tanto em seu bairro de origem quanto nos outros locais por onde se movem? Como suas mobilidades na cidade influenciam e se relacionam com o que os jovens desejam para si mesmos, com suas escolhas, ações e oportunidades? Os jovens reconhecem a rua/cidade como lugar de oportunidades? O que dificulta ou restringe a mobilidade destes jovens na cidade e o que é

sentido como inoportuno? Ou seja, o que é “muro” e o que é “porta” na cidade, para estes jovens?

Assim, ao analisar as mobilidades dos jovens pelo espaço urbano, não nos focaremos apenas nos aspectos da localização espacial e do deslocamento físico, mas na relação destas mobilidades com ações, desejos e sentidos atribuídos pelos jovens, nas relações de poder implicadas nestes deslocamentos, nos movimentos virtuais, imaginários, nas mobilidades e imobilidades, considerando o que conduz ao- e o que barra o movimento.

### **3.1 O encontro com o “caos”: limites e constrangimentos às mobilidades e às oportunidades na experiência da cidade**

*“Zona sul é o invés, é stress concentrado  
Um coração ferido, por metro quadrado”  
(Vida Loka Parte II - Racionais Mc’s).*

*“Imagina nós de Audi  
Ou de Citröen  
Indo aqui, indo ali  
Só pam  
De vai e vem”  
(Vida Loka Parte II - Racionais Mc’s)<sup>10</sup>.*

Os jovens participantes mostraram a partir de seus desenhos e histórias que, em suas mobilidades, principalmente no caminho de casa para a escola e da escola para casa, são confrontados com o pior da cidade – o egoísmo, o desrespeito, a falta de amor e solidariedade, a miséria, o assédio, a agressividade, a violência e a insegurança, elementos que compõe o que os participantes do G3 nomearam como “caos”. No encontro com o caos da experiência urbana, os jovens se deparam com poucas garantias e muitas imprevisibilidades. A fortuidade que caracteriza tais mobilidades aparece quase sempre com um caráter negativo e inoportuno. A percepção da pobreza, da violência, do risco e da insegurança que permeiam a experiência urbana parece afetar profundamente os participantes dos três grupos.

S: E o que ela [personagem] vê nesse caminho?

Fabiana: **Muito caos.**

Clara: Ela vê muita gente descendo a ladeira pra ir pra escola... Muita fumaça dos carros na cara dela...

Jaqueline: Vejo muito bandido...

---

<sup>10</sup> Trechos da música cantados por alguns participantes durante o 1º encontro do G2.

Clara: Armado...

Jaqueline: É. Muitos policiais também... [Figura 13] (G3, 2º encontro, grifos nossos)

Mateus: Gente roubando... gente matando, cracudo apanhando...

Wagner: É sério professora...

Mateus: Mas é...

S: Eu acredito.

Mateus: Cracudo cheirando...

Wagner: Gente vendendo drogas... (G3, 4º encontro)

Guilherme: E quantas vezes a gente viu assim na rua **acidentes**, lugares que estão em obras e essas obras não terminam nunca e se essas obras pudessem terminar... E as obras mal feitas e tantas pessoas que se machucam nelas também (G3, 2º encontro, grifos nossos).

Raiane: Sempre antes de eu pegar o ônibus eu vejo uma pessoa com fome, daí eu desenhei aqui um pãozinho e um xis, que ela não tem nada pra comer. Sempre vejo isso. [Figura 16] (G3, 5º encontro).

Brenda: O que ela [a personagem] vê é **pobreza** e... ignorância das pessoas... e **caos!** (...) Cada um encontra um **caos** diferente quando vem pra escola. (...) A vida é um **caos**. E ao redor da escola ela é um caos. O caminho, as pessoas, passando fome, pedindo... que sofrem... a **violência** [Figura 12]. (G3, 1º encontro, grifos nossos)

Brenda, participante o grupo 3, fala de um caos externo, presente na cidade, nas relações entre os sujeitos e nas dinâmicas sociais, mas também refere um “caos interno”, que diz respeito aos conflitos emocionais de cada sujeito. Ela acredita “que todo mundo viva um caos dentro de si”, e que este é influenciado pelo “caos da sociedade” e se torna visível nas relações tensas e conflitivas que os sujeitos estabelecem entre si no espaço urbano, as quais acabam alimentando ainda mais este caos.

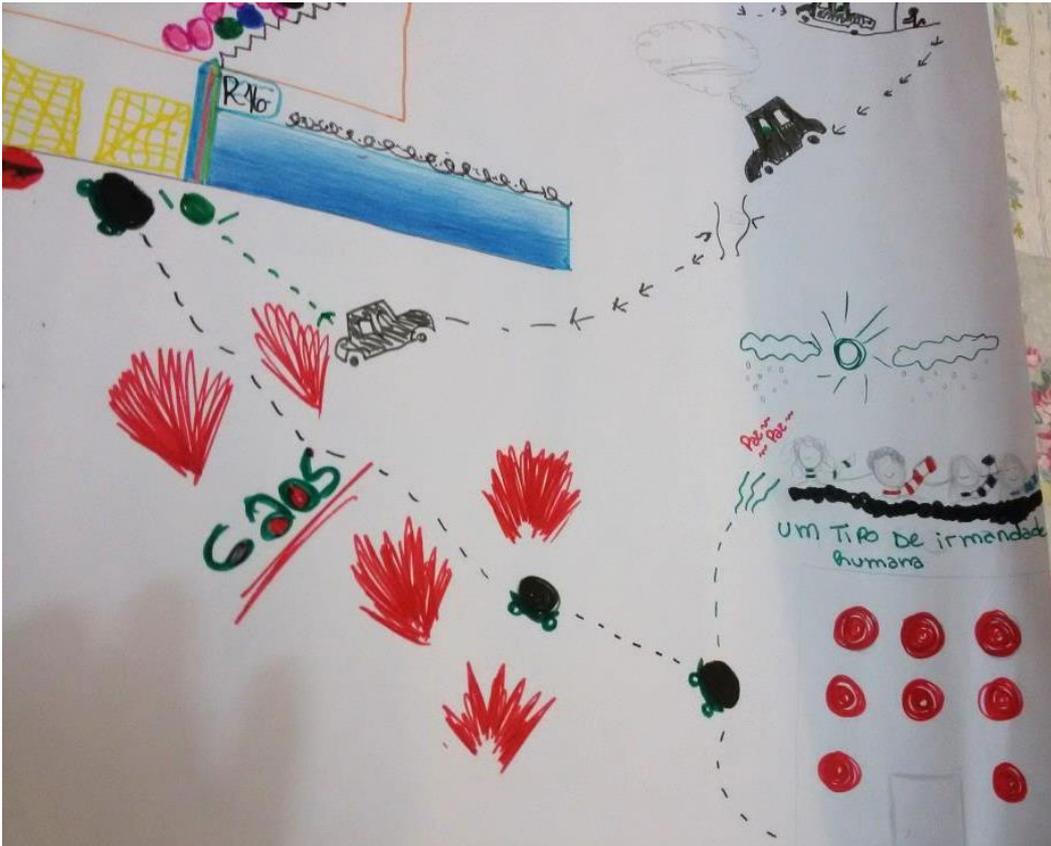


Figura 12: “No meu caminho eu vejo caos” (Brenda, G3).

Os jovens também referiram que, nestes deslocamentos pela cidade, sempre existe a possibilidade de algo acontecer repentinamente (tiroteios, roubos ou atropelamentos), o que provoca uma sensação de insegurança, ou até mesmo a restrição de suas mobilidades. A insegurança deste percurso é retratada no desenho-história abaixo.



Figura 13: “A insegurança na rua” (Fabiana, Luana e Clara, G3).

Fabiana: Da casa pra escola, tem um menino saindo de casa, e esse aqui é percurso que ele segue até a escola. Enquanto ele sai de casa, ele percebe como **a menina tá tão desatenta, tão triste, tão desanimada com a possibilidade de chegar na escola, que a escola é uma porcaria**, que tem dois carros se aproximando pra **atropelar** ela. (...) Aí o menino foi lá e gritou pra ela poder sair da rua e tomar cuidado. Aí ela falou assim: “ai que saco, ir pra escola já é osso, imagina ser atropelada logo em seguida!”. (...) O que a gente tem pra expressar é isso. Que tipo assim hoje em dia... sua casa pode ser aqui na esquina dessa escola, **você não tem segurança** como antigamente pra poder cruzar a rua até a sua escola sem ver **caos**, carros de um lado pro outro... Já aconteceu caso na escola da minha irmã de uma criancinha de mão dada com a mãe na calçada – e a casa da criança era perto – de o carro invadir a calçada e atropelar a criança. Hoje em dia você não tem mais segurança nem da casa pra escola (G3, 3º encontro, grifos nossos).

Neste relato, Fabiana fala tanto do caos da escola, que é referida como um lugar precário, para onde a personagem não deseja ir, quanto do caos da rua, retratado a partir de uma situação em que há risco de atropelamento, destacando-se a insegurança e imprevisibilidade deste espaço-tempo.

Em relação a esta fortuidade da vida urbana, Kuster e Pechman (2014b) consideram que “embora a rotina seja avassaladora e cada um procure se manter em seu “*script*”, de tal forma a manter a estabilidade de seu devir na cidade, o acontecimento urbano é inesperado e tem a capacidade de nos atropelar – para o bem ou para o mal – quando menos se espera” (p. 189).

Outro acontecimento inoportuno relatado pelos jovens, que compõe o caos urbano, é a possibilidade de ocorrer tiroteios, que se constituem em um perigo iminente que cerca constantemente seu cotidiano.

S: E assim... alguma coisa acontece nesse caminho de diferente, de especial?

Clara: Só quando tem Bope no morro.

Jaqueline: Se eles encontrar os garotos vai dar tiro, aí a gente tá no meio de tiro...

Clara: E às vezes não dá pra vir pra escola quando dá tiro lá em cima.

Jaqueline: É, às vezes eles não deixam vir pra escola...

Clara: As mães não deixam a gente vir pra escola quando tem tiro lá. (G3, 3º encontro)

Os conflitos e a violência associados ao tráfico resultam, muitas vezes, na limitação da circulação dos jovens moradores das favelas e em seu confinamento em suas próprias casas, o que é referido pelos participantes quando, por exemplo, afirmam que várias vezes já deixaram de ir para escola por causa de confrontos entre facções do tráfico, ou entre traficantes e a polícia.

Estudo recente realizado por Veloso e Santiago (2017), junto a moradores do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, mostra que estes, reféns da guerra às drogas, sofrem com os tiroteios constantes, a violência policial e um completo descaso do Estado com a morte de civis. Para estes moradores, mover-se é um ato de coragem cotidiana, que demanda

a criação de estratégias diárias para a saída de casa e o deslocamento para os locais de trabalho ou de estudo.

Os arredores de ambas as escolas, sobretudo da escola 1, também foram referidos como perigosos pelos alunos. Durante os grupos de discussão e nas conversas informais ocorridas dentro da escola e no caminho para casa, muitos jovens da escola 1 relataram furtos de celulares de alunos, que ocorriam inclusive próximos ao portão da escola. Estas situações criavam um clima de tensão e receio, o que implicava que os deslocamentos de casa para a escola, e vice-versa, fossem feitos de forma cautelosa e, por vezes, mais rápida. Em alguns casos, alunos que antes faziam o trajeto escola-casa/casa-escola sozinhos de ônibus, passaram a ser levados e/ou aguardados pelos pais ou responsáveis no portão da escola.

S: Laura, você estava desenhando, você tinha pensando em alguma história?

Laura: A minha.

S: Como é?

Laura: Sempre ia com o avô pra escola, aí às vezes ele ia buscar ela, aí um dia ele resolveu deixar ela ir sozinha, aí acabou.

Jéssica: Mas esse dia nunca vai chegar pra ela, entendeu?

S: Por quê? Porque você sempre vem com teu avô?

Naiana: Ela disse que vai pra faculdade com o avô dela. [risos]

S: Por que ele vem contigo?

Laura: Porque ele não quer deixar eu vir sozinha. Ele tem medo.

S: Medo do que?

Laura: Das pessoas que são malucas!

Jéssica: É porque esse trecho aqui hoje em dia é muito perigoso.

Laura: Verdade.

Jéssica: Tá vendo, x [colega] foi assaltada. Já tentaram me assaltar, me disseram pra entregar o celular e eu disse que não.

S: Foi aqui perto da escola?

Jéssica: Foi, aqui perto da escadaria.

S: E quando teu avô te deixar vir sozinha...

Laura: Só quando eu estiver formada e doutorada.

Naiana: Quando estiver casada...

Jéssica: Vai levar pra casa e buscar, todo dia...

Naiana: Até no casamento...

Laura: Vai me levar no casamento, depois me trazer de volta pra casa depois do casamento [Laura ri]. Na lua de mel também...

S: Você mora com ele?

Laura: Moro.

S: E você gostaria de vir sozinha ou...

Laura: É de boa... **Eu queria voltar sozinha, porque né... aprontar um pouquinho na rua...**

S: Ah, aí não é possível aprontar...

Laura: Mas de manhã é muito breu, aí **fico com medo**. Aí é meio **perigoso**.

S: Como tu vem pra escola?

Laura: De ônibus. Ele vem de ônibus comigo. **Podia me deixar no ônibus, mas ele tem medo...**  
(G2, 4º encontro, grifos nossos)



Figura 14: “Eu queria voltar sozinha” (Laura, G2).

Em relação a este relato de Laura, podemos afirmar que o crime e a violência associados à vida urbana acabam favorecendo um maior controle e supervisão de pais e adultos em relação às mobilidades e sociabilidades de crianças e jovens. No caso de Laura, a necessidade de deslocar-se rapidamente e às vezes sob a tutela de um adulto acaba restringindo a possibilidade de, durante estes trajetos, fazer contato com aquilo que para ela poderia ser oportuno. A impossibilidade de “curtir a rua”, além de ser verbalizada por Laura, parece estar retratada também em seu desenho (Figura 14), quando observamos que a jovem, diferentemente dos colegas, não desenhou o caminho, apenas a escola e a casa.

A fala de Laura também é significativa por mostrar que na rua também existem oportunidades, não apenas riscos, constrangimentos e caos. Quando ela afirma que desejaria voltar sozinha para “aprontar um pouquinho na rua”, talvez imagine que possa encontrar algo diferente na rua, alguma coisa que ela não encontra em casa, ou na escola. Desse modo, talvez possamos apontar para a existência de motivos da ordem do desejo e da fantasia que levam os jovens para a rua.

Diante de todas as adversidades às mobilidades, alguns jovens referem o desejo de não arranjar confusão no caminho e chegar em casa em paz.

S: E ele espera que aconteça alguma coisa nesse caminho?

Caio: Que não arranje confusão. Que consiga chegar em paz em casa.

S: E já aconteceu confusão no caminho?

Caio: Não, ainda não.

S: O que seria uma confusão pra ti?

Caio: Encontrar alguém que não gosta, esbarrar em alguém que não deve e a pessoa vir tirar satisfação (G1, 2º encontro).

S: E o que tu espera que aconteça nesses trajetos?

Brenda: Eu espero que nenhuma violência aconteça, nenhum furto, nenhum roubo, nenhum arrastão. Eu acho que é isso que eu espero.

S: E como tu te sente?

Brenda: Eu me sinto **ameaçada**, porque qualquer lugar que eu vou, eu sinto que eu posso ser assaltada, ou qualquer coisa do tipo.

Heitor: Tá pegando minha paranoia?

Brenda: Não, é porque o mundo em que a gente vive é terrível. E eu **não consigo me sentir segura em nenhum lugar...** (G3, 5º encontro, grifos nossos)

Chama atenção nesses relatos dos jovens que suas mobilidades pelas ruas são marcadas pela constante sensação de insegurança e de que algo inesperado e inoportuno possa acontecer a qualquer momento. Segura (2009), fazendo uma intersecção entre medo, cidadania e espaço urbano afirma que, nas últimas décadas, houve uma ampliação dos riscos e, paralelamente, uma constituição de uma maior sensibilidade em relação à insegurança, que perpassa nossa experiência social. O medo na cidade coloca dilemas de difícil solução à cidadania, gerando práticas que a enfraquecem, transformando os iguais em outros a quem se teme, evita e mantém a distância (SEGURA, 2009). Por vezes, o medo ou a experiência de vitimização direta ou indireta leva os sujeitos a adotarem medidas de autoproteção, tais como o confinamento nos espaços privados, que os distanciam uns dos outros (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004).

Desse modo, o desejo de segurança pode contribuir para um enfraquecimento da sociabilidade e direcionar o sujeito para o convívio com o mesmo, uma vez que o outro é visto como hostil (KUSTER; PECHMAN, 2014a). Segundo Saraví (2014), aspectos como idade, gênero e classe – e aqui poderíamos incluir outros, como raça, etnia e local de moradia – mediam os efeitos e inserem algumas nuances nas mobilidades dos sujeitos no espaço público, mas em todos os casos a insegurança urbana e o medo diminuem as oportunidades de experiências sociais compartilhadas, aumentam as desigualdades socioespaciais e enfraquecem a subjetivação pública.

Os jovens também referiram o trânsito, bem como a precariedade e o alto custo do transporte público como aspectos que compõe o “caos urbano” e que dificultam ou restringem suas mobilidades na cidade. Falam, por exemplo, em deslocamentos lentos por causa do trânsito e da necessidade de tomar mais de um ônibus para usufruir de opções culturais e de lazer mais distantes de casa, no fim de semana.

Guilherme, participante do G3, diz que faz o trajeto de casa para a escola de ônibus e ressalta seu incômodo com o trânsito da cidade. Ele acredita que se fosse a pé para casa, talvez fosse possível chegar mais rápido do que de ônibus. No desenho (Figura 15) sobre seu deslocamento de casa para a escola, mostra o desejo de sair voando para chegar logo ao seu

destino. Ao mesmo tempo, manifesta o desejo de ajudar as pessoas pobres que encontra no caminho (G3, Relato do 2º encontro).



Figura 15: “Desejo de sair voando pra chegar logo” (Guilherme, G3).

Raiane também destaca seu incômodo com a demora para deslocar-se de um lugar ao outro por causa do trânsito e com a superlotação deste meio de transporte (Figura 16). Mas o que mais a incomoda é a quantidade de ônibus que precisa tomar quando deseja fazer um passeio no final de semana, por exemplo. Raiane diz que mora do subúrbio, na Zona Norte do Rio de Janeiro, e percebe que lá existem poucos lugares com jardins, onde poderia apreciar a natureza ou sentar-se sob uma árvore e ler um livro tranquilamente. Ela diz gostar muito de locais arborizados. Por isso, um dos seus passeios preferidos no final de semana é ir ao Parque Lage, que fica na Zona Sul da cidade. No entanto, deslocar-se de casa para determinados locais da Zona Sul demanda certo gasto com passagens, o que às vezes não é possível bancar.

Raiane: Pra sair, até no final de semana, que é pior. Você tem que pagar não sei quantas passagens pra você chegar ao seu destino. Pegar dois, três ônibus... é muito chato (G3, 2º encontro).

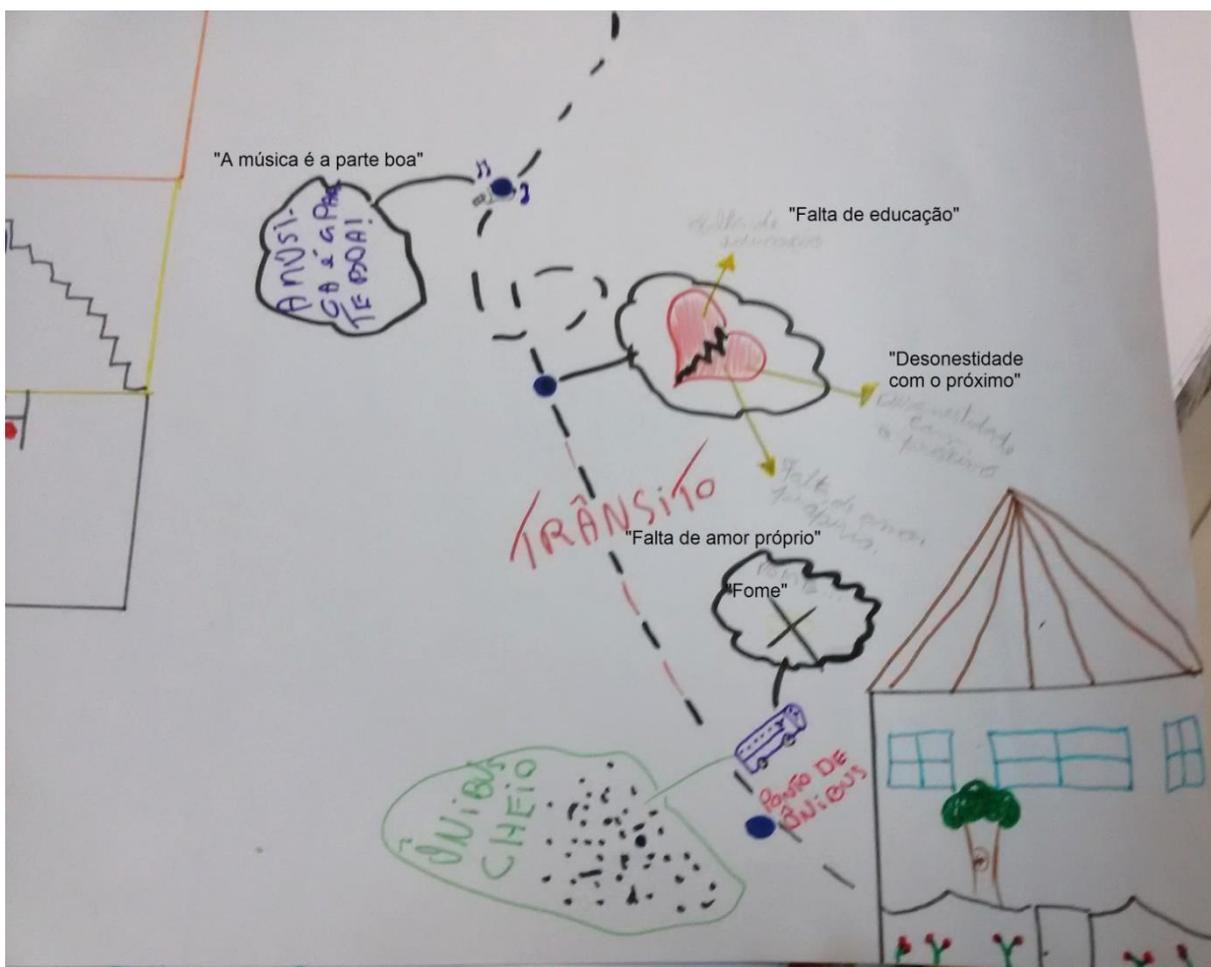


Figura 16: De casa para a escola (Raiane, G3).

Vale destacar que em 2015, no intuito de melhorar a organização do trânsito da cidade do Rio de Janeiro, iniciou-se um projeto de racionalização da frota de ônibus, com a exclusão e o encurtamento do trajeto de diversas linhas. Este projeto foi recebido com diversas críticas, uma vez que a maioria das linhas faziam a ligação entre bairros mais periféricos da Zona Norte e Oeste e bairros da Zona Sul do RJ. Desse modo, tal iniciativa foi interpretada por muitos como uma forma de isolamento (no sentido de uma “proteção”) dos bairros mais ricos da cidade, levando à intensificação da segregação urbana.

A questão do acesso cada vez mais precarizado ao serviço público de transporte foi também referida por moradores do Complexo do Alemão, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, como um fator que restringe seu acesso à cidade. Uma das queixas de muitos entrevistados acerca da má qualidade dos ônibus foi o fato de que, com a reestruturação de algumas linhas que conectavam a Zona Norte à Zona Sul da cidade, muitos ônibus que passavam nas imediações do Complexo do Alemão tiveram sua rota modificada e passaram a não chegar até a Zona Sul, fazendo com que o morador tenha que pegar mais de uma condução para chegar a essa região da cidade (VELOSO; SANTIAGO, 2017).

Ao atentarmos para os processos de urbanização na sociedade brasileira, observa-se uma ocupação bastante desordenada e desigual do espaço urbano, que resultou em profundas segregações. Estas implicam que os sujeitos tenham acessos desiguais à estrutura objetiva de oportunidades e aos equipamentos sociais disponíveis no espaço urbano. Os centros culturais, as áreas de lazer e os principais centros acadêmicos geralmente estão concentrados nas zonas mais ricas da cidade, distantes da periferia (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009). Os jovens que habitam regiões com carência de infraestrutura tendem a ficar mais limitados ao seu bairro de origem e, conseqüentemente, restritos às precárias, e por vezes inexistentes, possibilidades culturais e espaços de lazer (BORELLI; ROCHA, 2008; CASSAB, C.; MENDES, 2011; DUARTE, 2014). Desse modo, enquanto uma minoria pode usufruir plenamente dos benefícios oferecidos pela cidade, uma grande parcela da população encontra-se excluída do direito à cidade e ao que ela poderia oferecer e oportunizar. Neste sentido, a possibilidade de acesso ao que a cidade tem a oferecer, a classe social a que pertence o sujeito e seu local de moradia são aspectos interconectados, uma vez que a questão do poder e da posse do capital estão diretamente associados à possibilidade de mobilidade e à ocupação de determinados espaços.

Milton Santos (2002) afirma que os indivíduos e as instituições (atores sociais) se movimentam na cidade de acordo com tempos rápidos ou tempos lentos. Desse modo, a materialidade do espaço é atravessada pelos atores sociais e a rapidez ou lentidão com que eles se deslocam. Tempo rápido é o tempo das instituições, dos indivíduos e da economia hegemônicos/dominantes, que supostamente necessitam das velocidades rápidas, enquanto o tempo lento é o dos grupos em situação de desvantagem social, da economia pobre de locais onde as velocidades são lentas. Assim, condições materiais são criadas para facilitar os deslocamentos para certos grupos, enquanto que em algumas áreas não existe uma materialidade que possibilite o rápido deslocamento. Neste sentido,

“os objetos também têm uma temporalidade, os objetos também impõem um tempo aos homens. A partir do momento em que eu crio objetos, os deposito num lugar e eles passam a se conformar a esse lugar, a dar, digamos assim, a cara do lugar, esses objetos impõem à sociedade ritmos, formas temporais do seu uso, das quais os homens não podem se furtar e que terminam, de alguma maneira, por dominá-los” (M. SANTOS, 2002, p. 22 ).

Neste caso, poderíamos afirmar que os jovens pobres de periferia urbana vivenciam tempos lentos, uma vez que as precárias condições materiais que possuem e que lhes são oferecidas não colaboram para seu rápido deslocamento e, em alguns casos, para a possibilidade de encontro com o que pode ser oportuno. Talvez seja vantajoso para o poder

público e para a classe dominante da sociedade que estes jovens tenham menos facilidade para se deslocarem, visto que por vezes podem representar ameaças à ordem vigente.

De acordo com Cresswell (2010), a mobilidade se constitui em um “movimento socialmente produzido”, uma atividade geográfica humana imbuída com significado e poder. Neste sentido, se a possibilidade de deslocar-se entre locais pode ser uma fonte de *status* e poder, nem todos têm uma relação de igualdade com a mobilidade (LANGEVANG; GOUGH, 2009). Desse modo, é importante salientar que o status socioeconômico influencia diretamente nas políticas de acesso à mobilidade (SKELTON, 2013) e na possibilidade de dominação e ocupação dos espaços. A posse do capital permite aproximar o que é desejável e afastar ou manter distantes indivíduos e objetos a ele indesejáveis. A proximidade no espaço físico e social dos bens desejáveis possibilita maior acesso e propicia a reprodução do domínio econômico e simbólico dos meios de circulação e comunicação na cidade (CASSAB, M. A. T.; RIBEIRO; SCHETTINO, 2005).

Nesta cidade em que, conforme destacado acima, o caos e a fortuidade negativa marcam as mobilidades destes jovens, o imprevisível e o incontrolável do convívio entre os diferentes são suscetíveis de serem vividos e experimentados. De acordo com Castro (2004), o estranho mobiliza angústia perante o que é incerto, uma vez que encarna a possibilidade do imprevisível e nele se projeta a incerteza do não saber agir dos habitantes da cidade, diante da precariedade das normas de convivência. Desse modo, a rejeição, a hostilização e a violência em relação a esse outro podem ser maneiras de antecipar o curso dos acontecimentos e evitar o imprevisível que pode conduzir a maus desfechos (CASTRO, 2004).

Em relação a este aspecto, os jovens relatam a vivência de tensões e dificuldades no encontro com o outro na cidade, tanto a partir do que observam ao moverem-se na cidade, quanto a partir de vivências próprias, que os afetam de forma mais direta. Neste sentido, os jovens do G3 pontuaram desde o primeiro encontro seu incômodo diante da hostilidade nas relações entre os sujeitos, presenciadas durante suas mobilidades através da cidade. O egoísmo, o desrespeito e o distanciamento afetivo foram os elementos mais destacados.

Raiane: Eu quero representar a **falta de amor** que eu vejo no dia a dia... (G3, 1º encontro). Aí você vê as pessoas mal educadas, desonestas com o próximo. E não tem amor próprio, elas são... **elas só estão pensando nelas mesmas** (G3, 2º encontro). Eu não vejo nada de diferente, eu só vejo pessoas, mendigos na rua, muitos carros, muito trânsito. Eu não vejo nada assim de imaterial, um sentimento, um valor através de pessoas. É só isso que eu vejo, é muito chato (G3, 5º encontro, grifos nossos).

Giovana: No caminho eu vejo muito **egoísmo**, vejo muito trânsito, e muito **desrespeito** no meio do trânsito. É motorista de ônibus desrespeitando outro motorista de ônibus, é motorista de carro dando cortada perigosa, motoqueiro então, é o que eu mais vejo motoqueiro fazendo merda. (...)

Então quando eu saio da escola eu pego o ônibus e geralmente já no caminho pra pegar o ônibus eu já não vejo muita coisa legal. Tipo, mulheres passando pra ir trabalhar e sendo **assediadas**, gente nas vielas fumando... tipo, sem respeitar as pessoas próximas. Eu vejo também gente sendo **assaltada**, gritando e fazendo escândalo e ninguém faz nada. Geralmente os policiais e os guardas municipais são **agressivos**, eles batem ao invés de darem uma punição correta. Porque eles não têm direito de bater em ninguém [Figura 17]. (G3, 3º encontro, grifos nossos)



Figura 17: “De casa para a escola: o encontro com o caos” (André, Andressa, Joyce e Giovana, G3).

Estes aspectos que permeiam as relações interpessoais na cidade sinalizados pelos jovens vêm ao encontro com algumas ideias de Kuster e Pechman (2014a), que assinalam que nos últimos anos vem ocorrendo em nossas cidades uma diminuição da solidariedade e, conseqüentemente, um aumento da intolerância. Vem sendo trilhado um percurso inverso ao realizado até então, “que havia sido composto por acordos estabelecidos entre todos que dividiam e necessitavam compartilhar o espaço urbano” (p. 12). Tais acordos conferiam um mínimo de garantia à existência da cidade, com suas diversidades. No entanto, à medida que o papel destes acordos retrai, obscurecido pela insegurança, pelo medo, pelo individualismo e pela violência, o espaço urbano vem sendo cada vez mais marcado pela intolerância e pelo resguardo individual.

Nesta cidade que (...) representa mais ameaças que possibilidades, mais perigos que prazeres, mais castigos que comemorações, os pactos de convívio reduzem-se ao mínimo necessário para garantir a sobrevivência individual. Assim, a grande preocupação não parece ser mais a convivência com o outro, mas o resguardo e o distanciamento dele. (...) Aquilo que dava substância ao pacto urbano, e que historicamente fez da cidade o lugar da negociação e do acolhimento dos conflitos, define-se diante do poder bélico da violência e da intolerância em relação às alteridades (KUSTER; PECHMAN, 2014a, p. 12-14).

Ao esbarrar ou se aproximar do outro/diferente/estranho em suas mobilidades, este encontro muitas vezes pode ser inoportuno, uma vez que os jovens experimentam diversos constrangimentos e sentem na pele os preconceitos e a imposição de barreiras reais e simbólicas às suas mobilidades no espaço urbano. O local de moradia, a raça, o gênero, a classe social, o estilo, a aparência, a forma de se vestir e o fato de ser aluno de escola pública – o que é identificado pelo uso do uniforme escolar – foram apontados pelos jovens como fatores que se tornam fonte de estigmas e preconceitos e, desse modo, além de constrangê-los subjetivamente, podem contribuir para a restrição real de suas mobilidades na cidade.

O julgamento do outro a partir da aparência foi uma questão salientada pelos jovens do G3. Wagner, um menino negro, morador do morro da Providência, faz algumas constatações a partir dos (des)encontros que ocorrem em suas mobilidades na cidade.

Wagner: Tem gente que me vê assim e pensa várias coisas ruins, mas porque não me conhece. É que nem eu digo: tu nunca pode julgar o livro pela capa.

S: Mas o que tu acha que as pessoas pensam de ti?

Wagner: Não me conhece aí pensa que eu...

Jaqueline: Mais por causa da **cor** dele...

Guilherme: Eu achava que tu fazia merda na escola...

Jaqueline: Acham que todos da **cor** dele fazem tipo... que rouba, que faz coisa errada...

Wagner: Eu posso gravar se tu quiser. Eu ando na rua assim, sozinho. O meu **estilo** é esse. Se eu vou sair pra comprar alguma coisa, eu não vou sair todo produzido. Tipo, eu vou botar uma bermuda, um chinelo, uma camiseta... tô indo. (...) Aí se tiver passando alguém, no caso, mulher ou senhoras...

Jaqueline: Já segura a bolsa.

Wagner: Quando me vê já tá com a bolsa aqui debaixo do braço. Que nem ontem ó, eu juro, eu tinha acabado de guardar o meu cavalo, aí eu tava vindo embora, e tava vindo um rapaz e uma mulher... Eu tava lá embaixo, lá no túnel, aí tava vindo a mulher e o cara, aí eles olharam pra trás, me olharam com uma cara que me deu vontade de rir. Mano, só faltou eles saírem correndo. Eles aceleraram o passo, a mulher tava com a bolsa aqui do lado e começou a andar rápido. Aí eu passei no lado dela e ela ficou olhando assim [expressão desconfiada]. Aí eu disse boa noite, passei, aí ela deu aquela respirada aliviada. Aí ela continuou andando, caraca, boa viagem...

S: Como tu te sente quando acontece isso?

Wagner: Eu nem ligo, cara. Eu nem me importo mais... Eu acho que é eu pra cá e eles pra lá. Se não mexer comigo, eu não vou mexer com eles, entendeu? Então eu prefiro ficar na minha e eles podem pensar qualquer coisa. (G3, 8º encontro, grifos nossos)

Em relação a esse aspecto, consideramos a afirmação de Cassab, M. A. T. (2001a), de que a cidade “como ‘outro’, espelho que ‘dialoga’ com o sujeito na produção de si mesmo”, possibilita identificações e permite ao sujeito reconhecer-se a partir da imagem que lhe é devolvida. No entanto, para os jovens que trazem em si marcas visíveis de sua desvantagem

social, a cidade é um “espelho de alta reflexão” (p. 211). No caso de Wagner, o olhar do outro e seu comportamento diante de sua presença lhe devolvem uma imagem de si que ele sente como não sendo sua. O outro lhe transmite a ideia de que ele não deveria estar ocupando aquele espaço, que não é bem vindo ali, por ser identificado, a partir da cor de sua pele e forma de se vestir, como alguém que pode representar uma ameaça e que possui menos valor.

O jovem Leandro, também morador do Morro da Providência e negro, escolheu retratar uma quadra de futebol no Aterro do Flamengo, em sua maquete sobre um lugar bem longe de casa.

S: Tu já foi lá ou gostaria de ir?

Leandro: Já fui só uma vez. Eu gostei muito de lá. Lá é a fonte da brincadeira.

S: Fonte da brincadeira, como assim?

Leandro: Vários negócio pra fazer lá... (G3, 6º encontro)

O fato de Leandro afirmar que “lá é a fonte da brincadeira”, evidencia que estar naquele lugar era sentido por ele como uma oportunidade. Neste dia, o jovem não explicou porque considerava este lugar bem longe de casa, mas num encontro posterior, contou que, apesar de gostar muito daquele lugar, não o frequentava mais, pois parece ter ocorrido uma situação inoportuna que constrangeu sua mobilidade.

S: Leandro, por que você escolheu esse lugar como bem longe de casa?

Leandro: Porque é lá no aterro. (...)

S: Você estava falando sobre o Lapa presente, Aterro Presente... como é isso?

Leandro: Pegam menor que rouba, um negócio assim...

S: Vocês já viram isso acontecendo?

Leandro: Pô, eu já **fui parado muitas vezes**, fui levado...

S: Ah é? Tu já foi levado?

Leandro: Foi porque eles confundiram.

S: Onde tu estava?

Leandro: Jogando futebol.

Andressa: Jogando isso aqui ó. [aponta para a maquete de Lucas]

S: Ali no Aterro?

Leandro: Aham. Eu treinava lá. Treino mais não...

S: Hum... tu não vai mais lá então?

Joyce: Também, depois dessa!

Leandro: Mal isso os caras **me parar...**

S: Mas o que eles falaram?

Leandro: Perguntou se eu tenho passagem. Aí eu tô andando mais pra frente e mais um **me pára** e faz a mesma pergunta, aí eu respondo a mesma coisa. (G3, 6º encontro, grifos nossos)

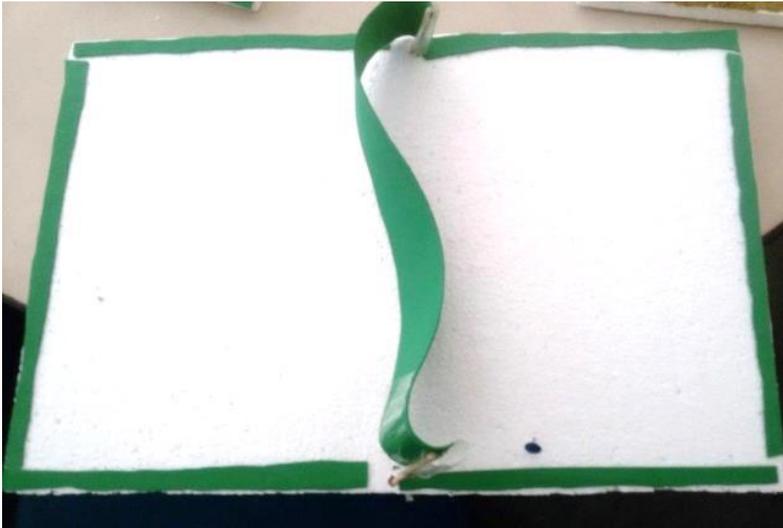


Figura 18: “Uma quadra de futebol no Aterro: a fonte da brincadeira” (Leandro, G3).

O relato de Leandro, que afirma ter sido parado diversas vezes pela polícia, mostra de forma clara os muros e limites – ou atritos, como referido por Cresswell (2014) – em relação à sua mobilidade, que se constituem a partir de relações de poder e baseiam-se em determinados estereótipos. Este tipo de situação não move, tampouco oportuniza algo ao sujeito, ao contrário, barra a mobilidade, tanto objetiva quanto subjetivamente. Objetivamente, pois, ao passar por este tipo de situação, o jovem provavelmente se sentirá impedido de circular por certos lugares e, com receio de passar por tal constrangimento novamente, procurará esquivar-se da polícia. De forma subjetiva, tal situação limita o movimento e não oportuniza, pois leva o sujeito a criar uma ideia de si de subalternidade e de menos valor. Assim, o jovem é confrontado com relações de poder em que é humilhado e ocupa o lugar de inferioridade, daquele que não pode falar e para quem é negado o direito à cidade e à mobilidade urbana.

Os casos de Wagner e Leandro são bastante ilustrativos de uma realidade em que os jovens pobres, negros e residentes em comunidades periféricas são cada vez mais identificados a partir de estereótipos que os enquadram como potencialmente perigosos, tornando-se objeto de maior vigilância, atraindo os olhares carregados de preconceitos: da sociedade que deposita nesses jovens a responsabilidade pelo aumento da criminalidade e do aparato policial que o identifica como “suspeitos” (CASSAB, C., 2010b; CASTRO, 2004; COIMBRA; NASCIMENTO, 2003; CASSAB, M. A. T., 2001b; GOUGH; FRANCH, 2005; PÉREZ; CASTRO, 2011).

Em relação a este aspecto, Segura (2009) refere a emergência, nos últimos anos, de uma nova forma de subjetividade, que ele nomeia de “cidadania do medo”. Esta não se constitui apenas em um discurso sobre a sociedade e a insegurança, mas principalmente em

uma forma de viver na sociedade e relacionar-se com os outros, que envolve a utilização de sistemas de classificação socialmente construídos, os quais orientam e regulam as práticas sociais (SEGURA, 2009). Isto implica na construção de estigmas territoriais, em que determinados lugares são classificados como perigosos, e na construção de “outros” qualificados como perigosos, o que influencia nos modos de sociabilidade urbanos, quando o temor e a suspeita se estabelecem como constantes nas relações na cidade. Uma das figuras que condensa tais medos é a do jovem pobre marginalizado, muitas vezes associado diretamente ao delito e aos vícios. Assim, o reconhecimento no espaço público de pessoas que coincidam com tal estereótipo provoca rapidamente atitudes de distanciamento e evitação (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004; SEGURA, 2009), como na situação relatada por Wagner, ou de controle e repressão por parte do aparato policial, como no caso de Leandro.

A questão da revista policial, realizada de forma arbitrária e desrespeitosa, baseada em determinados estereótipos, foi muito recorrente nas discussões durante os encontros com o grupo 3. Logo na primeira oficina com os jovens deste grupo, essa questão veio à tona quando foi proposta a criação de um desenho-história de um jovem que faz o trajeto de casa para a escola.

Giovana: A gente podia fazer uma garota que quando ela vem pra escola, a polícia pára ela e um cara revista ela. Sabe que isso acontece! Um policial revista ela, ela não faz nada porque ela não sabe...

Joyce: Não, devagar... a gente aprendeu que isso é errado, então a gente vai incentivar o errado.

Giovana: Não incentivar, Joyce, mostrar o que acontece. A gente sabe que é errado, mas também a gente sabe que acontece, pô.

S: Vocês já passaram por uma situação dessas? Ou conhecem alguém que já passou?

Jaqueline: Ele passou [apontando para André].

Giovana: Ele passou, de ser abordado.

André: Eu. Na porta de casa.

S: E como é que foi?

André: É... muito constrangedor! Várias vezes isso... **É pela área que a gente mora**. Várias vezes, é **constrangedor**. Tipo assim, no meio da rua, várias pessoas passando e tu sendo revistado. É uma coisa muito ruim... (G3, 1º encontro, grifos nossos)

Quase metade dos jovens participantes do G3 já havia passado ao menos uma vez por uma situação de revista policial. É importante ressaltar que todos eles eram moradores de favelas, e que, por outro lado, todos os jovens deste grupo que não relataram terem sido revistados por policiais não residiam em favelas. Também cabe salientar que as revistas policiais relatadas pelos jovens ocorrem tanto dentro quanto fora das favelas onde moram.

S: ...isso só acontece no morro ou em outros lugares?

Fabiana: No morro, mas no asfalto também acontece.

Jaqueline: Só vi acontecendo no morro porque aconteceu comigo.

Clara: Eu também vi só acontecendo no morro.

Fabiana: Não, já aconteceu isso lá embaixo.

Jaqueline: **Se assaltarem vão dizer que foi alguém do Morro da Providência...** (G3, 3º encontro, grifos nossos)

Este tipo de constrangimento pelas condutas de policiais, de acordo com os relatos dos jovens, parece acontecer com maior frequência com os rapazes. Mesmo assim, houve relatos de meninas que passaram por abordagens policiais, que foram descritas como agressivas e humilhantes e vivenciadas como extremamente constrangedoras, como podemos observar nos trechos que seguem:

Jaqueline: E às vezes eles também não deixam descer [do Morro da Providência], olham a mochila da gente, o telefone...

S: Quem olha? A polícia?

Fabiana: Faz revista, pega, manda você tirar a senha do celular.

Clara: Olha tudo...

S: E como é que vocês se sentem com isso?

Clara: Mal. Porque a culpa não é da gente.

Fabiana: Mal. Dá vontade de mandar eles tudo to...

Luana: É a privacidade...

Jaqueline: É, eu acho que eles não deveriam fazer isso.

Fabiana: Olha só, a sensação é horrível. Se já é uma sensação ruim quando a sua própria mãe mexe no seu celular, imagina os outros, uma pessoa que você não conhece, que você nunca viu na vida...

Clara: E quebraram já o meu.

Fabiana: Quebraram o dela. A polícia.

S: Sério?

Jaqueline: E o que você fez?

Clara: Nada. Ele deu um chute na minha bunda. Tava de noite... era meia noite, aí era o dia das mães, nós tava comemorando o dia das mães. Eu tava sentada na calçada perto de casa. Aí o polícia veio, já era meia noite, quase uma hora, mandou entrar. Mas antes dele mandar, ele chamou a gente de vagabunda, de puta... aí depois deu um chute na minha bunda, aí quebrou o telefone. Aí eu entrei pra casa...

S: Tu não reagiu, não falou nada?

Clara: Não, se falasse ia apanhar mais. (...)

Raiane: Tipo, lembra que a gente teve aquelas palestras sobre polícias? Alguém perguntou: “mas porque que eles fazem a gente parar?” Ela disse: “ah, eles sabem os motivos deles”. Sim, eles têm os motivos deles, mas eles não podem chegar e te chamar de puta só porque querem esculachar a pessoa. (G3, 3º encontro)

Fabiana: Outro dia eu tava vindo da Mauá, eu, o K., o C. e a minha irmãzinha pequena. Simplesmente abordaram a gente na rua porque o K. tava com um **capuz na cabeça**. Simplesmente pararam a gente e começaram a revistar ele do nada. Aí eu fiquei assim parada olhando... aí ele falou assim: “e você, sua puta?” Eu falei assim: “puta? Tu me conhece de onde?” Aí ele falou: “Tu quer apanhar agora?” Aí a minha irmãzinha pequeninha começou a chorar, aí ele falou assim: “Eu só não te bato porque tem criança pequena aqui. Pelo amor de Deus, cala a boca dessa piralha”. Aí eu tive que colocar a mão na boca dela pra ela ficar quieta. É horrível! É horrível! E **eles te tratam como se fosse marginal**, como se estivesse matando, roubando, estuprando, fazendo a porra toda. Aí quem rouba de verdade eles nunca vê. Pelo contrário, eles peidam, são um bando de covardes. (G3, 3º encontro, grifos nossos)

Nestes relatos, podemos perceber o descrédito e o temor destes jovens em relação aos policiais, considerando o histórico de violência e corrupção que envolve muitos deles

(DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004). Para eles, a instituição policial falha em sua função de proteção e garantia de segurança.

No que se refere às restrições físicas à circulação pela cidade, jovens da região leste de Goiânia, participantes do estudo de Duarte (2014), também denunciam as situações de constrangimento e humilhações sofridas em seu cotidiano, perpetradas por aqueles que deveriam protegê-los – os policiais. Ao serem vistos circulando pela cidade, são rotulados como marginais e delinquentes, e tratados com violência pela polícia, uma violência legalizada e institucionalizada. A questão da abordagem policial violenta e arbitrária dirigida preferencialmente aos jovens de classes populares também é referida por outros estudos realizados com jovens da Cidade do México (SARAVÍ, 2014), do Rio de Janeiro (CASSAB, M. A. T., 2001a, 2001b) e de Juiz de Fora, Minas Gerais (CASSAB, C., 2010a, 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011).

Às vezes, um simples agrupamento desses jovens nas ruas ou seu deslocamento pela cidade, seja em busca de lazer ou de um emprego, pode ser compreendido como potencialmente perigoso (CASSAB, M. A. T., 2001b). Esta questão foi levantada por Giovana:

Giovana: Minha mãe já teve muito relato de aluno que contava pra ela que era revistado por simplesmente estar **andando em bonde**. Tipo assim, os garotos saíam da escola, só que eles iam com blusa por baixo, aí eles tiravam a blusa da escola e iam andando tudo em bonde. Não eram garotos criminosos. Tinham acabado de sair da escola e estavam andando em bonde subindo pra casa e **os caras pararam eles só porque estavam andando em bonde**. Entende? Julgam errado. Tem que ter algum histórico por trás, alguma coisa... E tipo assim, você desconfia. Tá, eu desconfio que aquele cara seja do crime. Vou lá abordar. Mas cara, tenha educação! (G3, 3º encontro, grifos nossos).

Dessa forma, “a ocupação da cidade pelos jovens só é tolerada dentro dos limites da ordem imposta pelos adultos, o que significa de forma disciplinada, preferencialmente sozinhos e restrita a determinados bairros” (CASSAB, C., 2010a, p. 89).

Destaca-se no Rio de Janeiro a ocorrência de operações policiais que controlam e muitas vezes impedem o acesso às praias da Zona Sul de jovens negros e pobres vindos de regiões periféricas da cidade, que se deslocam de ônibus em direção às praias. Em agosto de 2015, com a justificativa de “evitar arrastões e outros crimes cometidos nas praias por adolescentes”, passaram a ser realizadas abordagens a ônibus de forma bastante seletiva, direcionadas às linhas que partiam de bairros pobres da Zona Norte e que seguiam em direção à orla da Zona Sul da cidade. Nestas operações, adolescentes que apresentavam determinado perfil considerado suspeito eram abordados, revistados e por vezes recolhidos sem motivos aparentes e levados à delegacia ou ao Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao

Adolescente<sup>11</sup>. Neste sentido, observa-se a produção de constrangimentos a partir dos espaços, onde barreiras reais e simbólicas se impõem àqueles que não são bem-vindos e são produzidas estratégias de afastamento dos “indesejáveis”, dentre os quais se situam principalmente os jovens pobres, e de isolamento e contenção de territórios considerados perigosos. Ou seja, nega-se aos mais pobres o direito ao pleno acesso e ao uso da cidade (CASSAB, M. A. T., 2001a, 2001b; CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, 2010; DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004; LANNES-FERNANDES, 2014; SARAVÍ, 2014).

A aversão social às favelas e a seus moradores não é necessariamente explícita, mas pode se manifestar em mecanismos sutis de controle e contenção socioespacial daqueles que são “indesejáveis” (LANNES-FERNANDES, 2014). O controle relaciona-se à dimensão mais material dos mecanismos de exercício do poder, ou seja, aos procedimentos que estabelecem fronteiras físicas, barreiras e proibições ao acesso, afetando assim a mobilidade espacial. Já a contenção diz respeito aos procedimentos relacionados ao estabelecimento de fronteiras simbólicas e à produção de constrangimentos. Desse modo, o sujeito não precisa necessariamente ser impedido fisicamente de acessar determinado lugar, mas a acessibilidade pode ser dificultada a partir da existência de impedimentos simbólicos, geralmente baseados em valores estéticos e comportamentais, que inibem a presença e a participação de determinados indivíduos em determinados espaços. No Rio de Janeiro, as estratégias de afastamento simbólico e corpóreo vêm se acentuando nos últimos anos devido ao medo e à aversão social provocados pelo quadro de violência urbana e criminalização da pobreza (LANNES-FERNANDES, 2014).

Além da questão do local onde moram e da cor da pele (com o passar do tempo, essa questão ficou mais explícita em suas falas), os jovens relacionaram este tipo de ação policial com o preconceito relacionado ao estilo e à forma de se vestir de certos jovens.

Giovana: (...) dependendo de onde moram e tipo também por causa do **estilo** deles. Às vezes o garoto tem um estilo e os cara olha e diz: “é bandido vou revistar ele”. Ele revistam sem nenhum respeito, tipo já  **julgando que o cara é bandido**.

André: Por causa da roupa... Tipo, eu ando todo largado. Se tu me vê na rua, eu tô de bermuda, camisa larga e chinelo. Eu vou pra festa assim, eu vou bermuda, camisa larga, chinelo e boné. (...) Se tu me vê na rua, eu ando todo largado. Os cara me vê, pô, os cara já me revista. Só que eu tô sempre com a carteira, o documento... pra comprovar quem eu sou. (G3, 1º encontro, grifos nossos)

Jaqueline: Eles param o menino na rua se eles cismarem com a cara do menino.

---

<sup>11</sup> Fontes: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/na-praia-rio-se-confronta-com-velhas-divisoes-9924.html> e <http://www1.folha.uol.com.br/vice/2015/08/1673548-pm-do-rio-impede-adolescentes-da-periferia-de-ir-as-praias-da-zona-sul.shtml>

Giovana: Se for um pouquinho **diferente**...

S: Diferente como?

Giovana: O André, por exemplo, que você conheceu. Ele tem um **estilo todo largado**, ele anda de chinelo, bermuda, boné... ele é muito largado. Aí ele já me contou que uma vez um policial abordou ele só por causa da **roupa** dele, porque pensou que ele era bandido. Aí ele mostrou a identidade, ele sempre anda identificado, ele mostrou a identidade dele e o cara viu que ele não tinha nada. Só que abordaram ele só pelo jeito dele.

Fabiana: Foi o que aconteceu com o K. e com o C. [amigos]. Eles dois tavam de calça jeans toda rasgada, de blusa... Só que o C. tava sem casaco e o K. tava de casaco. Tipo assim, o K., ele é todo barbudo, tá ligado? Então ele tem mó barbão do caramba que Deus me livre, o cabelo azul todo esquisito, tá ligado? Aí pararam ele porque simplesmente ele tava com o capuz na cabeça de cabeça baixa? E o C. tava com um Long (skate) na mão.

Giovana: A gente teve uma palestra aqui chamada “Fala tu”, que elas eram policiais, queriam defender a causa dos policiais. Tipo fazer a gente mudar nossa opinião, mas a gente viu tanta coisa ruim... Tipo, eu nunca presenciei, mas eu já vi tanta coisa relacionada a policiais na rua que a minha opinião em relação a policiais nunca vai mudar. Então...

Mateus: [cantarolando] UPP vai morrer...

Giovana: Ela falava que, por exemplo, eles quando abordavam pessoas é porque tinham motivos. Tipo, eles andavam com pessoas erradas. Mas, cara, não pode julgar uma pessoa só por com quem ela anda.

Luana: Ou do que ela veste...

Giovana: Ou o que ela usa, ou o que ela ouve... Já me julgaram porque eu ouço rap. Falaram que eu era drogada, que eu era homossexual. (...) Os policiais não podem julgar as pessoas só por causa disso, só por causa de como ela se veste, de como ela anda e com quem ela anda. (...) Eu sei que quando a pessoa é criminosa, tem lá no disk denúncia, né. Às vezes aparece na televisão... E geralmente quando eles tão atrás de um bandido ou tão querendo controlar alguma coisa, eles tem que ter um histórico. Por exemplo, ter um retrato falado de alguém, ou ter pistas de quem seja, de com quem anda. Aí tudo bem, se a pessoa tem um índice de andar com alguém que eles têm interesse de pegar, tudo bem. Mas uma pessoa qualquer, que a pessoa fala: “ah, eu acho que ele anda com não sei quem...”.

Jaqueline: “Ele tem cara de bandido...”.

Giovana: “Ele tem cara de bandido, vamo lá revistar”.

Luana: Meu amor, quem vê cara, não vê coração...

Giovana: Ele não pode julgar o cara só pelo rosto ou pelo que ele parece fazer.

Clara: Ou pela cor dele...

Giovana: Tem que ter alguma coisa por trás, tem que ter algum motivo. (G3, 3º encontro, grifos nossos)

Cassab (2010a, 2010b) faz uma reflexão importante sobre a relação dos jovens pobres com o espaço da cidade, lançando mão dos conceitos de *desigualdade* e *diferença*. A *desigualdade*, compreendida principalmente no campo das discrepâncias socioeconômicas e das condições para a obtenção de recursos materiais e simbólicos, implica na possibilidade da hierarquização e é, em grande parte, resultante de posições distintas na organização social do processo de produção. A condição desigual dos jovens pobres corrobora para que seu acesso à cidade seja restrito e que o uso deste espaço seja limitado. Neste caso, as condições de desigualdade impõem, em grande medida, distinções espaciais, que determinam onde esses jovens podem estar e onde precisam ser impedidos de circular. Desse modo, a situação de habitar determinado bairro, somada às condições de classe e raça, tornam esses jovens distintos e vítimas de estigmas e invisibilidade (CASSAB, C., 2010b; CASSAB C.; MENDES, 2011).

Já a *diferença* é concebida no sentido da alteridade, a qual se faz presente quando ocorrem interações, trocas e contatos entre diferentes grupos ou pessoas. Ou seja, pode-se afirmar que a diferença se realiza quando se depara com outra identidade na troca e no contato. Existir socialmente equivale a ser percebido como diferente e, quando concebida desde essa perspectiva, a diferença se relaciona com a atribuição do *status* da cidadania. No entanto, esta dimensão positiva da diferença parece não se aplicar aos jovens pobres, para os quais a diferença é negativizada e percebida como ameaça e perigo, servindo como elemento para aprofundar os estigmas impostos sobre eles (CASSAB, C., 2010b; CASSAB, C.; MENDES, 2011).

Outro aspecto apontado pelas jovens do G3, que constrange suas mobilidades e faz parte do caos com o qual se deparam na cidade, é o assédio masculino. As cantadas, os olhares libidinosos, o desrespeito e a possibilidade de agressão sexual são sentidos como ameaçadores, como algo que viola seu direito de deslocar-se livremente.

No desenho abaixo, podemos ver o início de uma história em quadrinhos, que não chegou a ser concluída, criada por um grupo do G3. Os jovens tinham a intenção de retratar a situação de um rapaz e uma garota que seriam irmãos e estariam indo para a escola e, neste trajeto, passariam por dois tipos de constrangimentos: a menina seria assediada por um rapaz, e seu irmão seria abordado pela polícia, situações, que, segundo os jovens, eram muito comuns em sua realidade.

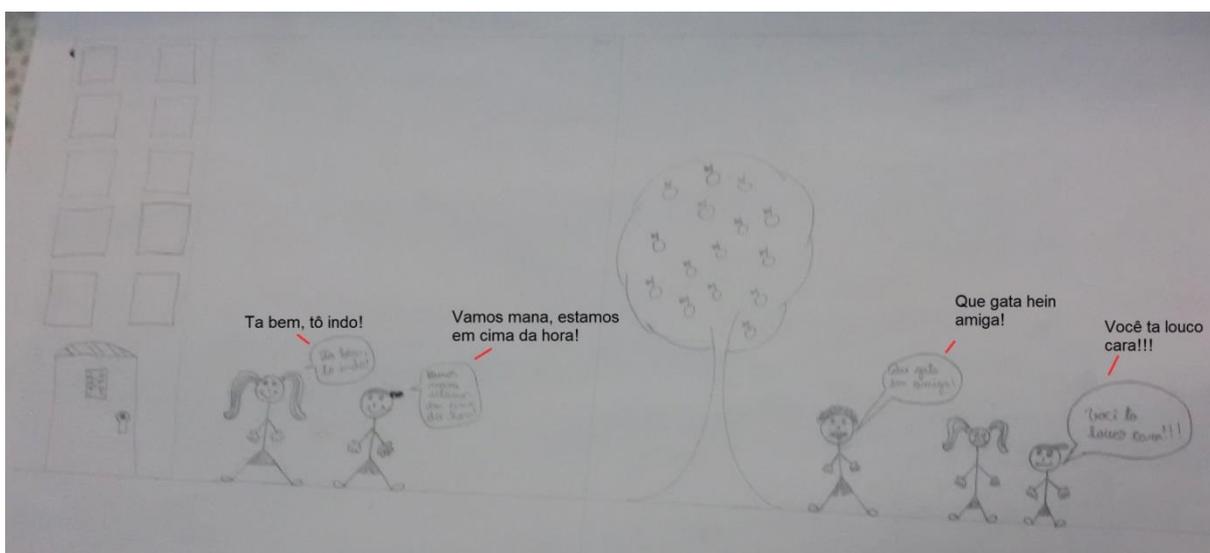


Figura 19: Mobilidade feminina e assédio (Giovana, Andressa e André, G3).

Em outros momentos, ao falar sobre suas mobilidades na cidade, esta questão foi novamente referida pelas jovens. O receio de vivenciar situações de violência faz com que muitas delas evitem andar na rua sozinhas, principalmente à noite.

Brenda: Uma coisa que eu reparo e que é um fato é que **se uma mulher anda pela rua desde as 19h pra cima, ou ela é considerada uma prostituta pros homens**, porque eles avançam, eles simplesmente fazem brincadeiras ou apostas... E uma coisa que sempre eu tô na rua sozinha e tô com os meus amigos, **eu me sinto apavorada**. Eu faço o máximo que eu posso pra poder chegar em casa rápido, porque eu sei que alguma coisa pode acontecer. Porque sempre é assim. Ou uma cantada barata e estúpida ou alguém mexer comigo. E eu acho isso muito nojento. E uma outra coisa também é que **quando eu ando sozinha**, se eu ouvir passos atrás de mim, eu prefiro mil vezes que seja o capeta do que um homem. Porque eu já vi uma pesquisa de que 95% das mulheres preferem ver o capeta do que um homem.

S: Tu tem medo de ser abordada?

Brenda: Minha mãe sempre me mostra casos de garotas adolescentes que são assaltadas, estupradas, são mortas... e eu fico apavorada com isso. E é uma coisa que é a nossa realidade. É isso. (G3, 4º encontro, grifos nossos)

Brenda: Teve uma vez que eu tava saindo da formatura do meu amigo e eu tava indo pra praça Mauá pra passar um tempo com ele, porque era o último ano dele no colégio. Aí tipo, 3 garotas que eram formadas tavam saindo do colégio junto com a gente, foram na frente e andaram. E quando elas passaram, os homens da obra ficaram olhando pra elas e começaram a falar: “hum, lá em casa... ah, piriguéte aí...” E elas olharam pra trás e falaram: “me respeita!”.

Heitor: Eu e minha prima fomos no cinema, aí na **volta a gente teve que acompanhar a garota até a casa dela porque ela tinha medo dos caras**, que quando ela veio pra encontrar a gente, tinha um velho olhando pra cara dela...

Giovana: Às vezes eu tô saindo da minha casa, eu faço pilates porque eu tenho um problema na coluna, e é bem perto da minha casa, virou a esquina e eu já tô lá. E nesse pequeno trajeto já aconteceu, **eu faço com *legging*... e nesse dia eu tava com uma blusa diferente, menos solta**. Aí eu tava voltando meio tarde, e aí tinha dois garotos na minha frente andando. E tinha uma mulher atrás de mim. E eu juro que eu fiquei com muito **medo de passar pela frente deles**. Aí a mulher acelerou o passo e passou por mim e por eles. Aí eu vi que eles não fizeram nada. Aí eu falei: bom, se não fizeram nada com ela, talvez não façam comigo também. Então eu apertei o passo porque queria chegar logo em casa e aí de repente um gritou assim: “e aí amiga? Lá em casa, hein”. Cara, eu apertei o passo e saí andando.

Brenda: É uma coisa que te constrange...

Giovana: Aí quando eu vi que eles atravessaram a rua eu entrei correndo em casa. Tava até pensando em ir mais longe de casa e depois voltar, que eu fiquei com muito medo mesmo! Sabe a sensação de que você vai entrar em casa e a pessoa vai entrar junto e fazer alguma coisa errada? Meu pai sempre diz pra mim: “quando alguém suspeito está perto de você, passa direto de casa e depois você volta, pra pessoa não saber onde você mora”. Então quando eu vi que eles entraram em outra rua, eu falei: “vou entrar”. (...) É muito complicado, **eu acho que é muito difícil você nascer mulher nesse país ou em outros países também**.

Luana: Mulher sofre! (G3, 3º encontro, grifos nossos)

Quando Giovana relatou a situação em que sentiu medo quando avistou alguns homens se aproximando enquanto voltava para casa, chama atenção que ela destacou o fato de estar usando, naquele dia, uma roupa “menos solta”, o que provavelmente fez com que ela se sentisse mais vulnerável ao assédio masculino. Assim, quando consideramos as mobilidades femininas constrangidas pela questão do assédio, o corpo (e a forma como este corpo está vestido) é experimentado pelas mulheres como problemático, o que faz com que muitas vezes acabem sendo desenvolvidas práticas de autoproteção, no sentido de não evidenciar esse corpo, a fim de não chamar a atenção do outro, tais como adaptar a roupa dependendo do espaço por onde circulará, ou vestir-se de modo a passarem despercebidas. Além disso, as

jovens relatam nunca sentirem-se totalmente tranquilas para mover-se por estes espaços, referindo uma vigilância constante. Desse modo, o assédio coloca as mulheres em uma posição de inferioridade e a rua acaba sendo marcada como um lugar que pertence aos homens e onde elas não têm liberdade para mover-se com tranquilidade por onde, quando e como gostariam.

Ao pensar as relações de gênero na cidade, podemos considerar a tradicional dicotomia que contrapõe casa e rua, em relação à qual se estabelecem as séries opostas casa-privado-feminino e rua-público-masculino. Essa oposição clássica do pensamento ocidental está implícita nos sentidos inversos que as expressões “homem da rua” e “mulher da rua” costumam receber. A expressão “homem da rua” comumente é associada ao exercício da cidadania e à ocupação do espaço público, enquanto “mulher da rua” geralmente é associada à prostituição. Além disso, se supõe que o espaço público da cidade seja perigoso física e moralmente para uma mulher desacompanhada (CHAVES et al., 2017). Além disso, Gough e Franch (2005) referem, a partir de um estudo com jovens da periferia de Recife, que meninas que passavam muito tempo na rua eram comumente chamadas de “meninas soltas”, tinham seu comportamento regulado pela vizinhança e eram vistas como não estando realmente sob o controle dos pais (GOUGH; FRANCH, 2005).

Apesar dos sentidos sedimentados nos discursos sociais, a experiência cotidiana das mulheres não se circunscreve necessariamente ao âmbito da casa, nem o dos rapazes ao âmbito da rua. As mobilidades cotidianas dos(as) jovens revelam um cenário mais complexo, que desestabiliza e vai além dessa dicotomia casa e rua relacionada ao gênero (CHAVES et al., 2017). Mesmo assim, podemos afirmar que as jovens se movem pela cidade sendo mais constrangidas em seus deslocamentos e mais vigiadas e controladas pelos adultos, quando comparadas aos rapazes. O temor em relação à violência de gênero é um dos fatores que mais influencia na restrição da mobilidade urbana das mulheres, limitando suas opções de deslocamento, o uso de determinados serviços e a ocupação de determinados espaços.

O uso do uniforme escolar, que torna visível para o outro o fato de ser estudante de escola pública, também foi apontado por alguns jovens como um aspecto associado ao preconceito e, desse modo, ao constrangimento às suas mobilidades na cidade. Esses jovens destacaram a percepção de que são tratados com hostilidade quando estão usando a camiseta da escola em espaços públicos, principalmente nos ônibus, e quando estão em bairros considerados mais ricos do que aqueles onde moram. Guilherme, por exemplo, narra seu

desconforto por frequentar um bairro da cidade considerado de classe média e alta, onde sente que não é bem visto e bem tratado quando usa a camiseta da escola pública.

Guilherme: Eu fazia curso em Copacabana. Eu mudei pra Tijuca porque não tava aguentando. Não só a distância de casa, mas a parada que mais me ferrava era: eu pegava ônibus, todo mundo me olhava estranho, o cobrador me olhava estranho. Aí eu fiz um teste: deixei uma camisa na mochila... A única coisa que eu fiz: troquei a camisa.

S: Você estava usando o que antes?

Guilherme: Estava usando a camisa da escola. Botei uma camisa, não era nem de marca, nem de nada. Era uma camisa sem estampa, branca, mudou totalmente o olhar das pessoas. As pessoas me cumprimentavam. Eu cumprimento as pessoas na rua, mas as pessoas acham estranho. Acham que vou assaltar a pessoa, sei lá.

S: Mas por quê? Por ser de escola pública?

Guilherme: Exatamente. Claro, não vou dizer que não tem garoto de escola pública que não sai fazendo merda... (G3, 8º encontro)

Brenda: Tipo, se você tá com a blusa da escola, eles acham que você vai acabar com o ônibus. Se você é estudante e o seu cartão passou e você tá na roleta. Eles te deixam horas esperando pra liberar. E te deixam ali igual um bando de idiotas. E se você toca o sinal eles não abrem pra você.

Raiane: Sabe o que eu penso às vezes, porque isso também acontece comigo, **é que parece na cabeça deles a gente é tipo insignificante, a escola pública é insignificante, é só uma criança que não tem responsabilidade como um adulto**. Eu acho que quando a pessoa te trata de um jeito você tem que tratar ela igualmente. Não é você desrespeitar. É só você não ser... só você não dar o melhor de si, o melhor que você dá pra uma pessoa que dá pra você também.

Giovana: Porque o mal das pessoas que tratam a gente dessa forma é **achar que só porque a gente é aluno de escola pública não tem educação**.

Raiane: Eu já percebo que quando eu tô com a blusa da escola à mostra o tratamento é totalmente diferente de quando eu tô toda fechada.

Giovana: Exatamente. Eu me sinto muito **envergonhada** porque toda terça, hoje no caso, eu tenho curso de inglês, e aí eu pego Brt, que é pra minha casa. E quando vou sentar no ônibus, eu não tenho tempo de ficar trazendo... trago coisa pesada, então não dá pra botar blusa... Aí às vezes eu tô com calor, tiro o meu casaco e tô com a blusa da escola à mostra, e às vezes eu tô sentada. Quando eu tô sentada, as pessoas fazem meio que tipo assim: tipo, sai de perto, **se afasta com nojo**, sei lá o que é... Ou então a pessoa que tá em pé olha tipo assim, tipo: “ai meu Deus, que medo, terrorista dentro do ônibus, vamos fugir...”

Raiane: O que eu acho muito irônico, porque do jeito que as coisas estão, qualquer pessoa pode ficar numa situação pior que tem que botar seus filhos no **hospício que é o que eles acham que é a escola pública**.

Giovana: Uma pessoa que usa terno e gravata pode ser tão má quanto uma pessoa que usa blusa de escola pública. (G3, 3º encontro, grifos nossos)

De acordo com os relatos de alguns jovens participantes, estar com a camiseta da escola pública engendra no outro um olhar de inferioridade, uma vez que a sociedade parece ver a escola pública como um lugar de menos valia. Ser aluno de escola pública pode ser um aspecto que constrange não só as mobilidades físicas, no sentido apresentado pelos jovens nos relatos acima, mas também pode ser um fator que limita as mobilidades imaginárias e o acesso às oportunidades. Destaca-se que a condição de “ser aluno de escola pública” e a existência de representações da “escola pública” como algo pejorativo, de menos valor, como aspecto associado à criação de atritos às mobilidades dos jovens, geralmente vem associada a outras dimensões, como raça, gênero, idade, classe, local de moradia, local por onde o sujeito circula, dentre outras. Também podemos considerar que, em alguns casos e ao circular por

alguns espaços, sobretudo em seu próprio bairro, o uso do uniforme escolar pode ser sentido como uma proteção, como um sinal de que o jovem não é “um qualquer”. Além disso, a reação do outro pode ser diferente se o sujeito que usa o uniforme de escola pública for criança ou jovem, uma vez que um jovem geralmente é visto como mais ameaçador do que uma criança.

Podemos considerar o quanto este tipo de situação relatada pelos jovens se relaciona com um discurso que considera a juventude como problema social. Conforme destacado em capítulo anterior, esta imagem se amplia quando consideramos os jovens de grupos populares, negros e moradores de periferias. No imaginário social, essa juventude circula entre uma invisibilidade enquanto sujeitos de direitos e uma visibilidade pela periculosidade, ficando à mercê de processos objetivos e subjetivos de humilhação social (MALFITANO, 2011; CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009).

A partir do exposto, foi possível observar que, além dos muros e constrangimentos encontrados na escola, referidos no capítulo anterior, o jovem se depara com inúmeros limites às mobilidades e situações inoportunas na rua, que compõe o que eles nomeiam como caos: o constrangimento simbólico, a dura policial, a violência, os tiroteios, o assédio do tráfico, o assédio masculino, dentre outros. O caos barra o movimento e impossibilita o acesso ao que pode ser oportuno, pois o sujeito não consegue se organizar subjetivamente. Um cenário de caos é excessivo, neste sentido remete àquilo que é traumático, ou seja, àquilo que o sujeito não consegue dar conta, simbolizar e assimilar com seus próprios recursos psíquicos. Neste sentido, o encontro com caos e com seu componente traumático, provoca no sujeito o sentimento de impotência e desamparo.

Realidade muito semelhante é também vivenciada pelos jovens participantes de um estudo realizado por Langevang e Gough (2009), em Madina (Gana). Para estes jovens, a mobilidade é limitada por uma variedade de fatores, incluindo as características do mercado de trabalho, gênero, relações geracionais e sua localização espacial na periferia da cidade e às margens do mundo, o que se assemelha bastante ao que foi apontado pelos participantes da presente pesquisa.

Chama atenção que, mesmo diante de tantos constrangimentos, os jovens continuam indo para a rua. Mesmo afirmando sentirem-se mais seguros em casa, eles não deixam de se deslocar pela cidade, de buscar oportunidades e oportunizar para si através de suas mobilidades neste espaço. Para isso, eles lançam mão de algumas formas de agenciamento desses muros e constrangimentos, através de linhas de fuga ou escapes. Por exemplo, mover-

se mais rápido e com cautela, evitar determinados lugares, andar na rua na companhia de alguém (sobretudo no caso das meninas), ou até utilizar fones de ouvido para escutar músicas enquanto se movem pela cidade.

Foi possível observar que o receio de vivenciar situações de violência ou constrangimento neste caminho pode levá-los a mover-se de um lugar para outro de forma defensiva, por exemplo, circulando mais rápido e com cautela. Somado a isso, a casa acaba se tornando mais atrativa que a rua. Fernando, por exemplo, falou que seu trajeto da escola para casa precisava ser feito rapidamente, devido ao medo de ser assaltado [Figura 20]. Contou que já havia sido abordado no caminho da escola pra casa, numa tentativa de roubo de seu celular. Falou que só se sentia mais tranquilo quando estava chegando perto de casa, pois perto da escola era muito perigoso e aconteciam muitos assaltos. O jovem salientou bastante a rapidez desse deslocamento e o quanto esperava chegar em casa o quanto antes, pois neste espaço, além de estar seguro, poderia jogar vídeo-game, assistir TV e mexer no celular sossegado. (G2, 3º encontro)

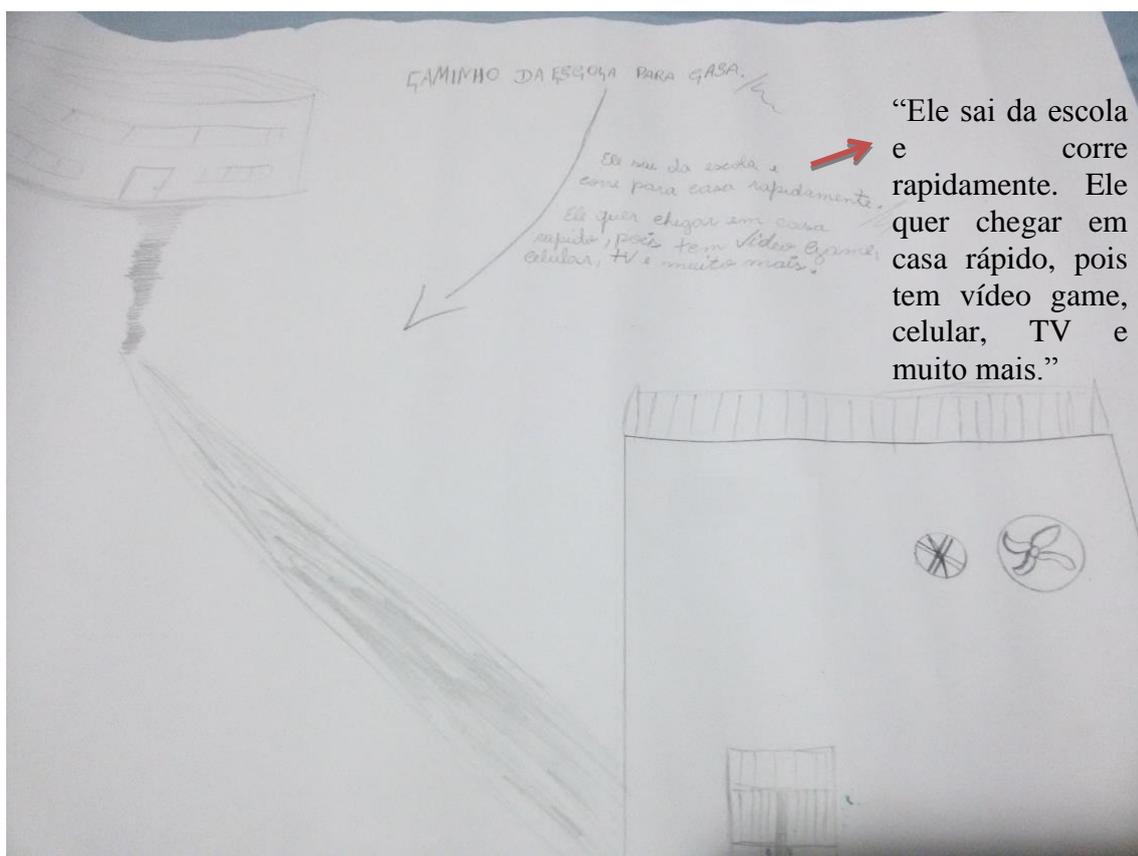


Figura 20: “O jovem sai da escola e corre para casa rapidamente” (Fernando, G2).

Lafis: Bandido e policial trocando tiros...

Daniel: Ele tá saindo da casa dele e vê isso e **tem que correr pra ir pra escola**. Aí aqui é um lugar mais seguro, longe da favela. Aí quando chega na escola, ele encontra os amigos dele [Figura 26]. (G1, 1º encontro, grifos nossos)

Os jovens também referiram locais considerados potencialmente perigosos e que por isso deveriam ser evitados:

Brenda: No sábado de manhã, eu geralmente vou na Praça Mauá quando eu acordo e eu evito a rua do Banco do Brasil porque eu acho perigosa. Então eu evito, por isso eu deixo ela assim.

S: Porque tu acha perigosa?

Brenda: Tem muitos mendigos que ficam usando drogas...

Leandro: Coreto...

Joyce: Cracudos..

Brenda: E é muito vazia a rua.

Guilherme: Cracolândia...

S: Algo já aconteceu lá contigo?

Brenda: Não, mas eu sei de muitas histórias. Teve um cachorro que atacou um homem e tem assalto, estupros... eu acho horrível, aí eu evito. Aí eu faço o caminho mais longo. (G3, 5º encontro)

Participantes do Grupo 1 comentam que evitam passar pela Avenida Brasil, pois foi onde uma colega teve o celular roubado (G1, 5º encontro).

Também chama a atenção nas falas dos jovens que eles sentem-se afetados pelo que veem nas ruas e não naturalizam as situações de injustiça e as desigualdades sociais. Eles problematizam a cidade tal como ela é, vislumbrando cursos diferentes de ação que transformariam o *status quo*. Ou seja, “reconstroem ideativa e emocionalmente o mundo e a cidade” onde gostariam de viver (CASTRO, 2001). Este aspecto fica evidente nas falas de Raiane e Brenda.

S: E o que esses trajetos têm a ver contigo e com o que tu deseja pra ti?

Raiane: O que tem a ver comigo nada, mas o que eu desejo é bem diferente disso tudo. É poder fazer as coisas tranquilamente, com segurança e sem esperar muitas dores de cabeça e muito estresse, pra você fazer uma coisa que você gosta. É só isso que eu desejo, e lugares com mais jardins. (G3, 5º encontro)

Brenda: No meu caminho eu vejo caos, pessoas com fome, pessoas com frio, é... é o caos. Sendo que invés de eu ver isso, eu quero ver a paz. Tipo... eu queria ver nas pessoas uma irmandade humana. Sem essa de que tudo tem que ser perfeito. Só... a paz. [Figura 12] (G3, 2º encontro)

Neste sentido, alguns participantes destacam o quanto é difícil não se deixar afetar pelo que veem à sua volta, durante seus trajetos, principalmente quando se deparam com situações de injustiça e desrespeito:

Guilherme: Eu queria simplesmente ajudar as pessoas pobres que eu vejo no caminho pra escola (G3, 2º encontro).

Joyce: Difícil é você passar e não se preocupar com algumas coisas, tipo você passar e escutar coisas que você não quer escutar, ver coisas que você não quer ver. Eu acho que é difícil, e que às vezes você tem que aprender a ignorar algumas coisas pra você não ficar com nada na cabeça. Nada que te preocupe ou que vá te fazer mal (G3, 10º encontro).

Ao mesmo tempo em que se dizem perplexos com as situações de violência, injustiça e desigualdade na cidade, observa-se uma hesitação dos jovens frente às suas possibilidades de agir e fazer a diferença.

Wagner: Sempre quando eu desço pra ir pra escola, eu vejo aqui bandidos armados, pessoas comprando droga e se eu não tomar cuidado, eu posso estar descendo pra escola e ter trocas de tiros. **Que foi o que aconteceu muitas vezes, eu deixei de vir pra escola por causa de tiroteio.** Aí quando eu saio de casa, eu vejo bandido na parte de cima do morro, no meio do morro, lá embaixo... e lá embaixo um carro só de polícia, com dois, no máximo três. Eu faço esse trajeto todo dia. Encontro gente usando drogas, gente bêbada na rua, outros de tão doidos e drogados, dormindo na calçada... também o trânsito terrível. **Mas eu não ligo pra aquilo que eu vejo** [Figura 21].

S: Como assim não liga?

Wagner: Eu não ligo porque tipo **eu não posso fazer nada que isso aí vá mudar**, entendeu? Então de uma forma ou de outra, **pra mim sair um pouco daquilo ali eu boto meu fone de ouvido logo e saio pra escola e vou andando.**

Giovana: **Fone é a melhor coisa...** (G3, 4º encontro, grifos nossos)



Figura 21: “De casa para a escola” (Wagner, G3).

Assim como Wagner, Raiane refere que, ao mover-se pela cidade, o jovem pode buscar momentos de introspecção e distanciamento da percepção do caos urbano através do

uso de fones de ouvidos para escutar música, por exemplo, quando é possível voltar-se mais para si mesmo. Desse modo, o jovem pode adotar uma postura de desligamento e distanciamento em relação ao que se passa no espaço urbano, ou envolver-se e implicar-se com o que se apresenta na paisagem da cidade, ou situar-se entre ambos os posicionamentos, como refere Giovana.

**Giovana:** E eu vejo caos. Eu vejo loucura, as pessoas tão dentro de si mesmas que elas saem atropelando umas nas outras na rua, saem empurrando, xingando... nem conhece a pessoa e tá tratando mal. E eu acho isso bem desagradável. Às vezes eu me surpreendo quando vejo uma senhora agradecendo alguma coisa pra um jovem ou uma pessoa que cede o lugar pra outra. Como geralmente eu vou embora com o meu irmão, eu quase não converso. **Eu fico ouvindo música e reparando nas coisas ao meu redor.** E o que eu mais faço é prestar atenção no que cada um faz de errado pra eu não repetir o mesmo erro (G3, 4º encontro, grifos nossos).



Figura 22: “Da escola para casa” (Giovana, G3).

Nestes casos, o jovem situa-se subjetivamente entre olhar para o outro e para o que acontece no espaço público em termos de conflitos, e a busca pela introspecção que lhe possibilita ficar mais alheio ao que se passa no mundo externo e o que se dá a partir dos (des)encontros entre os sujeitos na cidade. Como afirma Castro (2004), “é de se esperar uma variedade de formas nas disposições sentimentais direcionadas ao manejo da convivência com todos aqueles desconhecidos que se encontram na cidade” (p. 58).

Simmel (1973), no texto “A metrópole e a vida mental”, fala sobre os fundamentos sensoriais da vida psíquica na cidade moderna. Para o autor, a cidade moderna produziu uma “vida mental” peculiar, ajustada às condições daquele contexto de expansão do capitalismo e intensificação do domínio da natureza pela intensificação do desenvolvimento técnico. Desse modo, essa “vida mental” se constitui baseada na mercantilização e impessoalidade das relações de troca das mercadorias. Ocorre que os habitantes da cidade reagem ao excesso de estímulos produzido pelo ritmo acelerado da circulação de mercadorias. O sujeito metropolitano, segundo Simmel, vivencia “a rápida convergência de imagens em mudança, a descontinuidade aguda contida na apreensão com uma única vista de olhos e o inesperado de impressões súbitas” (p. 12). Assim, o ritmo da vida e do conjunto sensorial de imagens mentais flui de forma muito mais acelerada e menos habitual e uniforme na metrópole do que numa cidade pequena, por exemplo. Diante destes estímulos, que demandam um alto consumo de energia psíquica, o sujeito lança mão de uma “atitude blasé”, em que, numa postura defensiva de autopreservação, reage de forma diminuída aos estímulos da vida urbana, numa tentativa de adaptar-se à sua dinâmica. Esta atitude mental implica em uma reserva em relação aos outros sujeitos e um estranhamento mútuo e certa antipatia no intuito de manter distância em relação aos outros.

Juliana: Eu fico escutando música. Quase que eu não escuto nada que ninguém fala. (G1, 2º encontro)

Chama atenção a frequente referência dos participantes ao uso do fone de ouvidos durante os deslocamentos pela cidade, que talvez possa ser compreendido como uma espécie de linha de fuga ou defesa diante do temor e da perplexidade, uma vez que possibilita retirar-se temporariamente do contexto, desencarnar-se da situação vivenciada. Neste sentido, Lliott e Urry (2010), citados por Freitas (2014), destacam a relação entre novas tecnologias e novas mobilidades, utilizando o conceito de *mobilidades miniaturizadas*, referindo-se aos equipamentos eletrônicos (celulares, tocadores de mp3, notebooks etc.) que permitem a comunicação e o entretenimento enquanto os indivíduos encontram-se em movimento. E ressaltam o papel dos aparelhos portáteis de áudio, que possibilitam ao indivíduo estar metaforicamente em um lugar diferente daquele que se encontra, ou seja, deslocar-se subjetivamente para outra realidade.

### 3.2 As “portas” encontradas pelos jovens na cidade

A cidade é o lugar do encontro com inúmeros estranhos e da convivência entre os diferentes, o que possibilita uma riqueza de experiências (CASTRO; CORREA, 2005a; CASSAB, C., 2010a). A circulação pela cidade pode permitir às crianças e jovens a expansão de suas possibilidades subjetivas, encontrando neste espaço-tempo a dimensão que lhes permita recriar a si e ao mundo, apesar de muitas vezes não serem reconhecidos pelo que contribuem em termos de ação na cidade (CASTRO, 2004; CASTRO; CORREA, 2005a; GOUGH; FRANCH, 2005).

A cidade é um espaço sensível, onde os sentimentos de perigo e excitação, antecipação e temor, desejo e desgosto, esperança e decepção podem misturar-se em um único dia ou noite (SKELTON, 2013). Considerando as discriminações, restrições ao deslocamento e desigualdades vivenciados pelos jovens pobres em suas mobilidades na cidade, conforme apresentado no capítulo anterior, nos questionamos se estes jovens ainda conseguem vislumbrar oportunidades em suas experiências e mobilidades na cidade.

O aspecto oportuno que mais se destacou entre os participantes foi a possibilidade de desfrutar, entretenimento e convívio com os pares que a mobilidade pela cidade oferece aos jovens.

S: Como tu te sente nesse trajeto, Luana?

Luana: Me sinto bem, porque às vezes eu vejo alguns amigos vindo, aí a gente conversa.

S: E tu espera que algo aconteça nesse caminho?

Luana: Que eu encontre alguém mais especial... (G3, 4º encontro)

Luana: O que eu faço quando saio daqui da escola... eu vou gastando [zoando] ela [aponta para a colega que estava ao lado] no meio do caminho e a gente vai gastando os outros... a gente se une pra gastar os outros... (G3, 1º encontro)

Samara: Eu saio da escola, eu desço a ladeira, aí depois da ladeira eu desço a escadaria lá embaixo.

S: E o que acontece nesse caminho?

Samara: Eu ando.

S: O que você vê?

Samara: Casas.

S: Acontece alguma coisa especial nesse caminho?

Samara: Não, só quando eu desço com as meninas, com a J. ou com a B., ou a M. A gente desce zoando, conversando... (G1, 2º encontro)



Figura 23: “O caminho ‘colorido’ pelas companhias” (Samara, G1).

O acontecimento sentido como especial no caminho de Samanta é a companhia das amigas. Nota-se que a escadaria, que foi referida como lugar de encontro com as colegas, foi bastante colorida por Samara em seu desenho, como se as sociabilidades oportunizadas neste caminho oferecessem um colorido especial a suas mobilidades.

Esta questão também foi apontada por jovens de Juiz de Fora, Minas Gerais (CASSAB, C. 2010a, 2010b) e do Recife, Pernambuco (GOUGH; FRANCH, 2005), para os quais a rua é algo atraente. De forma semelhante ao que foi apontado pelos jovens do presente estudo, estar na rua possibilita o acesso a novas experiências, o encontro com o diverso e o diferente, além do encontro com amigos e paqueras, diversão e zoação junto aos pares.

Gough (2008), por sua vez, refere que, para muitos dos jovens de seu estudo, realizado em Lusaka, na Zâmbia, apesar das longas distâncias percorridas, a mobilidade de casa para a escola, e vice-versa, era considerada um período de liberdade do controle adulto, durante o qual as relações sociais com os pares eram fortalecidas.

Os participantes do presente estudo também referiram que, nestes percursos pela cidade, é possível encontrar os pares para conversar, namorar, zoar, lanchar, ou até para “fazer nada”. Não parece ser conferido um sentido negativo a esse tempo de “fazer nada”. Esse tempo em suspenso parece ser acompanhado de prazer e fruição.

S: Tu pensa em outra coisa pra ti que não seja a escola?

Mariana: Não... eu gosto de ficar em casa, na rua...

Lafis: Vagabundear é a melhor coisa...

S: Ah é? Onde que é bom vagabundear?

Laís e Roberta: Na rua.

Mariana: Na escada dela... (M)

S: Escada?

Mariana: Onde sobe pra casa dela (M) tem uma escada. A gente gosta de ficar lá. (G1, 1º encontro)

No relato a seguir, ressalta-se a apropriação que as jovens fazem de alguns espaços públicos, como lugares de encontro com os pares fora dos espaços doméstico e escolar.



Imagem: “Final de semana complicado” (Jéssica e Naiana, G2).

Jéssica: É nosso final de semana complicado, tem paz, saúde, esperança, tem a Bianca [amiga]... (risos)

S: Como assim tem ela?

Jéssica: A gente se esbarra com ela de vez em quando no final de semana. Tipo assim, ela [Bianca] vem do futebol e a gente se encontra com ela.

S: E ela tá vindo do futebol, e vocês estão vindo de onde?

Jéssica: Só de rolé. Às vezes a gente tá dentro de casa, na casa dos outros...

S: Onde é que vocês fazem rolé?

Jéssica: Aqui em Santa Teresa ou no Aterro. A gente gosta de fazer lanches coletivos, aí se junta pra dar o dinheiro pra comprar... tipo lanche coletivo mesmo.

S: Onde é que vocês se juntam?

Jéssica: Na Coroa, e na Praça Odilo. A gente sai junta pra comer, tendo comida nós tá. Aí sai eu, ela, L, R, a J...

S: E o que vocês esperam desses rolés, dessas saídas.

Jéssica: Espera nada, tá só entre a gente mesmo, pra gente se divertir fora da escola, aquele negócio de vir pra casa, escola, escola, casa... e ficar com o namorado... Aí a gente se junta só nós.

S: E porque vocês colocaram essas palavras: saúde, paz, esperança... O que isso tem a ver com o final de semana?

Jéssica: Saúde porque tem tanta gente doente, paz porque em Santa Teresa tá perigoso e esperança... Por que a gente escreveu esperança?

Naiana: Foi você que escreveu...

S: Esperança... o que vocês esperam?

Naiana: A gente espera prosperidade. (G2, 4º encontro)

Este desenho-história retrata um pouco da contradição de estar na rua, que também foi apontada por outros participantes das oficinas: o tensionamento entre o que andar pela rua e estar com os amigos representa em termos de oportunidade, e o medo e a insegurança, que

tornam a rua também um espaço inoportuno. A fala de Brenda também demonstra esta ambivalência em relação à rua:

**Brenda:** Bem, e quando eu ando de skate com eles, eles e elas... às vezes eu ando com os meninos porque eles são divertidos, mas assim... eu vejo gente com facção, perigo, medo, insegurança e o caos. (G3, 4º encontro)

Neste caminho também é possível encontrar amizade e solidariedade, mesmo no encontro com o diferente ou o estrangeiro. No desenho abaixo, vemos o relato da história criada por Jéssica e Naiana, em que o menino cadeirante e cego conta com ajuda de um amigo para fazer o trajeto da escola para casa, e desfruta da companhia do mesmo e do próprio percurso.

Da escola pra casa, o menino cadeirante e cego, volta para casa acompanhado de seu amigo que conduz a cadeira pra ele.  
Ele gosta porque vai conversando com o amigo e como ele não pode ver, ele vai prestando muita atenção nos sons do ruas sentindo o vento em seu rosto.



Figura 24: “O menino cadeirante e cego da escola para casa” (Jéssica e Naiana, G2).

De forma semelhante ao desenho-história apresentado acima, no relato abaixo, pode-se observar que a rua e o que pode ser encontrado nela (no caso da história, uma relação de solidariedade e amizade) acaba sendo mais interessante, atrativo e oportuno do que a escola.

**Samara:** A menina tá indo pra escola, ela é desastrada e sozinha. Aí ela atravessando a pedra, a pedra aqui ó, aí ela caiu na moita. Aí o cabelo dela ficou cheio de planta. Aí ela pediu ajuda, porque ela não tava conseguindo levantar. Aí chegou uma menina que ela nunca... Ela é gringa, da Colômbia e ela fala inglês.

**S:** Quem é gringa? A que vai pra escola ou a que ajuda?

**Samara:** Essa que cai na moita. Aí chega uma menina que ela nunca viu na vida, ajuda ela e ela era sozinha e agora tem uma amiga. Ela ficou feliz com a amiga dela e nem foi pra escola. (G1, 1º encontro)



Figura 25: “Ficou feliz com a amiga e nem foi pra escola” (Samara, G1).

Chama atenção neste relato como o encontro e o convívio com o diferente pode ser sentido como oportuno. E é através da rua que esse convívio com desconhecidos, que trazem outros desafios, pode ser experimentado. Assim, a mobilidade pela cidade possibilita que outras habilidades de ser e conviver sejam mobilizadas, além da construção de saberes que não acontecem no aconchego e na proteção de casa (CASTRO, 2004).

De acordo com Cassab, M. A. T. (2001b), a cidade não se constitui apenas em ameaça. Ela também pode oferecer proteção e múltiplos espaços que oportunizam encontros e solidariedade. Neste sentido, Pozo (2005) destaca que os jovens buscam, através da itinerância, lugares que potencializem o encontro com os pares, em que se condense uma forte socialidade, interações e intercâmbios que mostrem que se é alguém para os outros.

O encontro com o outro, que em algumas situações pode oportunizar o contato com novas experiências também foi um aspecto mencionado pelos jovens, como pode ser visualizado no trecho a seguir, que traz uma “história sobre oportunidade”, criada de forma coletiva pelos participantes do grupo 1 .

S: Um jovem do 9º ano pegou o ônibus ali na rua Paula Matos [rua próxima à escola 1] e foi pra algum lugar.

Samara: Entrou no ônibus e foi.

Pietro: Chegando nesse lugar ele encontrou uma garota.

Gleice: Ela era da turma dele.

Caio: E ela disse pra ele que estava fazendo um curso.

Rosana: E ele ia junto com ela pra esse curso.

Lafis: Esse curso deu a oportunidade deles fazerem faculdade. (G1, 7º encontro).

Este outro pode ser um amigo que fala sobre a possibilidade de entrar em contato com algo que interessa ao jovem, ou que o leva junto para experienciar algo diferente, que posteriormente pode ser sentido e reconhecido como uma oportunidade. Este outro também pode ser alguém que aposta no jovem, que vê nele um potencial e investe nisso, aspecto que pode ser visualizado na seguinte história, também criada pelo grupo 1:

Betina: Era uma vez um menino de rua que se chamava Dagoberto.

S: Dagoberto tinha muitos desejos.

Samara: Sair da rua.

Betina: Sair da rua, ir pra escola.

Pietro: Pensando nisso, decidiu mudar de vida.

Betina: Como ele ia mudar...?

Gleice: Ele queria arrumar um trabalho...

Caio: Então foi a uma empresa muito grande...

Samara: Ele era um menino, gente.

Jardel: Era um menino! Como é que vai arrumar um trabalho?

Caio: Foi a uma empresa muito grande pra ver se conseguia um trabalho pra ele.

Pietro: Não conseguiu.

Carlos: Quando chegou lá, ele foi barrado.

Lafis: Ele foi barrado porque ele tava fedendo. Ninguém queria dar emprego pra ele...

Antônio: Ele voltou pra rua, dormiu, e quando ele tava dormindo passou um artista e viu que ele tinha talento.

Pietro: Ele viu que ele tinha talento por ter visto seus desenhos lá no chão [os jovens aplaudem].

Betina: Então esse artista tirou o menino da rua e colocou ele num curso de desenho e levou ele pra sua casa. (G1, 7º encontro)

No relato acima, observamos a referência a uma oportunidade que tem uma conotação mágica, no sentido de ser uma situação transformadora que “cai do céu”, em relação à qual não há nenhum atrito e nenhuma mobilidade do sujeito. O atrito aparece apenas na primeira parte da história, quando o jovem move-se em busca de um emprego, mas é barrado neste caminho.

Os jovens do grupo 1 também destacam como a mobilidade pela cidade pode proporcionar o contato com a diversidade. Para contar a história de um jovem como eles que faz o trajeto de casa para a escola, eles desenharam três círculos (Figura 26), sendo que o primeiro e o último representavam a escola e favela, respectivamente, e o do meio representava o caminho. Eles afirmaram que o caminho era o local mais “maneiro”, pois nele era possível entrar em contato com a diversidade, descobrir coisas novas e encontrar pessoas diferentes. No caminho também seria possível encontrar os “gringos”, ou seja, os turistas que visitavam o bairro. Por outro lado, a escola foi referida como um lugar tedioso e chato, e a favela como um lugar perigoso, onde acontecem muitos tiroteios e “é quase tudo igual” (G1, 1º encontro).



Figura 26: “A escola, o caminho e a favela: o mundo e as suas diversidades” (Rosana, Laís, Ronaldo e Daniel, G1).

Diante disso, podemos nos questionar por que a diversidade é valorizada pelos jovens e se ela é necessariamente oportuna. Os jovens parecem afirmar que o contato com a diversidade é bom, pois encontram pessoas diferentes, se deparando com algo que nunca viram, o que talvez mostre que o mundo vai além de seu bairro e de seu modo de vida. Por outro lado, essa diversidade pode também se constituir simplesmente em um espetáculo, onde são apresentadas novidades, uma sucessão de imagens que chamam a atenção e mostram coisas diferentes, como nas situações em que eles vêem os gringos passeando pelo bairro. Desse modo, não é possível assumir a ideia da diversidade como algo necessariamente oportuno, uma vez que o contato com esta geralmente não cria uma experiência mais profunda. Foi possível observar que a rua é experimentada na maior parte das vezes com os iguais e não com os diferentes, ou seja, não é uma rua de convivência com a diferença.

Quando os jovens falam que estar na rua possibilita encontros, conhecer a novidade e a diversidade, eles estão compartilhando de um ethos de que tudo o que é novo, móvel e diverso pode ser potencialmente oportuno, mas na verdade não o é necessariamente. Tanto que o que os jovens referem como massacrante e violento está na rua. Apesar de eles trazerem a questão das amizades como algo oportuno na experiência urbana, estar na rua se conformou de forma tão violenta, hostil e individualista no contemporâneo, que o encontro com o novo e com a diversidade não é necessariamente enriquecedor subjetivamente.

Retomamos, assim, a questão apontada no capítulo anterior, de que a mobilidade não possui necessariamente um caráter positivo, de oportunização. Neste sentido, também a diversidade que vem acompanhada da mobilidade nem sempre é oportuna.

Mover-se pela cidade, mesmo dentro da comunidade, também pode levar ao contato com alguma oportunidade que remeta o jovem para algo e algum outro lugar, além do

presente imediato. Foi o caso de Milena, que contou que durante a semana fazia um curso de Operadora de Computador, no Senai da Tijuca. Ela disse que tinha interesse em fazer um curso nessa área, e sempre passava na associação de moradores de sua comunidade para procurar alguma informação. Certo dia, viu um cartaz afixado na porta da associação, que informava sobre algumas possibilidades de cursos gratuitos, dentre eles este que era do seu interesse.

A possibilidade de acesso a espaços e programações culturais foi salientada pelos jovens do G3. O acesso a estes espaços parece ser influenciado e facilitado pelo fato de a escola ter uma proposta voltada para as artes e buscar incentivar os jovens e frequentar tais espaços. Alguns jovens desta escola contaram que usufruíam dos espaços próximos à instituição, como a Praça Mauá e os centros culturais, como o Museu de Arte Moderna do RJ, o Museu do Amanhã e o Centro Cultural do Banco do Brasil.

Brenda, por exemplo, referiu alguns espaços públicos como parte da história sobre suas mobilidades nos finais de semana. Alguns um pouco mais distantes, como o Parque Lage e a Praia do Flamengo e outros mais próximos de casa e da escola, como a Praça Mauá.



Figura 27: De casa para outros lugares no final de semana (Brenda, G3).

Outro aspecto evidenciado nas oficinas foi que o trajeto dos jovens de casa para a escola ou da escola para casa não se realiza sempre de forma retilínea, mas podem ocorrer

perambulações que desviam do caminho comumente realizado, por conta de distrações com os amigos, ou ainda devido à ocorrência de algo inesperado.

Luana: Às vezes eu encontro alguns amigos, às vezes eu vou pra um lugar diferente. Não daqui pra casa e sim pra outros lugares (G3, 4º encontro).

Segundo Skelton (2013), podemos falar em mobilidades que são necessárias/obrigatórias, como a de casa para a escola, e em outras mobilidades relacionadas ao prazer e lazer ligado às sociabilidades, tais como aquelas destinadas às atividades esportivas, para ver os amigos, para passar um tempo fora de casa, por exemplo. Podemos observar a partir relatos dos jovens que estes dois tipos de mobilidades não são opostos, uma vez que as mobilidades necessárias de casa para a escola e da escola para casa podem ser também mobilidades relacionadas ao lazer e à fruição junto aos pares.

Os jovens participantes do estudo de Langevang e Gough (2009), por sua vez, fazem uma distinção entre o que eles chamam de movimento “intencional/proposital” e “sem rumo/objetivo”. O movimento sem rumo está geralmente associado ao tempo de lazer e à busca por aventura; considera-se uma parte intrínseca de ser jovem, e é geralmente referido como “se movendo para cima e para baixo” ou “perambulando”.

Marcelo: Um garoto sai de casa e passa por um lugar que ninguém sabe e vai pra escola.

S: E o que acontece nesse lugar que ninguém sabe?

Marcelo: Só ele que sabe. Assim, ele sai de casa, mas depois que ele sai de casa, ninguém sabe a trajetória que ele vai fazer até chegar na escola. E **pode acontecer alguma coisa**, ele fumar maconha, fumar qualquer coisa, e vai pra escola. Mas ninguém vai saber, por isso que esse lugar é assim.

S: E quando ele sai desse lugar, como ele sai?

Betânia: Tranquilão e feliz.

S: Por quê?

Betânia: Porque lá ele encontra a namorada dele (inaudível). Ele sai até mais cedo de casa pra isso (G2, 3º encontro, grifos nossos).

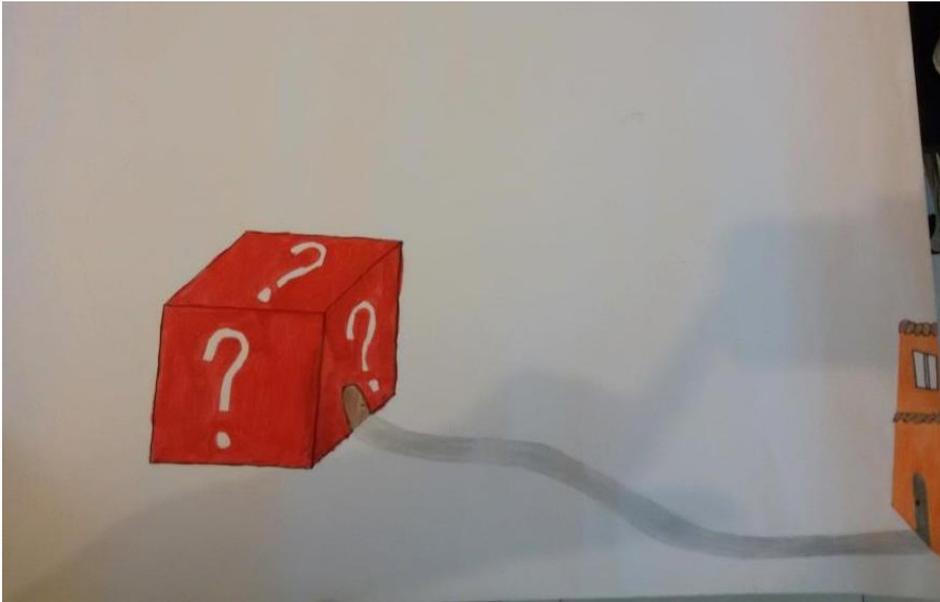


Figura 28: “Um lugar que ninguém sabe” (Marcelo e Betânia, G2).

Esta história traz uma representação da rua muito ligada ao mistério, ao não saber o que pode vir a acontecer ali, mas ao mesmo tempo à fantasia de que algo interessante pode ocorrer, e à possibilidade de fazer algo da ordem do ilícito. Os pontos de interrogação presentes no desenho deste lugar “que ninguém sabe” parecem destacar o quanto a rua está relacionada a uma imprevisibilidade, que pode ser tanto oportuna quanto inoportuna.

“É através da circulação pela cidade que crianças e jovens podem tornar sua a cidade que convida seus habitantes, todos eles, à experiência do movimento e da deambulação. Pelo desvio das rotas comumente conhecidas se pode “se perder na cidade” para obter deste acontecimento a experiência do achar, do (re)descobrir, enfim, daquilo que gera novas percepções e conhecimentos. À deambulação corresponde o vagabundear, o vagar pela cidade, já que o “sem rumo” anuncia uma rejeição à ordenação e racionalização da mobilidade em prol do acaso e do imprevisível. A disposição para “sair do caminho” e “vagabundear” resulta no afrouxamento das raízes e dos liames que prendem o indivíduo à censura do controle familiar e das regras rígidas” (CASTRO, 2004, p. 77).

Conforme, Zucchetti e Bergamaschi (2007), o movimento pelos diversos lugares, quais sejam, a rua, o bairro, a escola, a casa, ou os locais de lazer, constitui experiências heterogêneas que são vividas em conjunto e produzem modos de ser singulares e distintos entre vários universos juvenis (ZUCCHETTI; BERGAMASCHI, 2007). Além disso, o deslocamento pela cidade, a aventura através do desconhecido, possibilita às crianças e jovens uma iniciação aos processos coletivos da vida social, o contato com as contradições e as relações de poder que ali se fazem presentes e o reconhecimento de diferenças e desigualdades (CASSAB, M. A. T.; REIS, 2009; CASSAB, C., 2010a; CASTRO, 2004).

Saraví (2014), a partir de uma pesquisa realizada com jovens privilegiados e desfavorecidos de duas áreas contrastantes da Cidade do México observou uma realidade muito semelhante à relatada pela presente pesquisa: que os jovens desfavorecidos passavam muitas de suas horas diárias nos transportes públicos, viajando longas distâncias. O autor salienta que, em comparação aos jovens mais favorecidos, que ocupavam menos a cidade, a experiência dos jovens pobres era muito mais integrada no tecido social urbano, ou seja, seus processos de socialização e de subjetivação podem ser vistos como mais ligados à dinâmica dos espaços públicos.

Gough e Franch (2005) também mostraram os contrastes entre a experiência da rua de jovens de classe média e de classe baixa. Embora a juventude da classe média se mova pela cidade com mais regularidade, para frequentar a escola, cursos extra-curriculares, ir a shopping centers, etc., eles tendem a simplesmente viajar de um lugar para outro, muitas vezes de carro; eles raramente caminham ou andam de bicicleta e raramente usam a rua como espaço de reunião com os pares. Entretanto, às vezes saem da escola em grupos e tentam tirar vantagem disso desviando do seu caminho, antes de ir para casa, indo para as praças públicas, por exemplo. Assim, embora a juventude de classe média, da pesquisa de Gough e Franch (2005), se mova pela cidade, vá para centros comerciais ou atividades extracurriculares, eles não têm a liberdade de circulação dos jovens de classe baixa, os quais exploram a cidade de bicicleta e, portanto, têm um conhecimento muito mais amplo dos espaços da cidade. Eles têm também uma proximidade muito mais forte com a sua vizinhança do que os jovens de classe média. No entanto, existem espaços, como os shoppings, que os jovens pobres raramente frequentam, pois parecem ser projetados de modo que estes se sintam indesejáveis. Assim, enquanto os jovens da classe média estão mais distantes das ruas do bairro, os jovens da classe baixa se encontram excluídos dos espaços regulamentados dos centros comerciais.

Podemos considerar, ainda, que o tempo que a mobilidade diária requer e o modo como este deslocamento é feito (a pé, de transporte público, ou de carro particular, por ex.) impacta de alguma forma em diferentes dimensões da vida cotidiana. Por exemplo, um jovem que se desloca diariamente de transporte público, durante um longo tempo de viagem, certamente presencia e vivencia situações bem diferentes daquelas experienciadas por um jovem privilegiado, que faz este trajeto no carro particular da família, por exemplo. Os encontros e desencontros vivenciados nestas mobilidades são diferentes em ambas as situações e certamente os jovens pobres têm um contato mais direto com as relações de poder,

as desigualdades e as diversas outras questões que envolvem a vida social, e estão mais à mercê dos constrangimentos e tensões da vida urbana.

A partir do exposto até então, podemos afirmar que a oportunidade foi referida como um acontecimento positivo na maioria das falas dos jovens. Alguns participantes afirmaram que a oportunidade nem sempre tem um caráter positivo, nem sempre determina que a pessoa “cresça na vida” (Jéssica) ou “tenha um futuro melhor”, uma vez que haveria “oportunidades de ir para o caminho ruim” (Fernando), como no caso dos jovens que “tem a oportunidade de ir para o crime” (Jéssica), pois tem a possibilidade de “ganhar dinheiro de forma mais fácil” (Jéssica e Fernando, G2). Assim, os jovens apontaram para a existência de oportunidades da ordem do ilícito, que estão relacionadas às mobilidades juvenis na cidade, o que será abordado no subcapítulo que segue.

### 3.3 Mobilidades e oportunidades ilícitas

*“A ideia é essa  
Miséria traz tristeza e vice-versa  
Inconscientemente vem na minha mente inteira  
Na loja de tênis o olhar do parceiro feliz  
De poder comprar o azul, o vermelho  
O balcão, o espelho  
O estoque, a modelo, não importa  
Dinheiro é puta e abre as portas  
Dos castelos de areia que quiser  
(...)  
Tempo pra pensar, quer parar, que cê quer?  
Viver pouco como um rei ou muito, como um Zé?”.*  
(Racionais Mc’s – Vida Loka Parte II)

*“Cê disse que era bom  
E a favela te ouviu  
Lá também tem  
Whisky, Red Bull  
Tênis Nike e fuzil”*  
(Racionais Mc’s – Negro drama)

Quando o jovem se encontra imerso numa realidade urbana precária, imprevisível e sem garantias, como a que foi descrita até o momento, algumas “portas” da ordem do ilícito, do que não é permitido e regulado pela sociedade, podem aparecer. Na realidade de vários jovens pobres muitas vezes faltam condições e oportunidades para a aderência e o movimento em relação a outros lugares e sobram incentivos em favor do envolvimento com atividades

ilícitas (principalmente o envolvimento com o tráfico e a prática de roubos e furtos). Estas práticas ilícitas podem oportunizar o consumo, o auxílio financeiro à família, ou ainda possibilitar que o jovem sintam-se pertencente a algo e adquira uma visibilidade social, mesmo que esta se dê a partir do medo que provoca no outro.

Nos três grupos de discussão, essa questão apareceu através dos desenhos-histórias criados pelos participantes. Durante uma oficina com o G3, um grupo de participantes criou a história de um jovem que no fim de semana vai para a boca de fumo, onde ele trabalha e é usuário. Eles afirmaram que “essa é a sua viagem” (Andressa, G3) e que “essa é a sua vida” (André, G3). Ressaltando a associação da história com sua realidade, os jovens comentaram sobre uma boca de fumo próxima da escola, onde várias crianças e pessoas conhecidas deles trabalhavam. Eles divergiram sobre o tráfico ser considerado um trabalho ou não, mas a maioria concordou que se trata de um caminho sem saída, apontando dois únicos possíveis destinos daqueles que se envolvem com o tráfico: a prisão ou a morte. Ou seja, trata-se de uma mobilidade que não vai remeter o jovem a algo melhor, mas conduzi-lo a um destino dificilmente evitável. Ao questionar sobre o que levaria o jovem a buscar o tráfico, obtive a seguinte resposta: “A pessoa procura esta fonte de dinheiro fácil, porque passa sufoco” (André, G3) e “não tem ninguém pela pessoa, pra ela se fazer na vida” (Andressa, G3). Perguntei se este jovem, que na história havia se envolvido com o tráfico, desejava algo, ao que me responderam: “ele deseja ser o dono do morro e não morrer pela polícia”.



Figura 29: “De casa para a boca de fumo” (André, Andressa e Leandro, G3).

André: Isso é um carro da UPP, não é um taxi.

S: E qual é a relação do carro da UPP com ele?

André: Ele vai trocar o plantão, aí ou ele vai ser preso, vai ter troca de tiros, ele vai morrer ou a polícia vai morrer... (G3, 5º encontro)

Neste desenho-história ficam claras as contradições inerentes às mobilidades e oportunidades ilícitas. Por um lado, o envolvimento com o tráfico pode ser sentido pelo jovem como uma oportunidade, no sentido de lhe possibilitar lidar com as dificuldades financeiras e consumir determinados objetos de valor não apenas financeiro, mas principalmente simbólico. Podemos observar na figura 29, por exemplo, que o jovem da história veste Nike dos pés à cabeça, possui um cordão de ouro, um celular no bolso e um fuzil nas mãos, o que parece lhe conferir status e poder. Por outro lado, isto que se oportuniza na vida do jovem, que inicialmente pode ser visto como uma saída para necessidades do agora, pode não se estender muito, pelo risco de vida iminente. A promessa de um amanhã melhor é nublada pelo risco à vida. No desenho, o carro da UPP se aproxima do jovem e, no desenrolar da história, haverá troca de tiros e o jovem pode morrer ou ser preso.

Podemos relacionar esta história ao que Winton (2005) observa, a partir de estudo realizado com jovens da Cidade da Guatemala, que verificou as múltiplas barreiras à mobilidade social e espacial de membros e não-membros de gangues, resultantes da violência de gangues. O autor refere que pertencer a uma gangue oferece suporte em termos de aspectos práticos e emocionais e é uma alternativa atrativa para a falta de recursos. Há, no entanto, um conflito entre alcançar o bem-estar emocional (e talvez econômico) por um lado, e enfrentar um perigo físico constante no outro, vivenciando diariamente a ameaça de lesão ou morte.

Nos três grupos, notou-se que alguns jovens costumavam falar de sua relação com as drogas, com o tráfico e sobre os furtos que supostamente praticavam pela via da ironia e da sátira. Neste sentido, era muito difícil apreender se seus relatos correspondiam à sua realidade ou não.

Leandro se aproximou com o celular e mostrou uma foto em que Mateus tinha um fuzil perto do rosto.

Leandro: Olha aqui ó.

S: E o que tu acha disso?

Mateus: **Maneiro, cara, maneiro! Tu ganha dinheiro...** [Ouvi alguns risinhos].

Heitor: Ele é humorista...

Mateus: Tu ganha dinheiro... Bagulho é atividade... Monitorar... Caveirão brota lá, pá pum pá pum.

Andressa: Tá falando bobeira, tá falando besteira.

Mateus: Tu bota o fuzilzão assim ó... (G3, 8º encontro, grifos nossos)

Mateus: Eu vou pra escola e da escola eu vou pra casa. Eu não pego ônibus, **vou a pé canelando com os amigos, paro com os amigos ali, dá um dois...** (risos)

Wagner: Posso explicar? Dar um dois é fumar maconha.

[Mateus começa a contar entre risos sobre os amigos que roubam na Presidente Vargas, que “fazem coreto”. Ele e Leandro mostram os cordões de ouro que conseguem com esses amigos]. (G3, 4º encontro, grifos nossos)

Mateus canta: “O dia a dia eu tô na escola preparando pra roubar” e ri.

Mateus: Nós aqui é tudo estudante... Sem tráfico, tá entendendo?

Leandro: Não pode falar dos bagulho que nós passa...

Mateus: Sabe isso que ele tá fazendo? É um cara que é usuário. Tá entendendo? Sabe o que é isso? É uma pessoa que usa 2L. Sabe o que é 2L?

S: Não.

Mateus: Loló (risos). Caraca! Ontem em fumei um que eu fiquei... (risos). Tu (Giovana) passa pela Presidente Vargas?

Giovana: Passo.

Mateus: Hum, bom saber... (risos)

Giovana: Eu pego ônibus na Presidente Vargas.

S: O que tem a Presidente Vargas?

Giovana: Eles vão lá me roubar, eles vão lá me co... deixa pra lá.

Leandro: Coretar... (G3, 4º encontro)

Nestes trechos, observa-se que estas mobilidades e oportunidades ilícitas muitas vezes estão relacionadas com a fruição e diversão junto aos pares. Chama atenção que os roubos relatados pelos jovens, seja os que eles disseram praticar ou aqueles referidos por eles como sendo praticados por outros jovens, ou mesmo pelas personagens das histórias, quase sempre envolviam a companhia dos pares, como foi o caso do desenho-história criado por Pietro, Maurício e Jardel, sobre o que acontece no trajeto de um jovem da escola para casa.

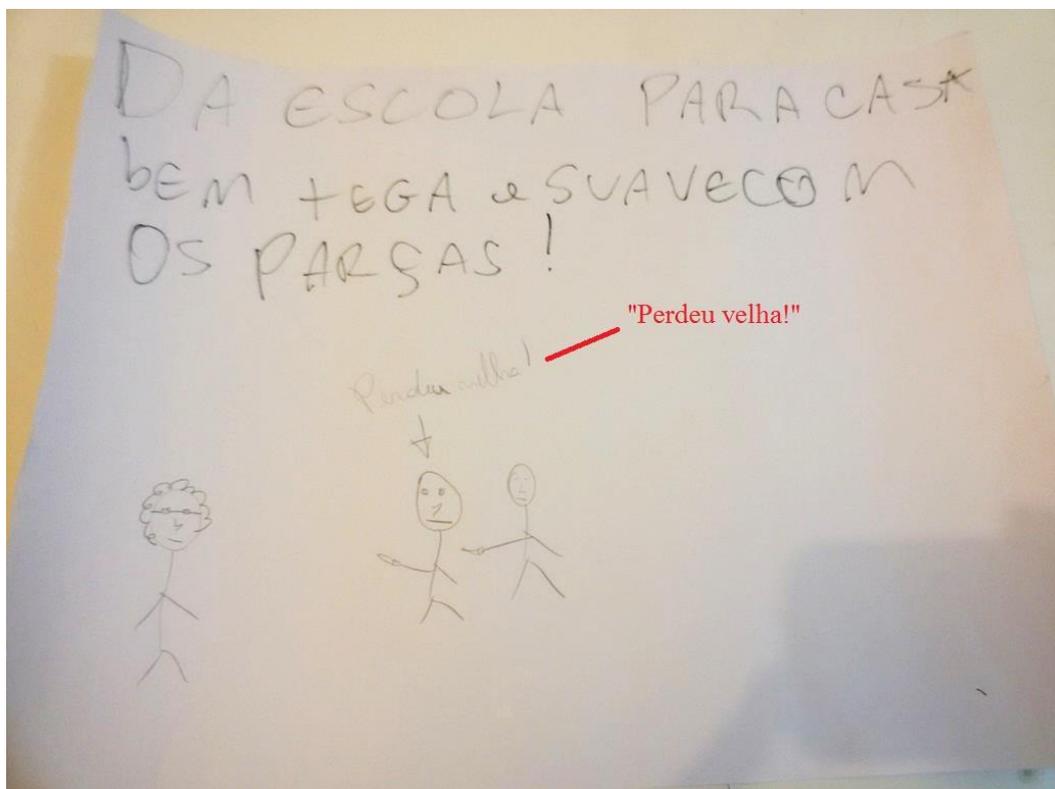


Figura 30: “Bem tega e suave com os parças” (Pietro, Maurício, Jardel, G1).

S: “Tega e suave com os parças!”

Pietro: Tega é bonitão e suave é tranquilo...

S: É isso que sente quando sai da escola pra casa?

Pietro: Aham. E quando nós assalta as velhinha no ponto de ônibus. Eu, o Maurício, os quatro aqui. (risos)

S: É? Como é que é isso?

Pietro: O Maurício que sabe... Fala aí...

S: E o que vocês fazem com o dinheiro? (risos)

Jardel: Tá acreditando, professora?

S: Pode ser realidade ou pode ser uma história...

Pietro: Então, meu, é a história, pô... nós é viciado... é viciado... Só que num dia eles tentaram assaltar... Não tavam conseguindo assaltar a velhinha, aí tentaram assaltar um homem, né. Aí deu ruim pra eles. Aí nós quatro foi preso. Mas aí como nós é de menor, a gente foi solto... (...)

Ronaldo: É bandido ele! Traficante! (risos)

Pietro: Sou coreto... Sabe o que é coreto?

S: Não.

Pietro: Ela não sabe o que é coreto.

Jardel: Ela que é a coretada...

Pietro: Aquele negócio que fica na praça, sabe? (risos) Onde fica cantando aqueles pé de serra... Então, esse é o coreto.

S: Sim, esse eu conheço. Mas esse que vocês estão falando é o que?

Pietro: Fazer um assalto... Nós puxa o cordão e já bota na boca. (risos)

S: Ah, coreto é fazer grupinho e roubar, fazer arrastão?

Jardel: Tipo nós...

Ronaldo: Bota na boca... (risos)

Pietro: Mas é verdade.

S: Como é que eles se sentem fazendo isso?

Pietro: Ah, não se sente muito bem não, porque tem que fazer mesmo, se não, não tem como sobreviver.

Jardel: Pagar as contas...

Pietro: Nós não faz porque nós gosta... (...) Essa é a nossa história de vida. Essa quadrilha aí é pesada... (risos). Vai fazer um livro sobre essa história que a gente falou... Ficou tega... (G1, 2º encontro)

No encontro seguinte, Pietro dá continuidade à história, desta vez retratando como é o final de semana de sua personagem.

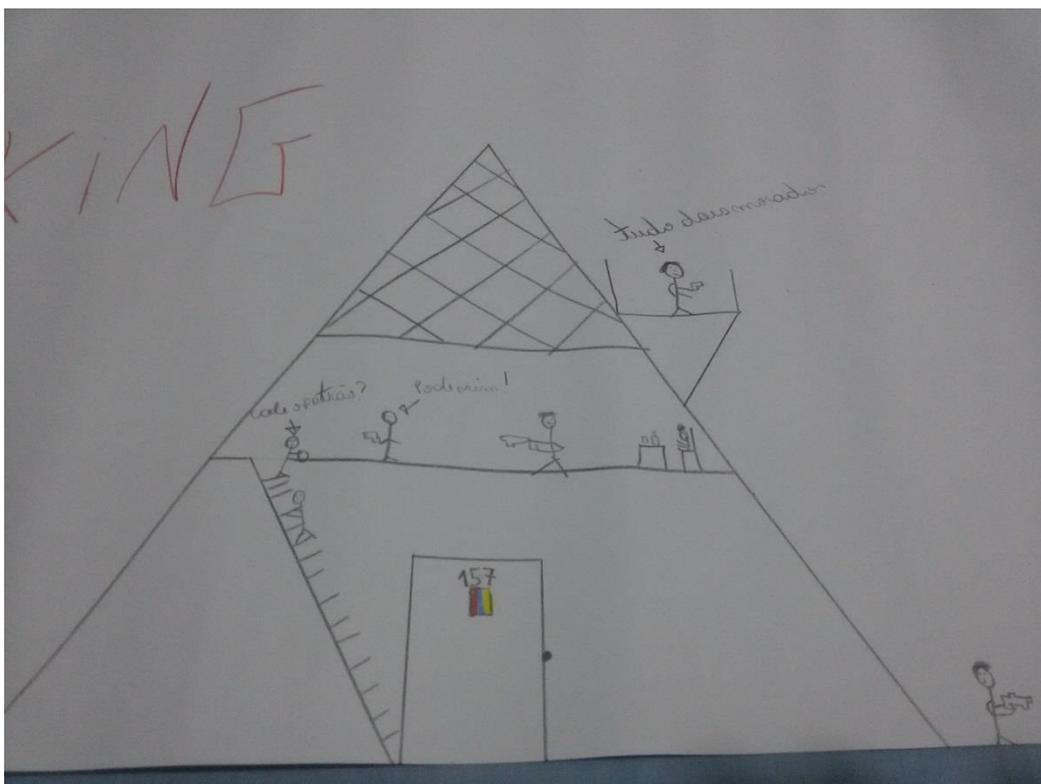


Figura 31: “Isso aqui é o que a gente faz no final de semana” (Pietro, G1)

Pietro: Isso aqui é o que a gente faz no final de semana. Ele acabou de roubar a velhinha. E isso aqui na mão dele é a bolsa dela.

S: Isso é onde?

Pietro: Isso aí é onde os caras ficam. Não sei o nome não. É no morro.

S: E o que ele vai fazer?

Pietro: Ele vai usar o dinheiro que ele roubou pra comprar a droga e vai usar a droga.

S: E o que ele espera disso, além de usar a droga que ele quer?

Pietro: Vencer na vida. Ele quer ser o patrão.

S: O que é isso aqui: “tudo dois”?

Pietro: Uma coisa que eles falam... significa tá suave.

S: E esse é o final de semana dele? Tem algo mais que acontece, além disso?

Pietro: Ele vai pro baile com os amigos. (G1, 3º encontro)

A partir destes relatos e desenhos, pode-se observar que as oportunidades ilícitas estão diretamente ligadas à noção de “oportunidades do presente” trazida pelos jovens, no sentido de que estão relacionadas à satisfação de alguma necessidade imediata e à fruição no aqui e agora, sem muitos planejamentos e preocupações com relação ao depois. Além disso, o envolvimento com as oportunidades ilícitas pode estar associado à formação de grupos identitários.

Durante o campo empírico, me deparei com códigos de comunicação e estilos de vida que me eram alheios. Em vários momentos, escutei dos jovens gírias e expressões que não conhecia o significado, como “coreto”, “tega”, “tudo dois”, “comer boldo” e nomes de facções. O fato de eu não saber o significado destas palavras foi motivo de sátira e zoação por

parte dos jovens. Isso reafirmava minha condição de deslocamento e de distanciamento em relação àquela realidade. Em vários momentos, senti certo estranhamento dos jovens em relação a mim e uma tentativa de pontuar minha diferença em relação a eles, através de questionamentos e afirmações, tais como: “Você é rica?”; “Você deve morar em um prédio com piscina”; “Todos aqui na escola falam que você é rica”. “O que vai fazer depois que acabar o doutorado? Vai trabalhar? Vai ganhar muito dinheiro, né?”. Ou ainda apontar minha condição de “estrangeira/turista”: “Turistas são muito assaltados aqui nos arredores. Você já foi assaltada por aqui?”.

Os relatos dos jovens sobre roubos e furtos geralmente vinham acompanhados de risos e negações de que aquilo seria real, por parte dos colegas, numa tentativa de desdramatizar o que estava sendo dito. Se estes jovens eram de fato protagonistas ou não destas atividades ilícitas, não é possível saber. Contudo, o que certamente se pode afirmar é que se trata de uma realidade muito próxima destes jovens, que de alguma forma marca suas mobilidades e o que eles vislumbram como oportuno ou não na vida de jovens que se encontram em situações semelhantes às deles em termos de classe social, local de moradia, acessos, entre outros.

Podemos relacionar estas questões com o que foi apontado por Vigh (2006; 2010), a partir de estudos realizados com jovens urbanos em Bissau (Guiné-Bissau). Conforme destacado no capítulo anterior “Mobilidades e oportunidades de jovens em contextos de precariedade social”, o autor descreve como a juventude é vivenciada como um momento de estagnação e limitações do ser social para estes jovens. Estes são capturados pela incerteza existencial que a pobreza extrema traz e pela incerteza social de viver em um ambiente caracterizado pelo contínuo conflito de facções e pela turbulência política. Desse modo, o autor destaca o engajamento de jovens na guerra na Guiné Bissau, que surge para eles como uma opção para escapar da “morte social” que de outra forma caracterizaria sua situação. Neste caso, a guerra se torna um terreno de possibilidade, em vez de ser apenas um espaço de morte. Diante dessa realidade, o autor desenvolve o conceito de “navegação social”, que fornece informações sobre a interação entre estruturas objetivas e agência subjetiva e se constitui em uma ótica analítica que nos permite dar sentido às oportunidades, às vezes fatalistas, agenciadas pelo jovem no sentido de expandir os horizontes de possibilidades em um mundo de conflito, turbulência e recursos decrescentes, e nos permite ver como o engajamento ao conflito torna-se uma questão de equilibrar a morte social com oportunidades violentas.

Além disso, considerando a realidade brasileira, a inserção de jovens em facções do tráfico pode ser compreendida, segundo Dimenstein, Zamora e Vilhena (2004), como uma tentativa de superação do sentimento de “inutilidade social” ou de “exclusão existencial”, vivenciado pela maioria dos jovens pobres, moradores de periferias dos grandes centros urbanos brasileiros.

“É uma forma de expressar para e no mundo sua “inexistência” -, é uma marca que define sua identidade, que lhe dá reconhecimento público, ao custo da renúncia de sua autonomia e de sua prisão a esse universo” (p. 12).

As autoras também referem as contradições do envolvimento com mobilidades e oportunidades ilícitas, considerando que apesar dos aspectos negativos atribuídos à sua participação no tráfico, como a violência policial e entre facções e o constante risco à vida, os jovens referem sentidos positivos, que acabam por reforçar seu envolvimento. Estes jovens também desejam participar das “festas do consumo”, através do acesso a mercadorias fetichizadas, como roupas e calçados “de marca”. Além disso, o sentido positivo atribuído à participação no tráfico, além da questão da aquisição de dinheiro e bens de consumo, relaciona-se com o poder e o respeito adquiridos na comunidade e o acesso às mulheres (DIMENSTEIN; ZAMORA; VILHENA, 2004).

O status conferido pelo consumo de produtos de marca foi referido por Carlos, jovem negro, morador do Morro da Coroa. Durante uma oficina em que foi proposta a criação de um desenho-história (Figura 32) sobre o trajeto de um jovem como eles que vai para outros lugares, para além da casa e da escola, no final de semana, Carlos desenhou o símbolo da Lacoste. Quando vi o desenho, fiquei inicialmente intrigada, pois ele não mostrava uma situação de mobilidade ou um lugar específico, para onde a personagem se deslocaria, como nos desenhos dos outros jovens. Quando perguntei qual a história que esse desenho contava, o jovem referiu o valor do uso de uma roupa com essa marca, quando vai para lugares como o shopping e o cinema, no fim de semana. Ele diz que o uso da “roupa de marca” lhe possibilita “chamar a atenção”. Parece que o uso da marca agrega um valor social, chamando a atenção do outro positivamente, e talvez permitindo sentir-se mais confortável ao movimentar-se por determinados lugares.



Figura 32: “No fim de semana com ‘roupa de marca’” (Carlos, G1)

Carlos mostra que desenhou o símbolo da Lacoste.

S: O que isso tem a ver com o final de semana do jovem?

Carlos: Tu tá usando uma marca, né. Tá usando uma marca de uma camisa...

S: E qual é o sentido da marca?

Carlos: Chamar a atenção.

Jardel: Chamar a atenção! Ele quer chamar a atenção, mas não consegue, não.

S: E no final de semana, que tu sai com esse tipo de marca, pra onde que tu vai?

José: Em casa!

Jardel: Ele é aprisionado. (risos)

Carlos: Pra vários lugares... pro shopping, pro cinema... (G1, 3º encontro)

Conforme referido no subcapítulo “Juventude como ideal”, destaca-se nas últimas décadas, em sociedades ocidentais, o discurso social que associa o “ser jovem” a um ideal de beleza, prazer e desfrute. Esse lugar de ideal que os jovens começam a ocupar relaciona-se, dentre outros motivos, ao fato de que os mesmos passaram a ser vistos como um forte grupo de consumidores (KEHL, 2008). No entanto, nem todos são capazes de consumir os produtos oferecidos ao jovem contemporâneo. Observa-se a que sociedade de consumo cria as necessidades, mas não as oportunidades objetivas para que todos possam satisfazê-las, o que gera frustração naqueles que ficam excluídos das possibilidades de consumo. Em relação a esta questão, Kehl (2004) destaca que a cultura da sensualidade juvenil, da busca de prazeres e novas “sensações”, do desfrute do corpo, e da liberdade, difundida pela publicidade e pela TV, inclui todos os jovens. Assim, mesmo aqueles que não têm condições de consumir identificam-se com a cultura de consumo pela via das imagens. Castro (2011) refere que este discurso que retrata os jovens sob a imagem do desfrute e da experimentação incessante constitui um recurso identificatório poderoso para todos os jovens, levando-os a crer na possibilidade do gozo sem limites.

No entanto, não é fácil, para os jovens de grupos populares, acessar os objetos de consumo, como roupas, acessórios e atividades de lazer, que nos grupos privilegiados aparecem como elementos associadas à identidade juvenil, indicativos de suas diferentes aderências no âmbito musical, ideológico ou grupal (MARGULIS; URRESTI, 1998). Em relação a isso, podemos pensar na violência que muitas vezes resulta deste descompasso entre os modelos culturais impostos pela sociedade de consumo e a impossibilidade material de acesso ao que é oferecido. Consideramos aqui a função simbólica do consumo, o seu papel no sentido de identificar, distinguir, dar prestígio, agregar valor e conferir certa visibilidade aos que portam determinados bens. Assim, o consumo pode representar para os jovens, sobretudo para aqueles que são invisibilizados por suas condições sociais, a busca por pertencimento, reconhecimento e visibilidade. Esta busca pelo acesso aos objetos de consumo pode acabar ocorrendo, por vezes, pela via da violência, da transgressão e do envolvimento com o tráfico (SOARES, L. E., 2004).

A partir do exposto até o momento, podemos notar a semelhança entre o quadro traçado, no capítulo anterior, em relação aos “muros” e “portas” encontrados pelos jovens na escola e, neste capítulo, o oportuno e o inoportuno nas mobilidades na cidade. Foi possível observar que, para estes jovens, a mobilidade no espaço público parece possibilitar boas experiências, bons encontros e oportunidades, mas também, e principalmente, pode envolver constrangimentos e limitações às mobilidades, ou ainda o contato com e a adesão a oportunidades ilícitas.

Cabe salientar que a rua parece ser experimentada pelos jovens como espaço de encontro apenas em relação aos iguais, ou seja, apenas em relação àqueles que se conhece e confia. Não parece ser oportunizada como um espaço público/coletivo, no sentido de que exista a possibilidade de um convívio com a diferença. A pesquisa aponta que a rua é marcada pelo caos (egoísmo, desrespeito, falta de amor e solidariedade, miséria, agressividade, assédio e violência) e pela total insegurança e imprevisibilidade. Além disso, não parece se constituir, para estes jovens, em um espaço marcado por um convívio com o outro/o estranho, que possa ser regido pela lei, pela ordem e pelo respeito.

Neste sentido, frente a esta experiência de imprevisibilidade negativa que muitas vezes é associada ao espaço da rua, o qual pode ser sentido pelos jovens como hostil, outro lugar acaba sendo visto como um refúgio e revestido de importância e valor: a casa.

#### 4. A segurança da experiência doméstica em contraposição ao caos da rua

A casa foi referida por vários jovens como um lugar bom para se estar, onde se pode desfrutar de algumas atividades que envolvem descanso, lazer e distração, como assistir filmes e séries, mexer no celular, navegar na internet, jogar vídeo game, escutar música e dormir. Heitor, por exemplo, diz que no fim de semana permanece a maior parte do tempo em casa, onde ele gosta de estar, pois “lá tem tudo o que ele precisa: sinal de wifi, cama, comida e água” (G3, 5º encontro). Além de Heitor, vários outros jovens destacaram a atração exercida pelo espaço da casa.

Luana: (...) depois vou voltar pra minha casa, vou mexer no celular. Ai, é muito viciante!! [Risos]. (G3, 1º encontro)

Guilherme: Quando eu chego em casa, é fogos de artifício, é maravilha! Dá mortal duplo carpado, pulo na cama. Aí ligo o computador... é magia, felicidade, amém! (Figura 33) (G3, 4º encontro).

Cabe salientar que esta experiência de valorização do estar no espaço doméstico não significa que os jovens estejam fixados, imóveis e reclusos em casa. Apesar dos constrangimentos e tensões das vivências na rua, estes jovens ainda ocupam este espaço, mesmo que de forma limitada ao convívio com seus iguais, com os que lhes são familiares.



Figura 33: “Quando chego em casa” (Guilherme, G3).

Também foi possível observar diferenças de gênero em relação às atividades realizadas em casa. Enquanto os meninos raramente se referiram à ocupação com tarefas domésticas, para muitas das jovens chegar em casa significa assumir a responsabilidade pelo cuidado dos irmãos e pelas tarefas domésticas, principalmente nos casos em que suas mães ou responsáveis trabalham fora de casa. Este aspecto também foi evidenciado pelo estudo de Nascimento (2013), com jovens de Porto Alegre, RS.

Luana: Aí eu chego em casa, aí a casa tá uma zona... Aí eu tenho que arrumar a casa, que as minhas irmãs são muito bagunceiras. Quando a gente sai de manhã, a gente deixa tudo bagunçado. Depois disso, por exemplo, hoje eu vou levar a minha irmã no ballet, depois vou voltar pra minha casa, vou mexer no celular. Aí, é muito viciante!! [Risos]. Quando der 19:30, 19:45, eu busco elas no ballet... Depois vou ficar lá em casa gritando com elas porque elas são muito bagunceiras. Aí, só! Espero minha mãe chegar. Aí tem dias que ela faz a comida, quando ela não tá muito cansada, aí tem dias que eu faço. E tu, Joyce, o que tu faz no teu dia a dia?

Joyce: Hoje eu vou chegar, provavelmente vou ajudar a minha mãe a arrumar em casa, enquanto ela limpa a área. Aí depois disso eu vou pro teatro, e depois do teatro eu vou voltar pra casa, comer e ficar lá, né. (G3, 1º encontro).

S: E o que ele [personagem] faz em casa?

Adriana: Se for um menino, nada. Se for uma menina, arruma a casa. (G2, 3º encontro)

Além de ser um lugar onde grande parte dos jovens referiu poder realizar atividades que gostam e que os distraem, relacionadas ao desfrute do agora, em termos de projetos, a casa foi apontada por um pequeno número de jovens como um espaço onde é possível dedicar-se aos estudos e à preparação para algo relacionado a um depois. No fim de semana, por exemplo, Raiane se divide entre aproveitar o momento do agora, divertindo-se e descansando, e estudar para concursos, pensando no amanhã.

Raiane: Nos finais de semana eu estudo, não coisas de escola, mas coisas pra concurso, pra poder passar. Faço tudo o que pra mim me deixa feliz. Ver filmes, ouvir músicas, sair pra bosques, parques e jardins, e ficar com uma pessoa que eu gosto muito. (...) Nos finais de semana é legal porque eu me dou o direito de não fazer nada. Eu fico sem fazer nada se eu quiser, mas se eu não quiser eu faço. E eu me sinto leve com isso, porque dia de semana eu já faço muita coisa (G3, 5º encontro).

Como afirma Castro (2004), o estudo no espaço da casa pode remeter à antecipação do que ele pode significar para o jovem, além do momento silencioso e solitário. Ele se realiza na permanência da casa, em um presente que ancora o futuro, ou seja, no presente que pode ser tanto movimento em relação ao depois e a outros lugares, quanto permanência no hoje, no sentido de preparar o sujeito para o movimento. Ele implica em uma “construção de si introspectiva, silenciosa e dirigida a um *outro lugar* que não a casa, mas àquilo que pode ser obtido com o estudo – “um lugar ao sol” na cidade competitiva, um trabalho no tempo ulterior” (CASTRO, 2004).

Desse modo, para alguns jovens, a casa se constitui em um espaço-tempo em que é possível “ficar mais introspectivo”, como afirma Raiane, pensar na vida e no que se deseja, planejar algo, mesmo que seja a curto prazo, ou seja, um espaço onde é possível encontrar-se consigo mesmo. Nestes casos, podemos verificar exemplos de como a imobilidade também pode oportunizar. Ou seja, mesmo na permanência na casa, para alguns jovens é possível deslocar-se subjetivamente e imaginariamente para outros lugares.

Assim, seja como espaço onde é possível aproveitar o aqui e o agora ou planejar o amanhã, foi possível constatar que, para os jovens, a casa parece ser um lugar diferente do espaço da rua. Em relação a este aspecto, destacamos o estudo realizado por Castro (2004), com crianças e jovens do Rio de Janeiro, que mostra uma experiência doméstica diferente da vivenciada pelos jovens do presente estudo. Para os participantes do estudo de Castro, o espaço da casa não é associado ao entretenimento, prazer e à mobilidade, é um lugar com poucas opções de coisas para fazer, além das tarefas e obrigações, e que costuma estar despovoado de pessoas durante o dia, o que torna a experiência doméstica solitária em grande parte do tempo.

Por outro lado, para os jovens do presente estudo, em casa é possível experienciar entretenimento e fruição, além de mobilidades virtuais, principalmente através do acesso à internet, pelo celular e/ou computador. Apesar de a casa estar pouco povoada durante o dia, isto não foi referido como algo negativo pelos jovens, uma vez que a Internet pode possibilitar o contato virtual com os pares. Mesmo considerando que a pesquisa aqui retratada envolveu apenas duas escolas, enquanto o estudo “Aventura Urbana” (CASTRO, 2004) teve uma abrangência muito maior, chama atenção a diferença em relação a alguns aspectos entre ambas as pesquisas, por mostrar que, mesmo em um espaço de tempo curto entre uma pesquisa e outra, os resultados diferentes parecem indicar uma mudança no cenário social e nos modos de subjetivação. Em relação a estas transformações, podemos considerar que, em 2004, ano da publicação da pesquisa de Castro, a internet não ocupava um papel tão importante na vida de muitos jovens e que, nos últimos anos, houve um aumento significativo da violência no espaço urbano. Isto nos mostra que estamos vivenciando profundas transformações nas relações sociais, que alteram significativamente as formas como nos produzimos enquanto sujeitos.

Neste sentido, quando questionados sobre o que havia de bom e atrativo em casa, a maioria dos jovens mencionou a possibilidade de acesso à internet através do computador e/ou dos celulares. Desse modo, eles parecem valorar positivamente o espaço-tempo casa

principalmente pela mobilidade virtual que pode ser realizada na permanência neste espaço, bem como pela segurança que não pode ser encontrada na rua.

As mobilidades virtuais, realizadas principalmente no espaço-tempo da casa, ocupam um lugar significativo na vida de muitos destes jovens. Diante da crescente necessidade de proteger-se do outro, o advento das novas tecnologias surge como uma possibilidade de interação com os demais que dispensa os aspectos físicos do encontro interpessoal e mantém o sujeito dentro de certa “bolha de segurança”. Assim, “a aventura agora estaria na Internet e não mais na cidade” (KUSTER; PECHMAN, 2014b).

No passado, a casa era sentida muitas vezes como um lugar pouco atraente ao jovem, por ser associada ao tédio, à monotonia e ao “sempre igual”, enquanto a rua, apesar do receio da novidade, exercia maior atração e fascínio por oferecer possibilidades de trocas e descobertas. Hoje, estas possibilidades podem ser acessadas através da Internet, que muitas vezes está disponível para os jovens no espaço da casa. Além disso, observa-se que a antiga atração exercida pela rua parece ter dado lugar ao receio de encontrar-se com o outro e à sensação que acompanha cotidianamente qualquer morador de uma cidade grande: a necessidade de proteção (KUSTER; PECHMAN, 2014b).

Winton (2005), ao analisar o impacto da atividade de gangues juvenis em jovens membros e não-membros na Cidade da Guatemala, observou que, no geral, os jovens não diretamente envolvidos com gangues pareciam gastar muito pouco tempo fora da escola ou da casa (mesmo no fim de semana), seja com amigos ou praticando esportes. A maioria passava o tempo livre em casa, com a família, em atividades solitárias, como a leitura, o desenho ou assistindo TV. O motivo desse distanciamento da vida pública foi o perigo incontrolável associado à violência em geral e às gangues em termos de assaltos e combates territoriais. Os jovens referiram inclusive os perigos associados a determinadas áreas, como locais de recreação, campos de futebol, quadras de basquete e parques, além do perigo associado à rua como um todo. Assim, essa violência tem efeitos na restrição ao desenvolvimento e à manutenção de redes sociais juvenis e à participação em atividades sociais fora de casa (WINTON, 2005).

Em relação à questão da segurança, para alguns jovens, a chegada em casa vem acompanhada de uma sensação de alívio e proteção, após a vivência de situações tensas em seus trajetos pela cidade.

**S:** E como tu te sente quando chega em casa?

**Giovana: Aliviada.** É bom chegar em casa sabendo que eu não fui assaltada ou estuprada... (...). É o que eu mais tenho medo quando chego no meu bairro... Eu fico com medo porque eu vejo muito

motoqueiro passar e eu tenho quase certeza que a maioria deles é bandido, porque eles passam muito rápido, sem camisa, sem capacete e sem a sinalização do moto táxi. Eu vejo muitos caras andando sem nada, então eu já sei que são bandidos e fico aliviada quando eles não param e fazem nada comigo e com meu irmão. Eu sempre fico aliviada quando a gente chega em casa e a gente chegou bem, tanto eu quanto ele.

Brenda: Eu também vejo muita poluição de carros, motos, caminhões, ônibus... isso faz mal pra mim. Aí eu vou pra casa, trato a minha bronquite... e eu me sinto **aliviada** porque eu tô em casa, tô **segura**...

Heitor: **Em paz...** (G3, 4º encontro, grifos nossos)



Figura 34: “Em casa estou em paz” (Heitor, G3).

Heitor: Só penso em casa quando saio daqui. Chegar em casa e pronto. Pelo menos tô em paz, porque na escola é caos. (G3, 4º encontro)

Neste caso, estar seguro equivale a estar em casa, nutrido e sem riscos, longe dos perigos da rua. Assim, “sair de casa” – de forma literal e metafórica –, pode significar o abandono de um estado de segurança para se entrar em contato com as tensões da vida em comum (CASTRO, 2013). Desse modo, a casa e a rua não se confundem, pois evocam afetos diferentes. Enquanto a casa evoca principalmente o imaginário da proteção, acolhimento e abrigo, frequentemente a rua traz à tona o temor e a angústia, pois, ao mesmo tempo em que oferece aventuras, apresenta perigos (CASTRO, 2004). Em casa, o sujeito não se expõe ao “caos” da rua, mas também não se expõe ao contato com o desconhecido e não-familiar, ao

que a rua pode oferecer de desafiador e oportuno. No entanto, nas falas da maioria dos jovens participantes, parece que o perigo que a rua representa e a proteção que a casa oferece se sobrepõe ao que a rua pode oferecer em termos de contato com novas experiências e possibilidades.

Em uma das oficinas do grupo 2, durante a atividade de criação de um desenho que contasse a história de um(a) jovem que fazia o trajeto de casa para a escola, um dos grupos criou uma história emblemática, que diz muito desta contraposição entre a casa e a rua apresentada pelos participantes, e sobre a problemática do convívio com o outro. A história foi construída de forma conjunta, de modo que os três membros do grupo colaboraram acrescentando elementos e situações, criando a história concomitantemente à sua narrativa para o restante dos colegas. É a história do jovem Jailan, que todos os dias fazia o percurso de casa para a escola, mas que certo dia não foi à escola, pois estava doente. Naquele mesmo dia, a escola pegou fogo e caiu uma chuva de sangue “envenenado com Aids”, que fez com que todos os que estavam na rua morressem. Apenas Jailan salvou-se, pois ficou em casa. O menino era vidente, por isso sabia que naquele dia choveria sangue, e não foi para a escola. A história prosseguiu com a afirmação de que o jovem “era satanista, gostava do demônio, era diferente das outras pessoas e por isso todos tinham medo e não gostavam dele”. Quando questionei sobre como ele se sentia com isso, Gisele respondeu: “Ele não ligava. Ele queria que todo mundo morresse pra ele ser feliz sozinho”. Perguntei se isso seria possível e as criadoras da história responderam, demonstrando incerteza em relação ao questionamento sobre a possibilidade de ser feliz sozinho: “Gisele: Foi o que aconteceu. Mas ele ficou triste depois. Laura: Não, ele ficou feliz, até o sol abriu [mostrando no desenho]. Gisele: Ele ficou feliz, mas depois de um tempo ficou triste, porque ele não tinha ninguém. Laura: Ele ficou feliz. Ele tinha os animais, aí ficou feliz. Gisele: Que animais? Eles morreram. Laura: Os animais não, só as pessoas”.



Figura 35: “A chuva de sangue na rua que matou todos os outros” (Jéssica, Laura e Gisele, G2).

Nesta história, tanto a escola quanto a rua aparecem como lugares inoportunos: a escola pega fogo e na rua cai uma chuva de sangue que mata a todos. A casa é retratada como o único lugar seguro, onde a personagem principal permanece e, assim, não se expõe aos riscos presentes nos outros espaços-tempos. Na história, a questão da diferença também é retratada, através do personagem Jailan, que incorpora várias diferenças, as quais são negativizadas pelos outros. Isso é motivo de estranhamento e distanciamento dos outros, com quem a convivência se torna difícil. A saída apontada pelos jovens para o problema da convivência com os outros é a realização do desejo de Jailan de que todos morressem para que ele pudesse ser feliz sozinho, ou seja, a saída é a aniquilação do outro que causa sofrimento.

Guilherme (G3), de forma mais explícita que as meninas do G2, também refere os conflitos e problemáticas da vida em sociedade. Ao falar sobre suas mobilidades na cidade, comenta que gostaria que acontecesse um “apocalipse zumbi” e um “cataclisma global”. Chama atenção que ele propõe o recomeço da humanidade, como se tudo precisasse ser destruído e recomeçado do zero para que se estabelecessem novas e melhores relações entre os sujeitos:

Guilherme: Mas imagina um cataclisma global, em que a maioria das pessoas ignorantes e burras, pessoas sem caráter morreriam. E seria uma coisa maravilhosa, porque só iam sobrar aqueles com caráter, a maioria.

Brenda: De acordo com aquele anime Death Note, mesmo se você eliminar, não vai tirar toda a maldade que existe no mundo. Porque a maldade não está só nos maus ou nos burros e ignorantes...

Guilherme: Tá nas pessoas em si. Mas o que aconteceria? Se tirasse todos os ignorantes, se tirasse todo mundo e começasse a humanidade do zero, e eu tivesse a oportunidade de participar disso, a criação das pessoas não seria como é hoje. Porque você vê a mídia. O que a mídia prega? Os roubos, as mentiras... Desculpa a linguagem, mas prostituição na TV aberta... Muita coisa que não é legal... E o convívio também. (G3, 4º encontro)

Destaca-se que ambas as histórias referem a destruição do outro como uma possível solução para os conflitos sociais. É importante problematizar este desejo do sujeito de distanciamento completo e, por vezes, de destruição do outro, uma vez que este é essencial à sua constituição subjetiva. “É precisamente esse Outro que vai confirmar – com o seu olhar, com a sua interação concreta, com as trocas estabelecidas e, principalmente, através do embate com a própria alteridade – uma existência real ao sujeito” (KUSTER; PECHMAN, 2014b, p. 200).

Quando perguntei ao Grupo 3, no último encontro, o que eles poderiam concluir sobre como é a vida e como são os caminhos que um jovem como eles faz na cidade, Giovana disse: “Eu acho que a vida é boa e o problema são as pessoas”. Tal frase é muito significativa e traz novamente a questão do quanto a convivência com o outro diferente e estranho pode ser conflituosa, o que contribui para alimentar o desejo de evitá-la. Podemos, assim, questionar como se constitui a subjetividade desse sujeito que, diante dos embates e conflitos da convivência social, consegue vislumbrar apenas o distanciamento e a destruição da relação com o outro e com a cidade como possibilidades de encaminhamento e enfrentamento (PECHMAN, 2014a).

De acordo com Veloso e Santiago (2017), o enclausuramento impossibilita um dos aspectos mais fundamentais da cidade: o encontro. O espaço urbano possui uma potência que está muito associada aos encontros entre diferenças que nele ocorrem. Esses encontros possibilitam diálogos, embates, articulações, trocas, fundamentais na constituição da vida pública. Quando os sujeitos se enclausuram em suas casas, seja por experiências de constrangimento no espaço público, seja por temor à violência, os diferentes não se encontram e há um enfraquecimento da possibilidade de cidadania.

Podemos questionar que oportunidade é esta que a casa apresenta, uma vez que, apesar da mobilidade virtual proporcionada pela Internet, de alguma forma a experiência doméstica muitas vezes não move o sujeito a algum outro lugar, concretamente falando, ou seja, se associarmos mobilidades e oportunidades, ficar em casa pode significar ficar parado/imóvel e talvez não oportunizar. Desse modo, essa retração para o interior do espaço doméstico pode ser uma retração pacificadora, conforme apontado pelos jovens, no sentido de proporcionar

uma sensação de maior segurança, por exemplo; no entanto, coloca o sujeito numa posição muito mais apática e imobilizada.

Por outro lado, precisamos considerar que a mobilidade nem sempre está diretamente associada à oportunidade e que a imobilidade nem sempre está relacionada à fixidez e à não oportunização. Quando pensamos na imobilidade no sentido de uma permanência, esta pode oportunizar, uma vez que além de possibilitar movimentos imaginários, pode oferecer um sentido de estabilidade e continuidade que oferece sustentação ao processo construção de si.

Cabe salientar também que a visão de pacificação, alívio e proteção que a casa oferece não foi vista de forma geral entre os jovens. Em alguns casos, as relações que se estabelecem no espaço doméstico, sobretudo com os adultos, foram referidas pelos jovens como inoportunas, seja pela falta de amparo e acolhimento por parte dos adultos, ou por serem relações que, ao invés de os moverem em direção ao que pode ser oportuno, criam barreiras. Este aspecto será evidenciado com mais detalhes no capítulo 7, que trata sobre quando as oportunidades não podem ser plenamente acessadas pelos jovens devido às adversidades encontradas no caminho.

## 5. “Lugares bem longe de casa”: mobilidades e oportunidades imaginárias

*“Vida loka cabulosa  
O cheiro é de pólvora  
E eu prefiro rosas  
E eu que... e eu que  
Sempre quis um lugar,  
Gramado e limpo, assim, verde como o mar  
Cercas brancas, uma seringueira com balança  
Disbicando pipa, cercado de criança (...)  
Às vezes eu acho que todo preto como eu  
Só quer um terreno no mato, só seu  
Sem luxo, descalço, nadar num riacho  
Sem fome, pegando as frutas no cacho”<sup>12</sup>*

(Vida Loka Parte II Racionais Mc’s)

Além da casa ser referida como um espaço-tempo que se contrapõe ao espaço da rua, os jovens referiram lugares por eles considerados bem distantes de casa, para onde poderiam

---

<sup>12</sup> Trecho da música cantado por alguns participantes durante o 1º encontro do G2.

deslocar-se imaginariamente e onde seria possível, da mesma forma que em casa, isolar-se do caos urbano.

Uma das atividades proposta nos grupos de discussão foi a construção de uma maquete que retratasse um “lugar bem longe de casa”, para onde os jovens já tivessem ido ou para onde gostariam de ir. Esta proposta teve como objetivo trazer à tona elementos relacionados aos desejos destes jovens, no que se refere a algo do nível mais imaginário, ou do que é conhecido e real, mas que se constitui em algo mais rarefeito, excepcional, inacessível, infrequente, ou que se oportuniza menos em suas vidas, como se a maquete fosse uma metáfora de longos deslocamentos realizados ou ainda por fazer.

A maioria dos “lugares bem longe de casa” representados pelos jovens nas maquetes foram lugares não-urbanos, calmos, distantes do “caos” da cidade grande, que proporcionariam um isolamento. Foram retratados principalmente lugares no campo, fazendas, ilhas, cidades do interior e florestas. De acordo com os jovens, estes lugares oportunizariam tranquilidade, paz, lazer, descanso e introspecção. A permanência nestes lugares também foi associada à possibilidade de pensar sobre a vida, entrar em contato com a natureza, distanciar-se da rotina da cidade e vivenciar um tempo que não precisa ser consumido em atividades.



Figura 36: “Uma ilha do Caribe” (Betânia e Marcelo, G2).

Betânia: Uma ilha do Caribe.

S: Por que vocês escolheram essa ilha?

Betânia: Ah, porque a gente tem vontade de conhecer. A gente nunca foi numa ilha.

S: E o que vocês iriam fazer lá no Caribe?

Betânia: Ah, conhecer as coisas, né professora...

Marcelo: Brincar de Badminton... (G2, 5º encontro)



Figura 37: “Ilha de Paquetá” (Ronaldo, G1).

Ronaldo: A ideia é que é uma ilha, Paquetá... porque a gente já foi várias vezes em Paquetá como todo mundo já foi. E é um lugar pra descansar.

S: E por que é um lugar bem longe de casa?

Ronaldo: Porque tem que pegar ônibus, acho que dois e pegar barca. E dá um pouco a sensação de distância pelo fato de você ir lá pra descansar e não pra trabalhar. Aí dá uma **distância da rotina**. (G1, 4º encontro, grifos nossos)

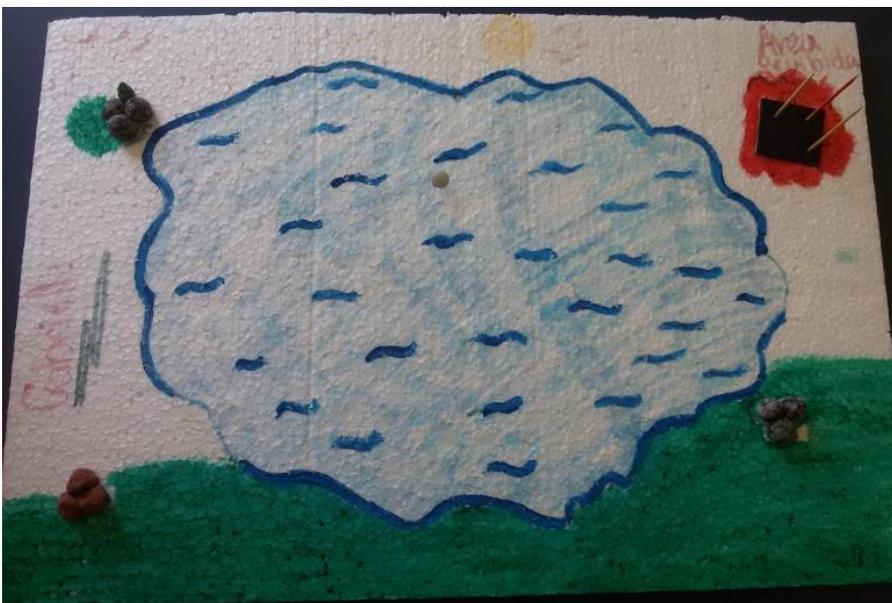


Figura 38: “Uma ilha perto de Paquetá” (Gleice, G1).

Gleice: É uma ilha lá perto de Paquetá. Tenho vontade de conhecer, só que acho que é meio difícil porque é longe.

S: E o que tu iria fazer lá nessa ilha?

Gleice: Ficar brincando.

S: De que?

Gleice: Ah, com as coisas que tiver lá, árvores, subir em árvores. (G1, 6º encontro)



Figura 39: “Uma floresta com muitas flores” (Raiane, G3).

Raiane: Acho que todos já sabem que eu gosto de floresta, de bosques. Eu botei uma floresta porque além de ser uma coisa que eu gosto, não é fácil de se enxergar. Você tem que pegar vários ônibus... vários não, dois. (...) Essa floresta aqui eu realmente nunca fui, porque nestas florestas como Floresta da Tijuca não tem essas árvores com essas flores rosa. O que eu vejo mais são nas minhas fotografias de bosques e florestas de outros países. Aí é um lugar que eu nunca fui.

S: E como você iria até lá?

Raiane: De avião... e pra conhecer, sei lá, acho que eu iria num grupo não de turistas, um grupo de amigos pra acampar.

S: Que você faria lá?

Raiane: Acho que eu ia ficar admirando as flores e aproveitar... em **silêncio, sentindo o ar, que lá é bem diferente da cidade**. O ar é puro, é refrescante. E eu iria aproveitar tudo isso em silêncio algumas vezes, e outras vezes eu iria ficar conversando sobre o lugar.

S: E como você acha que iria se sentir nesse lugar?

Raiane: Eu iria me sentir muito **feliz e confortável**, mas ao mesmo tempo com medo, porque eu tenho medo de bichos.

S: Porque esse lugar é bem longe? Longe como?

Raiane: É. assim, longe não impossível. Só é longe assim... acho que pras pessoas que moram na área urbana é quase raro um lugar assim. (G3, 8º encontro, grifos nossos)

Raiane: [Nos finais de semana] eu procuro sair pra esses lugares que envolvam a natureza, só que é muito complicado, porque normalmente estes lugares são muito longes, você por ex. no subúrbio, você só vê fumaça...

Brenda: Urbanidade...

Raiane: Só vê lixo e indústrias, casas e shoppings, mas não vê uma floresta, um bosque pra você sentar... e se sentir em paz.

Brenda: Nenhum parque, nenhuma árvore, com uma boa sombra... (G3, 5º encontro)



Figura 40: “Quissamã: um lugar bem longe da urbanidade” (Brenda, G3).

Brenda: Isso aqui era pra ser Quissamã, mas não deu muito certo. É uma cidade que fica no interior do Rio, depois de Macaé. E lá tinha uma praça que eu adorava ir com a minha mãe. A gente passava toda a tarde lá e era bom. A gente ficava em um banco, ficava vendo o chafariz.

S: Por que tu considera Quissamã um lugar bem longe de casa?

Brenda: Porque quando eu ia com a minha mãe, a gente ia de ônibus e ficava seis horas. Era um inferno. Mas quando a gente chegava era bom, porque era um lugar que **me trazia sanidade e paz**. Eu ficava na casa dos meus tios, brincando com os cachorros, era divertido. **Era um lugar bem aberto, bem longe da urbanidade**, sabe? Era mais pra natureza e tal...

Guilherme: Mais mato do que cimento...

Brenda: É. Meus tios, acho que eles morreram. Ou eles estão na Bahia, ou eles morreram. E eu acho que eles morreram. Da última vez que eu fui foi quando eu tinha 10 anos. Eu sinto falta, porque era um lugar maravilhoso. (G3, 9º encontro, grifos nossos)

Tanto Raiane quando Brenda fazem claramente um contraponto entre este lugar imaginário, para onde gostariam de ir, e a cidade onde moram. Estar nestes lugares, longe da “urbanidade”, segundo elas, proporcionaria paz, relaxamento e tranquilidade, elementos que dificilmente seriam proporcionados pela vida na cidade.

Alguns jovens também representaram lugares fora do Brasil, mas mesmo quando o desejo era viajar para outro país, a questão de ir para lugares não-urbanos e mais isolados foi destacada. Esta questão ficou evidente, por exemplo, durante a construção da maquete de Vinícius e Laura (G2). Inicialmente, eles escolheram representar Dubai e construíram alguns prédios na maquete. Porém, no encontro seguinte, destruíram os prédios, deixando apenas a pintura azul, que representava o mar. Quando questionei o porquê da mudança da maquete, me responderam que achavam que estava ficando feio daquela forma e que eles “gostavam

mais de praia do que de prédio”. Disseram que se fossem para Dubai, aproveitariam o lugar nadando no mar e andando de lancha.



Figura 41: “Dubai sem os prédios” (Laura e Vinícius, G2).

Um movimento parecido foi feito por um grupo de meninas do G1, que iniciaram a construção da maquete buscando representar a Itália, mas no encontro seguinte desistiram e transformaram o que haviam feito até então em uma fazenda, onde sua atividade principal seria cuidar de animais.

Laís: É uma fazenda...

Rosana: Eu iria cuidar dos porquinhos. E iria cuidar dos cavalos também (G1, 6º encontro).



Figura 42: “Fazenda” (Laís e Rosana, G1).

Na construção da maioria das maquetes foi possível observar o anseio dos jovens pelo acesso a uma realidade bucólica e idealizada, que se contrapõe à realidade dura da metrópole, marcada pelo conflito e pela desordem. A maioria das maquetes construídas representava uma realidade da ordem do idealizado, pacificado e distante do agora, uma vez que, como foi possível observar até então, o agora, para estes jovens, encarna a adversidade, a precariedade e o desamparo.

Em alguns casos, quando a casa não é suficiente como um refúgio contra o caos urbano, as adversidades e as tensões das relações com o outro, uma via pode ser a criação imaginária de uma realidade idealizada, que se contrapõe à situação vivenciada no agora, como no caso de Heitor e Milena.

Apesar de ter participado ativamente de todas as oficinas do G3, quando propus a construção das maquetes, Heitor disse que não iria fazer, pois “não sabia construir coisas, apenas destruir”. Durante os encontros, enquanto os colegas montavam suas maquetes, Heitor fez várias bolinhas coloridas, com massa de modelar e colocou sobre o isopor, destinado à construção da maquete. Ele afirmava que aquilo não fazia sentido e que não estava construindo uma maquete. No último encontro, ele quebrou algumas das bolinhas, que haviam endurecido, e jogou os pedaços sobre o isopor [Figura 43]. Comentei que talvez houvesse alguma história associada àquilo que ele havia feito e, após um pouco de insistência, ele deu um sentido ao seu trabalho, contando uma história sobre um lugar bem longe de casa, onde gostaria de viver.

Heitor: Eu queria que fosse o mundo dos desenhos. Isso aqui é referência a um desenho que eu tô assistindo, Steven Universe. (...) Eu queria fazer as aventuras que eles fazem lá. Ir até o centro da terra e falar com um monte de pedaços de alienígenas mortos.

S: E como é esse desenho?

Heitor: São alienígenas que são joias que podem tomar uma forma humana.

S: E por que tu acha interessante esse desenho e tu quis colocar ele como um lugar bem longe de casa?

Heitor: Porque não existe. **Criar um mundo que não existe é uma coisa que eu queria fazer.**

S: Por que tu queria algo que não existe?

Heitor: **Porque esse mundo é chato.**

S: Ah é? Não tem nada nada interessante nesse mundo que tu gostaria de conhecer, pra onde tu gostaria de ir?

Heitor: A fantástica fábrica de chocolate do Willy Wonka.

S: Que não existe...

Raiane: Só no set de filmagem.

Heitor: Viu, existe em algum lugar.

S: E nesse mundo de desenho, como tu acha que tu iria te sentir?

Heitor: Mais ou menos realizado. Esse é um sonho que eu tenho desde criança, que eu só vejo na televisão, e pessoalmente iria me dar uma felicidade que eu tenho poucas vezes. **Um das poucas vezes que eu senti essa felicidade foi quando pararam de fazer bullying comigo.**

S: E quando isso aconteceu?

Heitor: Quando eu comecei a revidar. Tive quase 8 anos de *bullying*. Se eu não fizesse isso eu não seria eu.

S: E tu iria querer só visitar ou viver num mundo assim?

Heitor: Viver.

S: **Teria alguém contigo nesse lugar?**

Heitor: **Não. Se fosse assim, eu não conheci essa pessoa ainda.** (G3, 9º encontro, grifos nossos)



Figura 43: “O mundo dos desenhos” (Heitor, G3).

Milena, participante do G2, relata que sua personagem está fazendo o trajeto da escola pra casa e no meio do caminho encontra um portal que se abre inesperadamente, um **portal** roxo, diferente, que se abre magicamente pra ela. Ela não pensa duas vezes antes de entrar, se arrisca e vai em frente, mesmo sem saber no que vai dar, pois acredita que lá existe algo que vai ser bom pra ela. Lá ela encontra outro reino, o reino de Nárnia, e se depara com um castelo desabitado, que não tem rei. Então ela cria um novo reino, vai encontrando pessoas na floresta e na rua, recolhe essas pessoas, as ajuda e cria um novo reino com elas. Apesar de ter apenas 15 anos, ela vai se tornar rainha desse lugar. Eu pergunto como ela se sente com isso e Milena responde que se sente bem, pois ali ela é valorizada, tem uma vida melhor. Peço como era antes, e ela diz que era difícil, as pessoas excluía a jovem, não gostavam muito dela por ela ser diferente, o pai tinha a abandonado e ela morava só com a mãe. Quando pergunto sobre o portal, se ela esperava que algo assim acontecesse e ela responde que não. Mas que ela não estava feliz com a vida que levava e quando apareceu magicamente e inesperadamente esse portal, ela pensou: “eu não sei o que tem aí, é algo diferente, mas eu vou entrar e ver o que é e no que vai dar. E ela viveu nesse reino para sempre, não voltando mais para o “outro mundo””. Neste outro reino, ela conseguiu se encontrar e ser feliz, pois é um lugar onde ela reina, ajuda as pessoas e é valorizada. Parece que neste lugar ela tem uma relação diferente

com as pessoas. Milena parecia muito emocionada quando contava essa história. Era possível notar que ela estava falando dela mesma, de sua situação. Durante as oficinas, foi possível observar que sua relação com os colegas era bastante conflituosa e que na maior parte do tempo ela parecia estar isolada dos demais (G2, Relato do 3º encontro).



Figura 44: “Um portal para outro reino” (Milena, G2).

Nestas histórias, um “lugar bem longe de casa” almejado por Heitor seria o “mundo dos desenhos” e, no caso de Milena, “o reino de Nárnia”. Nestes lugares, haveria a possibilidade de “ser feliz” e realizar aventuras, além de isolar-se do outro, o qual é muitas vezes o motivo, a origem do sofrimento. Ambos os jovens manifestaram o desejo de criar novas realidades, “lugares que não existem neste mundo”, uma vez que a realidade que vivenciam é “chata” e muitas vezes hostil, sobretudo no que se refere à relação com o outro. Pode-se inferir que, para estes jovens, a mobilidade imaginária para estes lugares bem longe de casa oportunizaria a fuga de uma realidade inoportuna, através da evitação do contato com o outro que causa sofrimento.

Outro aspecto significativo que caracterizou a construção de algumas maquetes foi a representação de lugares que já haviam sido acessíveis, mas onde atualmente já não é mais possível estar, como no caso de Leandro, ou lugares em relação aos quais a distância não é física, mas simbólica, tal como referem Cristiano, Jéssica e Naiana. Esta distância simbólica ou impossibilidade de mover-se para determinados lugares, de acordo com os jovens, passa por questões raciais, territoriais e de ordem socioeconômica, que estão envolvidas na oportunização ou não de mobilidades em direção ao que se deseja.



Figura 45: “Uma ilha na Lagoa” (Samara e Cristiano, G1).

Cristiano: A gente vai fazer uma ilha, que foi onde eu fui lá na lagoa.

S: Na Lagoa aqui do RJ?

Cristiano: É.

S: Esse é um lugar bem longe de casa?

Cristiano: Não, é pertinho.

S: Mas então?

Cristiano: Ah, é longe pra gente. Pra gente que é pobre e não tem carro... tem que ir a pé, filho... não tem nem dinheiro pro busão. (G1, 4º encontro, grifos nossos)



Figura 46: “Quadra de badminton” (Jéssica e Naiana, G2).

S: De que é esse campo que vocês fizeram?

Jéssica: É de badminton.

S: O que é badminton?

Jéssica: É tipo um jogo de raquete que tem uma peteca.

Naiana: É tipo tênis. A quadra é igual a de tênis. A gente estava fazendo campeonato aqui na quadra, na hora do recreio.  
S: E por que vocês consideram isso um lugar longe de casa?  
Jéssica: Porque é longe, normalmente numa quadra profissional é longe.  
S: Onde geralmente?  
Jéssica: Não sei. E eu gostaria de ir.  
S: Tu tens ideia de onde poderia ter?  
Jéssica: Aqui no Rio, o X. (professor) disse que não tem.  
S: E se vocês fossem nessa quadra, o que vocês fariam?  
Naiana: Eu ia querer jogar, né.  
S: E vocês acha difícil ir pra esse lugar?  
Naiana: Dinheiro. **Eu acho que por falta de dinheiro.**  
Jéssica: **Também tem o bagulho do ingresso né... Possibilidade... a vida é cruel com a gente.**  
S: Como assim?  
Jéssica: Ah, sei lá, **a gente tem um monte de sonho pra realizar e não consegue.**  
S: O que impede?  
Jéssica: Dinheiro.  
S: E a única coisa é dinheiro, ou tem outras coisas que impedem?  
Jéssica: A gente também não ser profissional do bagulho. Saberia que se fosse não ia conseguir jogar, ia ficar assistindo. (G2, 6º encontro, grifos nossos)

Como exemplo de lugar que já foi acessível um dia, mas que por algum motivo tornou-se inacessível, também temos a maquete de Leandro, cuja história já foi referida no capítulo 3, que representa uma quadra de futebol, localizada no aterro do Flamengo, onde Leandro costumava ir para praticar esportes e divertir-se. O jovem relatou que, após um episódio em que foi abordado e levado pela polícia por ter sido “confundido com um menor que estaria roubando”, nunca mais frequentou tal espaço. Este caso nos mostra como os limites e constrangimentos, usados para parar ou diminuir as mobilidades daqueles que são vistos como uma ameaça à ordem social, podem tornar certos espaços-tempos não mais acessíveis para aqueles que são barrados em suas mobilidades.

Foi possível observar através das maquetes e histórias criadas pelos jovens que, em sua grande maioria, eles se remeteram a lugares muito distantes do agora, a realidades bastante fantasiosas e idílicas, que são praticamente um contraponto a essa realidade tão hostil, referida pelos jovens e discutida nos capítulos anteriores.

Podemos nos questionar em que sentido esses lugares imaginários oportunizam algo para estes jovens. Talvez não oportunizem no real, mas sirvam como um escape da realidade. Parecem ser desejos da ordem do sonho, que cumprem a função de aliviar de um peso, mas não tornam de fato a realidade mais oportuna. Nestes relatos sobre lugares bem longe de casa, parece haver um forte antagonismo entre sonho e realidade, como se o sonho fosse algo completamente irreal, desencarnado e distante do que eles vivem e do que poderiam acessar. Podemos questionar, assim, se esses sonhos tratam-se apenas de ilusões fantasiosas, ou se poderiam servir como um incentivo que possibilite ao sujeito ensaiar outras identidades que não as habituais e mover-se no sentido de oportunizar para si o que deseja.

A partir dos relatos e do contato com os jovens, foi possível observar que essa realidade pacificada geralmente parece ser da ordem da ilusão. Por exemplo, muitos jovens sonham com lugares que remetem à pacificação e ao isolamento, onde o contato com o outro, que muitas vezes provoca sofrimento, é evitado. Ou seja, trata-se de um sonho que não move e não transforma o sujeito para algo que é da vida, principalmente no que se refere à possibilidade de convivência com o diferente.

Diversos relatos sinalizam para uma aversão ao urbano, como se para estes jovens a cidade não estivesse oportunizando aprendizagens, da ordem do que ela sempre proclamou ensinar em termos de convívio com o outro e sociabilidade, ou seja, em termos de atualização do pacto urbano. Tamanho é o caos, o individualismo, a violência e o excesso, que parece não ser possível assimilar e simbolizar o que ocorre neste espaço e tirar dele uma lição. Talvez as principais lições proporcionadas a estes jovens pela cidade sejam aquelas referentes ao contato mais direto (quando comparado com jovens de classes privilegiadas) com as relações de poder e as desigualdades que envolvem a vida social.

## **6. Mobilidades e oportunidades em relação a outros lugares: múltiplas experiências e expressividades juvenis**

Neste capítulo serão enfocadas algumas oportunidades e mobilidades cotidianas vividas ou sonhadas pelos jovens, deslocamentos que em alguns casos incluem a escola e a casa, mas que vão além delas. Tais mobilidades muitas vezes conduzem os jovens ao acesso e à prática de experiências e à descoberta de interesses que podem carregar a marca de como eles se veem e se colocam diante dos outros e do mundo, além de se relacionarem com desejos, sonhos e com o que os jovens querem pra si, mesmo que seja em um tempo a curto prazo. Nestas ações, também é possível visualizar uma forma do jovem agir e se colocar diante do mundo que não passa necessariamente por uma preparação para a inserção na vida produtiva. Chama a atenção que tais mobilidades e oportunidades não são da ordem do fortuito, mas são construídas, agenciadas por estes jovens.

Foi possível encontrar singularidades e algumas regularidades nas experiências, expressividades e interesses dos jovens participantes. Através da observação e do relato das experiências sociais desses jovens pôde-se apreender a heterogeneidade em que estão imersos, pois habitam muitos e diversificados mundos. Além disso, a incerteza que marca a vida na

sociedade contemporânea demanda dos jovens certa criatividade, inventividade, além de diversas mobilidades.

Neste sentido, múltiplas zonas de experiências e uma diversidade de interesses e expressividades – ou diferentes tipos de mobilidades, portas, acessos e oportunidades – foram referidos pelos jovens durante as oficinas e observações de campo, tais como: esportes – MMA, JiuJitsu, Badminton –, maquiagem, redes sociais, jogos eletrônicos, animes, cosplay, “coisas do campo”, teatro, programação, práticas religiosas, atividades culturais, dentre outros.

Chama atenção que poucos destes interesses surgem a partir do espaço escolar. A maioria deles parecem ser cultivados em outros espaços e são trazidos para dentro da escola em alguns momentos. Isso vem ao encontro da afirmação de Pais (2006), de que as performatividades e expressividades dos jovens geralmente ocorrem nos domínios da vida cotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais – os do lazer e do lúdico. O que se observou a partir das oficinas é que a escola muitas vezes é um espaço onde os jovens atualizam-se entre si por meio da conversação sobre seus interesses construídos em outros espaços. Em relação a essa diversidade de interesses e experiências, que Pereira (2016) chama de “públicos”, um jovem pode ser parte de diversos deles simultaneamente; pode, por exemplo, ao mesmo tempo gostar de rock, de quadrinhos, envolver-se com futebol, e participar destes com adesões, intensidades e ritmos diferentes. O envolvimento com estes públicos, onde se compartilham informações e sentimentos de pertença, tem cada vez mais exercido influência na constituição das subjetividades contemporâneas (PEREIRA, A. B., 2016).

Desde as primeiras visitas às escolas, nos encontros com os jovens nos corredores, no pátio e durante as oficinas, eles endereçaram a mim vários relatos sobre seus interesses e experiências preferidas, que se mostraram bastante diversos. Chamou-me a atenção como estes interesses foram referidos já nos primeiros contatos que tive com os jovens, como se estes compusessem seus “cartões de visita”, ou seja, a forma como se mostram ao mundo e querem ser vistos pelo outro.

Tais interesses, expressividades e experiências se relacionam com o que jovem quer para sua vida no aqui e no agora e o olhar para algumas delas pode nos situar em relação a como o jovem oportuniza para si condições para ser e fazer o que quer e, deste modo, como o que faz pode ter ressonâncias não apenas no agora mesmo, mas um pouco mais além do aqui e do agora.

Luana, que participou do grupo 3 (escola 2), contou que produz vídeos para o YouTube, nos quais “zoa um amigo, fala dos outros, principalmente de artistas, fala de si e do que faz no dia a dia”. No primeiro encontro, Luana declarou que, para ela, “o importante é ficar no telefone”. Ela tenta alinhar esse interesse com algo que deseja para si no depois: trabalhar na Google.

Já Guilherme, também participante do grupo 3 (escola 2), tem interesse em programação e faz um curso técnico em computação. Esse interesse tem relação com o que ele deseja para si agora e no depois.

Quando eu estava fazendo o trajeto de retorno da escola, indo até o metrô, Guilherme me alcançou na rua, perto do Museu de Arte e fomos juntos conversando até próximo ao metrô. Ele perguntou para onde eu estava indo, falei que iria para Botafogo. Ele disse que a pegar um ônibus para Saens Peña, onde fazia um curso de técnico em computadores. Pedi a ele como soube do curso. Ele disse que buscou na internet por cursos - segundo ele, “a internet é ótima para estas coisas” - e encontrou o anúncio desse curso, se inscreveu, fez uma prova e foi selecionado. Porém ele estava achando o nível do curso um pouco fraco. O curso tinha duração de três meses. Ele disse que iria buscar algo melhor, mais avançado. Falou que pretende ser “técnico de TI” e trabalhar em uma empresa. Afirmou que uma pessoa que trabalha nessa área precisa saber sobre vários assuntos, por exemplo, até sobre moda. (Relato de campo, 21/06/16, Escola 2)

Estes interesses muitas vezes levam o jovem a deslocar-se em direção a outros lugares, real e imaginariamente, como no caso de Guilherme.

Guilherme: O meu desenho é meio autoexplicativo... Eu saio da escola, pego o ônibus pra ir pro curso, porque antes de ir pra casa eu vou pro curso na maioria das vezes. Aí pego o meu ônibus, passo pelo portal do sonho infinito, eu durmo e acordo magicamente na porta do curso, desço do ônibus e vou pro curso.

S: O curso de computadores?

Guilherme: É, o curso de programação. Aí eu fico lá, aí o tempo passa e fica de noite. Aí eu saio do curso, entro no ônibus, passo novamente pelo portal do sono e de vez em quando acordo no meio do caminho (G3, 4º encontro).

Wagner (G3) tem interesse por animais (principalmente por cavalos) e coisas relacionadas ao campo. Conheci o jovem numa das primeiras visitas que fiz à escola 2, durante uma aula da disciplina de projeto de vida, da qual participei no intuito de começar a interagir com os jovens que viriam a participar das oficinas posteriormente. “Naquele dia, Wagner contou uma história ao professor sobre um dia em que estava andando a cavalo. Chamou-me a atenção sua animação enquanto falava sobre isso. Manifestei interesse pelo seu relato e perguntei se ele tinha um cavalo. Ele disse que no momento não tinha mais o cavalo, pois teve que vendê-lo, mas que em casa criava galinhas, passarinhos e porcos. Falou sobre as características dos porcos, suas cores, tamanhos e tipos. Mostrou-se um grande conhecedor das raças de cavalos, me explicando com detalhes seus tipos de marchas. Contou que onde ele

morava havia um menino com Síndrome de Down, e que certo dia colocou-o para andar em seu cavalo e percebeu a felicidade estampada no rosto do menino. Disse que viu na TV que existem terapias com pessoas com doenças, como Síndrome de Down, que utilizam os cavalos. Contou que ensinou alguns meninos da comunidade a trotar com o cavalo. Ficamos cerca de 20 minutos conversando. Foi uma conversa muito interessante, pois ele parecia gostar muito deste universo, falava com muita empolgação, seus olhos brilhavam e ele demonstrava muito conhecimento sobre o assunto. A aula acabou, os outros alunos estavam saindo e ele continuava falando sobre cavalos” (Relato de observação e interação com alunos durante aula de Projeto de vida, Escola 2). Em quase todas as outras vezes em que encontrei Wagner durante as oficinas, este assunto foi trazido à tona por ele novamente.

Wagner: Eu vejo aquilo ali, aquele caos todinho... gente vendendo droga... eu olho assim, ah nem ligo. Porque eu penso no que? Coisas melhores.

S: Tipo o que?

Wagner: Eu penso em coisas que eu gosto, que nem tem aqui [mostra na maquete]: aqui é onde eu crio meus bichos (Figura 47).

S: E como tu te sente quando vê essas coisas todas?

Wagner: Fico malzão, né. Não posso fazer nada... muitas vezes já vi gente... parente meu... dá mó tristeza assim. Mas pô, é isso que ele escolhe. A gente fala, fala, fala, entra num ouvido sai no outro. Aí com o tempo a gente não pode mais fazer nada por ele, até que ele entra nessa vida, vai, morre e é isso.

S: E tu deseja algo nesse caminho, espera que algo aconteça?

Wagner: Olha, eu espero que melhore, né. Que aca... eu sei que o crime, o crime, o tráfico, tipo assim, são tudo a mesma coisa, tudo envolvido junto. Eu sei que aquilo ali não vai acabar, entendeu? Mas que não pode acabar, mas pode amenizar. Então se isso se ameniza pelo menos um pouco, pra mim já é o máximo.

S: E pra tua vida o que tu espera?

Wagner: **Eu sou uma pessoa que quero viver bastante, quero realizar meus sonhos que eu tenho, que eu sei que todo mundo tem um sonho que quer ser realizado.**

Guilherme: Ele (W) quer ter um haras! Pronto falei! Haras, um estabelecimento de cavalos...

Giovana: Ele é apaixonado por cavalos.

Wagner: É um sonho desde criança, gente. Eu pensei que esse sonho ia passar, mas não passa não.

S: Tu quer trabalhar com cavalos ou só ter?

Wagner: Trabalhar também. Tipo assim ter uma cabanha. Você é do RS, né? Acredito que lá tem muito. Nas cabanhas eles são criadores que tiram o sustento daquilo ali. Não sei se tu já viu leilões... Então, muitos criadores de cabanha tem leilão, tipo faz criação daquela raça pra começar a fazer leilão... Aí eu acho isso maneiro. (G3, 4º encontro, grifos nossos)

O que chama atenção é que estes sonhos, desejos, “paixões” e interesses constituem o que Wagner é hoje, para si e perante os outros. Wagner é conhecido na escola como o menino que gosta de cavalos, de animais e das “coisas do campo”. Trata-se de algo no qual ele investe no agora, mas que também tem a ver com o que Wagner deseja para si no amanhã. Mesmo diante do caos do espaço urbano, da violência, que já vitimou inclusive jovens próximos a ele, ou seja, mesmo diante daquilo que pode representar a destruição de sonhos e da própria sobrevivência, ele se desloca imaginariamente para outros lugares, que tem a ver com o que ele gosta e com o que ele quer para si. Apesar da realidade precária na qual está imerso,

apesar dos diversos constrangimentos e muros que o rodeiam, Wagner não assume apenas a posição de esperar as oportunidades baterem à porta, mas busca, abre portas, agencia oportunidades para si.



Figura 47: “Um lugar no campo com animais” (Wagner, G3).

Heitor contou que participa de um site de escritores amadores (Fanfic), onde jovens “reescrevem histórias de filmes e livros”. Afirmou que neste site “você reinventa, reescreve a história, cria um universo paralelo. Tipo, Percy Jackson, tem gente que faz eles numa escola, num internato, como pessoas normais, sem serem semideuses”. O jovem disse que já havia escrito várias histórias, sobre as quais leitores do site comentaram que gostaram e consideraram inovadoras, o que o deixou muito feliz. Ele também falou do uso deste tipo de recurso para elaborar vivências difíceis, como o *bullying*: “Heitor: Ou como a Brenda [colega], que escreve pra desabafar, o *bullying* que ela sofria ela desabafava assim. Escrevia história assim baseada na história dela”. Quando comentei que não sabia que existia este tipo de site, Heitor me disse: “cada um se expressa do seu jeito” (G3).

Juliana fala sobre sua paixão por maquiagem e planeja fazer algo relacionado a isso, talvez vídeos para o YouTube, ou algum curso no Senac:

Juliana: Eu gosto de ir [para casa] a pé, porque eu gosto de ficar pensando na vida.

S: O que tu pensa?

Juliana: Nas coisas que acontecem, sabe? Tipo assim, em casa, as coisas de casa... Eu amo maquiagem também, aí fico pensando como eu vou elaborar uma maquiagem, o que eu vou pedir pra minha mãe pra fazer novas maquiagens...

S: Tu se maquia ou maquia os outros?

Juliana: Eu gosto de maquiar os outros, mas só que ninguém gosta de ser maquiado por mim, porque eu faço muita besteira... aí as pessoas não gostam. Aí eu mesma me maquio.

S: E você quer continuar maquiando?

Juliana: Sim, eu gostaria de ser blogueira. Eu até ganhei um celular novo pra ser blogueira, um celular bom, de câmera boa, mas só que assim... eu preferia uma câmera boa do que um celular bom. Eu me arrependi dessa decisão agora. Porque quase eu fui roubada ontem de noite.

S: E o que você vai colocar no seu blog? Vai gravar vídeos de que?

Juliana: Ah, eu gosto de gravar vídeo engraçado também, porque eu amo rir, e eu amo esses vídeos engraçados. A maquiagem também, é óbvio, eu amo. Também pode ser vídeo de maquiagem engraçada. Eu queria fazer um curso no SENAC que tem. Eu vou pedir pra minha mãe. (G1, 2º encontro)

A prática de esportes também foi apontada como um interesse de grande parte dos jovens, que tem lugar tanto na escola quanto fora dela. Este é um dos poucos interesses dos jovens que são oportunizados pela escola. O desenvolvimento de projetos associados ao badminton e ao basquete, por exemplo, foram referidos pelas jovens Jéssica e Naiana como iniciativas bem sucedidas de um professor, que se diferencia dos demais por enxergar nos alunos um potencial, conforme já relatado no capítulo anterior.

A prática de esportes, principalmente do futebol, em espaços para além da escola, geralmente está associada ao encontro e convívio com os pares e ao lazer, acontecendo principalmente no fim de semana.

S: A proposta hoje é pensar como é o fim de semana de vocês.

Maicon: Futebol, futebol, futebol.

Renato: Futebol!

Maicon: Vou desenhar um campo...

S: Onde é esse futebol?

Maicon: Na quadra, na Coroa.

S: O que vocês esperam desse futebol?

Maicon: ganhar, ganhar, ganhar!

Paulo: A gente aposta... quem ganhar paga a coca.

S: Vocês fazem alguma coisa depois desse futebol?

Paulo: Tomamos a coca.

Maicon: Vamo pro baile funk.

S: Como é o baile?

Maicon e Renato: Legal!! (G2, 4º encontro)

Nilton: Eu vou falar o meu fim de semana, eu chego em casa, jogo videogame, aí chegam meus amigos e a gente vai jogar futebol. Acabou. (G2, 4º encontro)

A Vila Olímpica da Gamboa foi um lugar muito referido pelos jovens da escola 2 (G3), onde a maioria deles frequentava ou já havia frequentado. Este local oferece, de forma gratuita, em torno de 20 modalidades de atividades esportivas. A participação ocorre mediante inscrição nas modalidades de aulas pretendidas. A maioria dos frequentadores das aulas são moradores da zona portuária. Nos finais de semana o espaço é aberto para uso recreativo.

Os jovens referiram praticar judô, jiu-jitsu, MMA, futebol, vôlei e kickboxing. Durante os encontros, alguns jovens que não costumavam frequentar o local manifestaram interesse em praticar alguma modalidade de esporte e pediram informações sobre inscrições aos colegas que já conheciam o funcionamento do local.

S: Como é essa vila olímpica?

Andressa: Pô, tipo assim cara, tem piscina...

Mateus: É tipo um lazer, que você tem, entendeu?

S: E aí é pra todo mundo?

Andressa: É, é pra todo mundo.

S: E daqui quem vai na vila olímpica?

Brenda e Raiane: Eu ia.

Joyce: Eu vou só a partir de terça-feira.

Raiane: Eu também fazia vôlei.

Heitor: Eu nunca fui.

Joyce: Eu vou fazer vôlei.

S: Mas é tipo aula ou vai quem quiser?

Raiane: É aula. Que tem que ter uniforme etc, inscrição...

Heitor: Têm várias aulas. (G3, 8º encontro)

Para além da possibilidade de fruição de encontro com os pares, no sentido de ser considerada pelos jovens uma “oportunidade do presente”, em alguns casos a prática de esportes pode remetê-los para além do aqui e agora, como no caso de André.

André: Isso aqui são duas modalidades de esportes que eu pratico: Muaythai e Quickbox.

S: E onde é isso?

André: Na Vila olímpica.

S: E é bem longe de casa?

André: Pra mim é. Eu moro aqui do lado da escola e a Vila Olímpica é lá perto da escola de samba. Eu saio da escola cansado, vou pra casa, troco de roupa e pego os equipamentos, e vou andando com a perna doendo. Aí fica longe.

S: Desde quando tu pratica?

André: Desde que eu tinha 3 anos.

S: Como é que tu começou?

André: Meu pai. Ele dava aula e eu comecei a treinar. Só que quatro anos atrás, quando eu tinha 11 anos, eu sofri um acidente. Fiquei quase dois anos de cadeira de rodas, aí tive que parar isso aí. Eu fui atropelado na Presidente Vargas por um caminhão. (G3, 9º encontro). Atualmente, André treina diariamente e participa de competições inclusive fora do RJ. Contou que naquele fim de semana havia se consagrado campeão na competição em que havia participado.



Figura 48: “O lugar dos esportes que pratico” (André, G3).

André, através desta maquete, afirmou querer representar o lugar dos esportes que pratica. Como lugar podemos pensar não só no espaço da Vila Olímpica onde ele referiu treinar tais esportes, mas no “lugar” simbólico e subjetivo ocupado por estes esportes na vida de André. Trata-se de algo no qual ele investe suas energias, pois dedica boa parte do seu tempo aos treinos: “Eu não tenho tempo nem de fazer o dever de casa. A minha vida é escola, casa, treino, escola, casa, treino...”. Parece ser um lugar que André sente como oportuno, uma vez que possibilita a ele mobilidades reais e imaginárias. Essas mobilidades relacionadas aos esportes oportunizam que ele tenha contato com novos lugares, pessoas e experiências e sintase pertencente a algo.

A música (no caso dos jovens participantes, principalmente o rap e o funk) também se mostrou como uma expressão significativa para os jovens, como algo que os envolve e mobiliza, principalmente pela fruição que proporciona. Ela pode ser utilizada em sua dimensão simbólica como uma forma de comunicação, expressa nos comportamentos e atitudes pelos quais os jovens se posicionam diante de si mesmos e se colocam diante do mundo.

Pôde-se observar em alguns encontros que os jovens “falavam de si”, de suas realidades e mobilidades através da música, mais especificamente do rap. No primeiro encontro com o grupo 2, após a realização de uma dinâmica inicial de apresentações, propus a criação de um desenho-história sobre um jovem que faz o percurso “de casa para a escola”. Enquanto os jovens desenhavam, um deles colocou para tocar no celular algumas músicas dos Racionais MC’s, que é um famoso grupo paulistano de rap. Alguns meninos acompanhavam

as músicas do início ao fim, cantando em voz alta. Mesmo os colegas que não acompanhavam cantando, aos poucos foram ficando mais silenciosos, parecendo estar envolvidos pela música. A primeira música se chamava “Diário de um detento”, a segunda, “Vida Loka parte II” e a terceira, “Negro Drama”. Tais músicas tematizam principalmente questões como tráfico, o permanente assédio que as drogas e o tráfico exercem sobre o jovem, violência, desigualdade social, preconceitos racial, de classe e espacial, violência policial, vida na favela, “viver o hoje” e consumo.

Destaca-se que a expressão musical do rap está perpassada pelos valores de contestação e resistência à realidade de desigualdade social e pela denúncia de situações de discriminação, que marcam a vida dos jovens de periferias urbanas. O grupo Racionais Mc’s, particularmente, traz canções permeadas por uma “abordagem crítica acerca da sociedade e sua relação com os habitantes da periferia, com especial atenção para a posição do negro. A representação que se constrói da vida na favela é a de um ‘campo minado’, onde imperam a desumanização e a violência generalizada” (OLIVEIRA, L. S.; SEGRETO; CABRAL, 2003, p. 104).

“Diário de um detento” faz parte do álbum “Sobrevivendo no inferno”, lançado em 1997, enquanto as outras duas músicas cantadas pelos jovens compõe o álbum “Nada como um dia após o outro dia”, lançado em 2002. Chama atenção que, apesar de terem sido lançadas há vários anos, tais músicas ainda exercem repercussões na geração atual de jovens. As letras das canções continuam atuais, conectadas profundamente com a realidade dos jovens pobres que pertencem às periferias urbanas brasileiras.

Muitos dos participantes, durante os encontros, buscavam expor de alguma forma seus gostos musicais, seja cantando, mostrando as músicas nos fones de ouvido para os colegas e para a pesquisadora ou colocando as músicas para tocar em seus celulares. Estes interesses parecem traduzir o que eles são, como se colocam diante do mundo e do outro e também parecem sinalizar como querem ser vistos pelo outro. Foi o caso de Milena, que, logo que a conheci, me contou que gostava muito de músicas coreanas e japonesas e, durante uma das oficinas, pediu que eu escutasse algumas delas em seus fones de ouvido.

Milena: Tem uma grande diferença entre música coreana e musica japonesa. Essa aí é japonesa. Quer ver? Coreana tem mais batida. Só que só tem outra menina na escola que gosta disso.

Betânia: Vai deixar a professora maluca! [nesse momento estou com o fone ouvindo as músicas que Milena está me mostrando]

Milena: Vai ficar maluca nada...

Jéssica: Ela tá botando pra escutar as músicas que ela escuta. Vai deixar a professora maluca...

S: Mas você conhece algumas pessoas que não são daqui mais que gostam?

Milena: Sim, tem os eventos, que a gente faz cosplay, aí eu vou. É legal. Eu gosto desde pequena.

S: Como tu conheceu?

Milena: Meus tios, eles gostam, sempre gostaram de Naruto, Samurai x, essas coisas... Aí eu via desde pequena. Aí eu comecei a gostar. Também eles me influenciaram muito nos jogos. Desde pequena eu começava a jogar vídeo game. Eles me influenciaram... Minha mãe também, eu ia me chamar Sayuri, só que minha mãe não quis porque ela achou que as pessoas iam achar ruim, aí ficou Mi. Eu queria que fosse Sayuri, né. A minha mãe ouvia muito a opinião das pessoas... (G2, 3º encontro)



Figura 49: Desenho feito por Milena durante um dos encontros.

Na escola, os jovens podem encontrar-se ou não com outros que partilham dos mesmos gostos e preferências nas mais diferentes áreas, que pertencem, por isso, a um mesmo público. Milena tem interesse por músicas coreanas e japonesas, animes e participa de eventos de cosplay. Essa atração da jovem por atividades e expressões artísticas relacionadas à cultura japonesa e coreana parece ter um forte componente afetivo, pelo fato de serem compartilhadas com alguns familiares, em especial a mãe, da qual Milena estava afastada na época da realização das oficinas. Além disso, este tipo de interesse parece ser para ela algo que se desvia do que a maioria dos colegas gosta: funk, rap e futebol. Enquanto ela me mostrava suas músicas preferidas, alguns colegas zoavam dela, dizendo que só ela gostava desse tipo de música, que é diferente. Foi possível observar que Milena não tinha uma boa relação com seus colegas, que pareciam tratá-la com certo desprezo e por vezes até com agressividade. Durante o recreio, ela costumava ficar isolada, ou na companhia de alunos mais novos, pertencentes a outras turmas.

Ao longo dos encontros, Milena deu algumas indicações de que a relação com seu pai e sua madrasta, com os quais morava, era bastante conflituosa. Além disso, ela manifestava o desejo de retornar a Minas Gerais, local onde havia nascido e de onde havia partido para morar com o pai, no Rio de Janeiro.

S: Ninguém mais fez o diário, além da Adriana?

Milena: Eu fiz, mas está em casa e tem muita coisa triste. Foi meu pai que amassou e disse: “cadê a caneta?” E eu: “que caneta?”. Ele pega e amassa tudo, cara, aquele monstro...

Adriana: Ele é seu pai...

Fernanda: É, é um monstro, mas é seu pai!

Milena: Sim, é meu pai, você sabe o que ele faz? Então, eu tenho meus motivos pra chamar ele assim. (G2, 8º encontro)

Milena: Vim pro Rio em 2014, morar com meu pai... (pausa e expressão de desagrado). Morar com meu pai... (pausa). Minha escola de lá era muito boa, era boa demais, era enorme, bonita, tipo um casarão, mas um casarão com andar. A escola era bem maior do que essa. Era legal!

S: Você Morava com quem lá?

Milena: Com a minha mãe, minha vó, meu irmão...

S: E você não viajou mais pra lá?

Milena: Não. Lá era bom morar, melhor do que aqui porque lá é mais calmo. Tem o sereno... você acorda ouvindo bem-te-vi... sente o cheiro de mato, cheiro de terra molhada... Aqui não, aqui você acorda e sente cheiro de que? De cigarro. Eu quando vim pro RJ, o primeiro tiro que eu escutei eu comecei a chorar. Nunca tinha ouvido tiro... Tiro é muito ruim... sério, cheiro de mijo na rua... Lá não é assim, não. Eu quero sair daqui quando estiver mais velha e voltar pra Minas. (G2, 8º encontro)

Considerando que tanto a casa quanto a escola parecem se constituir em espaços hostis e pouco acolhedores, pelo menos no que se refere à sua relação com o pai, em casa, e com os pares, na escola, Milena parece ter buscado e acessado em outros lugares relações onde se sente acolhida e tem o sentimento de pertencimento. A mobilidade por este “universo” dos games e da cultura japonesa também parece se constituir em um escape das realidades inoportunas da escola e da casa e talvez mantenha algum tipo de ligação com sua mãe que está distante.

S: E aí, como é o teu final de semana, Milena?

Milena: Jogar. Lá na Lan house... tem uns garotos lá. Eu gosto deles, eles gostam de mim...

S: Onde é essa Lan house?

Milena: Olaria.

S: Como tu vai até lá?

Milena: Ou eu vou de trem, ou eu vou de ônibus.

S: E você vai sozinha?

Milena: Às vezes eu vou com meu amigo(a)... porque ele é gay, então não sei como chamar.

S: E como vocês começaram a ir lá?

Milena: Foi ele que começou a ir lá, na verdade. Ele me chamou pra ir lá e eu fui. Gostei... é bom lá.

S: Têm muito mais pessoas lá?

Milena: Tem. Eu sou a única garota lá, pra ser realista. É legal ser a única garota lá, é divertido.

S: E como é a tua relação com o pessoal de lá?

Milena: É legal. Não tem ninguém que não gosta de mim lá, entendeu? Diferente aqui da escola, eles zoam, mas zoam brincando mesmo.

S: Aqui é uma zoação diferente?

Milena: É, acho que é uma zoação mais pro lado pessoal.

S: E o que tu espera desses jogos, desses encontros na lanhouse?

Milena: eu espero que um dia eu consiga formar um time lá e consiga participar da CBLLOL.

S: O que é a CBLLOL?

Milena: É o campeonato de LOL. Tem o CBLLOL mundial e o CBLLOL brasileiro. Eu queria participar do CBLLOL brasileiro, sempre quis.

S: E como é que se faz pra participar disso?

Milena: Ser diamante... eu sou bronze... é tipo tua classificação no jogo, o Elo. Mas só que eu acho que Elo não diz tanta coisa não. Porque eu sou bronze e jogo igual que é ouro, jogo bem. Mas eu já fui ouro, só que eu caí...

S: E tu joga só na lanhouse ou joga em casa também?

Milena: Em casa no meu notebook não roda e também tá sem internet. Até tem internet, mas o pai não deixa eu mexer, porque eu briguei com a mulher dele. (...). Eu fico doida pra que chegue sábado, eu quero que chegue sábado, pra poder ir lá. (G2, 4º encontro)



Figura 50: “LOL na Lan house com os amigos” (Milena, G2).

Estes dados nos mostram uma diversidade de formas que os jovens encontram para agenciarem algo que eles visualizam que podem fazer, frente a uma realidade tão precária. Foi possível observar que seus interesses os movem para abrir portas, para tentar fazer algo que não está necessariamente “no roteiro”, ou seja, independentemente do que possa estar planejado para eles, principalmente no que se refere a um caminho via escolarização. Nesta criação de oportunidades por eles mesmos, estes jovens podem exercer o papel de sujeitos.

Pode-se observar, assim, que os jovens não apenas se adaptam às exigências, normas e valores que lhes foram determinados, mas também e principalmente produzem novas mobilidades e formas de se colocar no mundo que podem desafiar, provocar, surpreender, incomodar ou agradar os que os circundam, desviando-se de um percurso linear e esperado (FRANCH, 2008).

Notamos, a partir destes relatos das oficinas, que os jovens realizam diversos movimentos no sentido de “oportunizarem para si mesmos”. Ocorre assim um deslocamento da oportunidade como algo que sobrevém a eles de forma imprevista, que “bate à porta”, para se constituir em uma situação que pode movê-los para algo que eles ativamente fazem acontecer.

Alcinda Honwana (2014), a partir de pesquisas realizadas em Moçambique, África do Sul, Senegal e Tunísia, destaca que grande parte dos jovens africanos vivencia uma fase que ela nomeia *waithood*, ou “idade de espera”, que representa um período prolongado de suspensão entre a infância e a adultez. A vivência desta fase se daria pelo fato de que as transições para a idade adulta são tão incertas – marcadas pelo desemprego, marginalização, falta de acesso a meios de subsistência e ausência de liberdades civis – que muitos jovens se

veem obrigados a improvisar modos de subsistência e relações interpessoais para além das estruturas econômicas e familiares dominantes. A autora destaca que, apesar da situação desses jovens ser particularmente difícil, também inspira muitos deles a agenciar soluções criativas. Ou seja, estes jovens não estão passivamente à espera de que a situação mude, mas estão buscando descobrir e criar novas formas de ser e de relacionar-se com a sociedade. Desse modo, mesmo diante de tanta precariedade, assim como os jovens da presente pesquisa, eles desenvolvem seus próprios espaços de ação, agenciam e oportunizam para si novas formas de ser. Suas ações não são estratégias de longo prazo, mas representam lutas diárias que respondem a necessidades mais relacionadas ao aqui e agora.

Honwana (2014) refere, por exemplo, a dedicação de jovens na criação de seus próprios negócios, seja de reparação de eletrônicos, ou de compra e venda de artigos de moda. Destaca também o envolvimento de alguns jovens com a criação de novas formas artísticas no âmbito da música, do teatro e da pintura e a dedicação na criação e escrita de blogs. Segundo a autora, estes espaços estimulam a criatividade e criam possibilidades de “*self-styling*” (auto-estilização), no sentido de uma busca por um estilo de existência e uma maneira de ser próprios (MOORE, 2011, citado por HONWANA, 2014). Tal busca é facilitada pelo uso que os jovens fazem dos recursos tecnológicos e redes sociais virtuais, como o YouTube, o Facebook, o Twitter e o Instagram. Conforme destacado acima, os recursos virtuais também foram evidenciados por alguns participantes do presente estudo, por estarem envolvidos em processos nos quais estes agenciam para si algumas formas de ser e estar no mundo.

## **7. A radicalidade das adversidades encontradas no caminho: quando as oportunidades não podem ser plenamente acessadas**

### **1º Relato: Lara**

“No intervalo entre duas oficinas, estava sentada em um banco no pátio da escola 1, quando Lara, 13 anos, estudante do 7º ano, veio até mim timidamente e perguntou se eu era psicóloga e se poderia ajudá-la. Disse que suas amigas comentaram que eu estava na escola e que ela deveria procurar-me para conversar, pois estava com alguns problemas. Falei que eu era psicóloga e que estava lá para fazer rodas de conversa com os alunos do 9º ano, mas que estava disponível pra conversar, caso ela quisesse. Nos apresentamos e perguntei sobre o que ela gostaria de falar. Lara contou que tinha alguns problemas na família que a deixavam triste e por isso ela costumava se auto lesionar. Disse que sente uma espécie de alívio quando faz isso. Mostrou nos pulsos as marcas de cortes não muito profundos que havia feito com a lâmina do apontador de lápis. Disse que suas amigas descobriram que ela fazia isso e a alertaram que ela precisava buscar ajuda de um(a) psicólogo(a). No entanto, o pai não tem boas condições financeiras que lhe possibilitem pagar por um profissional da psicologia. Lara disse que morava no morro dos Prazeres com o pai e os irmãos. A mãe saiu de casa e deixou-os quando ela tinha 6 anos. Falou que gosta muito do pai, mas que a relação com ele estava muito difícil, pois este “implicava com suas amizades”, não queria que ela se aproximasse de determinadas meninas, que julgava serem más influências, e que inclusive ela estava de castigo por ter conversado com um menino. Disse que há poucos dias sua mãe havia reaparecido e desejava vê-la. Ela disse estar animada com o reencontro com a mãe, mas seu pai lhe diz que não entende porque ela estaria feliz com a mãe, que retorna “após abandoná-los por tanto tempo”.

Falei que achava que era muito importante tudo o que ela estava contando e que suas colegas tinham razão em dizer que ela precisava buscar ajuda. Disse que eu não poderia atendê-la como psicóloga, pois aquele não era meu papel na escola naquele momento, mas que sempre que ela quisesse poderíamos conversar, quando eu estivesse na escola. Destaquei a importância de buscarmos um serviço de atendimento psicológico gratuito no bairro. Ela concordou, dizendo que gostaria muito de ser atendida. Falei que para isso precisávamos conversar com a coordenadora pedagógica da escola, que provavelmente saberia para onde

realizar um encaminhamento. Lara concordou que eu conversasse com a coordenadora sobre a questão e que expusesse o que estava acontecendo com ela.

No mesmo dia, encontrei a coordenadora, falei da situação de Lara e perguntei sobre a possibilidade de um encaminhamento da menina a um serviço de psicologia gratuito e próximo de sua casa. A coordenadora ficou muito sensibilizada com a situação e espantada com o fato de que Lara se auto lesionava. Disse que não esperava que uma menina como ela, tão querida e estudiosa estivesse fazendo isso. Prometeu conversar com ela e realizar o encaminhamento o mais rápido possível.

Naquele dia, retornando para casa, encontrei Lara no ônibus. Ela sentou ao meu lado e me olhou com uma expressão de ansiedade. Perguntei a ela como havia sido a conversa com a coordenadora. Ela disse que a coordenadora ficou muito preocupada e a repreendeu por não ter lhe contado antes o que estava acontecendo. Ela pediu que Lara chamasse o pai para comparecer à escola, pois precisava da autorização dele para que ela pudesse frequentar um serviço de psicologia.

Na semana seguinte, encontrei Lara no corredor. Ela se dirigiu a mim com uma expressão angustiada e me disse que o pai não reagiu bem ao que ela lhe contou. Ele perguntou à filha “que demônio a havia possuído para que ela chegasse ao ponto de fazer aquilo” e disse que “ela não era louca para precisar da ajuda de um psicólogo”. Disse ainda que não iria à escola para autorizar o encaminhamento ao serviço de psicologia, deixando a coordenadora de mãos atadas.

Sempre que eu ia à escola, em algum momento encontrava Lara no pátio ou nos corredores. Ela sempre me cumprimentava com muita simpatia e carinho e parava para conversar sobre como estava se sentindo. Ela dizia que estava melhor, que apesar dos problemas, não pensava mais em se cortar. Lara não falou mais sobre o reaparecimento da mãe. Num dia em que eu estava no pátio, no intervalo entre duas oficinas, Lara estava no pátio por ter um período vago, e se aproximou junto com uma colega. Elas sentaram ao meu lado e conversaram sobre diversos assuntos: namoros, amizades na escola, olimpíadas e mortes nas comunidades causadas por confrontos entre traficantes e policiais. Durante esta conversa, Lara comentou sobre uma oportunidade que havia surgido de estudar com bolsa integral em um colégio privado do Rio (PH), através de um projeto chamado Ismart<sup>13</sup>. Por

---

<sup>13</sup> ISMART - Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que identifica jovens talentos de baixa renda, de 12 a 15 anos de idade, e lhes concede bolsas em escolas particulares de excelência e o acesso a programas de desenvolvimento e orientação profissional, do ensino fundamental à universidade. **Projeto Alicerce:** Os alunos se inscrevem para este projeto quando estão matriculados no 7º ano do ensino fundamental. Os aprovados no processo seletivo participam de um curso

reconhecer que ela era uma boa aluna, a coordenadora a convidou para realizar o processo seletivo e concorrer a uma vaga. Lara afirmou ter ficado muito animada com a possibilidade. Com um brilho nos olhos, ela disse: “imagina só, estudar num colégio como o PH? E parece que eles pagam até a faculdade que você quiser depois...”. Para que ela pudesse fazer a prova, o pai deveria ir até a escola para assinar alguns papéis.

Alguns dias depois, Lara se dirigiu a mim triste e desanimada, pois o pai não havia concordado em deixá-la participar da seleção para a bolsa. Ele disse não gostar da ideia de que ela fosse para uma escola mais distante de casa, além de afirmar que não teria condições de lhe pagar o uniforme, que era uma das poucas coisas que o projeto não pagaria. Disse que insistiu muito ao pai, por considerar uma excelente oportunidade, além de a coordenadora afirmar que ela era uma ótima aluna e teria chances de conseguir. No entanto, o pai lhe questionou porque ela queria ser diferente de seus irmãos. Ela disse que era e queria sim ser diferentes deles, pois enquanto eles não se interessavam pelos estudos e já haviam reprovado na escola, ela se considerava muito estudiosa e nunca havia reprovado. Ela se sentia merecedora daquela bolsa, sentia que poderia consegui-la e se visualizava ocupando aquele espaço. No entanto, novamente dependia da autorização do pai, que não estava disposto a deixar a filha “mover-se para outros espaços”.

Duas semanas depois, encontrei Lara no ônibus, indo para casa. Sabendo que eu morava há pouco tempo no Rio, ela me perguntou se eu já estava conseguindo andar sozinha pela cidade. Falei que às vezes circulava por alguns lugares para além do bairro onde morava. Com uma expressão de curiosidade, Lara perguntou se eu conhecia a Zona Sul. Surpresa com a pergunta, pedi a quais lugares da Zona Sul ela se referia. Ela respondeu: “Botafogo, Copacabana, Ipanema...” Neste momento me senti desconfortável, por perceber que era difícil dizer que eu morava na Zona Sul, como se isso fosse tornar ainda mais explícita a desigualdade social existente entre nós. Disse a ela que morava em Botafogo, ou seja, conhecia a Zona Sul. Lara pareceu ter ficado um pouco desconcertada. Perguntei se ela conhecia a Zona Sul. Ela disse que só havia ido para Ipanema uma vez, para fazer um cartão de ônibus, mas não conseguiu ir à praia. Mas fora essa situação, nunca havia ido. Ela disse que, além de conhecer as praias da Zona Sul, gostaria muito de conhecer o shopping Rio Sul

---

preparatório para o ensino médio nos colégios particulares parceiros do Ismart, durante o 8º e o 9º ano, e continuam frequentando a escola pública no contra turno. Os cursinhos são ministrados em turmas formadas especificamente para o projeto. **Projeto Bolsa Talento:** Os alunos se inscrevem para este projeto quando estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental. Os aprovados no processo seletivo ingressam nos colégios particulares parceiros do Ismart para cursar o ensino médio com bolsa de estudos integral. Informações do site: <http://www.ismart.org.br/>

(que está localizado em Botafogo), pois “dizem que lá é legal”. Falou que andaria por lá, olharia as coisas e talvez compraria algo” (Diário de campo, Escola 1).

## **2º Relato: Jane**

“Jane entrou na sala muito cabisbaixa e sentou em um canto. Suas amigas Laís, Rosana e Mariana também pareciam tristes e sentaram próximas de Jane. Perguntei a Jane se estava tudo bem, ela respondeu que não. Neste momento suas amigas se dirigiram a mim dizendo: “Você é psicóloga, não é? Conversa com ela. Jane, fala pra ela o que está acontecendo”. Jane resistiu um pouco, mas com a insistência das amigas, resolveu falar. Contou que veio da Bahia há alguns meses para morar no Rio de Janeiro com um tio. Ele prometeu a ela que, estando no Rio, ela poderia trabalhar e fazer algumas coisas que gostava, como Muay Thai. Jane afirmou que sonhava em fazer aula desse esporte e imaginou que vindo pra o Rio haveria mais possibilidades pra ela. No entanto, ao chegar aqui, as coisas foram muito diferentes do que imaginou. Disse que o tio não a deixa trabalhar fora, nem sair de casa, não lhe dá as coisas que ela precisa, como roupas, e que desde que chegou no RJ está usando sempre as mesmas roupas, o que a envergonha. Ela conheceu um menino, que se tornou seu namorado, mas seu tio não deixa eles se encontrarem. Ela acredita que o tio tem ciúmes dela e que sua namorada esteja o influenciando a tratá-la desta forma. Disse que a namorada do tio talvez esteja colocando coisas na cabeça dele e por isso ele estaria tratando ela dessa forma. Disse que tentou conversar com ele, mas não adiantou e que ele afirmou que vai comprar uma passagem pra ela voltar para a Bahia (Relato do 2º encontro com o G1). Na semana seguinte, nem Jane, nem suas amigas Laís, Rosana e Mariana, que apesar de estarem na escola naquele dia, compareceram à oficina. Encontrei Jane no corredor da escola e perguntei como estava a situação com seu tio. Visivelmente aborrecida, ela comentou que o tio, sem consultar sua opinião, havia comprado uma passagem para ela voltar para a Bahia (Relato do 3º encontro com o G1, E1). No início do encontro seguinte, perguntei aos jovens presentes sobre Jane e eles confirmaram que ela havia voltado para a Bahia (Relato do 4º encontro com o G1, E1)”.

---

Considerando que um dos objetivos deste estudo foi pensar a questão da oportunidade em articulação com as mobilidades dos jovens, optou-se por realizar uma abordagem mais pontual do tema “oportunidade” no último encontro de cada grupo. Os jovens foram convidados a criar histórias que envolvessem e explicassem a ideia de oportunidade, em que o personagem principal fosse um(a) jovem.

A questão da oportunidade também transversalizou algumas discussões e histórias criadas pelos jovens em outros encontros, que não tinham explicitamente como foco o tema oportunidade, ou simplesmente surgiram a partir de alguma situação ocorrida durante as oficinas, como no caso de Jane. A oportunidade também emergiu como uma questão significativa em conversas informais fora do enquadre das oficinas, por vezes com jovens de outras turmas que não participavam das oficinas, como foi o caso de Lara.

Os jovens participantes dos grupos mencionaram vários aspectos que para eles estão envolvidos na constituição de uma oportunidade: o desejo do sujeito, seu esforço em busca do que quer, sua implicação perante o que deseja, as condições objetivas que dificultam ou facilitam o acesso ao que se deseja, a ocorrência de algo repentino e inesperado e o encontro com um outro que pode apresentar outras possibilidades.

Os relatos anteriores, que envolvem as jovens Lara e Jane, são exemplos de situações em que o sujeito deseja algo, percebe-se diante de uma oportunidade, mas não consegue acessá-la por motivos alheios à sua vontade, ou seja, lidam com situações em que ocorrem limitações/adversidades às mobilidades. A partir destes relatos, pode-se notar que estes motivos externos ao sujeito, podem ser muito diversos. No caso das jovens Lara e Jane, a limitação às suas mobilidades passa principalmente pela decisão de adultos, que se valem de sua autoridade para barrar o acesso das jovens a “outros lugares” que elas consideram oportunos.

Estes dois relatos mostram a realidade de duas jovens que se esforçam, se empenham, tentam mover-se, agenciar algo para si e oportunizar algo que desejam para suas vidas, mas se deparam com diversos muros neste caminho. Elas parecem não poder contar com nada e encontram-se à mercê dos reveses.

As oportunidades aparecem para Lara, no entanto ela mal consegue agarrá-las. Em suas mobilidades, ela constantemente esbarra com as circunstâncias inoportunas que tornam impossível o contato com aquilo que é vislumbrado por ela como algo bom e que pode ter um valor no agora e no depois. O caso de Lara é emblemático do cerceamento das oportunidades, que podem estar disponíveis para o sujeito, mas não podem ser plenamente acessadas. Neste

caso, não se trata apenas de uma questão de não aparecerem condições objetivas. Ao contrário, as possibilidades aparecem para Lara. Por exemplo, ela recebe a proposta para concorrer a uma bolsa em uma escola privada e tem possibilidade de receber um atendimento psicológico gratuito. No entanto, em seu caminho se atravessam alguns reveses, sendo o principal deles o posicionamento do pai, que subjetivamente acredita que o caminho da filha não pode ser este que ela deseja, este que na visão dela parece estar se delineando favoravelmente, de forma oportuna. Porém, o pai acredita que a filha não pode criar uma distância, a qual parece ser vista por ele como ameaçadora. Subjetivamente, a jovem quer agarrar esta oportunidade, ela se sente apta, preparada e interpelada e inclusive tenta mover-se em direção a isso que deseja.

Destacamos que o fato de o sujeito conseguir antever algo como bom, oportuno e de valor para si pode ser considerado uma mobilidade, no sentido de remeter o sujeito a outros lugares. Assim, podemos afirmar que mover-se pode significar oportunizar-se; e, por outro lado, o contato com algo oportuno pode possibilitar mobilidades reais ou imaginárias, ou seja, o deslocamento real ou imaginário para outros lugares.

No caso de Jane, a adversidade que não permite que ela acesse aquilo que considera oportuno também parte de um adulto, o tio, que exerce um controle sobre ela, e que, apesar da proposta inicial que parecia favorável ao que Jane desejava – ir para o Rio de Janeiro para trabalhar e fazer aulas de Muay Thai –, acaba não permitindo que ela se movimente, objetiva e subjetivamente, para estes outros espaços que lhe foram inicialmente prometidos.

A condição socioeconômica também aparece nos relatos das jovens como uma adversidade que barra seus deslocamentos e talvez o encontro com o que pode ser oportuno. Lara, por exemplo, manifesta seu desejo em conhecer e circular pela Zona Sul do Rio de Janeiro, a zona mais rica e turística da cidade. Ela mora em uma comunidade de Santa Teresa, que fica geograficamente próxima dos bairros que ela citou, inclusive seu bairro pertence à Zona Sul da cidade. No entanto, Lara fala sobre isso como se a possibilidade de mobilidade até a “outra zona sul” fosse algo muito distante de sua realidade.

Neste sentido, quando falamos de oportunidade, precisamos também considerar os limites ao movimento, ou seja, as questões objetivas que limitam as mobilidades e oportunidades. Por exemplo, a jovem Lara se vê no colégio Ph, ela se sente capaz, se vê como sujeito que ela é diferente dos irmãos e igual a qualquer um que frequenta este colégio, mas o pai lhe diz que ela não pode acessar isso. Ocorre assim um corte de toda a mobilidade que ela poderia ter, tanto no sentido de poder ganhar a bolsa por esforço e mérito, quanto no sentido

de uma mobilidade imaginária, ou seja, de desejar estar e ver-se neste lugar e de reconhecer-se capaz de estar lá. Desse modo, estas limitações às mobilidades e ao acesso às oportunidades podem ter um sentido mais micro, relacionadas, por exemplo, a questões familiares, o que foi objeto de discussão nesse capítulo. E tais limitações também podem ser estruturais, relacionadas a um nível mais macro, quando dizem respeito às políticas públicas e à estruturação da sociedade, o que será discutido no próximo capítulo.

## **8. O que vem a ser oportunidade em uma sociedade tão desigual?**

*“Eles falam tanto pra gente lutar pelos nossos sonhos, pra gente buscar... a gente quer buscar. Mas quando você não tem condições pra isso?”.*

(Giovana, G3, 10º encontro)

Em relação àquilo que constitui uma oportunidade, os jovens do grupo 1 pareceram dar pouca ênfase ou até desconsiderar o papel da estrutura de elementos objetivos da situação em que o jovem se encontra, e conferiram um peso maior aos aspectos subjetivos próprios do sujeito: o que ele deseja, sua motivação em relação ao que quer e como age para alcançar isso.

Quando questionados sobre o que facilita e o que dificulta que o jovem alcance o que deseja, a ideia que predominou no grupo 1 (escola 1) foi a de que este acesso depende única e exclusivamente do esforço pessoal. Que os obstáculos seriam colocados pelo próprio sujeito quando, por exemplo, desiste antes de tentar, acredita não ser capaz e não ter potencial. Para Gleice, o próprio sujeito “arruma coisas pra que ele possa chegar lá na frente”. Ela acredita que hoje existem muitos jovens que “encerram” suas próprias oportunidades (G1, 7º encontro).

Desse modo, foi possível observar a presença da ideologia meritocrática permeando as falas de vários jovens. Para os participantes do grupo 1, a ocorrência da oportunidade na vida do sujeito depende dele próprio, ou seja, de seu esforço individual, vontade, tentativa, persistência, pensamento positivo e crença em si mesmo. Quando interroguei se o fato de se alcançar o que se quer dependeria apenas de si ou se haveria também fatores externos que facilitaríamos que a pessoa acesse o que deseja, alguns falaram da importância da ajuda da família e sobre pessoas que podem auxiliar oferecendo estímulos verbais (“colocar pra cima, falar que vai conseguir”). Quando mencionei a existência de questões estruturais que

poderiam dificultar o acesso ao que se quer, como o fato de o jovem estudar em uma escola precária e ter dificuldades econômicas e querer ingressar em uma universidade, por exemplo, os jovens apontaram a necessidade da busca por soluções individuais, aliadas a um intenso esforço pessoal. Estas questões podem ser visualizadas no trecho a seguir:

Gleice: Eu quero ser professora ou engenheira química.

S: O que você acha que vai facilitar e o que vai dificultar que você alcance isso?

Gleice: Facilitar é que eu vou estudar. E negativo não tenho não...

S: Você acha que não vai ter nenhuma dificuldade pra alcançar isso?

Gleice: Acho que não. Acho que se eu estudar e dar meu melhor eu consigo.

S: Vocês acham que pra uma pessoa conseguir entrar em uma faculdade e ter uma profissão só depende dela?

Carlos: Aham.

Samara: Tem que se esforçar.

Betina: É, só dela.

S: E se a escola é ruim?

Betina: O problema é da escola...

Samara: A escola pode ser ruim, mas...

Caio: Aí estuda na internet.

Gleice: Você está aqui porque você deu o seu melhor, certo? Você está aqui porque você estudou e se esforçou, não foi? Você está na faculdade porque você, estudou, se esforçou, né?

S: Vocês acham isso?

Gleice: Sim.

S: A minha questão é: se a escola é ruim, se a pessoa não tem condições pra pagar um curso, como fica?

Betina: Vai pra outra escola.

Carlos: Vai trabalhar pra pagar o curso, e ao mesmo tempo fazer faculdade. (G1, 7º encontro)

Podemos nos questionar sobre o quanto este discurso meritocrático parece trazer consigo a necessidade destes jovens se “agarrarem” a alguma esperança. Certamente é muito difícil deparar-se com a dureza de sua realidade e com o fato de que talvez nem o esforço pessoal poderia garantir a conquista do que almejam. Neste sentido, diante de tamanha precariedade e fortitude, a crença na efetividade exclusiva do esforço individual, ou seja, a crença de que se possui o controle da situação, pode estar sendo utilizada como uma espécie de defesa.

No caso do grupo 2, uma participante referiu as cotas para o ingresso de pessoas pobres e negras nas universidades como um exemplo de oportunidade que acontece na vida de alguns jovens, que pode lhes possibilitar “mudar de vida”. Após esse exemplo ser citado pela colega, os participantes afirmaram que a oportunidade se constitui a partir do esforço pessoal, mas também depende de condições externas ao sujeito, como as cotas e a oferta de vagas de emprego em empresas, por exemplo, revelando certo tensionamento em relação à perspectiva da responsabilização individual do sujeito.

No grupo 3, a discussão sobre o tema oportunidade foi mais longa e houve um envolvimento maior dos jovens. Apesar de também enfatizar a importância de aspectos

subjetivos próprios do sujeito (sobretudo o esforço pessoal), quando comparado aos grupos 1 e 2 (escola 1), o grupo 3 (escola 2) problematizou mais a questão dos elementos objetivos da situação em que o jovem se encontra e seu papel na constituição do que é oportuno e nas limitações às mobilidades e oportunidades. Para eles, as condições objetivas da situação em que o jovem se encontra possuem um papel relevante no acesso ao que se deseja.

As condições socioeconômicas foram referidas no grupo 3 como um elemento importante que facilita o acesso ao que se deseja. Alguns deles afirmaram que as chances de se conseguir o que se quer tornam-se restritas quando não se tem boas condições financeiras. Como afirmou Raiane, “sem dinheiro não se tem chances de conseguir o que se quer” (G3, 10º encontro).

Joyce: Eles [os jovens personagens da história criada] precisam do mesmo curso pra entrar na faculdade. Mas a preocupação do rico é passar por ela, a do pobre é pagar.

Giovana: Dinheiro não é tudo no mundo...

Joyce: É quase.

Brenda: Mas nesse país é, o dinheiro compra tudo.

Raiane: O que eu quero dizer que o dinheiro é prioridade, quem tem dinheiro acaba tendo prioridade, é isso. (G3, 10º encontro)

De acordo com os jovens deste grupo, as condições financeiras permitem que alguns acessem com mais facilidade aquilo que para outros só pode ser alcançado com muito esforço. No relato a seguir, ambas as personagens da história criada no grupo 3 tiveram acesso ao mesmo curso, na mesma universidade, mas no caso do jovem pobre o caminho foi muito mais difícil, demandando um **esforço** muito maior do que no caso do jovem rico.

Brenda: São dois jovens que se chamam um Artur e o outro João, e os dois estudam em uma faculdade de Letras...

Raiane: Na mesma faculdade.

Brenda: Letras Português e Inglês, lá na Puc.

Raiane: Sendo que Artur é rico e João é pobre.

Giovana: **O que é pobre se esforçou muito e conseguiu bolsa.** Ele ficou 2 anos fazendo o pré-vestibular pra fazer o Enem e conseguir uma bolsa na faculdade. Já o rico, os pais pagam a mensalidade dele.

Joyce: Ele só saiu da escola mesmo...

Giovana: É, **ele só saiu e foi pro curso, simples.** E o pobre tentou dois anos seguidos entrar na Puc. Ele fez o Enem porque ele queria entrar na Puc. E aí ele quando entrou... Quando tava terminando a graduação, apareceu uma oportunidade pra estudar em uma escola do exterior...

Heitor: Intercâmbio.

Giovana: Fazer a pós-graduação.

Raiane: Para os que tinham as melhores notas.

Giovana: E nisso entram João e Artur, que um é pobre e outro é rico.

Raiane: E os dois, sabendo dessa oportunidade de poder ir pro exterior começam a se empenhar. Artur não se empenha tanto quanto deveria, mas João sim.

Joyce: E as vagas para essas aulas no exterior eram limitadas.

Raiane: E Artur não se empenha, porque ele tem uma coisa assim... Ele desenvolveu uma coisa dentro dele de que **ele não precisa se esforçar muito com as coisas pra conseguir conquistar as coisas, por conta do dinheiro que ele tem.**

Joyce: Ele sabe que, se ele não passar, ele pode pagar e fazer a mesma coisa que quem se esforçou. Então ele não se importou tanto assim.

Raiane: Aí no final dos resultados do exame, João passou e Artur não.

Giovana: Eles receberam uma oportunidade igual e os dois agarraram. Só que um se empenhou em consegui-la e o outro não. O outro simplesmente “se eu não conseguir, não tem problema”.

Raiane: E os pais do Artur tentam de última esperança comprar essa bolsa. Mas eles não conseguem porque é uma coisa séria e é uma coisa medida a esforços e não a dinheiro.

Giovana: E a vaga eles inclusive iam tirar do João. O João iria perder, porque era por nota, e o João passou raspando, por ele não ter muita condição de estudo, **ele se esforçou até onde ele conseguiu, até onde o limite dele deixava.**

Joyce: Ele tinha que trabalhar. Ele não tem uma família que possa sustentar ele.

Raiane: Ele não fez cursos preparatórios.

Joyce: E ele não podia viver simplesmente pra estudar. Ele tinha que trabalhar pra ajudar a família e ter as coisas dele, e ter tempo pros estudos também.

Heitor: Passou umas boas noites acordadas. (...)

Giovana: Mas aí o João, com a simplicidade dele, conseguiu a bolsa, foi e aproveitou essa oportunidade. E lá ele conseguiu... abriu portas pra ele de emprego...

Raiane: Melhorar de vida... ajudar os pais... (...)

Giovana: E ele conseguiu. Se esforçou e conseguiu. Ele não deixou a oportunidade passar. Ele apesar de saber que **a condição dele era pouca** e que ele tava competindo com pessoas muito melhores e talvez **com muito mais recursos**...

Brenda: Das melhores escolas...

Giovana: Ele não abriu mão daquela oportunidade, ele foi atrás...

Brenda: E ele tava saindo de uma escola pública... (G3, 10º encontro, grifos nossos)

Observa-se nas falas dos jovens que “agarrar a oportunidade” pode demandar muito esforço, principalmente quando as condições objetivas da situação em que o jovem se encontra são precárias. Assim como os jovens do grupo 1 (escola 1), os participantes do grupo 3 (escola 2) salientaram a necessidade de um esforço pessoal acentuado para se alcançar o que se deseja e “não deixar passar a oportunidade”. A diferença em relação ao outro grupo é que este (G3) problematiza sobre as implicações dos fatores externos, fatores que fogem ao controle (como nascer em uma família rica ou não, frequentar boas escolas ou não), enquanto o grupo 1 refere o esforço pessoal quase que exclusivamente como o aspecto determinante para que se tenha acesso ao que se quer. Na história criada pelo grupo 3, João teve duas oportunidades: a de cursar uma faculdade particular com bolsa e a bolsa de estudos no exterior. De acordo com os jovens, devido à sua precária situação financeira, ele só conseguiu acessar ambas oportunidades devido ao intenso esforço pessoal. Num primeiro momento, parece que os alunos estão enaltecendo a perspectiva meritocrática, uma vez que o jovem, apesar de não ter condições objetivas, alcança o que quer devido ao esforço. No entanto, ao longo da discussão eles afirmam que isso poderia não ter acontecido, pois João poderia facilmente ter perdido a vaga para Arthur, que estudou nos melhores colégios, tinha o tempo que quisesse para estudar, pois não precisava trabalhar, e que, se fosse possível, até teria condições de “comprar a vaga”.

S: Então oportunidade é uma coisa que tem a ver com a pessoa batalhar ou tem outros fatores ali envolvidos?

Raiane: Tem outros fatores envolvidos.

Joyce: É também o trabalho da pessoa...

Brenda: Porque nada cai do céu.

Giovana: Agora depende muito da pessoa querer essa oportunidade, aproveitar ela...

Joyce: Todas as pessoas tem oportunidade de alguma coisa na vida, só que só alguns conseguem realmente abraçar a causa.

S: Mas o que interfere que se consiga abraçar ou não?

Giovana: **Se esforçar.**

S: É só o esforço que determina que tu consiga alcançar ou não?

Raiane: **Tem vezes que não.**

Giovana: Sim, você vê o João, ele não tinha condição, se você for pensar ele não tinha condição, foi o esforço dele. Simplesmente e puramente isso.

Raiane: Não, mas tem vezes que não é só o esforço.

Joyce: E ele também contou com a faculdade do exterior não aceitar vender a vaga dele, né. Porque se a faculdade do exterior fosse como a grande parte dos lugares no Brasil, não vou nem dizer faculdade... mas grande parte dos lugares no Brasil eles teriam aceito a venda da vaga e o João, mesmo com o esforço e mesmo tendo conseguido a vaga por mérito dele, ele ia perder e o Artur que não conseguiu iria.

Giovana: Com uma bolsa, ainda por cima. Uma pessoa que nem precisa de bolsa iria com bolsa. (G3, 10º encontro, grifos nossos).

Nota-se nesta história que, além de problematizarem a dicotomia esforço individual intenso *versus* condições financeiras favoráveis, os jovens apontam a questão das desigualdades de acesso às oportunidades. Apesar de ser oferecida uma igualdade de oportunidades aos personagens, ou seja, a possibilidade de realizar um intercâmbio no exterior, os jovens apontam que João e Arthur não saem do mesmo ponto de partida, não possuem as mesmas condições para competir de forma igualitária, ou seja, não existe uma igualdade de acesso. Assim, o garoto mais pobre precisaria esforçar-se muito mais para conseguir competir com o jovem que possuía melhores condições socioeconômicas.

Desse modo, a condição socioeconômica é apontada pelos jovens do G3 como o principal aspecto relacionado com a desigualdade de acesso às oportunidades.

S: Então pode acontecer que não só o esforço determine?

Raiane: Sim, eu ia falar que tem casos que é o seu esforço, e em outros casos, se você não tomar cuidado, uma outra pode te trapacear, entende? E não só isso, uma coisa mais honesta de **simplesmente você não ter tido recursos e a outra pessoa ter tido. Por mais que você tenha se esforçado, a outra pessoa se esforçou e teve mais recursos.** Então a questão de você não ter podido ter feito um curso preparatório pode ter prejudicado.

Brenda: As melhores aulas, os melhores professores, melhores escolas... (G3, 10º encontro, grifos nossos)

Os jovens apontam que as condições que facilitam ou dificultam o acesso às oportunidades não são apenas de ordem financeira, mas podem se relacionar a outros fatores, tais como a vivência de problemas e preocupações familiares, o local de residência (cidade x campo) e a existência ou não do apoio familiar.

Joyce: Eu acho que o que importa muito é a base que a pessoa tem em casa ou a base emocional da pessoa ou... o que a pessoa realmente acha que ela pode. Porque às vezes a pessoa pode muita coisa, mas ela acha que não.

Raiane: Ela acha que não pode porque ela **vem de família humilde**, por exemplo.

Joyce: Sim, ela **acha que ela não pode**, mas a família dela dá uma base, tipo: “você consegue, você pode”. Essa base de amigos, de família, disso tudo e contar com sorte e situação financeira... (G3, 10º encontro, grifos nossos).

Raiane: Um exemplo bem comum: uma pessoa que mora na roça e uma pessoa que mora na cidade, a pessoa que mora na cidade vai ter mais oportunidades do que quem mora no interior...

Brenda: Por conta da educação e de ensino.

Raiane: É, e também no interior você não tem muito por onde recorrer... E quem tá na cidade tem mais opção e tem assim mais oportunidades.

S: E vocês, jovens aqui, vocês sentem que tem opções, possibilidades, oportunidades pra vocês na cidade?

Raiane: Sim.

Giovana: Não tantas quanto poderia. Eu acho que não tem tanta oportunidade quanto poderia ter.

Joyce: **As coisas ainda são muito injustas**. (...) Porque por mais que tenha algumas cotas e algumas coisas pra escolas públicas, algumas escolas não levam isso muito em conta, e eles levam só pela nota e a pessoa que tava estudando num colégio público não tem preocupação nenhuma na cabeça. Com certeza cada um tem a sua preocupação aqui, cada um tem uma dificuldade em casa, cada um tem um problema que passa em casa, que só essa pessoa vai saber o que é. Então eu acho que tudo isso conta pra na hora que a pessoa for sentar pra fazer uma prova pra conseguir entrar na Puc, por exemplo, quem só estudou durante meses pra aquilo, ela vai conseguir fazer a prova muito melhor do que a pessoa que está cheia de coisas na cabeça além dos estudos, **problemas em casa, problemas na rua...** (G3, 10º encontro, grifos nossos).

Nesta história de João e Arthur, os jovens trazem elementos que têm muita relação com sua realidade, enquanto alunos de uma escola pública, concluintes do ensino fundamental, que tentarão ingressar em escolas técnicas estaduais ou federais de ensino médio, que possuem um ensino reconhecidamente mais avançado, onde o ingresso se dá mediante a aprovação em um processo seletivo. No entanto, apontam a ineficiência e a ineficácia da escola pública, que não os prepara para o nível de conhecimento exigido para as seleções que muitos pretendem fazer, ou mesmo para frequentarem com uma base efetiva de conhecimento o ensino médio. Eles dizem que sua escola e as escolas públicas de forma geral são “moleza pura”, ou seja, oferecem um ensino com um nível de exigência baixo, o que os preocupa, pois não os prepara para o que precisarão enfrentar “lá fora” (G3, 2º encontro). Eles alegam, por exemplo, não ter base suficiente para competir com alunos de escolas particulares, pois percebem que o que aprenderam na escola não foi o suficiente. Desse modo, eles reivindicavam um ensino de qualidade para poderem competir de forma igual com os alunos de escolas particulares, no acesso a uma escola de ensino médio ou técnico e no acesso à universidade, posteriormente.

Raiane: Tem professor que tá nem aí, que sabe que isso não é o ensino adequado, que se prende na apostila... Tenta mudar isso! Tenta ajudar a gente! (G3, 2º encontro).

Raiane: É, isso que a gente tá falando [a história de Artur e João], a gente tá se baseando em nós mesmos...

Giovana: É, a gente falou do Artur e do João, mas no fundo, no fundo tem a ver com a gente. O João somos nós e Artur são as pessoas do Elite, do Pensi, do QI, PH, são dessas escolas. E a gente

vai viver isso. Apesar de a gente ainda não viver isso numa faculdade, mas a gente vai viver isso agora no final do ano, competindo por uma vaga numa escola. É triste.

Raiane: Eu acho que é muito triste que tem muita gente com potencial, mas não teve...

Giovana: A chance...

Raiane: Não teve orientação, **não teve essa chance** de poder ter expandido esse potencial. (...)

Brenda: Uma coisa que me dói o coração é ouvir de pessoas que vieram de colégio particular dizerem: “ah, aprendi isso no ano passado”...

Raiane: O ruim é que a gente está numa escola pública. Aí se a gente quer passar pra uma escola boa, federal, ainda mais pro Enem, você tem que tirar do seu bolso pra pagar explicadora e professor particular.

Giovana: A prova da Cefet é barra... **Aí imagina, se você não tem uma base boa, como é que vai chegar lá? Eles falam tanto pra gente lutar pelos nossos sonhos, pra gente buscar... a gente quer buscar. Mas quando você não tem condições pra isso?**

Raiane: É, às vezes você não tem a base... é que nem você querer estudar, e não saber o que estudar.

Giovana: Eu imagino quem é do interior. Às vezes a pessoa quer estudar, mas não tem escola. Aqui a gente quer ter uma base pra passar nos concursos, mas... (G3, 10º encontro, grifos nossos).

Aqui chama a atenção a afirmação de Joyce, de que, ao contrário do que os professores podem pensar, alguns deles sabem o que querem, têm sonhos, mas percebem que não lhes foram oferecidas as condições objetivas para que seus desejos se concretizem.

Joyce: Se você for olhar os sonhos, o que as pessoas daqui querem pra daqui a sei lá... alguns anos, você vai ver que se for por aquilo que a gente realmente quer, a gente não estaria tão perdido assim, porque tem um monte de gente que quer entrar em sei lá, exército, marinha, forças armadas, ou então algum concurso, em alguma empresa...

Giovana: Empresa...

Joyce: E a gente sai daqui e vê que o que a gente aprendeu não foi o suficiente...

Giovana: Não era nada perto do que a gente devia saber.

Joyce: E às vezes a pessoa acaba desanimando, porque ela chega no ensino médio e vê um monte de coisa que ela nunca viu na vida. Ou então, como um monte de gente passou do ano passado para este ano, vai passar desse pro próximo sem saber muita coisa... ou então sem nota suficiente. Ou com a nota, mas com o comportamento péssimo. Aí você vai chegar no ensino médio pensando: “onde é que eu tava quando isso passou?” E você vai desistir.

Raiane: Aí é assim: você vê, mas você vê da maneira mais fácil possível... (G3, 10º encontro)

Diante da precariedade do ensino escolar, os jovens apontam a necessidade de buscar alternativas individuais, que muitas vezes são estimuladas pelos seus professores, como assistir vídeo-aulas, pagar uma explicadora ou fazer cursos preparatórios. No entanto, muitas destas alternativas são restritas aos que têm uma situação financeira um pouco melhor que a maioria dos alunos de escola pública. Como afirma Raiane, “tem gente que consegue [passar em um concurso], porque consegue pagar fora, que é o caso dela [colega], que é o meu caso, mas quem não pode?”.

Raiane: Já aconteceu de eu falar pra um professor: “ah, cara, não sei o que eu vou fazer pra poder passar. Só pagando mesmo professor particular”. Aí esse professor virou pra mim e falou: “não, é só você ver vídeo-aula, se esforçar, que você vai passar”.

Giovana: A gente está aprendendo uma coisa que não é o suficiente pra gente chegar onde a gente quer. Cara, eu já ouvi um monte de gente falando: “pô, eu quero cursar o exército, eu quero entrar na marinha, eu quero entrar na aeronáutica, eu quero estudar na UERJ”...

**Fabiana: Os professores sabem que a gente não vai conseguir com o que eles ensinam, e mesmo assim eles falam: “você vai conseguir”.**

**Giovana: “Vocês vão chegar lá, é só se esforçar”.** (G3, 10º encontro, grifos nossos)

Nota-se aqui que os jovens apreendem a realidade e suas contradições, quando destacam seu incômodo nas situações em que os professores tentam fazê-los acreditar que o esforço pessoal seria a condição suficiente para que alcancem o que desejam. Ou seja, os professores blefam, referindo o discurso meritocrático como uma promessa que eles na verdade sabem que dificilmente será cumprida. Como salientado anteriormente, este posicionamento dos adultos pode estar funcionando como uma defesa, diante do sentimento de impotência e da dificuldade de lidar com o mal-estar provocado pela constatação de que estes jovens que não possuem chances e garantias.

O discurso meritocrático perpassou de diferentes formas as discussões referentes à questão da oportunidade dos três grupos. A meritocracia fundamenta-se na ideia de que os sujeitos alcançam sua posição no tecido social devido a seu desempenho individual, sem a utilização de privilégios hereditários ou institucionais. Talento, habilidade e esforço são elementos constitutivos da noção de desempenho no discurso meritocrático (FRANCH, 2011). A noção de esforço foi bastante salientada em todos os grupos, nas discussões sobre a constituição do que é oportuno e sobre a questão do acesso à oportunidade.

A naturalização do discurso meritocrático por parte de alguns jovens pode ser entendida como uma proteção em relação às situações e disposições sociais que os colocam em um lugar especialmente complexo: em uma sociedade que se apresenta como opressiva e com poucas oportunidades, onde uma saída é a crítica pessimista, o discurso meritocrático deixa no controle dos indivíduos as possibilidades de êxito (OCHOA; ORBETA, 2017).

Nos discursos dos jovens participantes, principalmente da escola 2 (G3), percebe-se certo enaltecimento de um “sujeito heroico” e que se faz por si próprio, que se esforça intensamente, demonstra seu valor pela sua capacidade de superar as dificuldades e se coloca na posição de um sujeito que precisa merecer estar em determinado lugar. Para Ochoa e Orbeta (2017), ser parte dessa narrativa de esforço parece algo que dignifica o indivíduo e dá sentido a uma história eminentemente sacrificial. O sacrifício e o esforço realizados pelos jovens pobres no intuito de ascender socialmente parecem se tornar uma forma de existir, algo que eles nunca poderão deixar de fazer. Este aspecto é problematizado por Joyce, quando refere a necessidade de um esforço permanente para alcançar o que se deseja, quando as condições objetivas não são favoráveis:

**Joyce:** O problema é assim: estudei igual uma condenada, fiz o preparatório, **fiz tudo que podia fazer**, na semana da prova estudei igual uma louca, não saía de casa, não comia, não bebia. Tem muita gente assim, que quase chegou a ficar doente. E passou na prova. E aí? **Eu vou viver a minha vida assim até me formar?** Porque eu passei, mas lá dentro é da mesma forma que essa prova. Essa prova não é o mais difícil. Essa prova é só pra você entrar, porque lá dentro ainda é pior, porque vem a matéria, vem a prova, vem outra prova... (G3, 2º encontro, grifos nossos)

Segundo Ochoa e Orbeta (2017), este modo de agir no mundo parece conferir aos sujeitos de camadas pobres uma dignidade e uma posição subjetiva distinta: como aqueles que são os únicos exigidos pela sociedade, enquanto que os sujeitos de classe alta não precisariam dar conta de nada, pois estão predestinados pelo fato de terem nascido em uma condição socioeconômica favorável. Desse modo, este discurso que evidencia o esforço pessoal parece ocupar para o jovem pobre o lugar de afirmação do seu papel de sujeito, de sua capacidade de agir perante as adversidades. No entanto, esta ação na maioria das vezes se constitui em uma luta individual e desigual.

O ideal meritocrático tem sua origem nas sociedades democráticas que, diferentemente das aristocráticas, que priorizavam o nascimento, escolheram o mérito como um princípio essencial da justiça. Então, em uma sociedade democrática, que postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas/legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis (DUBET, 2004; OCHOA; ORBETA, 2017). Assim, constitui-se no século XVIII uma nova sensibilidade na sociedade, em que, relacionados aos ideais de igualdade e liberdade, surgem novos discursos que insistem na autonomia do sujeito em relação à sua origem e passado, e a razão passa a ser considerada o princípio organizador do humano e do social (OCHOA; ORBETA, 2017).

Sob a influência destes discursos, em especial do liberalismo, a escola tornou-se uma das instituições fundamentais para construir sujeitos capazes de forjar seus próprios destinos. A instituição educacional foi tomada como o lugar onde os sujeitos poderiam adquirir as ferramentas necessárias para constituírem-se como adultos autônomos capazes de lidar com as exigências da sociedade (OCHOA; ORBETA, 2017).

“Desde esta perspectiva, a escola é considerada uma instituição que tem como objetivo transmitir o conhecimento igualmente a todos os estudantes, onde a origem social não teria maior valor, já que seriam as capacidades dos sujeitos, e não seu status social, o que seria objeto de reconhecimento. Assim, a escola seria um momento preparatório para a entrada no mundo adulto, um primeiro ensaio para o processo de ser selecionado a partir dos méritos. Estas ideias permitiram que a escola fosse adquirindo um discurso ligado à justiça social, já que se pensou que esta instituição poderia exercer os ideais do Iluminismo, ou seja, que a linhagem não determinaria o destino dos sujeitos, visto que julgaria os estudantes por seus méritos e não por sua família ou lugar de origem” (OCHOA; ORBETA, 2017, p. 503, tradução livre).

Neste sentido, Dubet (2004) também traz contribuições importantes, a partir da análise do sistema educacional francês, sobre as concepções de justiça social que circulam na escola, assinalando a ideia de meritocracia. O autor afirma que, segundo a perspectiva meritocrática, é preciso assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Assim, a escola seria supostamente justa porque cada um pode adquirir sucesso pelo seu trabalho e em função de suas qualidades. No entanto, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades: a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades, sejam elas entre as pessoas (diferenças de desempenho entre alunos), entre os sexos e entre os grupos sociais, desigualdades estas que persistem e desde o início os mais favorecidos têm vantagens decisivas. Para Dubet (2004),

“quando adotamos o ideal de competição [dita] justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros” (p. 543).

A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades, mas descobrem suas fraquezas e não têm o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais. Ou seja, a escola meritocrática acaba legitimando as desigualdades sociais e o modelo meritocrático acaba produzindo mais vencidos do que vencedores.

No caso do Brasil, além destas questões pontuadas por Dubet, destaca-se que a cobertura educacional foi implementada de forma desigual, com escolas de diferentes níveis e as escolas públicas, que se apresentam com um nível maior de precarização, são frequentadas pelos mais pobres, enquanto as escolas privadas, que geralmente conseguem oferecer um ensino de melhor qualidade, são ocupadas por aqueles com melhores condições socioeconômicas. Mesmo assim, ainda assume um peso importante a ficção de que todos somos inicialmente iguais e que o que nos diferencia são nossos méritos e esforços (OCHOA; ORBETA, 2017).

Neste sentido, Dubet (2001) refere o processo de “democratização segregadora”, que consiste em que a melhor educação continue nas mãos de uma elite privilegiada, apesar da ampliação do acesso à escolarização. Este fenômeno implica que os jovens mais pobres acabem direcionando-se para carreiras pouco rentáveis, pois seus estudos escolares não lhes possibilitam diminuir a brecha educativa em relação aos estudantes mais ricos.

A ideologia meritocrática implica, assim, na naturalização de que os ganhos e acessos são reflexos das capacidades individuais, exaltando a competência, justificando o fracasso de alguns e enfraquecendo o laço social entre pares. O discurso meritocrático contrasta fortemente com a desigualdade da sociedade brasileira. Neste sentido, salienta-se que o discurso meritocrático é violento, sobretudo nas classes mais desfavorecidas da sociedade, na medida em que levanta expectativas, fazendo os sujeitos acreditarem que, para obterem êxito, o esforço pessoal basta. A consequência desta aspiração meritocrática é que os sujeitos apostam que seu esforço individual lhes permitirá alcançar melhores condições de vida, o que acaba debilitando a organização coletiva e criando as condições para que as desigualdades presentes na estrutura social não sejam questionadas e ocultem as diferenças entre os grupos e, portanto, que não exista a possibilidade de que se modifique (OCHOA; ORBETA, 2017).

O esforço pessoal foi referido pelos jovens participantes da pesquisa como um valor, mas que com frequência tropeça na estrutura desigual de oportunidades/condições objetivas enfrentada por eles, o que foi problematizado quase que exclusivamente pelo grupo 3. Para estes jovens, quando não existem condições objetivas, o esforço e a habilidade podem não ser suficientes. Assim, quando as circunstâncias concretas não são favoráveis, torna-se mais difícil a realização de suas expectativas e planejamentos, por mais que haja um intenso esforço individual, questão esta que também foi apontada pelo estudo de Franch (2011). Tanto no estudo de Franch (2011) quanto no de Mendes (2008), a falta ou a escassez de elementos objetivos que facilitam acessos (condições objetivas) foram apontadas como desafios para os jovens participantes, tornando difícil projetar e imaginar seu depois.

Pierre Bourdieu (1997/2001) fala sobre a relação entre oportunidades objetivas e esperanças subjetivas, consideradas duas dimensões constitutivas da experiência temporal. O autor observa que estas dimensões não são idênticas para todos os atores sociais, os quais possuem diferentes poderes de acordo com a posse do capital, o que foi salientado pelos participantes do G3, ao narrarem a história dos jovens Arthur e João. Assim, nem todos os atores sociais possuem as mesmas oportunidades de ganho material e simbólico, tampouco oportunidades iguais nas quais investirem.

Na perspectiva de Bourdieu (1997/2001), as esperanças dos sujeitos tendem universalmente a se ajustar mais ou menos com as oportunidades objetivas. A partir das experiências das possibilidades oferecidas ou rejeitadas pela condição ocupada pelo ator social, o mesmo tende a instituir no corpo disposições de ser de acordo com estas potencialidades (BOURDIEU, 1997/2001). No entanto, parece que essa posição ocupada pelo

sujeito contribui para reproduzir as condições de opressão daqueles que possuem um baixo nível de oportunidades objetivas, uma vez que produz certa conformidade com a situação e diminui as possibilidades de questionamento da condição que faz com que as oportunidades e, conseqüentemente, as esperanças sejam reduzidas.

O autor destaca que certas intervenções, recomendações ou avaliações feitas pelo grupo familiar, pelos pares ou por agentes escolares ao jovem, ocorrem no sentido de uma “manipulação social das aspirações”, ou seja,

“visando expressamente favorecer o ajustamento das aspirações às oportunidades, das necessidades às possibilidades, a antecipação e a aceitação dos limites visíveis ou invisíveis, explícitos ou tácitos. Ao desencorajar as aspirações orientadas para objetivos inacessíveis, logo constituídos como pretensões ilegítimas, tais cobranças tendem a redobrar ou adiantar as sanções da necessidade, e a orientar as aspirações para objetivos mais realistas, ou seja, mais compatíveis com as oportunidades inscritas na posição ocupada” (BOURDIEU, 1997/2001, p. 266).

Ao contrário do que Bourdieu pontua nesta citação, quando refere que certos atores sociais, como os agentes escolares, podem manipular as aspirações no sentido de desencorajar os desejos dos jovens orientados para objetivos inacessíveis, os jovens do G3 apontam seu incômodo em relação ao estímulo de certos professores para que sonhem e se esforcem para alcançar o que desejam, mesmo que o que aspiram seja pouco acessível e não tenham condições para tanto. Esse incômodo parece estar associado à percepção de que os adultos cobram um esforço sem limites e não se abrem para uma escuta dos jovens em relação aos fatores que barram o acesso daquilo que pode ser oportuno. Por outro lado, quando consideramos o caso de Lara, apresentado no capítulo anterior, podemos ver um exemplo em que um familiar (no caso o pai) age no sentido de desencorajar o desejo da jovem, afirmando que ela não deveria ser diferente dos irmãos, no sentido de apostar mais do que eles na escolarização e permitir a si mesma ver-se ocupando outros espaços. Neste caso, o pai não apenas desencorajou a jovem a desejar, como colocou barreiras para o acesso ao que ela considerava oportuno.

Estes apontamentos teóricos de Bourdieu podem ser observados empiricamente no estudo realizado no estado de São Paulo por Presta e Almeida (2008) com 14 jovens de ambos os sexos, de grupos populares e médios, e suas famílias, que teve como objetivo analisar os processos pelos quais os jovens construam suas aspirações em relação à escola e ao trabalho. A pesquisa mostrou que havia um ajustamento entre suas aspirações e as chances objetivas de realizá-las. Por exemplo, todos eles afirmaram ter a intenção de alcançar o ensino superior. Mas observam-se algumas diferenças entre os grupos populares e médios: enquanto o ensino

superior era considerado algo natural, familiar e praticamente automático para os jovens de grupos médios, para os jovens de grupos populares o alcance ao ensino superior foi considerado algo que ainda precisaria ser garantido e que talvez estivesse acima de suas forças. Notou-se ainda um ajustamento estreito entre as disposições para o futuro dos jovens e a posição e percurso social de seus pais. Os adolescentes cujas famílias se encontravam em uma situação de ascensão social eram mais ambiciosos do que aqueles cujas famílias estavam presas à luta para fugir da miséria.

Arpini (2003) refere que, na realidade, parece haver um modelo de projeto futuro voltado para os adolescentes pertencentes a grupos mais favorecidos economicamente e outro destinado àqueles que não possuem garantia de acesso aos bens. Para os primeiros, a escola pode ser considerada uma saída, sendo por meio dela que eles e seus pais almejam obter sucesso, dinheiro e realização profissional. É a partir da formação universitária que a maior parte deles espera consolidar seu projeto futuro que, mesmo que ainda não esteja totalmente delineado, já se faz presente na adolescência. Desse modo, para estes adolescentes a escola se faz presente e os interessa como a única maneira de consolidar tal projeto, que já começa a ser traçado desde sua entrada na mesma. No que diz respeito aos adolescentes de grupos populares, grande parte vivencia um cotidiano que se assemelha ao de seus pais, frequentemente dedicando-se a um trabalho, o que por vezes é somado à frequência noturna à escola. Para eles, as possibilidades de escolhas são mais reduzidas, a escola parece não lhes proporcionar as perspectivas que o trabalho representa e as dificuldades e frustrações iniciam-se muito cedo.

No entanto, observou-se no estudo de Presta e Almeida (2008) a existência de um “espaço de indeterminação”, onde se localizam trajetórias que fogem do esperado. Por exemplo, casos em que jovens de grupos populares recebem da escola um estímulo, um “combustível” para além dos recursos que podem ser mobilizados por suas famílias, que permitem que o jovem possa “sonhar mais alto” (PRESTA; ALMEIDA, 2008). Considerando o que foi observado a partir da presente pesquisa, talvez possamos pensar que este “combustível” pode ser, por exemplo, o laço que se estabelece na escola com alguns adultos significativos, que oportuniza que o jovem se movimente para outros lugares e possa se permitir desejar acessar e acessar esses outros lugares.

O que os jovens querem alcançar no amanhã e como eles se dirigem para essas aspirações depende tanto das oportunidades objetivas que lhes são oferecidas pelo seu contexto social, que interage com o seu nível socioeconômico, etnia, raça, gênero, local de

moradia e outros fatores contextuais, bem como de seus próprios agenciamentos, habilidades, e aspectos subjetivos. As aspirações elevadas, bem como a possibilidade de mover-se em direção a elas não são uma responsabilidade individualizada, mas sim uma questão determinada socialmente. Desse modo, a mobilidade social ascendente de jovens de bairros origens socioeconomicamente desfavorecidos é, portanto, difícil de alcançar sem que sejam oferecidas oportunidades objetivas, na mesma medida em que são solicitados a elevar suas aspirações e a investir individualmente em seu amanhã (MARZI, 2017).

## Parte V - Considerações Finais

Nesta tese, tivemos o objetivo de compreender e qualificar o que os jovens desejam e querem para si *hoje*, no aqui e agora. Com este intuito, buscamos olhar para as mobilidades dos jovens e suas experiências rotineiras nos vários espaços-tempos por onde se deslocam, analisando os sentidos destas mobilidades e o que nelas é sentido por eles como oportuno e/ou inoportuno.

Esta questão emergiu a partir da constatação da crescente imprevisibilidade nos cursos de vida e da difícil aplicabilidade da noção de projeto de vida para falar das vivências dos jovens hoje, em relação ao agora e ao depois, sobretudo quando nos referimos aos jovens sujeitos deste estudo.

A partir da análise do campo empírico realizado junto a jovens de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, observamos que eles falam de uma realidade precária, incerta, sem garantias, onde tudo parece fortuito. Isto certamente dificulta que eles experienciem a vida de modo que o sentido daquilo que fazem hoje tenha alguma relação com o depois. Diante dessa situação de total desamparo frente aquilo que não se pode controlar e garantir, “viver o hoje” e apresentar um discurso de “aproveitar a vida” parece ser uma via encontrada por estes jovens. Desse modo, deparamo-nos com vivências marcadas pela fluidez, precariedade e pela encarnação no aqui e no agora, o que inclusive nos direcionou, na escrita desta tese, a um desprendimento das categorias/estâncias temporais “passado”, “presente” e “futuro” e nos levou a utilizar outros significantes, como “agora”, “aqui e agora” e “depois”, os quais parecem retratar melhor a fluidez e a precariedade das vivências desses sujeitos.

Os resultados deste estudo revelam a complexidade das mobilidades e dos sentidos destas mobilidades para os jovens participantes e as várias contradições e tensões inerentes ao estar e constituir-se como sujeitos nos diversos-espacos tempos por onde se movem. Estas contradições e tensões parecem estar muito ligadas à precariedade, incerteza e falta de garantias.

Os jovens relataram que esse hoje, na escola e na rua, é marcado por inoportunidades de toda ordem. Eles referiram as sociabilidades experimentadas no espaço-tempo escolar junto aos pares, as quais parecem ser um elemento muito valorizado por eles, um aspecto que ainda parece conferir certo sentido ao estar na escola. No entanto, a maioria dos participantes deu uma ênfase maior aos aspectos que contribuem para tornar a escola um ambiente hostil e

inoportuno, principalmente no que se refere às relações com os colegas e com os adultos, o que faz com que não consigam vislumbrar o que neste espaço tem valor para eles no aqui e no agora.

A ideia de “caos” associada à experiência urbana foi fortemente destacada pelos jovens. Se por um lado esses jovens, sujeitos da nossa pesquisa, parecem ser mais preparados, em termos de conhecer as injustiças e as relações de poder que permeiam a cidade, por outro lado, observamos que eles estão mais à mercê das restrições, do sofrimento e do desamparo perante isso que eles nomeiam como “caos”.

Mover-se pelas ruas dessa cidade caótica é um desafio diário enfrentado por estes jovens. São diversos os contrangimentos e embaraços vivenciados por eles em suas mobilidades na cidade. A impressão que temos é que estes jovens estão ocupando a rua, apesar do caos, mas limitam-se à convivência e à fruição junto a seus iguais, enquanto que o outro/o estranho é visto como o inimigo que o constrange e assusta ou como aquele que o próprio jovem aterroriza e assusta através de suas atividades ilícitas.

O que é valorizado pelos jovens, em suas mobilidades no espaço-tempo da rua, assim como na escola, geralmente tem a ver com uma fruição no agora, junto aos pares, àqueles que lhes são familiares, o que nos leva a questionar até que ponto estas mobilidades junto aos iguais oportunizam, no sentido de realizarem um deslocamento subjetivo significativo. Nas mobilidades relacionadas a ambos os espaços-tempos nota-se um movimento dos jovens no sentido de uma individualização e uma dificuldade de convívio com o diferente, ocorrendo um enfraquecimento da vida coletiva e restringindo as possibilidades de subjetivação pública. Os jovens também referiram sonhar com lugares que se contrapõe ao caos urbano, mas estes espaços-tempos idealizados não parecem demandar que eles tenham que se haver com os desafios da vida coletiva.

Podemos considerar que a vivência da fortuidade do tempo demanda desses jovens não a elaboração de projetos de vida, mas o contato com- e o agenciamento de “oportunidades de vida”. Assim, de forma independente do que possa estar minimamente planejado para eles, sobretudo no que se refere a um caminho via escolarização, constatamos a existência de agenciamentos, interesses e expressividades juvenis, que parecem estar relacionados a uma *afirmação de si no presente* – quem sou eu, o que quero agora, que escolhas mostram o que desejo.

Neste sentido, observamos que, mesmo diante das adversidades, os jovens vão “abrindo suas próprias portas” e criando oportunidades para si. Eles vão se descobrindo no

que fazem e no seu movimento pela cidade e pelos diversos espaços-tempos por onde circulam. Assim, estas “oportunizações” ou “agenciamentos” nos mostram como alguns jovens conseguem dilatar a vivência do agora em relação a um pouco mais adiante, fazendo com que o que acontece agora, no instante, tenha também um trânsito um pouco mais para frente e que possa ser visto repercutindo no tempo do “depois”. A agência relaciona-se àquilo que não é fortuito, mas construído pelo sujeito. Assim, passa-se para outro patamar, relacionado àquilo que o sujeito pode buscar e agenciar, deslocando-se do lugar de encontrado (passivo) para achar aquilo que se quer.

Alguns jovens parecem ter se apropriado do espaço das oficinas para falar sobre as questões que lhes parecem muito difíceis em sua realidade como jovens pobres de periferia urbana e na realidade das escolas públicas onde estão inseridos, questões que parecem pouco encorajadas pelos adultos a serem trazidas à tona no espaço-tempo escolar. Neste sentido, consideramos que o espaço da disciplina “projeto de vida”, oferecida por ambas as escolas, poderia ser melhor aproveitado para que os jovens pudessem falar principalmente sobre as questões que lhes angustiam, relacionadas ao agora e ao depois. Esta abordagem poderia ocorrer de forma menos estruturada, mas mais aberta à escuta destes jovens, sobre o que eles demandam e o que é questão para eles ao se verem em uma sociedade desigual, desejando ir para determinados lugares, mas não podendo. Seria importante que se falasse dessas questões que se parecem muito difíceis na realidade dos alunos, sobre os “muros” que se atravessam no caminho em direção ao que se deseja, no intuito de alcançar outro nível de conscientização para além da ideia de que “é apenas necessário se esforçar para alcançar o que se deseja”, ou seja, buscando dialogar sobre o que estruturalmente é limitante para o esforço e que pode se constituir em uma injustiça. Neste caso, a ação do sujeito não deve ser a de se esforçar sem limites, mas no sentido de uma aposta na luta política/coletiva. Neste sentido, é necessário colocar em questão a ideia de que apenas o esforço do sujeito não vai dar cabo de tudo, considerando a existência de outras questões que precisam ser levadas em consideração.

Os jovens do grupo 3 (escola 2) nos trazem certo alento, ao mostrarem uma consciência e uma crítica diante das injustiças sociais, que contribuem para que não tenham acesso a espaços e oportunidades que poderiam melhorar suas vidas. Neste sentido, salientamos a importância de pensar naquilo que estruturalmente é limitante para o esforço e que pode se constituir em uma injustiça. Assim, gostaríamos de chamar a atenção para os casos em que o discurso dos jovens foi além do apontamento da necessidade de um esforço individual desmedido, ou seja, quando a questão da (in)justiça foi enunciada e quando houve

uma referência à forma desigual como a sociedade distribui os seus recursos. Nestes casos, o discurso sinaliza para uma posição mais politizada do sujeito, no sentido de que sua ação não seja no sentido de um esforço sem limites, mas em direção a uma aposta na luta política/coletiva.

Se, como afirma López (2012), “os jovens latinoamericanos são o reflexo das tensões e oportunidades que se instalam entre os avanços e restrições de nossas democracias”, podemos considerar ainda mais preocupantes e desafiadores o acesso a “oportunidades de vida” e a produção subjetiva dos jovens pobres, no contexto atual brasileiro, marcado pelo retrocesso, pela retirada de direitos e pelo aumento da precariedade. Os ajustes e as medidas econômicas tomados pelo governo brasileiro, que têm reduzido os gastos destinados às áreas sociais, à saúde e educação certamente acabarão atingindo diretamente e com mais intensidade os mais jovens, suas expectativas, desejos, ações e o que vislumbram como oportuno, contribuindo para alargar ainda mais a desigualdade de acesso às oportunidades e a injustiça social.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. O adolescente e a liberdade. Tradução de Suzana M. G. Ballve. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (Org.). **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 2007 (Original publicado em 1981). p. 13-23.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, mai./dez. 1997.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Perseu Abramo; Instituto da Cidadania, 2005. p. 37-72.

ALVARADO, S. V.; POSADA, J. E. M.; GAVIRIA, D. A. M. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 83-102, 2009.

AMAYA, J. F. S. Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil. **Nómadas (Col)**, n. 16, p. 10-25, 2002.

ARNETT, J. J. G. Stanley Hall's adolescence: brilliance and nonsense. **History of Psychology**, v. 9, n. 3, p. 186-197, 2006.

ARPINI, D. M. **Violência e exclusão**: adolescência em grupos populares. Bauru: EDUSC, 2003.

AUGUSTO, M. H. O. Tempo, indivíduo e vida social. **Ciência e Cultura**, v. 54, n. 2, p. 30-33, 2002.

AUGUSTO, M. H. O. O presente e a juventude. In: BRUNI, J. C.; MENNA-BARRETO, L.; MARQUES, N. (Org.). **Decifrando o tempo presente**. São Paulo: Editora UNESP, 2007. p. 45-68.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIRMAN, J. Adolescência sem fim? Peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, M. R.; MARTY, F. (Org.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 81-105.

BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M. Juventudes, mídiatizações e nomadismos: a cidade como arena. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 5, n. 13, p. 27-40, 2008.

BOURDIEU, P. A 'juventude' é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marca Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de S. Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 (Original publicado em 1997).

BURGOS, M. B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, 2012.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, G. F. V. A. **Adolescência: de que crise estamos falando?** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CÁRDENAS, A. M. A. Temporalidad social y jóvenes: futuro y no-futuro. **Nómadas (Col)**, Bogotá, n. 23, p. 48-57, out. 2005.

CARNEIRO, C. A contemporary notion of time: fragments of a case from Rio de Janeiro. **Int Forum Psychoanal**, v. 11, n. 2, p. 141–148, 2002.

CASSAB, C. A cidade como espaço público: uma interpretação pautada na fala dos jovens. **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p. 83-91, set./dez. 2010a.

CASSAB, C. Os jovens e a cidade: relações e representações. **Revista de Geografia**, Recife, v. 27, n. 1, p. 26-39, 2010b.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p.145-159, 2011.

CASSAB, C.; MENDES, J. T. N. “Perder-se também é caminho”: a dimensão espacial da juventude. **Libertas On-line**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2011.

CASSAB, M. A. T. Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001a. p. 209-226.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto, 2001b.

CASSAB, M. A. T.; MATTOSO, F. A. Cidade, trabalho e consumo: a experiência dos jovens pobres na contemporaneidade. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 121-130, jan./jun. 2010.

CASSAB, M. A. T.; REIS, J. R. Juventude e cidade: um debate sobre regulação do território. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 143-154, jul./dez. 2009.

CASSAB, M. A. T.; RIBEIRO, L. C.; SCHETTINO, P. **Desigualdade social e território**: uma breve reflexão. Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, ago. 2005.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CASTRO, L. R. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, L. R. (Coord.) et al. **Falatório**: participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, L. R. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I.; STENGEL, M. (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 299-345

CASTRO, L. R. Entre a subordinação e a opressão. Os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, C.; CASTRO, L. R.; PRADO, M. A. M. (Org.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

CASTRO, L. R. **Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude?** Comunicação oral. VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, Fortaleza, 14 de agosto de 2017.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras; Faperj, 2013.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Org.). **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau Editora; Faperj, 2005a. p. 9-26.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a real**: um relato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005b.

CHAVES, M.; SEGURA, R.; SPERONI, M.; CINGOLANI, J. Interdependencias múltiples y asimetrías entre géneros en experiencias de movilidad cotidiana en el corredor sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires (Argentina). **Revista Transporte y Territorio**, Buenos Aires, n. 16, p. 41-67, 2017.

CIDADE, E. C.; MOURA JUNIOR, J. F.; XIMENES, V. M. Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 87-98, jan./mar. 2012.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

CRESSWELL, T. Friction. In: ADEY, P. et al. (Org.). **The Routledge handbook of mobilities**. Routledge: Nova York, 2014. p. 107 – 115.

CRESSWELL, T. Towards a politics of mobility. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 28, p. 17-31, 2010.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v.9, n. 22, p. 1-20, jan./jun. 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v. 17, n. 6, p. 160-203, jul./dez. 2002.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DIB, S. K.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2010.

DIMENSTEIN, M.; ZAMORA, M. H.; VILHENA, J. Da vida dos jovens nas favelas cariocas: drogas, violência e confinamento. **Revista do Departamento de Psicologia/UFF**, Niterói, v. 16, n. 1, p. 23-40, 2004.

DUARTE, A. J. A periferia como lugar social dos jovens e o processo de escolarização. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-18, abr./out. 2014.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas (Tradução de M. C. D. Teixeira). **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, mai./ago. 2001.

DUBET, F. O que é uma escola justa? (Tradução de E. G. de Oliveira e S. Cataldi). **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ENNE, A. L. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 13-35, nov. 2010.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GUZZO, R. S. L. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2009.

FRANCH, M. **Tempos, contratempos e passatempos**: um estudo sobre práticas e sentidos do tempo entre jovens de grupos populares do Grande Recife. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Antropologia Cultural) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FRANCH, M. Caminhos, miragens e vazios: a construção simbólica do futuro entre jovens de grupos populares. In: OLIVEIRA, D. D.; FREITAS, R. A.; TOSTA, T. L. (Org.). **Infância e juventude**: direitos e perspectivas. Goiânia: UFC/Funape, 2011. p. 193-216.

FREITAS, J. Resenha Vidas Móveis. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 340-352, jan./abr. 2014.

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 53-62, mai./dez. 1997.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e

criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

GOUGH, K. V. “Moving around”: the social and spatial mobility of youth in Lusaka. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, v. 90, n. 3, p. 243–255, 2008.

GOUGH, K. V.; FRANCH, M. Spaces of the street: socio-spatial mobility and exclusion of youth in Recife. **Children’s Geographies**, v. 3, n. 2, p. 149-166, 2005.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Santiago, n. 33, p. 11-26, dez. 2010.

HACKETT, A.; PROCTER, L.; SEYMOUR, J. Introduction: spatial perspectives and childhood studies. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Children’s spatialities: embodiment, emotion and agency**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-17.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HONWANA, A. Juventude, *waithood* e protestos sociais em África. In: BRITO, L. et al. (Org.). **Desafios para Moçambique 2014**. Maputo: IESE, 2014. p. 399-412.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNCKEN, E. T. **Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KEHL, M. R. **A fratria órfã: conversas sobre a juventude**. São Paulo: Olho d’Água, 2008.

KNAUTH, D. R.; GONÇALVES, H. Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 92-104.

KNOBEL, M. O adolescente e a liberdade. Tradução de Suzana M. G. Ballve. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. (Org.). **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2007 (Original publicado em 1981). p. 24-62.

KRAUSKOPF, D. Comprensión de la juventud: el ocaso del concepto de moratória psicosocial. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v. 8, n. 21, p. 26-39, jul./dez. 2004.

KUSTER, E.; PECHMAN, R. Apresentação. Intolerância e solidariedade: o chamado da cidade. In: KUSTER, E.; PECHMAN, R. (Org.). **O chamado da cidade: ensaios sobre a urbanidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a. p. 11-15.

KUSTER, E.; PECHMAN, R. Também sem a feliz cidade se vive: um panorama dos encontros e desencontros pelas ruas das cidades contemporâneas. In: KUSTER, E.; PECHMAN, R. (Org.). **O chamado da cidade: ensaios sobre a urbanidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b. p. 187-212.

LANGEVANG, T.; GOUGH, K. V. Surviving through movement: the mobility of urban youth in Ghana. **Social & Cultural Geography**, v. 10, n. 7, p. 741-756, 2009.

LANNES-FERNANDES, F. Os jovens da favela: reflexões sobre controle e contenção sócio-espacial dos párias urbanos no Rio de Janeiro. **Convergencia**, Toluca, v. 19, n. 59, p. 159-186, mai./ago. 2012.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LIMA, R. B. et al. **Nota técnica adolescentes em conflito com a lei em Goiás: atos infracionais, vitimização e perfil socioeconômico**. Goiânia: Núcleo de Estudos Sobre Criminalidade e Violência; Universidade Federal de Goiás, 2015.

LOCATELLI, A. C. D.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 268-276, 2007.

LÓPEZ, F. M. Los jóvenes contra la escuela: un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, v. 3, n. 3, p. 71-84, 2012.

MALFITANO, A. P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica**, v. 15, n. 3, p. 523-542, out. 2011.

MANNHEIM, K. **Diagnóstico de nuestro tiempo**. México: Fce, 1944.

MARAFON, G.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M. L. Conflitos enquadrados como *bullying*: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición juvenil. In: CUBIDES, H. et al. (Org.). **Viviendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-30.

MARZI, S. Aspirations and Social Mobility: the role of social and spatial (im)mobilities in the development and achievement of young people's aspirations. In: NÍ LAOIRE, C. et al. (Org.). **Movement, mobilities, and journeys, Geographies of Children and Young People 6**. Singapura: Springer, 2017. p. 111-130.

MAYORGA, C. Identidades e adolescências: uma desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 1, p. 1-20, jun. 2006.

MEDEIROS, B. F. Apresentação. John Urry (1946-2016). **Trama: Indústria Criativa em Revista**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2016.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, mai./dez. 1997.

MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da adolescência/juventude a partir de textos jornalísticos (1968-1974 e 1996-2002). **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 42-55, jun. 2003.

MENDES, J. T. N. **O tempo presente e os projetos de vida dos jovens pobres**. 19º Conferência Mundial de Serviço Social. Salvador, 2008.

MOOSA-MITHA, M. The political geography of the “Best interest of the child”. In: SKELTON, T.; AITKEN, S. (Org.). **Establishing geographies of children and young people**. Singapura: Springer, 2018. p. 1-21.

NASCIMENTO, C. T. B. **A casa, a rua, a escola**: espaços de múltiplas práticas juvenis. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

OCHOA, M. P.; ORBETA, C. T. Discursos sobre classe social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 496-518, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, I. C. V.; SALDANHA, A. A. W. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 47-55, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; TRANCOSO, A. E. R. Processo de produção psicossocial de conceitos: infância, juventude e cultura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe. 2, p. 18-27, 2014.

OLIVEIRA, L. S.; SEGRETO, M.; CABRAL, N. L. S. C. Vozes periféricas expansão, imersão e diálogo na obra dos Racionais MC's. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 56, p. 101-126, jun. 2013.

ORELLANA, C. I. El desafío de construir una Psicología del desarrollo crítica en sociedades inhóspitas. **Revista Costarricense de Psicología**, v. 35, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 2016.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, abr. 2008.

PAIS, J. M. Los bailes de la memoria: cuando el futuro es incierto. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v. 8, n. 20, p. 74-95, 2004.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-21.

PAIS, J. M. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 267-280, mai./ago. 2012.

PECHMAN, R. Nove cenas, algumas obs-cenas, da cidade. In: KUSTER, E.; PECHMAN, R. (Org.). **O chamado da cidade: ensaios sobre a urbanidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a. p.127-152.

PECHAMN, R. Quando Hannah Arendt vai à cidade e se encontra com Rubem Fonseca. Ou da cidade, da violência e da política. In: E. KUSTER; R. PECHMAN (Org.). **O chamado da cidade: ensaios sobre a urbanidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b. p. 17-46.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 15-24, mai./dez. 1997.

PEREIRA, A. B. Outros ritmos em escolas da periferia de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 217-237, jan./mar. 2016.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adulez erodida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 376-383, ago. 2014.

PÉREZ, B. C.; CASTRO, L. R. Jovens no RJ: percursos inseguranças e riscos. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 107-120, jan./abr. 2011.

POZO, M. U. C. Espacialidades juveniles: usos, apropiaciones y percepciones del espacio urbano y contemporáneo. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, México, DF, v. 23, n. 9, p. 258-273, jul./dez. 2005.

POZO, M. U. C. Como os jovens habitam a cidade do México: diferença e desigualdade. **DESidades**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 9-18, jun. 2014.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424, mai./ago. 2008.

PUNCH, S. Possibilities for learning between childhoods and youth in the minority and majority worlds: youth transitions as an example of cross-world dialogue. In: WYN, J.; CAHILL, H. (Org.). **Handbook of children and young adulthood**. Singapura: Springer, 2015. p. 689-701.

QUAPPER, C. D. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última Década**, Santiago, v. 20, n. 36, p. 99-125, jul. 2012.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, set./dez. 2008.

RIBEIRO, A. C. T. Territórios jovens: técnica modos de vida. In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 19-30.

RUFFINO, R. A condição traumática da puberdade na contemporaneidade e a adolescência como sintoma social a ela articulada. **Textura: Revista de Psicanálise**, v. 4, n. 4, p. 1-12, 2004.

SANTOS, A. P. **Juventude, sociabilidade e território:** conexões e impasses. I Seminário de Pesquisa: Juventudes e cidade. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, out. 2011. p. 1-10.

SANTOS, J. E. F.; BASTOS, A. C. S. Pertencimento e “desterro” nas trajetórias de adolescentes da favela de Novos Alagados, Salvador, Bahia. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Org.). **Juventude contemporânea:** perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2005. p. 253-277.

SANTOS, M. O tempo nas cidades. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 21-22, out./dez. 2002.

SANTOS, R. M.; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 10, n. 1, p. 289-300, jan. 2012.

SARAVÍ, G. Youth experience of urban inequality: space, class, and gender in Mexico. In: WYN, J.; CAHILL, H. (Org.). **Handbook of childhood and youth**. Singapura: Springer, 2014. p. 503-515.

SAVEGNAGO, S. D. O. et al. Oficinas com meninas em uma escola aberta: espaço de diálogo, reflexão e reconhecimento da singularidade. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 467-480, jun. 2015.

SCHMITT, R. Teoria da perspectiva de tempo futuro: aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino superior. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-16, jun. 2010.

SEGURA, R. Paisajes del miedo en la ciudad: miedo y ciudadanía en el espacio urbano de la ciudad de La Plata. **Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad**, v. 8, n. 8, p. 59-91, out. 2009.

SHELLER, M. Sociology after the mobilities turn. In: ADEY, P. et al. (Org.). **The Routledge Handbook of Mobilities**. Londres: Routledge, 2013. p. 45-54.

SHELLER, M.; URRY, J. Mobilizing the new mobilities paradigm. **Applied Mobilities**, v. 1, n. 1, p. 10-25, mar. 2016.

SIMÃO, M. P. Dos espaços de identidade aos espaços de visibilidade. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v. 1, n. 1, p. 1-16, nov. 2014.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. Tradução de S. M. dos Reis. In: VELHO, O. G. (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 11-25.

SKELTON, T. Young people's urban im/mobilities: relationality and identity formation. **Urban Studies**, v. 50, n. 3, p. 467-483, fev. 2013.

SOARES, A. B. Juventudes e o mundo do trabalho: confinamento e a busca por pontes possíveis. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 222-238, jan./jun. 2011.

SOARES, C. Jóvenes, transiciones y el fin de las certidumbres. **Papeles de Población**, Toluca, v. 6, n. 26, p. 9-23, out./dez. 2000.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-159.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Santiago, v. 12, n. 20, 47-69, jun. 2004.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TAMAYO, V. M.; DURÁN, C.; THAYER, E. Los jóvenes populares urbanos frente a la prensa escrita y digital: distorsiones, identificaciones, distancias y silencios. **Última Década**, Santiago, v. 22, n. 41, p. 89-123, dez. 2014.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 427-434, set./dez. 2012.

TONUCCI FILHO, J. B. M. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. **Revista Espinhaço**, Diamantina, v. 2, n. 1, p. 41-51, 2013.

URBIETA, M. I. L. Nociones de juventud. **Última Década**, Santiago, v. 11, n. 18, p. 11-19, abr. 2003.

VELOSO, S.; SANTIAGO, V. **Ninguém entra, ninguém sai: mobilidade urbana e direito à cidade no Complexo do Alemão**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2017.

VIGH, H. E. Social death and violent life chances. In: CHRISTIANSEN, C.; UTAS, M.; VIGH, H. E. (Org.). **Navigating youth, generating adulthood: social becoming in an African context**. Uppsala: Nordic Africa Institute, 2006. p. 31-60.

VIGH, H. E. Youth mobilisation as social navigation: reflections on the concept of dubriagem. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 18/19, p. 139-164, 2010.

WAAGE, T. Coping with unpredictability 'preparing for life' in Ngaoundéré, Cameroon. In: CHRISTIANSEN, C.; UTAS, M.; VIGH, H. E. (Org.). **Navigating youth, generating adulthood: social becoming in an African context**. Uppsala: Nordic Africa Institute, 2006. p. 61-87.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Mortes matadas por Armas de Fogo**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015.

WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto de globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: BELFIORE-WANDERLEY, L. B.; BÓGUS, L.; YASBEK, M. C. (Org.). **Desigualdade e a questão social**. 4 ed. rev. e ampliada. São Paulo: EDUC, 2017. p. 61-172.

WINTON, A. Youth, gangs and violence: analysing the social and spatial mobility of young people in Guatemala City. **Children's Geographies**, v. 3, n. 2, p. 167-184, ago. 2005.

ZUCCHETTI, D. T.; BERGAMASCHI, M. A. Construções sociais da infância e da juventude. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 213-234, jan./jun. 2007.

## APÊNDICE A – FICHA DE INFORMAÇÕES DO(A) PARTICIPANTE



Rodas de conversa

*“A escola como destino e os destinos a partir da escola”*



Eu me chamo... 

Minha idade.....





Estudo na escola.....

Na turma.....



Moro no bairro.....

Moro com.....



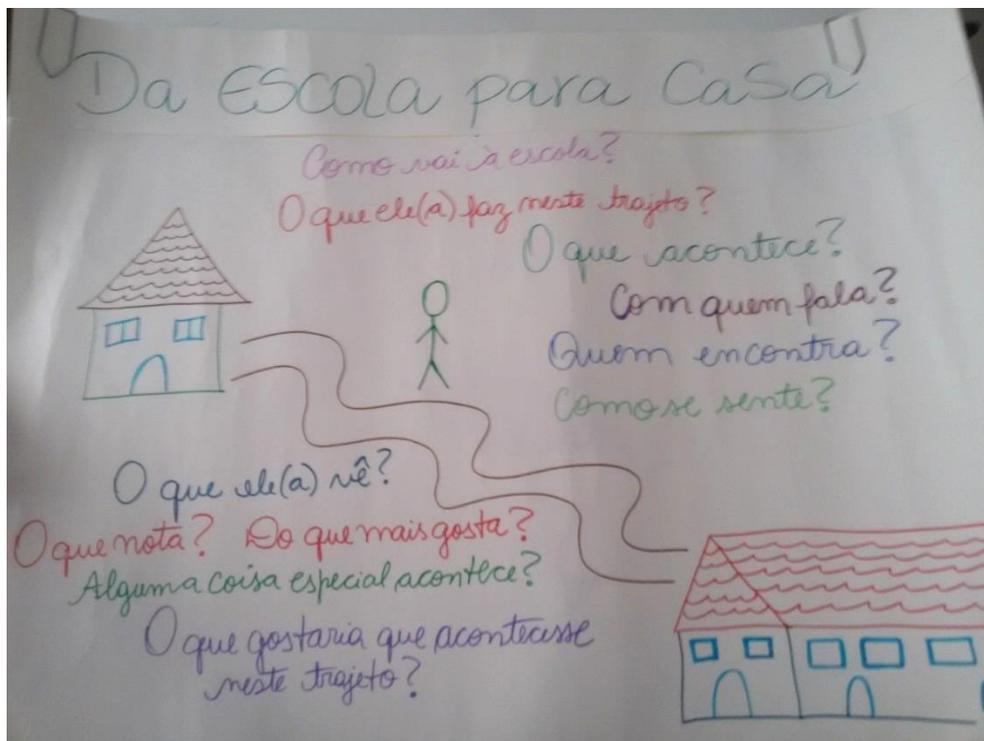


Escolaridade dos meus pais ou responsáveis...

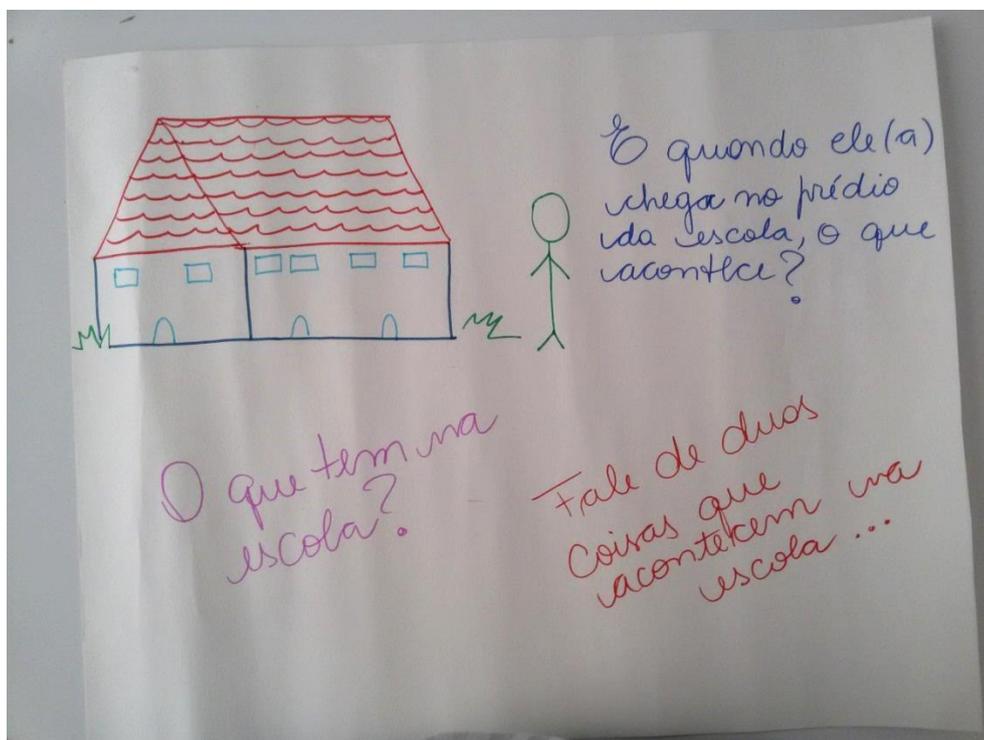
No que meus pais ou responsáveis trabalham...

## APÊNDICE B – CARTAZES UTILIZADOS NAS OFICINAS

### 1. “Da casa para a escola” e “da escola para casa”



### 2. “Na escola”



3- "De casa para outros lugares"

