

VERA MARIA LION PEREIRA RODRIGUES

**GRUPOS JUVENIS NA PERIFERIA: RECOMPONDO
RELAÇÕES DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA
SÃO PAULO 2004/2005**

DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – 2005

VERA MARIA LION PEREIRA RODRIGUES

**GRUPOS JUVENIS NA PERIFERIA: RECOMPONDO
RELAÇÕES DE GÊNERO E DE RAÇA/ETNIA**

SÃO PAULO 2004/2005

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Carvalho da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo - 2005

Banca examinadora:

RESUMO

A presente tese de doutorado tem por objeto conhecer os processos de socialização experimentados por três grupos juvenis, pertencentes a segmentos populares e formado por moradores da periferia de São Paulo: Coquetel Molotov, localizado em Itaquera, Zona Leste; Núcleo Cultural Força Ativa, em Cidade Tiradentes, Zona Leste; e Núcleo Cultural Poder e Revolução, no Jardim São Savério, Zona Sudeste. O objetivo da investigação é o de analisar os principais desafios, conflitos, lutas, iniciativas e avanços enfrentados por esses jovens; seus aprendizados e vivências na família, na escola, no trabalho, nos locais de moradia e na participação em grupos juvenis; suas relações interpessoais e grupais em espaços privados e públicos e as decorrências em suas trajetórias de vida pessoal e coletiva.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolve com a utilização de questionários, que configuram o perfil de jovens participantes e descrevem o trajeto de cada um dos três grupos, e de grupos focais e entrevistas semi-estruturadas, que procuram apreender percepções, conceitos e experiências de relações de classe, gênero e raça-etnia, no decorrer de suas infâncias, adolescências e juventudes. Investigam-se os significados de ser jovem na periferia, a conformação de relações entre os jovens e entre jovens e adultos, a divisão de tarefas e espaços de convivências, as construções e vivências de subjetividades e de relações de gênero e étnico-raciais.

Os referenciais conceituais que fundamentam as análises são principalmente de autores contemporâneos pertencentes a diferentes áreas das ciências sociais, tais como Educação, Psicologia, Serviço Social, Sociologia, pois o tema das juventudes, que vem despontado com mais força na atualidade, demanda olhares multidisciplinares para melhor compreensão.

Os resultados confirmam a hipótese de que o pertencimento a grupos juvenis, com protagonismos e participações culturais, sociais e políticas, propicia a

ressignificação e a existência de novas relações de gênero e de raça-etnia, sinaladas por respeito, eqüidade, diálogo e alteridade, na contramão do que foi aprendido na infância e ainda é vivido na família, na escola e em algumas instâncias da sociedade. Apontam igualmente que as relações ressignificadas representam possibilidades de que esses jovens se transformem em agentes socializadores e multiplicadores, contribuindo para sua integração cidadã, assim como a de outros jovens.

Palavras-chave: juventudes, grupos juvenis, periferia, gênero, raça/etnia, socialização, desigualdades, relações.

ABSTRACT

This doctor's thesis has as its objective to know the socialization processes experienced by three youth groups, belongin to popular segments and formed by residents of the periphery of São Paulo: Coquetel Molotov, located in Itaquera, East Zone; Núcleo Cultural Força Ativa, in Cidade Tiradentes, East Zone; and Núcleo Cultural Poder e Revolução, in Jardim São Savério, Southeast Zone. The objective of the investigation is to analyze the main challenges, conflicts, struggles, initiatives and advances faced by these young people; what they learn and live in their families, schools, workplace, homes, and in their participation in youth groups; their interpersonal and group relationships in private and public spaces and the consequences of their personal and collective lives.

Methodologically, the research is developed with the utilization of questionnaires that configure the profile of participating youth and describe the path of each one of the three groups, and of focal groups and semi-structured interviews, which try to understand perceptions, concepts and experiences of class, gender and race/ethnic relations throughout their childhood, adolescence and youth. We investigated what it means to be young in the periphery, the conformation of the relationships among the youth and between the youth and the adults, the division of tasks and living space, the building and the living of subjectivities and gender and ethnic-racial relationships.

The conceptual references that base the analyses are from contemporary authors belonging to different areas of the social sciences, such as Education, Psychology, Social Services, for the theme of the youth, which currently has appeared with more strength, requires multidisciplinary attention to be better understood.

The results confirm the hypothesis that belonging to youth groups, with the sponsorships and the cultural, social and political propitiates a new meaning and the existence of new gender and ethnic-racial relationships, signaled by respect, equity, dialogue and altering, different from what was learned in their childhood and is still

lived in the family, in the school and in the school, and in some instances of the society. They also point that the relationships with new meanings represent possibilities for these youth to transform themselves in socializing and multiplying agents, contributing to their own integration as citizens, as well the integration of other youth.

Key words: youth, youth groups, periphery, gender, race/ethnic, socialization, inequalities, relationships.

AGRADECIMENTO

Chegando ao final deste processo de doutorado e avaliando sua importância na minha vida pessoal, acadêmica e profissional, quero agradecer a todos que estiveram comigo nesta caminhada.

Em primeiro lugar, à minha grande amiga e orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia Carvalho da Silva, que com sua inestimável experiência e generosidade esteve sempre presente, oferecendo sua lucidez e segurança.

Às queridas Profas. Dra. Maria Lúcia Silva Barroco e Maria Cristina Brites, coordenadoras do NEPEDH – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos, e aos meus colegas, pelos conhecimentos, experiências, produções e carinhos vividos em conjunto.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP, nas pessoas das Profas. Dra. Carmelita Yasbek e Dra. Mariângela Belfiore Wanderley, por todas as oportunidades oferecidas, e à Capes, pela bolsa concedida.

À diretoria e aos companheiros de equipe do IBEAC, pela liberação de tempo, incentivo e cooperação nas etapas finais.

À minha maior companheira de trabalho, sonhos e brigas, Isabel Santos, que assumiu as rédeas da coordenação do programa de Formação em Direitos Humanos e garantiu amizade, companhia, tempo e tranquilidade para o término desta tese.

A Samantha Neves, que me auxiliou nos grupos focais e entrevistas, a Cíntia Franco, que fez as transcrições, a Vera Roselli, que fez a revisão do texto, a Ângela Mattos, que com sua habilidade e talento compôs as fotos dos jovens, a Fernanda Pompeu, que sempre próxima me alimentou com músicas e textos, a Bruna, Jean, Lídia, Márcia, Niela, Nil, pelas colaborações.

Aos meus grandes amores Marcelo, Camila, Juliana e seus companheiros Simone e Eduardo.

A Pedro, que está chegando e já é muito amado.

Aos meus queridos Cotinha e Tino, pela vida, exemplos e ensinamentos.

***“À pergunta: ‘Quantos anos você tem?’ dever-se-ia poder responder
exatamente: ‘Tenho todas as idades da vida humana’...***

***Perdi a adolescência sem adquirir o que constitui sua perda: a resignação...
Assim como não pude me resignar com a perda do amor, também não pude
me resignar em me fechar em um setor da cultura, nem me resignar com o
estado das coisas e com o estado de fato no mundo. Não fiz o luto do
conhecimento; quis, senão conhecer tudo, pelo menos conhecer vários
lugares; conservei as questões que enterramos quando queremos nos
inscrever na cultura, e aquelas que esquecemos quando queremos nos
inscrever na sociedade. É isto, sem dúvida, minha adolescência prolongada...
Evoluí, variei, sempre segundo esta dialógica. Em mim, unem-se mas também
se opõem, os segredos da maturidade e os da adolescência.”***

Edgard Morin, *Meus demônios*, 1987.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I - O FENÔMENO JOVEM | 27 |
| 1.1 - Onda jovem..... | 29 |
| 1.2 - Histórias e Conceitos..... | 31 |
| CAPÍTULO II - SER JOVEM NA PERIFERIA | 43 |
| 2.1 - Para os olhos não verem..... | 43 |
| 2.2 - Conhecendo os jovens e os grupos da pesquisa..... | 51 |
| 2.3 - O lugar onde moram..... | 71 |
| CAPÍTULO III - MÚLTIPLOS REGISTROS DAS DESIGUALDADES NA CONTEMPORANEIDADE | 81 |
| 3.1 - A realidade contraditória da democracia..... | 81 |
| 3.2 - Relações de classe e outras desigualdades..... | 85 |
| 3.3 - Poder, substantivo masculino..... | 89 |
| 3.4 - O desafio de ser negro..... | 98 |
| CAPÍTULO IV - ONDE AS SOCIALIZAÇÕES SE CONFIGURAM | 106 |
| 4.1 - A vida em família..... | 108 |
| 4.2 - Escola: primeira experiência no espaço público..... | 114 |
| 4.3 - À procura de trabalho..... | 121 |
| 4.4 - A emergência dos direitos juvenis..... | 125 |
| 4.5 - Participando em grupos juvenis..... | 128 |
| CAPÍTULO V – GRUPOS JUVENIS: CONTRUINDO NOVOS ESPAÇOS RELACIONAIS | 134 |
| 5.1 - O ensinado e o vivido em casa..... | 136 |
| 5.2 - O ensinado e o vivido na escola..... | 157 |
| 5.3 - Relações de classe e os jovens no mercado de trabalho.. | 171 |
| 5.4 - Fazer parte de um grupo juvenil..... | 176 |
| 5.5 - Trajetórias em grupos juvenis..... | 192 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 197 |
| BIBLIOGRAFIA | 202 |
| ANEXOS | 222 |

INTRODUÇÃO

Escutar e olhar com atenção, considerar o que é ouvido, indagar, buscar compreender os significados. É com essa disposição que esta pesquisa se propôs ouvir a voz de jovens moradores¹ da periferia de São Paulo que participam de três grupos juvenis: Coquetel Molotov, Núcleo Cultural Força Ativa e Núcleo Cultural Poder e Revolução.

A investigação tem como objeto o processo de socialização vivido por esses jovens a partir das percepções e vivências na família, na escola, no trabalho, nos locais de moradia e na participação em grupos e movimentos e, a partir daí, analisar as várias maneiras como têm construído, desconstruído e reconstruído suas relações de gênero e de raça/etnia.

As construções e vivências de relações juvenis são instigantes porque, se de um lado carregam o aprendido, o ouvido, o vivido, as boas e más recordações da infância, de outro, a etapa da juventude é de questionamentos, indagações e indignações, inseguranças e instabilidades físicas, emocionais, desejos e planos muitas vezes inconstantes, o que aporta maiores possibilidades de mudanças e deslocamentos, ousadias, experimentações, incorporações de descobertas e novidades. Esse processo pode ser facilitado e intensificado quando se faz parte de um grupo juvenil com determinadas características, que serão abordadas no corpo dos capítulos.

Meu interesse pelo tema decorre do trabalho profissional, que se desenvolve há vinte e dois anos no Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC e vem me possibilitando inúmeras experiências, especialmente ligadas ao desenho e execução de programas de formação em direitos humanos e o trabalho com jovens. Ainda que nos últimos dez anos os participantes das formações tenham tido perfis diversificados, o foco prioritário tem sido jovens, mulheres, negros, profissionais de educação, de saúde, de segurança pública, lideranças comunitárias e de organizações não-governamentais. A estratégia é de empoderamento desses

¹ Para manter a fluência do texto usaremos apenas o genérico masculino, introduzindo os sufixos o/a quando relevante para especificar o sentido e ajudar a análise.

grupos e profissionais, para incorporação dos direitos nos serviços e nas relações cotidianas, como possibilidade de implementar ações locais que garantam relações mais democráticas, menos autoritárias e não-violentas. O trabalho de formação tem como fundamento uma concepção ampliada de processo, que, além de informações, conteúdos teóricos, práticos e estratégias, provoca e fortalece mobilização, organização e acompanhamento de grupos juvenis e de outros grupos locais.

Além da coordenação do Programa de Formação em Direitos Humanos no IBEAC, nos últimos anos participei como consultora em alguns programas, nos quais tive a oportunidade de:

- mergulhar em políticas públicas municipais, estaduais e federais, avaliando intervenções propostas pelos e nos municípios para garantir os direitos de suas crianças e adolescentes;
- participar da coordenação da formação de educadores de jovens, o que me possibilita acompanhar várias experiências de organizações não-governamentais que apostam na formação de jovens para o empreendedorismo social e comunitário, a partir de novas formas educacionais, de desenvolvimento e participação juvenil, em alguns estados brasileiros;
- elaborar parâmetros para a formação continuada de atores do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, que pretendem, como orientadores e balizas para os estados e municípios brasileiros, assegurar e potencializar capacidades, oportunidades e qualificações na concretização do marco legal.

Essa vivência, direta e/ou indiretamente relacionada com a formação em direitos humanos e com programas e políticas juvenis implementadas por organizações governamentais e não-governamentais, reforça meu envolvimento e necessidade de aprofundar reflexões principalmente quanto à vida de jovens que nascem e vivem em contextos de negação e/ou restrição de direitos, sofrem violências no âmbito familiar, nas escolas, nas ruas, na sociedade. Meu interesse é o de saber mais sobre seus modos de vida, práticas e valores, relacionados a processos de socialização que envolvem família, escola, trabalho, vivências grupais

e a partir dessas instâncias compreender como são construídas, desconstruídas e reconstruídas relações de gênero e étnico-raciais.

Com essa trajetória de trabalho construída na práxis, achei importante e necessário aprofundar a reflexão numa perspectiva teórica e crítica e me aperfeiçoar na academia. Por essa razão fiz o mestrado, escolhendo o Programa de Serviço Social, pela linha programática e aproximação da especificidade de meu trabalho, ainda que minha formação na graduação seja na área de Ciências Sociais. A meta foi qualificar meu trabalho como socióloga, de formação e intervenção social como educadora, na perspectiva teórica e metodológica, aprofundando, diversificando e consolidando meus conhecimentos, provocando indagações e possibilidades de novas percepções e olhares.

Em minha dissertação de mestrado em 2001, *“Quando jovens se tornam agentes de direitos humanos: uma experiência de formação política. IBEAC/Cidade Tiradentes, 1999/2001”*, procurei resgatar e avaliar a experiência de formação de Jovens Agentes de Direitos Humanos no distrito periférico de Cidade Tiradentes, para os quais direitos humanos passaram a ter novo sentido no cotidiano, na ampliação da participação, como forma de resistência, como caminho de autonomia individual e coletiva. A partir dos significados e sentidos dessa experiência foi possível evidenciar formação em direitos como processo estratégico na construção de sujeitos individuais e coletivos, na perspectiva de fortalecer vivências democráticas, independentes e inclusivas, empoderando o exercício de cidadania ativa.

Na continuidade desse processo iniciei e dei prosseguimento ao doutorado e ampliei meu escopo profissional, sempre na linha de formação, de trabalho relacionado à juventude e aos direitos humanos.

Nos últimos anos, temas relacionados às juventudes vêm mobilizando gestores governamentais, assim como os não-governamentais:

- por sua expressividade numérica, pois, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, censo demográfico 2000, são 48 milhões de jovens de 15 a 29 anos de idade;

- porque são os mais excluídos dos direitos sociais, os mais afetados pelo desemprego e por isso muito expostos a riscos e vulnerabilidades sociais;
- porque estão bastante envolvidos com o tráfico de drogas e com a criminalidade, que se apresenta como uma das poucas alternativas de integração social para determinados segmentos de classe;
- porque estão morrendo numa progressão muito maior do que as demais faixas etárias da população brasileira, vítimas principalmente de homicídios;
- porque concreta e simbolicamente representam o futuro do país.

Na academia, a juventude vem ganhando espaços cada vez maiores como tema de estudos, pesquisas e observatórios universitários, principalmente nas áreas da Educação, Sociologia, Antropologia, Comunicação, Marketing e, mais recentemente, no Serviço Social. A partir da escuta de jovens sobre suas vivências relacionais e sobre o contexto em que são construídas e transformadas essas relações, pretendo contribuir para a ampliação da compreensão do mundo juvenil e a elaboração de estratégias de formações e empoderamento desses jovens.

Minha hipótese é de que o pertencimento a grupos juvenis com protagonismos e participações culturais, sociais e políticas propicia a ressignificação e vivência de novas relações sinaladas por respeito, equidade, diálogo e alteridade, na contramão do que foi aprendido na infância e ainda é vivido na família, na escola e em algumas instâncias da sociedade.

Algumas questões me provocam, não para serem respondidas como conclusões acabadas, mas para formular novas perguntas, instigar rodas de conversa, contribuir para o conhecimento sobre segmentos juvenis e, especialmente, ampliar o diálogo com jovens:

- *O que significa ser jovem na periferia?*
- *No processo de socialização e na concretização de ações coletivas, como os jovens têm construído e vivenciado subjetividades e relações de gênero e étnico-raciais?*

- *Quais as ameaças, desafios, investimentos, aprofundamentos e novidades em relações interpessoais?*
- *Como se desenrolam vivências e convivências entre jovens, entre jovens e adultos? Como são estruturadas relações de poder em campos intrafamiliares e intragrupais?*
- *Como têm sido definidos espaços de convivência? Quem pode freqüentá-los? Como são divididas as tarefas? Como estão sendo ampliados? Como valores e vivências se traduzem corporal, afetiva e esteticamente?*
- *Como a qualidade das relações influencia construções de diálogos, de autonomia, de participação, de consciência política de cidadania?*
- *Quais conteúdos e metodologias seriam mais provocativos, mais úteis, mais interessantes em processos formativos para discutir, instigar e inovar essas relações? E no desenho de programas para a juventude?*

Há seis anos trabalho continuamente com dois grupos de jovens da periferia do município de São Paulo, formados a partir do movimento hip hop e de antigas posses, hoje Núcleo Cultural Força Ativa, com moradores de Cidade Tiradentes e Itaquera (Zona Leste), e Núcleo Cultural Poder e Revolução, que, junto com grupos como Cultura de Periferia, Transtornos e outros, todos moradores do Jardim São Savério, Parque Bristol e Vila Liviero (Zona Sudeste), se constituem em Jovens Agentes de Direitos Humanos – JADHs. Nos dois locais, sob a gestão dos JADHs, foram implantadas duas bibliotecas comunitárias: o Centro de Documentação e Biblioteca Comunitária Solano Trindade, em espaço cedido pela Cohab em Cidade Tiradentes, que circula quase 20 mil títulos por semestre, recebeu o prêmio “Iniciativa Amiga da Leitura” (2004) da Secretaria de Estado da Cultura e foi selecionado pelo VAI – Valorização e Apoio a Iniciativas Culturais – 2005 pela Secretaria Municipal de Cultura; no Jardim São Savério começa a funcionar a Biblioteca Comunitária Livro-Pra-Quê-Te-Quero na Maloca Espaço Cultural, em local cedido pelo CDHU. Nas duas bibliotecas acontecem oficinas, reuniões e eventos organizados e freqüentados por jovens, crianças e adultos, na perspectiva de se transformarem em pólos de cultura nos bairros onde estão situadas.

Na convivência e formação desses jovens ficam evidentes os impactos cotidianos de ser morador da periferia, ser pobre, ser jovem mulher, jovem homem

ou jovem homossexual, ser jovem negro ou jovem branco, ter e/ou viver ou não com a família, ter filhos, ter companheira ou companheiro, ter oportunidades de estudar, trabalhar, freqüentar eventos culturais, políticos, esportivos, fazer parte de grupos juvenis, ter contato com organizações sociais, ampliar repertórios e experiências, o que confirma que há várias juventudes, até mesmo entre os jovens moradores da periferia. Suas histórias de vida individuais, familiares e grupais são marcadas por uma sociedade desigual que separa em inferiores e superiores os diferentes, desvalorizando as mulheres, os não-brancos, os mais jovens, os mais pobres.

Dentre esses grupos, segmentos juvenis têm sido foco de preocupação, estudos e políticas públicas nas esferas federais, estaduais e municipais, principalmente devido a sua identificação com violências e ao elevado e crescente número de mortes de jovens, contrariando tendências das demais faixas etárias em que os índices de mortalidade estão em queda.

Ainda que historicamente os jovens tenham sido associados a problemas, inadequações a padrões socialmente estabelecidos, atitudes e ações provocativas, determinados grupos juvenis são mais marcados que outros por imagens e estigmas negativos, principalmente aqueles formados por negros, pobres, moradores de periferias, sem escolas, sem trabalho, sem espaços de lazer, sem oportunidades e perspectivas de vida. Essas realidades, infelizmente muito freqüentes, são complexas, causam indignação e contrariam uma concepção idealizada de juventude como fase promissora, feliz e preparadora da vida adulta, a ponto de as crianças e adolescentes terem pressa de crescer e os adultos usarem de inúmeros recursos e artifícios para se manterem jovens, para perpetuar a *magia* dessa época da vida.

Em nosso país, quando se fala em jovens, na maioria das vezes agregam-se imediata e naturalmente idéias e situações negativas de violências, drogas, crimes, mortes, medos, inseguranças, incômodos e problemas. Diante de dados trágicos, apresentados em estudos, pesquisas, mapas de violências e de vulnerabilidades juvenis, nos últimos anos o tema da juventude começa a entrar, ainda que de forma pontual e tímida, na agenda governamental e não-governamental. São políticas públicas, ainda caracterizadas por controle, para tirar jovens da rua e do ócio, afastá-los do perigo das drogas, dirigidas a grupos considerados de risco social, poucas vezes associando essas políticas com garantia de direitos e de acesso à saúde, educação, cultura, lazer, alimentação,

oportunidades de desenvolvimento, de aprendizagem, de vida com qualidade e humanidade.

Ao lado das dificuldades econômicas, carências educacionais, imposições culturais, há o desafio do combate e erradicação do trabalho infanto-juvenil, da exploração e violências sexuais contra crianças e jovens por todo o país.

O universo juvenil não tem sido de diálogos, mas de monólogos em que profissionais da área de saúde se queixam das dificuldades de se aproximar de jovens e atraí-los para os serviços e equipamentos; professores e diretores lamentam a depredação nas escolas, a dificuldade de manter a disciplina escolar e ganhar o respeito de alunos; policiais identificam jovens como marginais, delinqüentes e provocadores de difíceis relacionamentos, justificando a prática de arbitrariedades. Do outro lado – e existem lados que se estranham –, jovens estão descontentes com incompreensões e descompassos no âmbito familiar, com a escola que não responde a seus interesses e necessidades, com o tratamento desatento, desrespeitoso e até desqualificado que recebem de alguns de seus professores, de policiais, de agentes da saúde, com as dificuldades de acessar e se apropriarem de serviços públicos, muitas vezes pouco conhecidos e até inatingíveis.

Há desafios para a construção de espaços de diálogo e de relações, socializando informações e formações, incentivando o protagonismo e a participação dos jovens, que, em vez de serem vistos como problemas incômodos, podem ser referências positivas e propositivas em suas comunidades, principalmente com outros jovens. Serviços e direitos direcionados e garantidos aos jovens podem ser concebidos de formas mais atraentes e adequadas para sua efetividade.

Nesse contexto pouco acolhedor, observa-se que dentro de grupos, mesmo naqueles compostos de representantes da juventude mais organizada, que desenvolvem ações coletivas, questionam e propõem políticas públicas, experimentam transformações e se expõem pela cultura, realizam intervenções na área de saúde, na formação de outros jovens, nas discussões políticas, que ousam formas inovadoras de educação e preparação para o trabalho, ainda são muitos os desafios na discussão e no investimento em relações interpessoais, principalmente ao se posicionarem em relações afetivas, de amizade, familiares, grupais, no trabalho, na comunidade, nas articulações com outros jovens, organizações e serviços públicos.

Dessas realidades emergem as questões citadas anteriormente, algumas das quais pretendo estudar e pesquisar, acreditando poder contribuir na ampliação de conhecimentos sobre os jovens ao ouvir suas vozes, dificuldades e desejos para fortalecer canais de diálogo e trocas entre si e com interlocutores adultos.

O objetivo é investigar as dificuldades, desafios e avanços vividos por esses jovens em suas relações interpessoais e grupais e as decorrências em seus diálogos, participação, conscientização, autonomia e intervenção cidadã.

A investigação tem como objetivos específicos:

- retratar a influência do contexto periférico de negação e/ou restrição de direitos de educação e saúde com qualidade, lazer com opções, inserção no mercado de trabalho, inclusão digital, entre outros, nos repertórios e *habitus* juvenis;
- recuperar a influência das instâncias socializadoras, entre elas a família, com suas várias configurações, a escola a que tiveram acesso, as experiências de trabalho, a participação de grupos juvenis e outros em seus percursos de vida;
- retomar a influência da cultura dominante na construção de relações de gênero e étnico-raciais e de como são estruturadas as relações de poder nesses campos;
- recuperar a relevância da formação continuada para esses jovens e apontar caminhos na discussão das relações acima citadas, que podem contribuir no desenho de ações e programas para a juventude.

Na construção da tese são vários os autores *referências* para a discussão e aprofundamento teórico e conceitual.

Para pensar os processos de socialização juvenis a fonte é Pierre Bourdieu, seu conceito de *habitus*, mediação entre o sujeito, a sociedade e a realidade objetiva, sua análise da dominação e do poder simbólico da família, da escola, das relações masculinas e femininas, das classes sociais e seus respectivos capitais culturais, sociais, econômicos, simbólicos.

Helena Abramo, Juarez Dayrell e Marília Sposito são os principais interlocutores para o entendimento da condição e situação das juventudes, das violências que envolvem os jovens, dos grupos vinculados à cultura, das leituras e

olhares para os dados de pesquisas, enfim, para maior compreensão do universo juvenil.

Heleieth Saffioti é a mediadora para as relações de gênero, na análise do patriarcado e das violências simbólicas, complementadas por Cynthia Sarti e sua discussão sobre relações familiares.

Para as relações étnico-raciais Isildinha Baptista Nogueira é fundamental no desvelar das marcas do processo de escravização nos negros e nos brancos e na reflexão sobre o racismo socializado nas e pelas famílias, escolas, trabalhos, grupos e sociedade.

As relações de classe têm como referencial François Dubet e as desigualdades multiplicadas, Manuel Castells e o informacionalismo, Zygmunt Bauman e a modernidade líquida. A análise sobre a constituição das periferias nas grandes cidades e como os jovens vivem nesse contexto se apóia em Teresa Caldeira.

Outros autores ampliam o campo teórico e conceitual, destacando-se Alberto Melucci, Angelina Peralva, Bernard Lahire, Eduardo Marques, Eliane Cavalleiro, Elizabeth Fernandes Souza, Haroldo Torres, João Baptista Borges Pereira, José Machado Pais, Julio Waiselfisz, Malvina Muskat, Maria Aparecida Silva Bento, Maria da Graça Setton, Maria Palmira Silva, Mary Garcia Castro, Miguel Abad e Miriam Abramovay.

Esta é uma pesquisa qualitativa, mais adequada para descrever e analisar o objeto explicitado na construção e percepção de relações entre jovens e com interlocutores adultos, localizadas em espaços determinados da periferia de São Paulo e que acontecem num corte transversal de tempos presentes a passados recentes.

Segundo Bárbara Leitão (2003), a pesquisa qualitativa é mais adequada para estudar relações, para entender dimensões social, política, histórica, econômica e psicológica, a partir de atitudes, sentimentos, percepções, memórias, experiências de vida. A pesquisa, numa perspectiva crítica, pretende contribuir para a compreensão de parte do mundo juvenil urbano e periférico, a partir da escuta do que vivem, pensam e sonham algumas e alguns jovens organizados em grupos sobre suas relações.

Sendo uma prática social, a pesquisa integrada aos conflitos gerais da sociedade e específicos da universidade é um dos trabalhos humanos que se preocupa em oferecer respostas às indagações sobre a realidade; não é uma atividade mecânica que, sob receitas modelares, se realiza sem conexão com o mundo no qual vivemos e atuamos.²

A pesquisa se realiza através de quatro instrumentos:

- 28 questionários para configurar o perfil dos jovens participantes dos três grupos, sendo treze jovens do sexo masculino e quinze do sexo feminino (Anexo II);
- três questionários que descrevem a trajetória dos três grupos juvenis e por isso foram respondidos coletivamente (Anexo I);
- dois grupos focais de aproximadamente duas horas de duração com participantes de dois grupos juvenis, sendo um com os nove jovens do Coquetel Molotov (quatro jovens do sexo feminino e cinco do sexo masculino) e outro com seis jovens do Núcleo Cultural Poder e Revolução (um jovem do sexo masculino e quatro do sexo feminino); os onze jovens que compõem o grupo foram convidados, mas nem todos compareceram. Os grupos focais, coordenados por mim, foram registrados pela observadora Samantha Neves, gravados e transcritos;
- entrevistas com nove jovens escolhidos a partir dos questionários individuais, dos grupos focais, da atuação nos grupos, segundo alguns critérios: idade, gênero, raça/etnia, tempo no grupo, destaque na discussão e/ou atuação nas relações de classe, gênero, raça/etnia, sendo três jovens de cada um dos três grupos, num total de quatro jovens do sexo feminino e cinco do sexo masculino, seis dos quais participaram anteriormente dos grupos focais. As entrevistas tiveram duração entre uma e duas horas, tendo sido gravadas e transcritas posteriormente.

Portanto, participaram da pesquisa, via grupos focais e entrevistas, dezessete jovens, oito do sexo masculino e nove do sexo feminino, sendo que

² *Pesquisa Social em Saúde: lições gerais de metodologia – a elaboração do plano de pesquisa como momento particular da trajetória teórico-metodológica.* Maria Josefina Leuba Salum, Vilma Machado de Queiroz e Cássia Baldini Soares, São Paulo, Escola de Enfermagem, USP, 1999.

dentre eles oito só participaram dos grupos focais, três só das entrevistas e seis dos grupos focais e das entrevistas.

Leitão (2003) lembra que entrevista é uma das ferramentas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas e possibilita o estabelecimento de uma conversação contínua entre informante e pesquisador, responsável pela escolha do tema discutido.

Grupo focal é uma modalidade de entrevista que segue um roteiro, prevê um moderador condutor da conversa e um ou mais observadores que complementam o material. O tamanho do grupo, conforme diferentes autores, varia de cinco a doze participantes³ com interesses comuns e que ficarão reunidos por período de aproximadamente duas horas. O grupo focal tem vários usos, mas o que nos interessa, segundo Calder⁴ (1977, in LEITÃO, 2003), é provocar opiniões e experiências dos participantes, que permitam leituras do mundo a partir do ponto de vista dos integrantes do grupo. É um instrumental que encoraja os entrevistados a se abrirem e a exporem suas opiniões com franqueza. Segundo alguns especialistas na técnica, os grupos devem ser homogêneos, com similaridade na relação educacional e socioeconômica, com o mesmo estilo de vida e problemas. Alguns autores defendem que o conhecimento entre os membros enriquece a entrevista. O moderador conduz o grupo seguindo um roteiro montado a partir de duas a cinco questões principais e deve estar atento para reconduzir o assunto se houver dispersão, para impedir que algum participante exerça liderança, para manter o foco. O observador (ou observadores) tem o papel de anotar, constatar a linguagem corporal e eventualmente intervir. É importante garantir que os participantes do grupo focal sejam tratados com a mesma atenção e cuidados. A análise dos dados deve se ocupar de constituir evidências, hierarquizando os assuntos em categorias, sendo a interação do grupo uma fonte de informação, produtora de *insights* e dados.

Um cuidado, tanto nos grupos focais como nas entrevistas, foi garantir que os participantes falassem de relações vividas na infância, na adolescência e na juventude.

Para os grupos focais foram três as estratégias que serviram como roteiro, dependendo de como o grupo focal se desenvolvesse:

³ Até oito participantes se o tema envolver emoção; de dez a doze para temas mais neutros.

⁴ CALDER, B. J. Focus group and the nature of qualitative marketing research. *Journal of Marketing Research*, v. 14, p. 353-364, Aug. 1977.

Primeira estratégia: perguntas com foco nas relações sobre as quais os participantes podem falar de vários lugares, ou seja das várias instâncias socializadoras – família, escola, trabalho, grupo.

A seguir, as idéias contidas nas perguntas e a formulação das perguntas estimuladoras para o grupo focal, em linguagem coloquial:

- Apreensão sobre as relações de classe, gênero, raça/etnia, geração.
- Percepções, conceitos e vivências dessas relações no passado e no presente.
- Mudança nas percepções e conseqüências decorrentes de vivências, aquisição de novos conhecimentos, participação de algum grupo.
- Coerências, contradições, distanciamentos entre o aprendido e o vivido.

Na sua infância, adolescência, juventude, você vem vivendo, experimentando algumas formas de relações:

Vocês são jovens e se relacionam com adultos.

Vocês são jovens meninas e meninos e se relacionam com jovens e adultos do mesmo e de outro sexo.

Vocês são, na maioria das vezes, moradores da periferia e não são ricos e se relacionam com pessoas da classe média e com ricos.

Vocês são brancos, são negros e se relacionam com pessoas brancas e com pessoas negras.

Gostaria que vocês falassem o que aprenderam em casa com a família, na escola, no trabalho, no grupo, com a TV (novela, filme), vídeos, rádio, jornal, internet, sobre essas formas de relações.

- O que vocês pensavam sobre o que aprendiam e viviam?
- Hoje vocês pensam da mesma maneira? Houve alguma mudança em função de alguma experiência, de algo que vocês ficaram sabendo, conhecendo, ou por influências de algum grupo do qual participam ou participaram?
- Você acha que as relações podem ser diferentes do que são? Como você gostaria que elas fossem?

Segunda estratégia: algumas perguntas mais focadas nas relações de classe, gênero, raça/etnia e geração:

- Vocês se lembram de alguma situação difícil ou prazerosa, vocês viveram ou presenciaram alguma situação marcante em relações entre pobres e ricos, homens e mulheres, brancos e negros, jovens e adultos?
- Que diferença faz ser jovem ou adulto? Quais as vantagens e quais as desvantagens?
- Que diferença faz ser mulher ou homem? Quais as vantagens e quais as desvantagens?
- Que diferença faz ser branco ou negro? Quais as vantagens e quais as desvantagens?
- Você percebe que há mudanças nas instâncias familiares, escolares, no trabalho e no grupo?
- Você acha que as relações podem ser diferentes do que são? Como você gostaria que elas fossem?

Terceira estratégia: o grupo comenta livremente algumas afirmações que traduzem algumas idéias que eram e ainda são reafirmadas na socialização de crianças e jovens:

- Homem tem que trabalhar para sustentar a família.
- Mulher tem que cuidar dos filhos, da casa, do marido e dos mais velhos.
- Os mais velhos sabem mais do que os jovens.
- Os pobres geralmente são acomodados.
- Os negros são racistas.
- Negros não se valorizam.

Nos dois grupos focais realizados foram utilizadas as duas primeiras estratégias.

Nas entrevistas, o roteiro segue aquele contido na primeira estratégia do grupo focal, explorando algumas relações de acordo com o perfil do entrevistado, sua trajetória de vida, seu questionário, seu desempenho no grupo focal.

No início de 2004, no intuito de experimentar o grupo focal como técnica de pesquisa, foi organizado um grupo com onze jovens do sexo feminino, sendo seis do Núcleo Cultural Força Ativa e cinco do Núcleo Cultural Poder e Revolução. Dessas onze jovens, cinco participaram de grupos focais e entrevistas realizadas posteriormente e as seis outras estão entre as quinze jovens que responderam o questionário de perfil juvenil. Os relatos gravados nesse grupo e depois transcritos foram incorporados nas análises finais.

Esse grupo focal seguiu outro roteiro, dividido em três blocos que se referiam a:

- *Recordações da infância*, com perguntas sobre o que mais gostavam de fazer quando crianças, com quem mais brincavam, quais as brincadeiras prediletas. Indagou-se se na infância os pais davam conselhos de como deveriam se comportar por serem meninas, se lembravam de algum fato ou história em que foram tratadas de forma diferente por serem meninas.
- *Modelos e referências femininos*, indagando se na família conviveram com modelos femininos diferentes e contraditórios e na vida com professoras, vizinhas e outras que se tornaram referências positivas ou negativas. Perguntou-se se definem suas vidas como diferentes ou semelhantes às de suas mães.
- *Ações coletivas e planos*, questionando se participam de algum grupo ou grupos que refletem sobre ou trabalham com as questões de gênero; se o grupo juvenil de que participam influencia ou cria oportunidades na sua construção como mulher; e, finalmente, quais são os planos e desejos para o futuro.

Em toda a pesquisa, e por meio dos vários instrumentos, todos os jovens entrevistados são moradores da periferia de São Paulo e participantes de três grupos juvenis: Núcleo Cultural Poder e Revolução, no Jardim São Savério, Zona Sudeste, e Núcleo Cultural Força Ativa, em Cidade Tiradentes, Zona Leste, ambos caracterizados como grupos de ação social por “ações de intervenções voltadas à comunidade, visando a melhoria das condições socioeconômicas” pelo Mapa da Juventude de São Paulo, realizado em 2003 pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – Cedec e pela Coordenadoria Especial da Juventude de São

Paulo; e o grupo Coquetel Molotov, em Itaquera, Zona Leste, classificado como grupo de manifestações artísticas pelo mesmo mapa.

Pode-se afirmar que esses três grupos juvenis se destacam em meio a outros situados na periferia, em primeiro lugar porque estão entre os poucos que se organizaram a partir da decisão e da iniciativa dos próprios jovens e, em segundo lugar, porque são muito articulados e recebem influências em suas trajetórias de várias entidades governamentais e não-governamentais, nas esferas municipais, estaduais, federais e até internacionais, inserindo-se em redes onde fazem parte de fóruns, conselhos, partidos políticos, movimentos culturais, freqüentam cursos, participam de debates, realizam eventos culturais, multiplicam aprendizados e experiências, se posicionam com relação a questões políticas, sociais, culturais, se constituem em referências para outros jovens, especialmente jovens moradores das periferias.

A escolha dos três grupos seguiu os seguintes critérios: estar localizado na periferia, ser constituído a partir da iniciativa de jovens, propor ações com a comunidade, ter recebido algum tipo de formação e/ou refletir sobre questões de gênero, raça/etnia, direitos humanos, cultura, enfim, experimentar formas de protagonismo e participação social, cultural e/ou política.

A idéia foi investigar, entre os três grupos, dois que fazem parte do Programa de Jovens Agentes de Direitos Humanos do IBEAC, com quem trabalho há alguns anos: o Núcleo Cultural Força Ativa e o Núcleo Cultural Poder e Revolução, além do grupo juvenil Coquetel Molotov, indicado pelos dois grupos anteriores.

Os primeiros contatos foram feitos com os Núcleos Culturais Força Ativa e Poder e Revolução, para explicar sobre a tese, consultá-los sobre a participação na pesquisa, combinar uma agenda para a aplicação dos questionários de identificação do grupo e dos participantes, aproveitando um dia já agendado de reunião do grupo como forma de garantir a presença da maioria dos jovens.

Apesar da proximidade com os dois grupos, o processo travou em Cidade Tiradentes. Depois de alguns contatos por e-mail e por telefone, quando já se adiantou o convite para o grupo e o objeto de estudos da tese, foi marcado um encontro em dia de reunião do Núcleo Cultural Força Ativa, na última hora cancelado e remarcado para um dia de grupo de estudos, quando compareceram apenas seis

jovens, que usualmente não participam dos encontros de formação nem do grupo dos Jovens Agentes de Direitos Humanos do IBEAC. Esses jovens reagiram negativamente ao convite de fazer parte da pesquisa, alegando “não serem ratos de laboratório”, o que criou um clima desagradável e de desconfiança entre o grupo e a pesquisadora. Diante do imprevisto, os questionários não foram aplicados na ocasião. Os interlocutores do grupo que tinham agendado o encontro pediram desculpas posteriormente, tentando reagendar a aplicação dos questionários para outra data. No entanto, em virtude dessas dificuldades e resistências, e na perspectiva de que elas poderiam se refletir na pesquisa, foi cancelado o grupo focal e decidida apenas a realização das três entrevistas: com uma jovem, que foi por um tempo a única representante do sexo feminino no grupo e vem discutindo a formação de um coletivo de mulheres no Núcleo, e com dois jovens que estão há muito tempo no grupo, já estiveram na direção e têm um percurso interessante para essa pesquisa e contribuições nas discussões das relações de classe, gênero e raça/etnia. Optou-se por aplicar o questionário sobre a trajetória do grupo e o de identificação do jovem só para as seis jovens que haviam participado do grupo focal no início de 2004 e os três jovens que haviam aceitado o convite para entrevista.

Com o grupo do Jardim São Savério, Núcleo Poder e Revolução, foram aplicados os dois questionários com o grupo e com todos os participantes, realizado um grupo focal misto e três entrevistas.

Com o Coquetel Molotov, em Itaquera, também foram aplicados os dois questionários, sobre o grupo e seus participantes, o grupo focal e as três entrevistas, com jovens do sexo feminino e masculino.

O processo de pesquisa articulou os questionários sobre o perfil dos jovens e dos grupos com os grupos focais e com as entrevistas e foi complementado por levantamento e revisão bibliográfica, aprofundamento de leituras e observação participante dos grupos com os quais trabalho há alguns anos.

Os dados foram analisados a partir dos discursos e relatos de experiências, vivências e significados das relações de gênero e étnico-raciais, recuperadas na memória e na vida cotidiana dos jovens entrevistados e participantes dos grupos focais. A partir das reconstruções esses conteúdos de vida foram analisados segundo algumas categorias que ajudam na compreensão das realidades juvenis.

A estrutura desta tese compreende a *Introdução*, que apresenta e justifica a escolha do tema – relações de gênero e de raça/etnia entre jovens membros de grupos juvenis de segmentos populares, destacando sua importância na conjuntura e estrutura social, política, econômica e cultural no Brasil; expõe a trajetória profissional e acadêmica da autora em relação a grupos juvenis, revela o desenho, instrumentos e atores da pesquisa, levanta questões, foca o objeto, os objetivos, a hipótese e a estrutura da tese.

O Capítulo I – *O fenômeno jovem* – contextualiza as juventudes em abordagem histórica e conceitual e como construção social.

O Capítulo II – *Ser jovem na periferia* – recupera a segregação espacial em São Paulo, reveladora de relações de classe, e apresenta os grupos juvenis, moradores dessas regiões, especialmente os três grupos alvo da pesquisa e o perfil de seus membros.

O Capítulo III – *Múltiplos registros das desigualdades na contemporaneidade* – revela a ampliação das desigualdades que afetam os segmentos juvenis populares, as quais, além das relações de classe, englobam relações de gênero e étnico-raciais.

O Capítulo IV – *Onde as socializações se configuram* – aborda as diferentes instâncias de socialização de jovens (família, escola, trabalho, grupos juvenis) e apresenta dados que contextualizam o acesso das juventudes a políticas públicas.

O Capítulo V – *Grupos juvenis: construindo novos espaços relacionais* – analisa mais detalhadamente os percursos individuais e coletivos na construção de relações de gênero e raça/etnia e os principais avanços e desafios trilhados pelos jovens entrevistados em suas famílias, escolas e grupos juvenis.

Por último, as *Considerações finais* retomam as propostas iniciais, os resultados alcançados e propõem novas questões.

CAPÍTULO I – O FENÔMENO JOVEM

*A boca se abre e um grito
[sai dela
- GOOOOOOOOOOOLL
Somos nós que abrimos a
[janela
e a nossa alma ganhou o
[mundo
inaugurando outra primavera
Somos nós que abrimos os
[braços
e rodeamos o mundo
Somos nós que abrimos os
[olhos
e choramos juntos.*

Dinha, 2000.⁵

Mais do que uma afirmação poética, ao se olhar para a realidade demográfica nessa primeira década do século XXI, pode-se assegurar que o *mundo é dos jovens*.

O Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA divulga que metade das 6,3 bilhões de pessoas que habitam o planeta tem menos de 25 anos de idade, sendo mais de um bilhão entre 10 e 19 anos, o que constitui *a maior geração jovem da história da humanidade*, concentrada principalmente nos países em desenvolvimento.

O fenômeno jovem, também conhecido como *bônus* demográfico, é visto pela Organização das Nações Unidas – ONU e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID como oportunidade de desenvolvimento econômico e social futuro, pois nos próximos vinte anos a proporção de crianças e inativos será menor em comparação à de adultos, hoje jovens, que com seu potencial de trabalho poderão reverter o percurso de países periféricos e em desenvolvimento. No entanto, a situação será de risco, se esse capital social não for rapidamente aproveitado para o crescimento, pois na seqüência temporal a maior faixa etária será a de idosos⁶. Isso significa que a curto e médio prazo a expressiva geração juvenil tem potencialidades para contribuir para o desenvolvimento mundial com mais

⁵ Jovem do Núcleo Cultural Poder e Revolução.

⁶ A Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE prevê que, por volta de 2030, a parcela de pessoas com mais de 65 anos será a única com crescimento populacional positivo.

justiça e humanidade, desde que no presente os jovens tenham garantido acesso a conhecimentos, empoderamento, oportunidades e direitos, para a realização de seus sonhos e de suas vidas com dignidade. No entanto, se não houver investimentos em políticas de educação, saúde, trabalho, participação, que incluam e integrem os segmentos juvenis nas várias sociedades, o cenário anuncia problemas e prejuízos para toda a humanidade.

O desafio está posto: um grande contingente de jovens que no presente não tem assegurados seus direitos, por falta de políticas públicas que busquem igualdade e integração, mas com potenciais que podem provocar transformações em seus bairros, cidades, países, desde que garantidas as condições para o desenvolvimento de suas capacidades, desde que as demandas e as necessidades da juventude estejam entre as prioridades políticas de seus países.

O tema da juventude está na agenda internacional em importantes foros desde 1936, quando os países membros da extinta Liga das Nações definiram um Plano de Ação Conjunta de Juventude e promoveram o Primeiro Fórum Mundial da Juventude em Genebra, ainda que na época movimentos juvenis fossem incipientes. O Segundo Congresso Mundial da Juventude, em Nova Iorque, aconteceu antes da Segunda Guerra Mundial. Com a criação da ONU, os encontros internacionais retornaram com o Fórum Mundial da Juventude em Viena, Áustria, em 1991 e em 1996. A terceira sessão aconteceu em 1998 em Braga, Portugal, e a quarta em 2001, quando o Fórum foi realizado em Dacar, Senegal.

Na década de 1990, documentos relativos aos jovens, como agentes e vítimas dos maiores problemas e dilemas que impactavam a sociedade contemporânea mundial, foram produzidos e estiveram na agenda internacional em todas as conferências internacionais da ONU: Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992; Direitos Humanos, Viena, 1993; População e Desenvolvimento, Cairo, 1994; Desenvolvimento Social, Copenhague, 1995; Mulheres, Beijing, 1995; Assentamentos Humanos, Istambul, 1996; Alimentação, Roma, 1996; Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, Durban, 2001, e também em declarações vindas da Assembléia Geral e de conferências específicas para População Jovem (1965, 1985, 1991, 1995, 1996, 1998, 2001).

Na contemporaneidade, o tema da juventude e os desafios aportados por sua expressividade numérica e pelos conseqüentes impactos locais e globais elevam a problemática para novo patamar. O mundo juvenil está imerso em

ambigüidades e contradições concretas e perversas, que alternam potencialidades para transformações e limites para integração social. De um lado, a força da juventude para negações, questionamentos, novas propostas e experiências, porque ainda em processo de construção e reconstrução de suas referências, valores e identidades; de outro, a crise no mundo do trabalho, a defasagem e a inadequação educacionais, que ameaçam e limitam a socialização e a história de vida de muitos jovens.

1.1 - Onda jovem

O Brasil não tem uma definição legal para demarcar sua população jovem, ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA defina criança como “pessoa até doze anos de idade incompletos” e como adolescente “aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Governantes, gestores de políticas públicas, organizações e programas, pesquisadores e estudiosos brasileiros usualmente utilizam a definição da ONU, que determina como juventude a faixa de 15 a 24 anos⁷ de idade, constituída por mais de 34 milhões de pessoas (Censo 2000, IBGE), e como população jovem a faixa de 10 a 24 anos de idade⁸, que perpassa o conceito de infância, adolescência e juventude propriamente dita, com mais de 51,4 milhões (Censo 2000, IBGE). O Brasil é o 5º país com a maior porcentagem de jovens entre 15 e 24 anos em sua população, apenas atrás da China, Índia, Estados Unidos e Indonésia, com 50% da população jovem da América Latina e 80% da do Cone Sul⁹.

No Brasil, o fenômeno demográfico conhecido como *onda*¹⁰ *jovem* é resultado de um período específico de alta fecundidade no começo dos anos 1980, com início de queda a partir de 1983¹¹, associado à redução de mortalidade infantil.

⁷ A faixa etária da juventude foi estabelecida em 1985, por ocasião do Ano Internacional da Juventude.

⁸ Definição do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA e da Organização Mundial da Saúde – OMS, que dentro dessa faixa caracteriza adolescência como processo biológico, abrangendo a pré-adolescência de 10 a 14 anos e adolescência propriamente dita dos 15 a 19 anos.

⁹ Cone Sul: Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

¹⁰ Chama-se *onda demográfica* o momento de alargamento de uma determinada faixa etária.

¹¹ Segundo pesquisa da PNAD, 2003/IBGE, a taxa de fecundidade de 2,1 filhos por mulher está baixa no Brasil; aproxima-se do padrão de países mais desenvolvidos e indica tendência a mera reposição populacional, estabilizando o crescimento demográfico.

Felícia Madeira¹² explica a *onda jovem*, com pico de população juvenil projetado para 2010, como produtora de efeitos de ondas sucessivas a cada década, que engrossam as faixas etárias subseqüentes: assim, a *onda jovem* vai ser seguida por uma *onda adulta* e, depois, por uma *onda idosa*.

O acontecimento *onda jovem* se forma principalmente com jovens oriundos de famílias de baixa renda, moradores de regiões periféricas desprovidas de equipamentos sociais adequados, que têm diminuídas suas oportunidades de trabalho, de ingresso e permanência na escola, de acesso à saúde, cultura e lazer, principalmente em decorrência da crise econômica pela qual passou o país e a América Latina na década de 1980, conhecida como década perdida¹³. Hoje, no Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico e social, somado ao aumento do peso relativo dos jovens na população, dá maior visibilidade aos problemas provocados, que afetam prioritariamente a juventude, dificultando sua integração e inclusão social, principalmente com referência ao mundo do trabalho e da educação.

A problemática do desemprego e da precariedade de trabalho é observada em dados publicados em 2005 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE referentes ao total de desempregados em 2004, no Distrito Federal e nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo, dos quais os jovens¹⁴ de 16 a 24 anos representam 46,4% do total. É 1,6 milhão de jovens procurando trabalho em um universo de 3,5 milhões de desempregados. Em São Paulo, enquanto a taxa de desemprego na população total maior de 16 anos era de 18,1%, na faixa etária entre 16 e 24 anos o número chegava a 32,6%. Os piores índices aparecem entre os 16 e os 17 anos, com um quadro de 52,9% de desempregados. Ainda em São Paulo 50,4% dos jovens entre 16 e 24 anos só trabalham ou só procuram trabalho. Os que estudam e trabalham ao mesmo tempo são 24,6% dos jovens entre os 25% mais ricos e apenas 6,7% entre os 25% mais pobres, o que significa que o jovem de baixa

¹² *20 anos no ano 2000 – Estudos sociodemocráticos sobre a juventude paulista*. São Paulo, Fundação Seade, 1998.

¹³ No Brasil, a crise econômica decorre principalmente da queda de empréstimos externos e do aumento dos recursos transferidos para o exterior, para o pagamento dos serviços da dívida externa; da redução da capacidade de poupança do setor público, provocada pela queda de receita, aumento de despesas com pagamento de juros, custeio e funcionalismo público. A situação é agravada pelo processo inflacionário, que gera incertezas nos agentes econômicos, provoca queda de investimentos e de produtividade e desloca os recursos econômicos para a especulação financeira, conhecida também como ciranda financeira.

¹⁴ De 16 a 24 anos, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente proíbe o trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos.

renda desiste de estudar e acaba reproduzindo a situação de pobreza, inserindo-se no mercado de trabalho de forma mais precária e retroalimentando a pobreza, na avaliação da pesquisa.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2001 revelam, com relação ao nível de escolaridade, que apesar do crescimento geral de vagas, metade dos jovens de 16 a 24 anos, ou 17 milhões, estão fora da escola e apenas 42% chega ao ensino médio, considerado nível básico de escolarização. A soma de jovens que não estuda, não trabalha e não procura emprego, o que configura situações de alto risco e vulnerabilidade, representa 14% do total, aproximadamente 5 milhões de pessoas.

Ao observar a pirâmide etária do Censo do IBGE de 2000, a maior coorte populacional é formada por jovens de 15 a 19 anos, hoje com 20 a 24 anos, e a segunda maior por crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, hoje com 15 e 19 anos, retratando a *onda jovem*.

Por si só, a expressiva representação populacional juvenil justifica a atualidade e importância do tema, mas por essa e outras razões os jovens ocupam espaço relevante na mídia e em suas agendas, na universidade como objeto de estudos e pesquisas, no poder público em programas e políticas governamentais ou não-governamentais, no mercado e no imaginário social, ainda mais por desafiarem previsões e situações preestabelecidas, serem portadores de potenciais transformadores e expressarem relevantes significados sociais e culturais.

Ainda assim há muito que se conhecer sobre o universo juvenil, principalmente sobre as relações construídas e vivenciadas nas diversas instâncias de socialização. A presente pesquisa pretende contribuir com essa discussão.

1.2 - Histórias e conceitos

Ser jovem, expressão que provoca sentimentos, percepções e opiniões contraditórias. Alguns se recordam com saudade e tentam prolongar pela vida afora essa fase, como simbólica e identificada com poucas responsabilidades, fruição de tempo de lazer, novas experiências e oportunidades, leque de escolhas, beleza, saúde, vigor e potencial de transformação. Outros associam-na a vivências de

inseguranças quanto ao futuro, riscos, problemas, ausência de limites, instabilidades, medos.

Há os que se preocupam com o presente e o futuro dos jovens e, conseqüentemente, do país, diante de políticas de educação, saúde, trabalho, segurança, cultura, lazer, esporte, de qualidade e cobertura insuficientes para garantir direitos ao segmento juvenil. Há também os responsáveis por implementar e gerir programas e políticas nos âmbitos governamentais e não-governamentais, que desenham e executam ações e projetos, ainda pontuais e focalizados para uma população superior a 34 milhões de jovens. Se ainda incluirmos a solicitação de estender a juventude até 30 anos, demanda expressa no Fórum Mundial da Juventude em 2001 e reveladora da realidade da maioria dos grupos juvenis brasileiros, esse segmento populacional se amplia para mais de 50 milhões de brasileiros. Sendo a juventude uma construção social, cultural e histórica, em que se misturam realidades biológicas, papéis sociais e elaborações simbólicas, pode-se descobrir muito sobre uma sociedade e uma cultura em determinada época a partir do lugar que os jovens ocupam ou de sua ausência na história, no imaginário e nas imagens artísticas que a retratam. Aí estão revelados os espaços sociais reservados a esses segmentos, as representações que as sociedades têm de seus jovens, que os jovens têm de si mesmos e da sociedade da qual fazem parte.

Em algumas sociedades e culturas o sair da juventude e entrar na vida adulta é marcado por rituais de passagem definidores de papéis, que norteiam e referenciam importantes significados não só para os jovens, mas para toda a coletividade, por meio de um processo coletivo de socialização e integração juvenil na sociedade.

No entanto, Eisenstadt, citado por Helena Abramo (1994), ressalta que na modernidade ocidental, caracterizada pela transitoriedade, fragmentação, efemeridade, há um longo tempo de preparação entre o mundo das crianças e o mundo adulto, deixando os jovens segregados e com papéis pouco definidos, que geralmente não respondem às suas necessidades, o que os provoca a formar grupos de pares na busca de símbolos e identidades. O processo de socialização também se diversifica, se amplia e se fragmenta entre as famílias, escolas e grupos juvenis.

Ao fazer um rápido vôo pelas juventudes na história da civilização, ainda que tenham significados muito diferentes da compreensão contemporânea, pode-se

destacar que na Grécia antiga a maior preocupação era educar os jovens do sexo masculino¹⁵ na arte de viver na cidade para transformá-los em cidadãos integrais, não só para adaptá-los, mas para revelar suas qualidades humanas por meio de treinamentos específicos de combates militares, caça, corrida, desenvolvendo aptidões e lógicas individuais e coletivas, preparando-os como futuros administradores e mantenedores de poder.

A socialização coletiva tinha como cenário e instância educadora a *polis*, como principais articuladores os homens adultos e como focos de preocupações o corpo juvenil relacionado à saúde, beleza, vigor, bravura, destreza, aptidões psicológicas e morais e o território da cidade através do conhecimento da flora e da fauna, possibilitando a simultânea educação do corpo e do espírito. Juventude era o tempo de aprendizagem para a cidadania integral, a partir da qual o jovem podia fundar família e participar da vida política da cidade. Alain Schnapp¹⁶ lembra que a *polis* funcionava como um “clube de homens”, mas revela que havia algumas iniciativas femininas de participação em poucos rituais e espaços, o que confirma a institucionalização da diferença de sexos no processo de socialização e a quase invisibilidade de meninas, jovens e mulheres que por muitos séculos perdurou, e em alguns lugares ainda perdura, na história da humanidade.

Um pouso em Roma revela que o mito de sua fundação tem como protagonistas dois jovens gêmeos, Rômulo e Remo, associando poder à juventude viril. Augusto Fraschetti¹⁷ revela que na Roma antiga a adolescência masculina ia dos 15 aos 30 anos e a juventude dos 30 aos 50 anos, numa clara intenção de alargar as fases da vida, legitimando a força do pátrio poder, que na época dava aos pais o direito de vida e morte sobre seus filhos, mantinha sua submissão e tentava garantir a reprodução dos mecanismos de poder. Aos 15, 16 anos o jovem recebia num rito a toga viril, cerimônia presidida em casa pelo pai e completada com uma ida ao Fórum e ao Capitólio, marca simbólica de iniciação na vida pública e comunitária. Aqui também a socialização era articulada por homens adultos com foco na transmissão e manutenção do poder masculino. Diversas eram as regras para as jovens do sexo feminino, que tinham suas vidas definidas não pela idade, mas por

¹⁵ Vale recordar que nem todos eram cidadãos e podiam freqüentar a *polis*, o que era vedado aos escravos e àqueles que não eram proprietários.

¹⁶ A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). *História dos jovens: Da Antiguidade à era moderna*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996. v. I.

¹⁷ O mundo romano, *ibidem*.

sua condição física e social de virgens, esposas, mães, o que anulava qualquer perspectiva de emancipação, submetendo-as ao poder masculino dos pais, irmãos e maridos.

Num salto temporal para a Idade Média, a imagem dos jovens na iconografia da época revela intenções ideológicas e espaços reservados para essa faixa etária, que dependem da posição ocupada na escala social. Michel Pastoureau¹⁸ chama a atenção para a ausência de jovens camponeses e para o pouco espaço que jovens, com exceção dos nobres, ocuparam nas representações da sociedade medieval, lugares expressos no pequeno tamanho com que figuras juvenis eram retratadas e na posição que ocupavam em iluminuras do século XIII, *expulsas* para as margens, fora do perímetro que delimitava a imagem, entre monstros e personagens grotescos. Jovens considerados bons eram usualmente retratados como anjos, enquanto os maus apareciam gordos, calvos, tortos, manchados. No século XIV, atividades e transgressões juvenis foram temas da *marginalia* nas iluminuras francesa, inglesa e flamenca, exprimindo a reprovação aos excessos e imoralidades dessa faixa etária, identificada por alguns como o verão da vida¹⁹. Os jovens eram geralmente representados por grupos, pintados com jogo de cores reveladoras de um clima de desordem, transgressão e violência. A compreensão da pouca expressividade dos jovens na arte da época fica mais clara ao ler Phillippe Ariés²⁰, que, ao se referir à sociedade medieval, revela que os processos de socialização e aprendizagem aconteciam em espaços coletivos que misturavam os *pequenos* e os adultos, unindo os mundo infantil e adulto e prescindindo da intermediação de etapas da juventude.

No século XVII a socialização, que se realizava até então de forma coletiva, é assumida pela família na esfera privada, e aos poucos a escola. freqüentada majoritariamente pelos jovens de famílias burguesas, complementa a aprendizagem informal do simples contato com os adultos, preparando os jovens em separado para a vida futura. Ariés relata que a partir do século XVIII o sistema de ensino foi dividido em dois ciclos: um curto, para os filhos do sexo masculino de segmentos populares²¹, que precisavam entrar cedo na vida produtiva, e outro longo, para os

¹⁸ Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval, *ibidem*.

¹⁹ No período medieval as fases da vida eram identificadas com as quatro estações do ano.

²⁰ *História social criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.

²¹ Os conceitos segmentos populares, classes populares, camadas populares são usados no texto com significações análogas para referenciar aqueles que não são detentores dos meios de produção,

filhos de burgueses, que podiam se dedicar mais tempo aos estudos e usufruir a condição juvenil. Por enquanto, o sexo feminino se mantinha excluído dessa oportunidade de socialização pela escola, e desde cedo, independentemente das classes sociais a que pertenciam, meninas e jovens eram preparadas para assumir seus papéis domésticos na vida adulta.

É na sociedade moderna, no século XX, que a juventude emerge como categoria e sujeito social, com aporte de questões específicas.

Em seu livro *Cenas juvenis*, Helena Abramo (1994) recupera, em levantamento completo e competente, movimentos que envolvem jovens na história da humanidade. A partir de autores como Agnes Heller, Cornelius Castoriadis, Edgard Morin, Paul Yonnet, Theodore Roszak, citados em sua pesquisa, destaca os movimentos com dimensão internacional que ocorreram a partir da metade da década de 1960, tais como os hippies, o psicodelismo, o amor livre, os festivais de música, as manifestações pelo fim da guerra do Vietnã e das ditaduras militares da América Latina, os movimentos estudantis com ocupação das universidades, todos com motivações e estratégias de contestação das ordens política, cultural e moral e portadores de reivindicações de outros modos de viver em sociedade, de um outro mundo, marcados, segundo Morin (1986), por características de uma revolução juvenil. Na opinião de Roszak (1972), essas reações de contracultura, com novas propostas e experiências, elevam de patamar o conflito geracional, como se constituísse alavanca coletiva para uma reforma social radical. Todos esses movimentos provocaram grandes repercussões, e pode-se afirmar que a partir deles se desenvolveram a consciência ecológica, novas relações entre os gêneros, inovações em concepções e composições familiares, afirmações de diversidades como expressão de movimentos feministas, étnico-raciais, homossexuais, outras perspectivas de lazer e prazer, apoiadas em mais liberdades morais e de costumes, sendo que em todos esses acontecimentos e movimentos a presença da juventude foi de participação e liderança marcante e valorizada.

Toda essa ebulição política, social e cultural fortaleceu a imagem do jovem como mais “descolado” de compromissos com heranças e tradições do mundo

vivem do trabalho, têm difícil acesso a direitos sociais, tais como educação, saúde, previdência, habitação, segurança e outros, e à garantia de direitos civis, como integridade física, o que lhes impossibilita o exercício efetivo da cidadania.

adulto, pronto para inventar hábitos, atitudes, valores, modas, estimulando a presença juvenil no mercado consumidor.

Nos finais dos anos 1970 e nos anos 1980, com o refluxo da utopia socialista, os ventos sopram em outras direções e parte do movimento juvenil se fragmenta em tribos ligadas a determinados estilos musicais, roupas, posturas, comportamentos marcados pelo exagero, pelo espetáculo, pela performance, pela agressividade e negatividade do presente e do futuro, representados pelos punks, rappers, roqueiros, metaleiros, darks, carecas, entre outros (ABRAMO, 1994).

Dando um pulo temporal para o final do século XX e início do XXI, ainda que as tribos continuem e outras venham sendo criadas, parece haver um novo e determinante engajamento político juvenil em movimentos de resistência à globalização. Jovens e grupos juvenis estavam fortemente representados em Seattle, Estados Unidos, em 30 de novembro de 1999, entre os mais de 50 mil manifestantes e representantes de organizações não-governamentais, mobilizados pela internet, que provocaram o cancelamento da abertura oficial da III Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio – OMC preparada para promover acordos de liberalização mais abrangente do comércio mundial. A Conferência aconteceu, alguns debates e decisões foram adiados, mas através dos meios de comunicação que cobriram as manifestações foram evidenciados os conflitos Norte *versus* Sul e os favorecimentos aos países ricos, que controlam cada vez mais o comércio global com apoio da OMC, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Nesse percurso, organizações não-governamentais se articularam para maior abertura e controle da OMC pela sociedade civil e os jovens tiveram participação marcante.

Outras manifestações ocorreram em janeiro de 2000 no XXX Encontro do Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça, onde dois mil participantes expressaram nas ruas suas discordâncias com a política comercial neoliberal, incorporando discussões sobre o meio ambiente. As reações globais prosseguiram em Washington, Montreal, Genebra, Praga, Nice, Gênova e desembocaram, como contraponto concomitante ao Fórum Econômico Mundial de Davos, no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, que se realiza todo ano, desde janeiro de 2001, e congrega cidadãos de todo o mundo que acreditam que *outro mundo é possível*. A partir de

eixos temáticos são realizadas conferências, oficinas, manifestações, que discutem o envolvimento da sociedade civil na governança global. Desde o primeiro Fórum o acampamento da juventude reúne jovens de vários países, e a cada ano a representação de jovens aumenta, já se constituindo em maioria significativa.

Ao voltar o foco para a história brasileira, a juventude que tinha visibilidade até os anos 1960 era a representada por jovens escolarizados de classe média, envolvidos em movimentos estudantis, em movimentos de contracultura, que negavam a cultura autoritária sustentada pela ditadura, e militantes de partidos de esquerda, todos com participações identificadas e portadoras de utopias e projetos de transformação política, social e cultural (ABRAMO,1994).

No final dos anos 1970 e nos anos 1980, período vivido sob a ditadura militar, marcado pelo início do processo de democratização e por forte crise econômica, o movimento estudantil perdeu seu papel vanguardista e começaram a aparecer outros atores juvenis, para além da classe média e da adolescência, que manifestaram novos modos de ser jovem, se organizaram e se inseriram principalmente na esfera de consumo cultural.

Durante as décadas de 1980 e 1990 os jovens também participaram em decisões nacionais como a campanha das Diretas Já e o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello.

Várias pesquisas sobre a juventude na década de 1990 revelaram que o mundo da cultura se destacava como espaço privilegiado de manifestações da identidade juvenil através de representações, símbolos e rituais, que incorporaram os jovens dos segmentos populares em diversos estilos, tais como punks, darks, roqueiros, clubbers, rappers, funkeiros e outros. Alguns grupos de rappers começaram a desenvolver ações sociais interventivas em seus bairros e comunidades, e é nesse segmento que escolhi dois dos grupos pesquisados na presente investigação.

Do ponto de vista legal, na esteira do processo de democratização e da Constituinte que resultou na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 resultou de lutas e organização de forças sociais concentradas na implantação de um sistema de proteção integral e de garantia de direitos de crianças e adolescentes, a partir de indignações principalmente com respeito àqueles que viviam em situação de alto risco e vulnerabilidade. Possivelmente por

questões políticas e estratégicas as propostas legislativas se concentraram na faixa etária até 18 anos, e os jovens mais velhos, que estavam entre os mais atingidos por dificuldades de integração social e por violências de todos os tipos, ficaram sem leis específicas e políticas públicas que os protegessem e os incluíssem na sociedade. Recentemente, com a mobilização de fóruns e implantação de políticas juvenis nas várias instâncias governamentais, alimentadas por iniciativas e programas vindos da sociedade civil, ressurgiu e toma corpo a discussão de um Estatuto da Juventude.

A partir desses fragmentos e significados históricos, políticos, sociais e culturais, reveladores de percursos vividos por juventudes em diferentes locais e épocas até os dias atuais, faz-se necessário conceituar esse universo na perspectiva desta pesquisa, trazendo visões que se contrapõem e/ou se completam, que despertam reflexões e provocam indagações.

O Fundo de População das Nações Unidas define juventude como fase que começa na puberdade, com o início de processos de interação social, atribuições de responsabilidades e deveres, afirmação de identidades, que variam de acordo com diferentes culturas, grupos e contextos sociais, políticos, econômicos, religiosos, classificações etárias, ressaltando o processo de socialização como inerente ao período, para além da família e da escola.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, agência que tem como *expertise* o segmento juvenil, explica juventude como o período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO, 2004, p. 37)²².

A agência considera juventude como *locus* estratégico para a ação de políticas públicas e por isso tem investido em inúmeras pesquisas e intervenções.

Pode-se dizer que as duas definições produzidas por essas organizações internacionais parceiras são quase oficiais e que é consenso entre estudiosos, pesquisadores, gestores e observadores da questão juvenil que não há uma, mas diversas juventudes, caracterizadas por diferentes enfoques, classes sociais, raças/etnias, gêneros, estilos culturais, religiões, enfim, pelas múltiplas

²² Políticas públicas de / para / com juventudes. UNESCO, 2004.

possibilidades do sentido de ser jovem. Nesse contexto povoado de diferentes identidades e ricas diversidades, configura-se o que é reconhecido como *condição juvenil*, com características que se reproduzem e afetam vários segmentos juvenis, independentemente de suas multiplicidades.

Vários autores como Abramo (2004; 2005), Sposito (2003; 2005), Abad (2003) e Margulis (1998) apontam para a necessidade de distinguir *condição juvenil* de *situação juvenil*. *Condição* está referida a uma dimensão histórica e sociológica reveladora do modo como a sociedade atribui significados a esse momento do ciclo vital, que prepara as pessoas para a vida adulta. *Situação* é o modo como a condição é vivida a partir de recortes de classe, gênero, raça/etnia, local de moradia, estilos culturais e outros, ou seja, pelos modos de inserção na estrutura social. Abramo (2005) articula condição e situação na afirmação de que

a noção social de juventude é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes (p. 44).

Mannheim e Heller citados em Abramo (1994) e Singer (2005) abordam a condição juvenil, vivida por pessoas da mesma geração, que fazem parte de uma coorte dos que nasceram durante a década de 1980, num momento de crise social e econômica, vão viver os mesmos acontecimentos e fatos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, juntos vão ser estudantes, experimentar relações afetivas, constituir famílias, ter filhos, enfim, partilhar de fatos e de uma mesma época. A condição juvenil exprime dessa maneira características socioculturais de uma temporalidade histórica determinada. Singer lembra que o mundo atual é resultado da história feita e determinada por coortes de gerações anteriores de adultos, velhos e assim sucessivamente, com mudanças consecutivas nas articulações das forças sociais. Heller faz referência às gerações jovens, que em determinadas delimitações históricas criam novas *instituições imaginárias* como formas de se relacionar com os acervos que recebem de herança e com a ordem social na qual devem se inserir, ou contestar, buscando se diferenciar das gerações precedentes.

Desse modo, mesmo compartilhando das mesmas fases da vida, dependendo do local onde moram, das famílias de origem e da classe a que pertencem, do gênero, da raça/etnia, das experiências individuais e coletivas acumuladas em grupos, no trabalho, na escola, dos repertórios e valores armazenados, são várias as experiências e situações de vida que justificam e configuram as várias juventudes.

Ao se definir juventude, alguns conceitos são recorrentes. Desde a década de 1970, juventude é identificada como *moratória* (ERIKSON, 1976; CALLIGARIS, 2000; ABAD, 2003), como fase de suspensão da vida social, no sentido de adiamento de deveres e direitos de produção e trabalho, reprodução, participação social e política, como preparação para a vida adulta. Essa idéia traz vários significados: moratória identificada com sacrifícios de uma época de dura aprendizagem, ensaios e erros, que acumulam experiências para a vida adulta; privilégio para os que nasceram em classes mais abastadas e têm oportunidades de se formar e se aperfeiçoar na tentativa de garantir um tranqüilo destino econômico; uma espera vazia que, desprovida de condições para o estudo, o trabalho e o lazer, vira estigma, impotência, exclusão, juventude em negativo (ABRAMO e VENTURI, 2000).

A idéia de *moratória* pode se transformar em armadilha, assim como a da *transitoriedade* da fase juvenil, se isso significar adiamento de investimentos (de todos os tipos) para momentos futuros. Se juventude é apenas concebida como passagem, como preparação para a vida adulta, o que reforça a idéia de transitoriedade, fica como secundário o importante sentido que a juventude carrega em si mesma e que alerta para a urgência de inversões no presente, até como garantia de futuro. Melucci, citado por Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2004) entende juventude numa seqüência temporal e não como evolução linear em que fases primitivas da infância são substituídas por fases mais maduras da vida adulta. Assim, juventude não é um tempo que termina, mas que se inicia, com mudanças no corpo, nos afetos, nas referências sociais e relacionais, um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida.

Além da transitoriedade, que hoje é mais fluida e não obedece a uma cronologia que parte da família de origem para a de procriação, da situação de dependência para a independência, do aprendizado para a produtividade, da tutela

para a autonomia, da casa para a rua, da vida privada para a pública, Morin, citado em Abramo (1994) aponta para a condição de *incerteza* e ambigüidade provocada pela vivência simultânea da coexistência e da distância entre o mundo infantil e o mundo adulto. Pode-se acrescentar ainda a condição de *negatividade*, de quem não é mais criança, mas que ainda não chegou a ser adulto, e a condição de *crise* de uma fase dominada por conflitos com a auto-estima e/ou personalidade e com a família, como instituição socializadora (DAYRELL e CARRANO, 2004).

Helena Abramo (2004) caracteriza juventude como um período em que, além da construção de identidades, são definidos projetos de futuro, que articulam os processos de socialização por que passaram com os modos de integração na vida social.

Marília Sposito, que define juventude como fase em que se inicia a busca de “autonomia, marcada tanto pela construção de elementos de identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação” (SPOSITO, 2005, p. 89), traz outra idéia que tem sido recorrente e discutida por outros autores que estudam juventude, como Miguel Abad (2003), que é a de *desinstitucionalização* da condição juvenil. Se instituições tradicionais como família, escola, trabalho, que sempre foram reconhecidas por sua importância na socialização dos jovens, estão em crise, com inúmeras dificuldades de cumprir com os papéis a elas atribuídos e conseqüentemente porque perderam muito de sua força simbólica, abrem-se possibilidades para novas sociabilidades, mais marcadas pelos jovens, por suas identidades, valores e padrões de conduta.

A ampliação do campo de socialização para além da família, da escola, do trabalho aponta para uma nova estruturação no campo da socialização do jovem, que se desenvolve através de grupos de iguais, instituições culturais, meios de comunicação, que por vezes são heterogêneos, concorrentes e até contraditórios. A socialização antes homogênea de instituições totais como família e escola, hoje descaracterizadas por novas configurações, está balanceada e interpenetrada por princípios heterogêneos de outros campos de socialização. A ampliação da socialização discutida por Maria da Graça Setton (2002) e Bernard Lahire (2002), inspirados em Norbert Elias e seu conceito de *configuração* e em Pierre Bourdieu e seu conceito de *habitus*, será aprofundada no Capítulo IV.

Antes, porém, o convite é para conhecer o perfil dos jovens entrevistados, moradores da periferia de São Paulo, e os grupos a que pertencem.

CAPÍTULO II – SER JOVEM NA PERIFERIA

... o que se deu,
o que se faz,
o que se fez por mim,
eu recebi seu tic,
quer dizer kit,
de esgoto a céu aberto,
e parede madeirite,
de vergonha eu não morri,
to firmão,
eis me aqui...

Trecho da música *Negro drama*, Racionais Mc's, 2002

2.1 - Para os olhos não verem

O que significa ser jovem morador da periferia, local onde residem e de onde falam os jovens protagonistas desta pesquisa?

Na abordagem das relações de classe, além de evidenciar o não-acesso ou acesso precário a direitos básicos de vida, educação, saúde, trabalho, cultura, lazer e segurança, é importante propor um recorte sobre o lugar de moradia, recuperando o significado concreto e simbólico do *ser morador da periferia*, a partir da organização urbana da cidade de São Paulo e da conseqüente *discriminação de origem*.

Recorre-se a Teresa Caldeira, que em *Cidade de muros* (2000) recupera três padrões de segregação espacial na história de São Paulo, reveladores das regras que organizam os espaços urbanos por meio de padrões de separação e diferenciação social, que estruturam a vida pública e indicam como os grupos sociais se inter-relacionam no espaço da cidade.

A primeira segregação social, que data do final do século XIX até os anos 1940, se configura pelo *tipo de moradia*. As casas estão concentradas de forma heterogênea num pequeno espaço urbano, com a elite ocupando a parte mais alta da cidade, próximo à futura avenida Paulista, e os trabalhadores nas áreas mais baixas, ladeando as margens dos rios Tietê e Tamanduateí e do sistema ferroviário, em habitações alugadas (80%), cortiços ou casas de cômodos superpovoados.

Entre 1910 e 1920 são propostas as primeiras legislações sobre construção e zoneamento, exclusivas para o perímetro urbano, deixando sem leis as regiões suburbanas e rurais, que serão posteriormente habitadas pelas classes populares.

A fase que mais nos interessa é a da ocupação das periferias, quando, dos anos 1940 aos 1980, o padrão adotado é o de *centro-periferia*, depois de aberta uma série de avenidas que partem do centro para os subúrbios, do lançamento de um sistema de ônibus expandido por empresários particulares em direção à periferia e da simultânea remodelação da região central, que, ao estimular a especulação imobiliária, expulsa os trabalhadores pobres do centro, agora valorizado.

Separaram-se assim por grandes distâncias as classes altas e médias, moradoras em bairros centrais com boas infra-estruturas, das classes pobres, que passam a morar em longínquas e precárias periferias, com ruas irregulares e sem infra-estrutura, nas quais os terrenos são baratos mas quase sempre ilegais, onde começam a construir suas casas por etapas que duram longo período de tempo, pois dispõem de poucos recursos e não têm acesso a financiamentos públicos e privados.

Até a década de 1970 a urbanização da periferia é deixada com a iniciativa privada, sem controle nem ajuda governamental, abandonada a várias formas de exploração que visam maximizar os lucros, em que se misturam grilagem, fraude, desrespeito às dimensões mínimas dos lotes exigidas por lei, impossibilidade de registro imobiliário, construções ilegais e não aprovadas pela prefeitura (65% das moradias da cidade), lotes no meio do mato, bairros ainda sem asfalto, água, esgoto, eletricidade, equipamentos de saúde e educação e oportunidades de trabalho.

As infra-estruturas começam a ser instaladas e melhoradas nas periferias em períodos democráticos e por pressão política de movimentos de moradia, ao mesmo tempo em que as classes médias e altas têm acesso a financiamentos baratos do Sistema Financeiro de Habitação e do Banco Nacional de Habitação, subsidiados pelo governo, e começam a se mudar de casas para modernos prédios de apartamentos.

Nessa conjuntura, na década de 1970, as desigualdades de moradia na cidade de São Paulo são gritantes, com as diferentes classes sociais separadas por grandes distâncias e com tipos de habitação e qualidade de vida radicalmente diversos e desiguais. Como os encontros entre esses grupos são poucos e a

indiferença e desatenção é grande, interpreta-se a situação como de paz social. Segundo Caldeira (2000), o sonho da elite da República Velha se torna realidade, com a *propriedade da casa própria e os pobres fora de seu caminho*.

Nessa época, em alguns locais da periferia mais de 70% ainda não dispõe de coleta de lixo, quase 90% dos domicílios não tem água encanada nem asfalto, quase 100% não possui esgoto. A expansão da periferia nessas condições cria problemas de saneamento e saúde, com aumento da taxa de mortalidade infantil nessas áreas e diminuição da expectativa de vida. Nos últimos anos do regime militar os movimentos sociais começam a exigir serviços e equipamentos urbanos para a periferia, mas até nos dias de hoje essas regiões sofrem com serviços, equipamentos e recursos insuficientes, dificuldades para acessar a região central, pela demora e precariedade dos meios de transportes, e pouquíssimas oportunidades de emprego e trabalho na região.

A partir de meados de 1970 e nos anos 1980, mantida a distância centro e periferia, uma nova forma se configura ao gerar espaços em que mesmo que diferentes grupos sociais morem próximos estão separados por muros e tecnologias de segurança, não circulando nem interagindo em áreas comuns, modelo que Caldeira chama de *enclaves fortificados*, deixando as ruas para os pobres, os marginalizados e os sem-teto. São então construídos os primeiros grandes condomínios fechados para uma população “obcecada por segurança e discriminação social” (CALDEIRA, 2000, p. 231).

Manuel Castells (2005) reforça essa análise ao apontar que a dominação em nossa sociedade tem como eixos as capacidades organizacionais da elite dominante, que ao mesmo tempo desorganiza as massas, o que resulta em universos paralelos, em lugares segmentados e segregados pela localização e controle de segurança, cada vez menos relacionados uns com os outros, cada vez com menos capacidade de compartilhar códigos, a menos que deliberadamente “se construam pontes culturais, políticas e físicas entre essas duas formas de espaço” (CASTELLS, 2005, p. 518).

Na década de 1990 percebem-se dois movimentos em direções opostas: se de um lado a segregação residencial com recorte socioeconômico aumenta, contribuindo para a reprodução da pobreza com problemas nas áreas de emprego, com baixa frequência de vagas locais e precária geração de renda, educação com maior dificuldade para concluir o ensino médio, habitação com pior qualidade

residencial, riscos ambientais, serviços insuficientes nas áreas de saneamento, saúde, transporte e segurança pública, de outro lado se inicia um movimento que melhora a infra-estrutura urbana da periferia, com ampliação de esgoto, água encanada, coleta de lixo, instalação de equipamentos públicos, diminuição da taxa de mortalidade infantil, regularização parcial de lotes, construção de conjuntos populares pelo poder público, shoppings centers nas proximidades, o que valoriza os terrenos, expulsando os mais pobres para favelas, cortiços, para os limites da cidade ou para municípios da região metropolitana.

A recuperação histórica da organização dos espaços urbanos de moradia na cidade de São Paulo, reveladora da precariedade de investimentos públicos e da oferta de financiamentos a segmentos populacionais. é exemplo claro e concreto não só da divisão e das desigualdades de classes, mas de estratégias que reforçam e garantem a continuidade dessas desigualdades. Não é por acaso que o censo demográfico de 2000 revela na configuração por raça/cor no município que a população branca se concentra em áreas centrais, enquanto a população negra está nos bairros periféricos, onde chega a 50% do total (Fonte: Fundação IBGE; Fundação Seade)²³.

Ao percorrer vários autores que se debruçam sobre estudos urbanos em nosso país, Eduardo Marques (2005) traz algumas definições de periferia que vão desde o local onde as rendas diferenciais tendem a zero, na visão de Nabil Bonduki e Raquel Rolnik, passando pelo espaço onde se registram inúmeras extorsões produzidas pelo capitalismo periférico, até como localidade onde se associam loteamentos irregulares, população operária, autoconstrução e ausência do Estado, segundo Lúcio Kovarick e outros. Marques afirma, a partir de contato empírico com conteúdos sociais das periferias em São Paulo, que elas são heterogêneas, com características distintas e diferentes graus de segregação, umas mais consolidadas do ponto de vista urbanístico e de serviços públicos e outras com maior degradação urbana. No entanto, sempre há combinação e reprodução mútua entre os mecanismos de separação espacial e as dificuldades de acesso às estruturas de oportunidades tais como políticas públicas e mercado de trabalho, lembrando que a ausência de contatos reduz o sentimento de pertencimento. Uma vez que as desigualdades sociais tendem a ser cumulativas, o território de origem e de moradia

²³ Para consulta ver Mapa 4, p. 11, em *Mulheres em São Paulo – Um perfil da cidade*, Coordenadoria Especial da Mulher, São Paulo, 2004.

pode ter grande influência em sua produção e reprodução, reforçando e cristalizando situações de pobreza.

Para captar as múltiplas dimensões da pobreza e confirmar a segregação espacial em São Paulo, Marques (2005) combinou variáveis ligadas a renda, escolaridade, migração recente, taxas de desemprego, inexistência de infra-estrutura urbana, presença de pretos e pardos e taxas de crescimento demográfico, chegando a dez grupos sociais, entre os quais três grupos com características sociais muito vulneráveis, ainda que diferentes entre si, denominados por ele como *periferia de fronteira*, *periferia em crescimento* e *periferia estabilizada*, confirmando que as periferias nas áreas fronteiriças do município, vazam e interpenetram os municípios da região metropolitana:

- Na *periferia de fronteira* moram 3,1 milhões de habitantes (2000), caracterizados como os mais pobres, os menos escolarizados, com mais alto índice de desemprego, a mais expressiva população preta, parda e nordestina, as piores condições urbanas, a estrutura etária mais jovem, numa explosão demográfica de 7,8% ao ano²⁴.
- Na *periferia em crescimento* estão 2,4 milhões de habitantes muito pobres e pouco escolarizados, com expressiva presença de pretos, pardos e nordestinos, alto desemprego e estrutura etária muito jovem, ainda que em melhores condições que no grupo anterior. As muitas mulheres chefes de domicílio têm escolaridade mais elevada que no grupo precedente e, apesar das precárias condições urbanas, menos moradores estão em setores considerados como subnormais. A população cresce 2,7% ao ano.
- Finalmente, na *periferia estabilizada* mora 1,5 milhão de habitantes sem nenhum crescimento ao ano. Os moradores são muito pobres e pouco escolarizados, muitos são pretos e pardos, os nordestinos migrados recentemente estão na média do município, há a mais alta taxa de mulheres chefes de família com baixa escolaridade (14,2%), muitas crianças e jovens, mas em proporção inferior aos grupos anteriores. Ainda que com condições urbanas na média do município, abriga a segunda maior proporção de moradias em setores subnormais²⁵.

²⁴ A subprefeitura de Cidade Tiradentes faz parte deste grupo.

²⁵ A subprefeitura do Ipiranga, onde se localiza o distrito do Sacomã e dentro dele o bairro de Jardim São Savério e a subprefeitura de Itaquera estão nesse grupo.

Assim como Marques, Haroldo Torres (2005) ressalta que as periferias continuam crescendo, recebendo migrantes, com estrutura urbana precária, problemas fundiários, expansão de favelas e loteamentos clandestinos, em conflitos ambientais nas áreas de mananciais e florestais; enfim, as periferias *continuam sendo o lugar de quem não tem lugar*.

Portanto, ser morador da periferia significa concreta e simbolicamente fazer parte de um grupo ignorado e/ou não prioritário para o poder público, deixado à mercê de interesses particulares escusos e inescrupulosos, alijado estrategicamente do desenvolvimento e das vantagens de ser morador de uma cidade como São Paulo, segunda maior megacidade do mundo, só suplantada por Tóquio. Castells (2005) se refere às treze megacidades mundiais como novas formas espaciais resultantes da economia global, que com mais de dez milhões de habitantes concentram *o melhor e o pior*, pois se de um lado conectam expressivos segmentos da população ao sistema global, de outro, abrigam pessoas que estão excluídas e negligenciadas pelas redes de comunicação. As megacidades se distinguem por “estar física e socialmente conectadas com o globo e desconectadas do local” (CASTELLS, 2005, p. 495), desconectadas das populações locais consideradas desnecessárias pelo sistema, constituídas em grande parte por habitantes das periferias.

Na mesma linha de análise, Zygmunt Bauman (2001) considera as periferias como espaços vazios. Ao discutir tempo e espaço na modernidade o autor fala em espaços vazios porque invisíveis, lugares que sobram, depois que são estruturados os espaços considerados como importantes pelas classes dominantes. O autor lembra que cada habitante tem um mapa da cidade em sua cabeça, dependendo dos espaços que ocupa e por onde circula, por isso os espaços vazios são aqueles onde não se entra, onde se sente perdido, vulnerável, com medo, sendo difícil sentir-se à vontade e falar com estranhos, pois a diferença ameaça e gera ansiedade.

Robert Castel (2005) aborda o caráter paradigmático do *problema das periferias*, dos *bairros sensíveis* onde coincidem as inseguranças social e civil, com

altas taxas de desemprego, empregos precários e atividades marginais, habitat degradado, urbanismo sem alma... presença de jovens ociosos que parecem exibir sua inutilidade social, visibilidade de práticas delinqüentes ligadas ao tráfico de drogas e às

receptações, frequência das incivildades, dos momentos de tensão e de agitação e dos conflitos com as forças da ordem, etc. (p. 55),

de alguma forma a volta das *novas* classes perigosas, que cristalizam tudo que a sociedade traz de ameaças.

Em regiões periféricas de São Paulo vivem as famílias, nascem e crescem os jovens desta pesquisa, que sofrem privações e o estigma de fazer parte de grupos que têm sua imagem ligada a perigos e negatividades como crime, tráfico e consumo de drogas, morte, gravidez precoce, desemprego, falta de escola, de acesso a bens e direitos culturais, de lazer, de esporte, considerados vítimas e agentes de violências de todos os tipos.

É importante destacar que, mesmo com toda essa carga negativa, para seus moradores, a periferia se configura como espaço próprio, como *seu lugar* na cidade, onde identificam sua maneira de viver, diferente da dos moradores das regiões centrais, numa situação ambígua de viver num dos pólos mais modernos e desenvolvidos do país, sem ter no entanto acesso a este mundo, como nos afirma Sarti (2003a).

Para completar esse quadro, é essencial recuperar o contexto histórico que explica por que periferia, juventude e violência estão tão imbricadas no imaginário de nossa sociedade. Reportamo-nos a Angelina Peralva (2000), que, com a intenção de explicitar a aproximação do jovem com o crime e o narcotráfico, retorna à década de 1980, à confluência perversa de alguns processos históricos, econômicos e sociais deflagrados principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, duas das mais ricas e desiguais cidades brasileiras, nas quais provocam sérias mudanças.

Segundo Peralva, o processo de redemocratização ocorre em cenário de maior liberdade na sociedade e no governo, mas numa trilha de crise econômica que precipita o final da ditadura no processo político, ocasiona mudanças sociais com novas formas de inserção econômica e de identidades sociais mais individualizadas, em decorrência de enfraquecimento dos valores operários e do deslocamento da categoria *trabalho*, anteriormente central e estruturante da experiência coletiva. Os impactos das transformações no mundo do trabalho nas periferias pobres paulistas são o desemprego provocador de maior exclusão e desorganização social e o estabelecimento de uma sociabilidade conflitiva.

Alguns anos antes, como já dito anteriormente, o processo de urbanização e a especulação imobiliária expulsam as populações pobres moradoras de bairros populares centrais para periferias cada vez mais distantes, sem serviços e infra-estruturas, longe do olhar e da convivência com as classes dominantes e com pouco acesso a serviços públicos. Na transição democrática que começa pelos governos estaduais, as instituições responsáveis pela segurança pública, que ainda estão contaminadas por heranças e métodos da ditadura, se encontram desorganizadas, com polícias divididas entre o Ministério do Exército e os poderes estaduais. A junção de mais liberdade com menos organização, menos trabalho e mais conflito facilita a generalização da violência, intensifica a agressividade policial, expõe o envolvimento da polícia com os tráficos de drogas e de armas que circulam livremente pelas periferias, criando um clima de guerra. De outro lado, a ineficiência policial abre espaço para a segurança privada e a justiça da sociedade civil, com justiceiros, chacinas e linchamentos.

Nesse contexto violento, os jovens moradores das periferias se transformam nas principais vítimas das polícias e do tráfico, o qual, fazendo parte do cotidiano periférico, se transforma em possibilidade próxima e concreta de trabalho, muitas vezes como única forma de inclusão e participação econômica e social. O crime se torna cada vez mais jovem e se transforma numa opção de vida, mas vida de risco, risco de morte. Peralva (2000) tem como hipótese que, num movimento de defesa e para controlar e apropriar-se do risco a que está exposto e o ameaça, o jovem antecipa o risco, mergulhando na violência e criando um ciclo vicioso. Essa idéia é reforçada por Rubem César Fernandes (2004), que associa risco a liberdade e juventude a violência, demarcando, entre os adolescentes e jovens, que aqueles que estão fora da escola são os mais expostos. Luiz Eduardo Soares (2004) destaca o recorte étnico-racial e atenta para a vitimização letal de jovens negros, pobres, do sexo masculino, que como numa guerra provoca hoje um déficit populacional masculino na faixa de 15 a 24 anos.

As evidências dessa situação violenta que permeia as periferias e os jovens de segmentos populares estão no *Mapa de violência. Os jovens do Brasil – juventude, violência e cidadania*, Unesco (WAISELFISZ, 2004), que revela que enquanto o número total de homicídios registrados no Brasil entre 1993 e 2002 teve um aumento de 62,3%, entre os jovens de 15 a 24 anos, com pico aos 20 anos, o aumento foi de 88,6%, sendo essa a principal causa de óbito, cada vez mais

provocado por utilização de armas de fogo. O corte racial revela que a taxa de homicídios de jovens negros é 74% superior à taxa de jovens brancos, e pelo corte de sexo são os jovens do sexo masculino que estão morrendo (só 6,2% são jovens do sexo feminino).

No município de São Paulo, dados da Fundação Seade sobre as principais causas de morte por sexo, segundo grupos de idade, no triênio 1999-2001, revelam que tanto entre *as jovens* como entre *os jovens* de 15 a 29 anos como entre *os jovens* de 10 a 14 anos os homicídios são a principal causa de morte. A causa prevalente entre *as jovens* de 10 a 14 anos é “outros acidentes” (afogamento, queda, intoxicação, etc.), o que poderia ser associado a violências sofridas.

Esses dados são importantes não só porque denunciam uma situação trágica que interfere na composição da população brasileira no presente e futuro e alertam para a urgência de políticas públicas que envolvam toda sociedade brasileira, mas também porque mais uma vez evidencia-se, numa comparação com outros países, que a violência, especificamente a letalidade violenta, está diretamente relacionada com o Índice de Desenvolvimento Humano, numa correlação negativa em que o número de homicídios é maior quanto mais baixo é o IDH, combinação do PIB, esperança de vida, coeficientes de educação e de matrículas, identificado nas periferias urbanas de São Paulo.

Os sinais de alerta mobilizam gestores governamentais de governos municipais, estaduais e mais recentemente federal, que começam a organizar e apoiar instâncias que se ocupam de programas e políticas públicas voltadas para a juventude. Organizações não-governamentais e entidades empresariais também desenvolvem programas juvenis, o que revela preocupação com um segmento essencial para o desenvolvimento futuro do país e com o aumento de violências que afetam os jovens, as escolas, as comunidades e a sociedade como um todo, não mais circunscritas às áreas de risco e periféricas, mas que invadem os centros e todas as cidades, até as mais interioranas.

2.2 - Conhecendo os jovens e os grupos da pesquisa

Como já expressei na Introdução, os jovens entrevistados nesta pesquisa são todos moradores da periferia de São Paulo e participantes de três grupos

juvenis: Núcleo Cultural Poder e Revolução e Núcleo Cultural Força Ativa, distinguidos como grupos de ação social, e Coquetel Molotov como grupo de manifestações artísticas pelo Mapa da Juventude de São Paulo, 2003.

Coquetel Molotov – CM

O Coquetel Molotov foi fundado em Itaquera em 14 de julho de 2002, como grupo de teatro amador. A inspiração veio a partir de oficinas para jovens no Centro Social Marista – Cesomar, coordenadas por dois artistas, Chorinho (jornalista e músico) e Eliete (atriz), que tinham como objetivo ensinar história da arte da música, história da política brasileira, teatro e cidadania. A partir daí começaram a discutir textos e decidiram montar uma peça teatral. Os jovens foram se formando, escolhendo textos, ensaiando e decidiram criar um grupo, o Coquetel Molotov. Depois de um ano de ensaios, o grupo se apresentou no tradicional Festival de Teatro da Casa Alfredo Volpi – FestVolpi em Itaquera e, entre 21 grupos participantes, ganhou as premiações de melhor ator e terceiro melhor espetáculo, além de elogios à direção.

O nome escolhido – Coquetel Molotov – simboliza algo que, mesmo simples de ser fabricado e manuseado, pode se transformar em bomba poderosa, como o grupo quer ser no âmbito da cultura: uma explosão que através do teatro provoca mudanças entre jovens e adultos que os assistem. A idéia é levar as peças para escolas e outros espaços para públicos diversificados.

O grupo se inspira na proposta do teatro legislativo e engajado e adapta textos literários²⁶ no estilo teatral do grupo com a linguagem de jovens, para provocar no público jovem e adulto a crítica, o questionamento, através de textos e peças políticas, dinâmicas e de cunho social. Já se apresentaram em espaços públicos²⁷ para 150 a 300 espectadores por apresentação.

Dos vinte fundadores do Coquetel Molotov permanecem seis: Bruno de Oliveira, o Negão (18), Cleber Rastel (17), Daniele Pires, a Dani (19), Demétrios Ribeiro, o Shu (19), Joice Tatsumi (18) e Rodrigo Gomes, o Batata (19). Entraram três novos participantes: André Wagner de Barros Júnior, conhecido como Júnior

²⁶ O grupo já adaptou textos literários de Rubem Braga, Orígenes Lessa, Luís Fernando Veríssimo.

²⁷ CEU Aricanduva, Sesc Itaquera, SESI AE Carvalho, Cesomar, subprefeituras de Itaquera e de São Miguel Paulista.

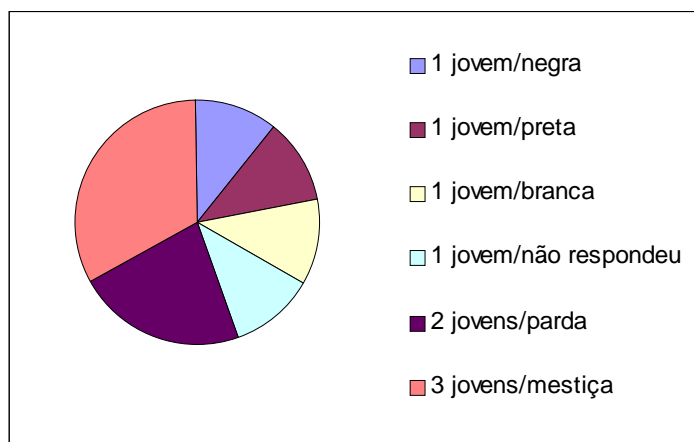
(17), Elisabete Pereira do Nascimento, a Bete (26), e Mislene dos Santos Martins (19). Todos participaram do grupo focal, e Bruno, Daniele e Demétrios foram entrevistados. Os nove jovens são ao mesmo tempo atores, diretores, cenógrafos, iluminadores, num processo de criação coletiva, e individualmente já participaram de formações em música, arte cênica e corporal, iluminação, vídeo e de outros grupos de dança e teatro. Hoje os ensaios gerais são aos domingos pela manhã e os de núcleos de cena durante a semana, no Cesomar, onde um dos jovens participa como monitor no Programa Agente Jovem, mas já aconteceram no anfiteatro da subprefeitura de Itaquera e na escola onde as jovens trabalhavam. Além dos ensaios e apresentações os jovens se reúnem para conversas sobre arte, teatro, política e encontros com outros atores, poetas, escritores, músicos, para trocarem conhecimentos e experiências de trabalho.

O Coquetel Molotov tem como parceiros, além do Cesomar, a Casa Noel Rosa e a Associação de Artistas e Simpatizantes de Itaquera - ASAS.

Com base nos questionários de identificação respondidos pelos nove jovens do Coquetel Molotov, um perfil do grupo foi construído, revelando que oito deles são solteiros, apenas uma das jovens mora com seu companheiro e ninguém tem filhos. Todos nasceram em São Paulo e já moram no bairro de nove a dezenove anos.

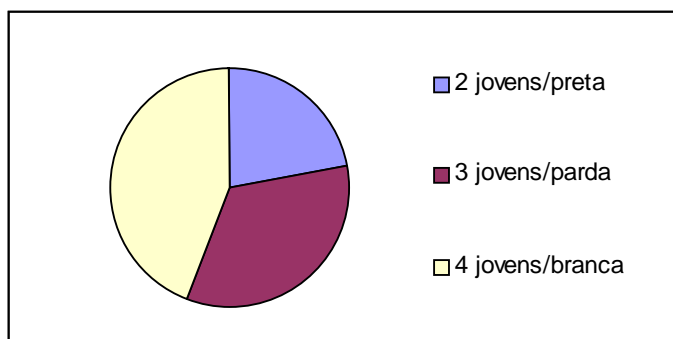
Ao serem perguntados sobre sua cor/raça numa questão aberta em que cada um se autodefinia, as respostas foram:

Cor/raça (questão aberta / autodefinição)



No entanto, ao responderem a mesma questão, agora com as categorias do IBGE, as definições anteriores se agruparam, e o jovem que não havia respondido a questão anterior se declarou de cor branca.

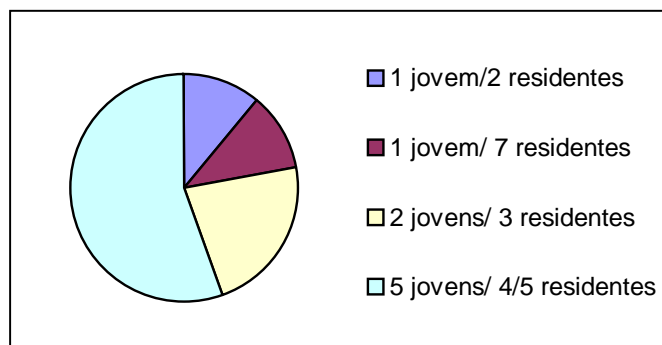
Cor/raça (segundo critérios do IBGE / autotclassificação)



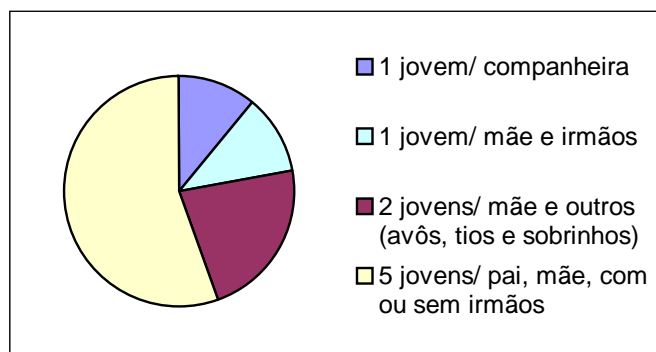
Quatro dos jovens se declararam religiosos, sendo três católicos e uma espírita e umbandista.

Sobre a relação com o chefe de família, seis se designaram como filhas e filhos, uma como companheira e outra, cujo pai já morreu, se autodenominou chefe, ainda que não trabalhe e more com a mãe e com a avó. Uma das jovens não respondeu a essa questão. A renda familiar ficou entre um e dez salários mínimos, e as composições familiares e os parentescos são os seguintes:

Número de residentes na casa

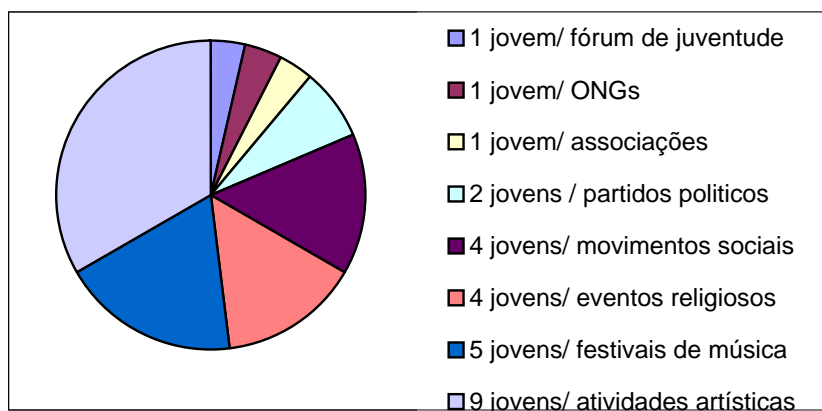


Parentesco com os residentes na casa



Quanto às participações:

Além do próprio grupo os jovens participam de outros espaços



Dos nove jovens, três não estão trabalhando nem estudando, sendo que uma das jovens faz alguns bicos. Apenas três jovens estão trabalhando recentemente, sendo duas do sexo feminino, uma em cobrança como autônoma e outra como secretária, enquanto o único jovem trabalha como office-boy com registro em carteira. Os salários estão entre 80% do salário mínimo e menos de um

salário e meio. Os outros três jovens estão estudando, sendo que dois cursam o ensino médio e um o curso pré-vestibular. Este último, assim como os demais que pararam de estudar, já completaram o ensino médio.

Itaquera
COQUETEL MOLOTOV



Núcleo Cultural Poder e Revolução – NCPR

O Núcleo Cultural Poder e Revolução foi criado no Jardim São Savério²⁸, Zona Sudeste de São Paulo, no dia 5 de maio de 1999, como *posse* do movimento hip hop, mas, diferentemente de outras *posses*, desde o início tinha alguns membros que não participavam do movimento. No início eram 47 pessoas, e hoje dos fundadores permanecem apenas quatro: André, Dinha, Ted e Vandí. A partir da *posse* surgiram outros grupos, alguns por dissidências, o que é avaliado pelo grupo como positivo porque movimenta o bairro. No ano 2000 o grupo oficializou a mudança de *posse* para *núcleo cultural* e passou a ter como pilares, além do hip hop, o conhecimento, a incorporação e concretização de direitos humanos e a valorização de várias manifestações artísticas. Nesse mesmo ano os jovens participaram do intercâmbio Hip Hop e Direitos Humanos, realizado na Itália em parceria com o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Casa 10, envolvendo rappers do Brasil, Colômbia, Bélgica e Itália, e em 2002, do Intercâmbio Cultural Brasil-Uruguai com grupos de rap, em Montevidéu. Num bairro que tradicionalmente tem forte organização popular, inserção no movimento de moradia e muitas casas construídas em sistema de *mutirão*, a utopia do NCPR é a de mudar o mundo, com ações que começam pelo bairro, com o objetivo de intervir na realidade, por meio de propostas e criação de novos caminhos. Os sonhos passam por mudar a paisagem local, canalizar o córrego (Campanha Córrego Limpo), discutir e orientar o destino do lixo, afastar a concepção e imagem de que o bairro é violento, conseguir uma quadra de esportes e mais espaços para a juventude, que ainda são poucos. Hoje são onze participantes, sendo seis homens: Danilo Batista (21), Elvis Cristian Pereira (26), Luís André da Silva, mais conhecido como André (29), Maciel Mota de Almeida (28), Reginaldo de Souza, o Ted (25), Vander Antônio de Lara, o Vandí (28) e cinco mulheres: Elisângela Dionísio (28), Laniela Feitosa, a Niela (20), Lisângela Souza, a Lis (20), Maria Nilda Mota de Almeida, a Dinha (26), e Sandra Albertin (25). Participaram do grupo focal André, Dinha, Elisângela, Niela e Sandra, sendo que os três primeiros também foram entrevistados.

²⁸ Região do extremo sul chamada de *Fundão do Ipiranga*, que abrange também Parque Bristol e Vila Livieiro, e fazendo parte do distrito do Sacomã, subprefeitura do Ipiranga.

A organização do NCPR é horizontal: não há comissões nem subgrupos e todos fazem tudo, independentemente do tempo em que estão no grupo. Em reuniões quinzenais dividem os trabalhos de acordo com as possibilidades de cada um, pois todos trabalham no núcleo de forma voluntária. Para a realização de alguns trabalhos em parceria, como os cursos de formação em direitos humanos e sexualidade, há recursos específicos, e quando necessário há reuniões extras. Para algumas atividades há captação de recursos através de feijoadas e outros expedientes. Os jovens do NCPR participam dos Fóruns Estadual e Nacional de Juventude e de atividades de formação como a dirigida aos Jovens Agentes de Direitos Humanos do IBEAC. Alguns jovens freqüentaram o curso de elaboração e gestão de projetos na Ação Educativa e o de mediação de leitura na Fundação Abrinq.

Desde setembro de 2003 o NCPR é o principal gestor do Espaço Maloca e da Biblioteca Comunitária Livro-Pra-Quê-Te-Quero em espaço da Companhia de Desenvolvimento de Habitação – CDHU, que começou a funcionar em 2005 depois de reforma²⁹ e é usado também por grupos culturais locais de reggae, axé, rock, samba rock, street dance e hip hop.

O NCPR tem como principais atividades a organização, o funcionamento e o uso da biblioteca comunitária e a realização de oficinas, mediação de leitura com crianças, fanzine e eventos culturais, como o Hip Hop Zumbi, que acontece na Semana Favela Consciente, e o Sex Rap, na Semana de Sexualidade, com shows e abordagens de rua com distribuição de preservativos, ações e atividades dirigidas a um público de adolescentes e jovens, atingindo também mulheres adultas com a distribuição de camisinhas. Em época de eleições o núcleo faz campanha pelo voto consciente nas escolas, por meio de conversas e distribuição de cartilha.

O NCPR tem vários parceiros.³⁰

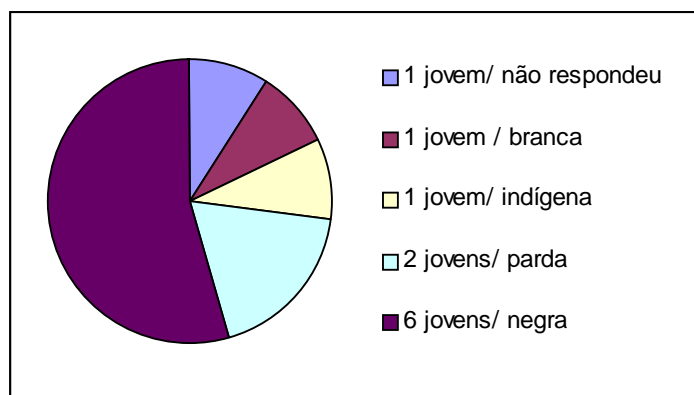
²⁹ Reparo do telhado, janelas, portas e banheiros, com a ajuda de mutirão e campanhas de doação de materiais.

³⁰ IBEAC com formação para Jovens Agentes de Direitos Humanos, organização do grupo, supervisão do espaço da biblioteca, doação de livros e vídeos como embrião da biblioteca e cópias de materiais; Caicó -Associação do Movimento de Moradia; FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional através de doação de materiais de Direitos Humanos; ASHOKA com doação de computador; Coordenadoria da Juventude pela doação de camisinhas, de estante, empréstimo de palco e cópias de materiais; Ação Educativa pela doação de camisetas, bolsas, brindes e cópias; PT Nacional com cópias; Comércio local de moradora do bairro com doação de cópias; Tito grafiteiro do grupo Família 2000 pela arte do fanzine; Núcleo Cultural Força Ativa pelo intercâmbio entre as bibliotecas e em eventos.

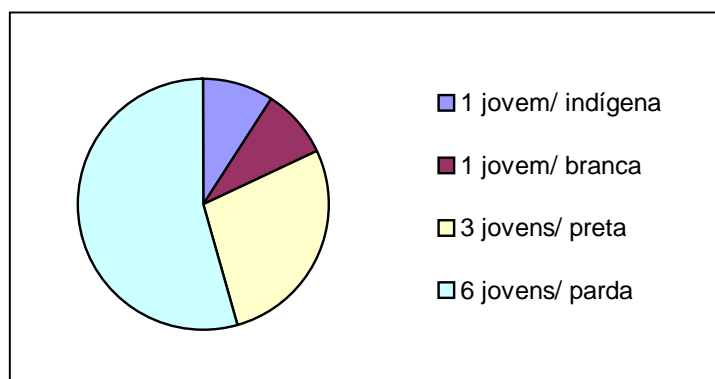
A partir dos questionários de identificação dos onze jovens do Núcleo Cultural Poder e Revolução, desenhou-se o perfil do grupo: nove deles se declaram solteiros, sendo que um tem um filho; uma jovem como separada e um jovem com união estável, sendo que os dois últimos têm filhos. Apenas sete nasceram em São Paulo, mas os demais já moram de onze a vinte e seis anos no município e no bairro residem de nove a vinte e cinco anos.

Houve uma diferença considerável entre as respostas às duas perguntas sobre cor e raça, a segunda feita com as categorias do IBGE. Três dos jovens que na primeira questão se autodefiniram como negros, colocaram-se como pardos na segunda questão, o que também aconteceu com um jovem que não havia respondido à primeira questão:

Cor/raça (questão aberta / autodefinição)



Cor/raça (segundo critérios do IBGE / autoclassificação)



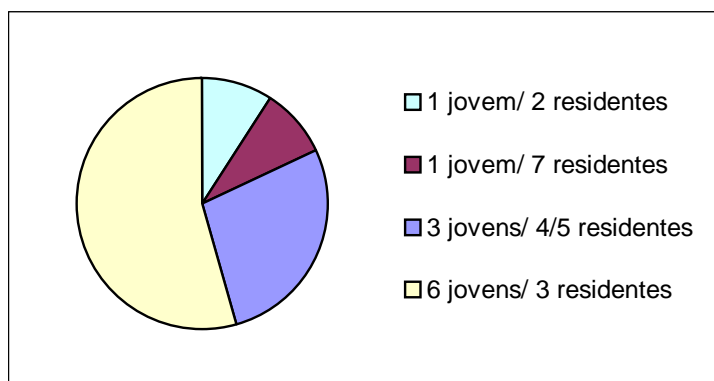
Cinco dos jovens são religiosos, sendo três católicos, um cristão e um acredita em Deus.

Na relação com o chefe da família, sete se definem como filhas e filhos, três como os próprios chefes e uma das jovens como irmã do chefe.

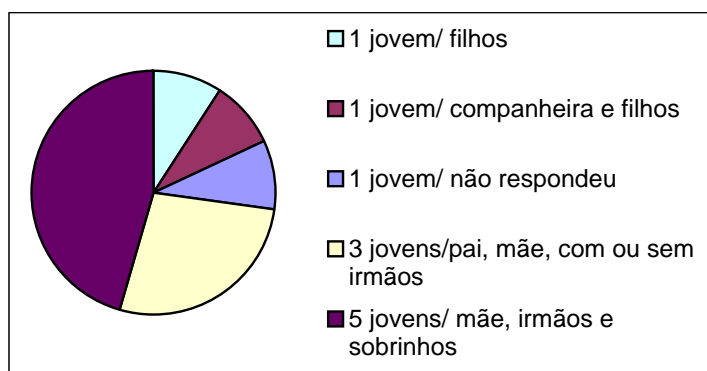
As rendas familiares vão de pouco mais de um salário e meio a mais de oito salários.

As composições familiares são as seguintes:

Número de residentes na casa

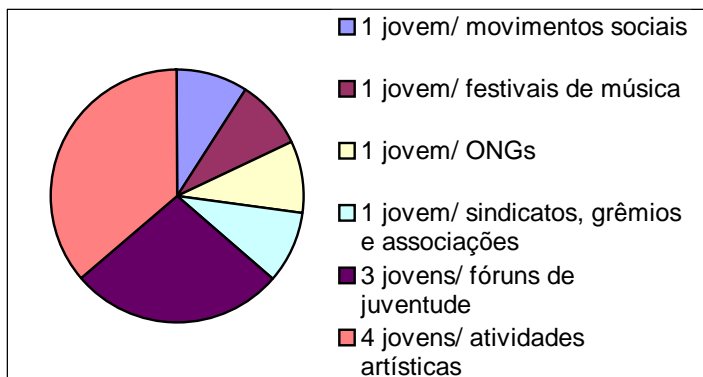


Parentesco com os residentes na casa



Quanto às participações:

Além do próprio grupo os jovens participam de outros espaços



Dos onze jovens, cinco estão trabalhando, três há mais de quatro anos, como assistente administrativa, analista de qualidade, estagiária em organização não-governamental, educador e vigilante, sendo que só dois têm carteira assinada. Um dos jovens faz bico. Os salários vão de um e meio a quase sete salários mínimos, com cargas horárias que variam de 20 a 50 horas de trabalho por semana.

Quatro jovens não estão trabalhando nem estudando; desses, três têm o ensino médio completo, e um deles incompleto. No entanto, três estudam e trabalham ao mesmo tempo, sendo que dois já têm o curso superior completo (Letras e Processamento de Dados) e um está cursando o ensino superior (Pedagogia). Dois só trabalham e dois só estudam, um com ensino médio completo e o outro, incompleto, em cada uma dessas duplas. Quem está estudando faz cursos de Informática, pré-vestibular, ensino médio, Pedagogia e Literaturas Africanas.

Ipiranga - Jardim São Savério

NÚCLEO CULTURAL REVOLUÇÃO E PODER



Núcleo Cultural Força Ativa – NCFA

O Núcleo Cultural Força Ativa surgiu em 1989, como uma posse ligada ao movimento hip hop, em Santana, Zona Norte de São Paulo, quando trabalhou com as questões da afro-descendência e comunitária por meio do rap politizado, conversas e debates. Em 1995, a posse foi para Cidade Tiradentes e logo se tornou um núcleo cultural, ampliando o foco para desenvolver outras questões da juventude, a começar pela reflexão das relações de classe. Essa mudança de bairro se deu porque um dos participantes da Posse Força Ativa, que morava em Itaquera, mudou-se para Cidade Tiradentes e propôs que lá se formasse um núcleo, por dois motivos: fazer algo na Cidade Tiradentes e porque em Santana o trabalho estava sendo desativado. O grupo chegou a ter mais de setenta membros, muitos dos quais participantes de grupos de rap, interessados no hip hop, que aos poucos foram saindo ao perceber que o grupo tinha objetivos mais amplos.

Nessa época criou-se o projeto “Vamos ler um livro”, para incentivo à leitura de rappers e de toda a população, e as reuniões do grupo aconteciam em uma escola municipal do bairro. A leitura sempre foi e ainda é um dos eixos mais importantes do NCFA, como forma de entender o país e a situação em que se encontram os jovens na periferia. Hoje o grupo se define como organização juvenil e engloba pessoas que não fazem parte do movimento hip hop. O NCFA tem como objetivo trabalhar com a comunidade, levando-a a se inteirar da questão política, da realidade socioeconômica em que vivem e dos cuidados com a saúde e com a sexualidade, por meio de leituras, palestras, oficinas, grupos de estudo, eventos, incentivando a participação e o engajamento de outros jovens e da comunidade. O NCFA participou do projeto Integrar pela Educação e desde 2001 gerencia a Biblioteca Comunitária Solano Trindade, em espaço cedido pela Cohab, única em toda a região de Cidade Tiradentes.

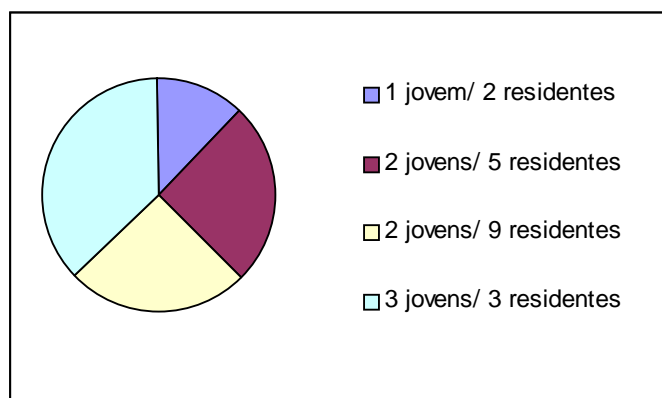
Diferentemente dos outros dois grupos, no NCFA só responderam o questionário de perfil dos jovens os três participantes das entrevistas e cinco jovens do grupo focal preliminar, realizado em 2004. Dos oito jovens, todos nasceram em São Paulo, seis são do sexo feminino – Cláudia Aparecida Azevedo (22), Fabiana Pitanga, a Bia (21), Fernanda Maria Matheus (24), Fernanda Ribeiro do Nascimento (28), Lilian Priscila Ferreira (23), Vanessa Aparecida Ferreira (20) – e dois do sexo masculino: Jean Karlo Oliveira de Souza (28) e Washington Lopes Góis (29). As

jovens participaram do grupo focal feminino com as jovens do Núcleo Poder e Revolução em 2004, sendo que Fernanda Ribeiro do Nascimento também foi entrevistada, assim como os dois jovens.

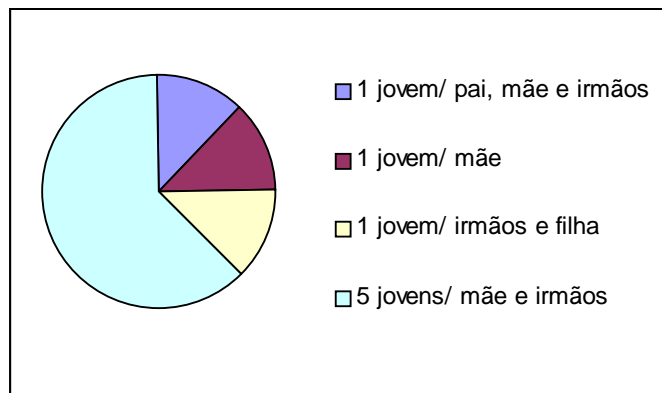
Nas questões de cor/raça, sete se autodefinem como pretos e um como negro, mas quando se introduzem as categorias do IBGE todos se declaram pretos.

Todos os jovens são solteiros, e tanto os dois jovens como uma das jovens têm filhos. Com relação ao chefe de família, cinco jovens se definem como filhas, uma como irmã, um como o próprio chefe, e o outro diz que a chefia familiar é dividida com cada um dos seus sete irmãos. A renda familiar varia de um a quase sete salários mínimos e as composições familiares são as seguintes:

Número de residentes na casa

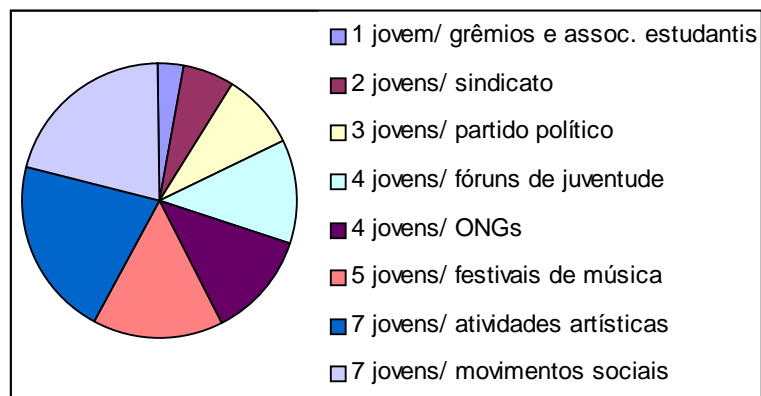


Parentesco com os residentes na casa



Quanto às participações:

Além do próprio grupo os jovens participam de outros espaços



Dos oito jovens, duas não estão trabalhando; uma já terminou o curso médio e não está estudando, e a outra está fazendo faculdade de Geografia. Os outros seis trabalham e estão cursando o ensino superior, em Serviço Social, Biologia, Pedagogia (2), História e Letras, sendo que uma das jovens também faz um curso de formação política e outra, um curso de inglês. Dos seis jovens que trabalham três têm registro em carteira e três são estagiários. Duas jovens estão começando a trabalhar como educadoras de rua em organização ligada à Igreja católica, uma é monitora de oficinas na área de saúde mental numa organização não-governamental, um jovem e uma jovem trabalham em assessoria de vereador, sendo que ela também faz estágio em uma secretaria municipal e um jovem é assistente da coordenação em organização não-governamental. O jovem que trabalha há mais tempo no mesmo lugar está lá há pouco mais de um ano. Os salários variam de pouco mais de um salário a pouco mais de três salários mínimos, com uma dedicação de vinte a quarenta horas.

Os jovens já moram em Cidade Tiradentes de dez a vinte e dois anos.

Cidade Tiradentes
NÚCLEO CULTURAL FORÇA ATIVA

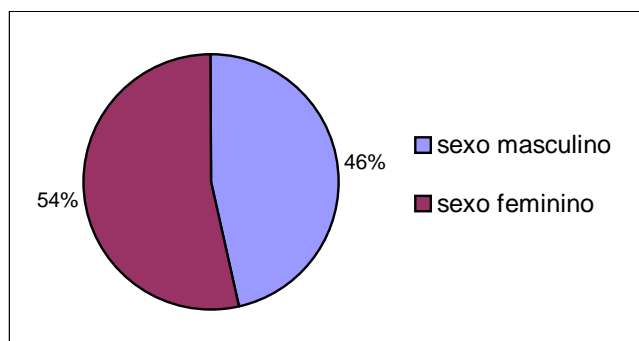


Biblioteca Comunitária
da
CIDADE TIRADENTES
CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS
E
FORÇA ATIVA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA **JACOH**
SOLANO TRINDADE
MATERIAIS SOBRE: DIREITOS HUMANOS, SEXUALIDADE,
JUVENTUDE E PESQUISA ESCOLAR.
FAÇA PARTE DESTA PROJETO
RUA DOS TÊXTEIS, 1450 FONE: (55)30471-1080/33
65640401-000472
85161520-0005

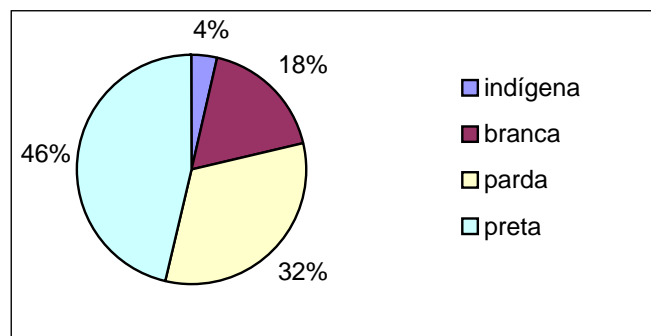


Juntando-se os vinte e oito jovens que responderam os questionários de identificação e estão na faixa etária de 17 a 29 anos, tem-se o seguinte perfil: 54% são do sexo feminino, 78% se autodefinem como pretos e pardos, 79% não tem filhos.

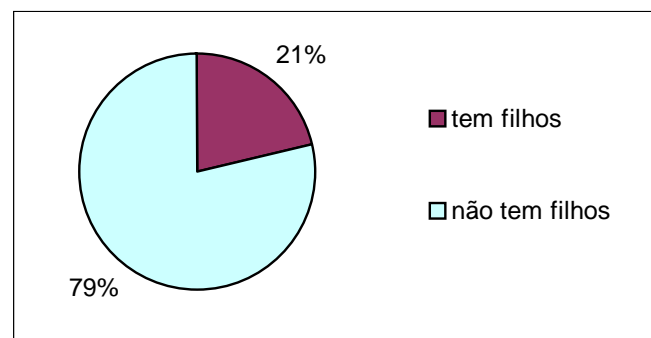
Sexo dos jovens



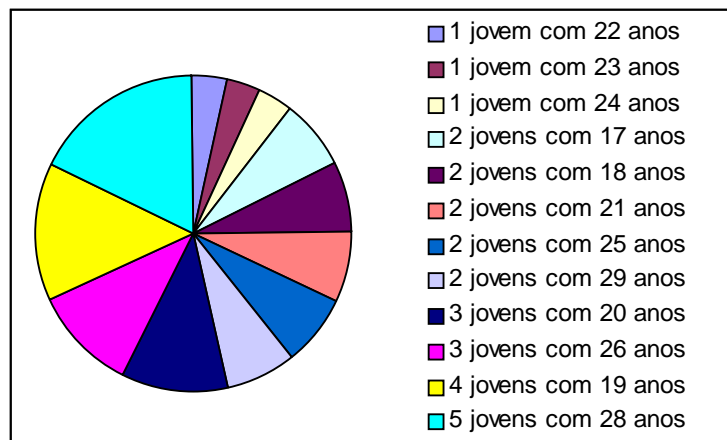
Cor/raça dos jovens



Têm filhos

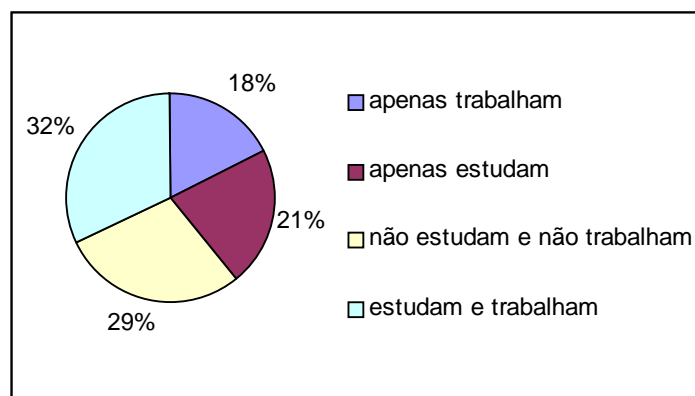


Faixa etária

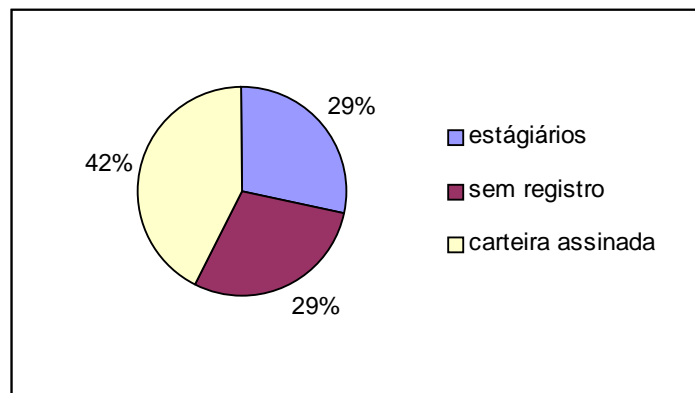


A maior proporção dos jovens estuda e trabalha, seguida dos que não estudam e não trabalham, depois vem os que só estudam, sendo a menor proporção a dos que só trabalham. Dos que trabalham 42% tem carteira assinada e os demais se dividem igualmente entre estagiários e sem carteira assinada.

Atividade dos jovens

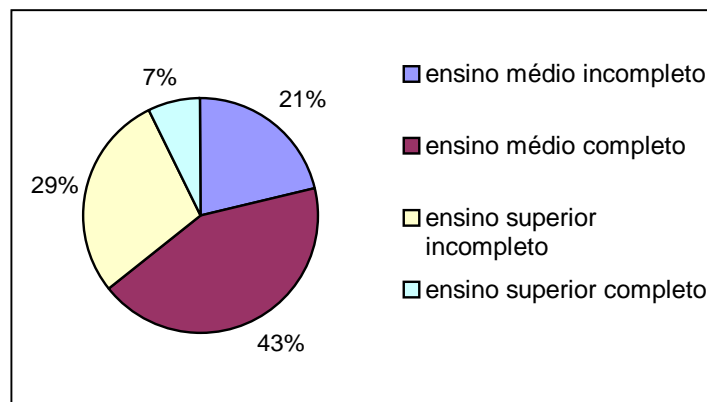


Relação empregatícia



Do total de jovens 43% têm ensino médio completo e apenas 7% o ensino superior completo. Há expressivo contingente (29%) de jovens cursando o ensino superior.

Grau de escolaridade



Quanto à participação em outras atividades, além daquelas em seus grupos juvenis, como os jovens podiam assinalar mais de uma instância de participação, o resultado mais significativo é na área cultural, representada por atividades artísticas (75%), que podem ser somadas às de festivais musicais (39%). Seguem a participação em movimentos sociais (43%), fóruns da juventude e associações

juvenis (32%), organizações não-governamentais e partidos políticos (21%), igrejas (14%) e sindicatos (11%).

Vale ressaltar que, em comparação ao perfil dos jovens moradores das regiões onde residem, os jovens dos três grupos têm algumas características peculiares, que não representam a média local: são majoritariamente pretos e pardos (quase 80%), poucos têm filhos, principalmente as jovens (apenas duas em vinte oito jovens), o que pode ser resultado de terem outras prioridades de vida, 50% não trabalha, mas destes, 21% estão estudando e mesmo enfrentando todas as dificuldades e poucas oportunidades a participação dos que cursam o nível superior é a média do município, perto dos 30%.

2.3 - O lugar onde moram

Para melhor entendimento desses grupos juvenis vale a pena compreender melhor os bairros onde moram e como estão classificados, principalmente em comparação a outros bairros e a outros jovens moradores do município de São Paulo.

O Mapa do IDH³¹ 2000 da Prefeitura de São Paulo divide o município em quatro regiões, comparadas a regiões globais, denominadas região européia (IDH alto – de 0,884 a 0,801, onde mora 3,5% da população), região asiática (IDH médio – 0,799 a 0,654, com 10,1% da população), região indiana (IDH baixo – de 0,646 a 0,507, com 31,1% da população) e região africana (IDH muito baixo – de 0,498 a 0,245, com 55,4% da população). Dos 96 distritos que compõem a capital, 38 estão na região africana e 38 na região indiana, ou seja, quase 80% das pessoas que vivem na cidade estão nessas regiões, inclusive os jovens que participam de nossa pesquisa.

Enquanto as populações das regiões européia e asiática tiveram uma redução significativa ao longo da década de 1990, há um crescimento nas regiões mais pobres da cidade, com aumento de 7,3% na região indiana e de 33,9% na

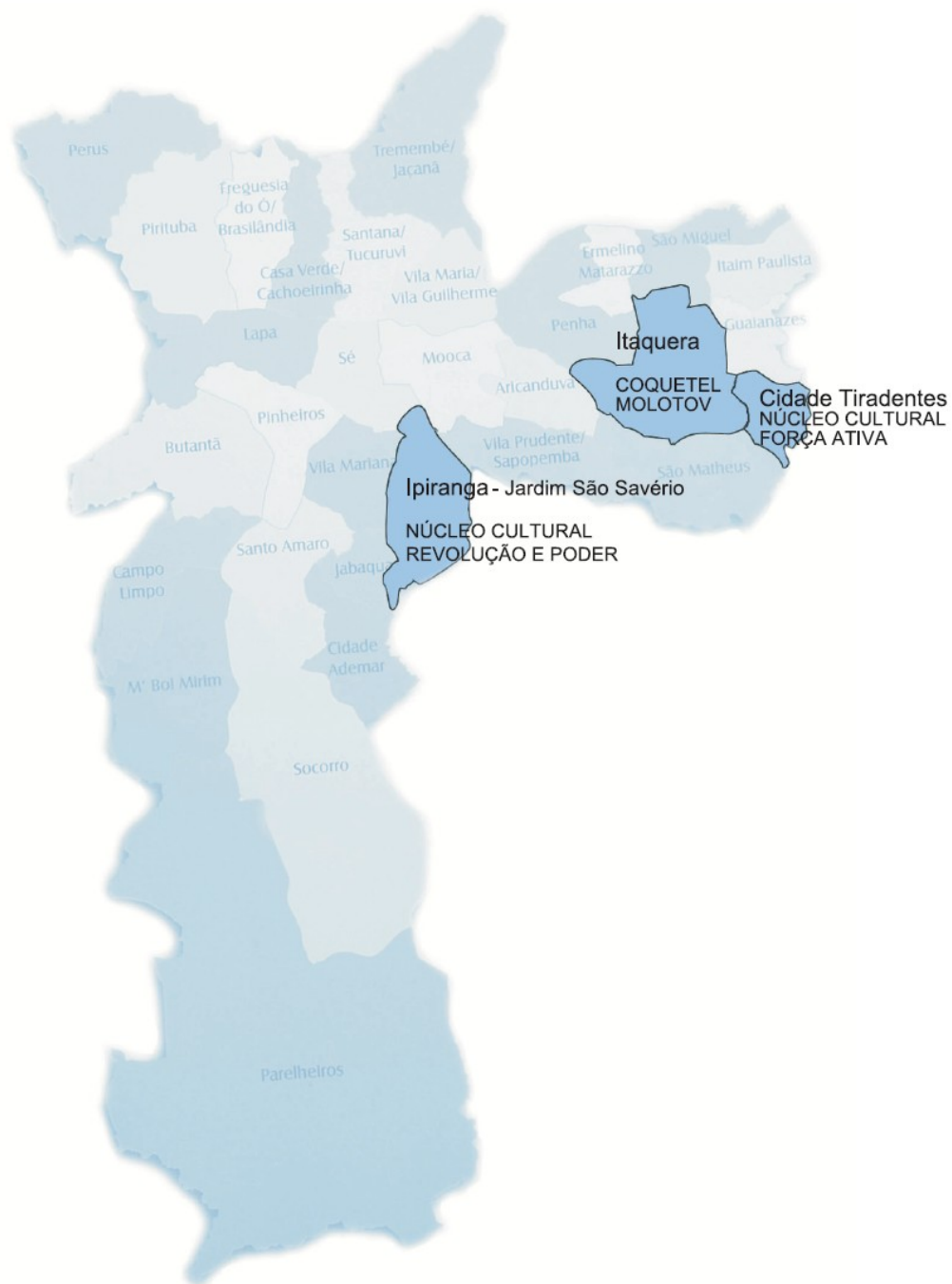
³¹ IDH – identifica o nível de desenvolvimento econômico e social por meio dos índices de Esperança de Vida, de Educação (Alfabetização de Jovens e Adultos e Taxa Bruta de Matrículas), do PIB per capita.

região africana, demonstrando que a população empobrecida migrou para regiões mais pobres da cidade, piorando sua qualidade de vida. A região africana, composta de distritos mais periféricos e distantes do centro, gera apenas 11,5% do valor adicionado, obrigando seus moradores a se deslocarem para outros distritos à procura de trabalho e de geração de renda. Os jovens entrevistados moram em regiões caracterizadas como indianas (Sacomã) e africanas (Cidade Tiradentes e Itaquera), onde também mora o maior contingente de jovens da capital.

Se o IDH dá idéia da desigualdade que caracteriza São Paulo como “cidade em pedaços”, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil da Fundação Seade concebe a juventude e adolescência como período de vida especialmente sensível ao perigo, agravado pela pobreza, tendo sido construído a partir da taxa anual de crescimento populacional entre 1991 e 2000; do percentual de jovens de 15 a 19 anos no total da população dos distritos; da taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos; do percentual de mães adolescentes de 14 a 17 anos no total de nascidos vivos; do valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; do percentual de jovens de 15 a 17 que não freqüentam a escola. Os resultados levam à divisão do município em cinco grupos de vulnerabilidade juvenil, sendo que os jovens entrevistados estão nos grupos 4 e 5.

O grupo 4, que vai de 53 a 65 pontos, engloba 22 distritos que se classificam em segundo lugar entre os mais vulneráveis, entre os quais estão Sacomã e Itaquera. O grupo 5, com mais de 65 pontos, engloba 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo, entre os quais se inclui Cidade Tiradentes.

Subprefeituras do Município de São Paulo



Outra referência importante é o Mapa da Juventude da Prefeitura de São Paulo – Cedec (2003), que a partir de pesquisa com 2.260 jovens de 15 a 24 anos, utilizando variáveis como vulnerabilidade, divide o município de São Paulo em cinco zonas homogêneas (ZHs) onde vivem jovens com perfis e condições de vida semelhantes, ainda que em regiões distantes³². Nosso público jovem pesquisado mora nas ZH4 (Itaquera e Sacomã) e ZH5 (Cidade Tiradentes). Nessas duas regiões alguns dados merecem destaque: 46% (ZH4) e 57% (ZH5) são pardos e negros; 39% (ZH4) e 43% (ZH5) não estudam; 30% (ZH4) e 35% (ZH5) tem filhos, sendo que 14% na ZH5 tem famílias constituídas; 71% (ZH4) e 68% (ZH5) não trabalham.

Destaca-se que na ZH4 23% das adolescentes entre 15 e 24 anos já são mães. Entre os rapazes esse número cai para 7%, ou porque os jovens não assumem as crianças ou porque elas têm filhos com homens mais velhos. Outro dado expressivo é que na ZH4 está o mais alto dos índices de jovens que não trabalham, acima do da ZH5, que, apesar de mais excluída, recebe mais projetos sociais que talvez absorvam alguns jovens em suas intervenções.

É na ZH5 que estão os piores indicadores sociais e onde se concentra a maior porcentagem de jovens fora da escola (43%) e a dos que freqüentam a escola no período noturno (53%), além de ser a única área em que as meninas estudam mais que os meninos. São também os jovens moradores da ZH5 que se casam ou vão morar juntos mais cedo e têm filhos com menos idade, o que pode revelar que não há outras perspectivas para suas vidas.

Para maior compreensão dessas três regiões, e comparando-as com os dados da média do município, destacam-se algumas informações do Censo de 2000 e da Fundação Seade³³ e do Sumário de Dados da Prefeitura de São Paulo (2004):

Com referência a problemas mais complicados entre aqueles que afetam os jovens, tais como mortalidade por causa externa, gravidez precoce e pobreza, as três regiões apresentam dados preocupantes:

- O número de mortes por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos (a cada 100 mil homens) está entre os mais altos do município: em Itaquera e

³² Chamou a atenção dos pesquisadores a “cordialidade típica das cidades pequenas nos distritos mais extremos do mapa”.

³³ Fonte: *Mulheres em São Paulo - Um perfil da cidade*, Prefeitura de São Paulo, 2004.

Sacomã³⁴ entre os segundos maiores do município, 174 a 253, respectivamente, e em Cidade Tiradentes entre os primeiros maiores a partir de 253 e mais.

- A proporção de mães adolescentes de 14 a 17 anos no total de nascidos vivos, em porcentagem, situou-se na faixa de 5 a 7% no Sacomã, 7 a 9% em Itaquera e 9% e mais em Cidade Tiradentes, considerada a maior do município.
- O valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes foi em Cidade Tiradentes até 725 reais, considerada a faixa de piores rendimentos, em Itaquera de 725 a 970 reais e no Sacomã de 970 a 1.420 reais.
- Alguns outros dados são referentes a:

População

População total em 2004

| | |
|-------------------|---------|
| Cidade Tiradentes | 190.657 |
| Ipiranga | 429.235 |
| Itaquera | 489.502 |

População por grupos de idade, em 2000

| | 0 a 14 anos | 15 a 59 anos | 60 anos e mais |
|-------------------|-------------|--------------|----------------|
| Ipiranga | 22,4% | 65,9% | 11,7% |
| Itaquera | 27,3% | 66,3% | 6,4% |
| Cidade Tiradentes | 33,1% | 63,6% | 3,3% |
| São Paulo | 24,8% | 65,8% | 9,3% |

Observa-se que Cidade Tiradentes e Itaquera têm uma população idosa bem abaixo da média e se configuram como regiões com expressiva população

³⁴ Dados do Jardim São Savério aparecem tanto como bairro do distrito do Sacomã, como da subprefeitura do Ipiranga.

infanto-juvenil, comprovando que a taxa de crescimento populacional aumenta conforme a distância da subprefeitura em relação ao centro da cidade.

População por raça/cor, em 2000

| | Branco | Negro | Demais |
|-------------------|--------|-------|--------|
| Ipiranga | 74,5% | 21,5% | 3,9% |
| Itaquera | 62,6% | 36,1% | 1,3% |
| Cidade Tiradentes | 49,6% | 50,1% | 0,2% |
| São Paulo | 67,5% | 30,3% | 2,2% |

Cidade Tiradentes tem a segunda maior população negra do município, confirmando que há mais negros e menos brancos à medida que se distancia das áreas centrais.

Chefes de família

Taxa de chefia familiar, em 2000

| | Mulheres | Homens |
|-------------------|----------|--------|
| Ipiranga | 21,9% | 60,9% |
| Itaquera | 20,5% | 58,8% |
| Cidade Tiradentes | 25,5% | 60,3% |
| São Paulo | 22,4% | 60,1% |

Cidades Tiradentes tem uma expressiva representação de mulheres como chefes de família, confirmando que em áreas mais periféricas é mais elevada a proporção de mulheres chefes.

Rendimento médio dos chefes de família, em 2000 (em reais)

| | Mulheres brancas | Mulheres negras | Homens brancos | Homens negros |
|----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Ipiranga | 876,02 | 503,29 | 1.774,86 | 790,98 |
| Itaquera | 499,85 | 397,45 | 949,23 | 699,51 |
| Cidade Tiradentes | 405,55 | 380,65 | 622,09 | 522,81 |
| São Paulo | 1.092,23 | 425,47 | 1.919,20 | 690,54 |

Essa tabela não só deixa evidente a desigualdade de gênero e raça nos rendimentos, que cria um abismo se compararmos determinadas regiões, mas mostra a pobreza dos moradores de Cidade Tiradentes e Itaquera em relação à média do município.

Saúde

Número de consultas do exame pré-natal, em 2002

| | Até 6 consultas | 7 ou mais consultas |
|-------------------|-----------------|---------------------|
| Ipiranga | 37,7% | 62,3% |
| Itaquera | 34,3% | 65,7% |
| Cidade Tiradentes | 46,6% | 53,4% |
| São Paulo | 44,4% | 58,8% |

Percebe-se que há um esforço em ampliar o mínimo de seis consultas exigidas pelo Ministério da Saúde, mas Cidade Tiradentes ainda continua com os piores índices com relação à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis, incluindo aids.

Taxas de mortalidade neonatal e pós-neonatal (por mil nascidos vivos), em 2002

| | |
|-------------------|-------|
| Ipiranga | 13,22 |
| Itaquera | 14,53 |
| Cidade Tiradentes | 23,93 |
| São Paulo | 15,10 |

Cidade Tiradentes tem a maior taxa de mortalidade neonatal e pós-neonatal do município.

Taxa de mortalidade bruta por mil habitantes, 1993-2001

| | Mulheres (taxa bruta por mil habitantes) | Homens (taxa bruta por mil habitantes) | Proporção de pessoas com 60 anos ou mais |
|-------------------|--|--|--|
| Ipiranga | 5,62 | 8,54 | 11,7 |
| Itaquera | 4,1 | 6,73 | 6,4 |
| Cidade Tiradentes | 2,87 | 5,54 | 3,3 |

Taxa de mortalidade por homicídios para pessoas com 10 anos e mais (por 100 mil habitantes com 10 anos e mais) no triênio 1999-2001

| | Homens | Mulheres |
|-------------------|---------------|-------------|
| Ipiranga | 80,0 a 119,1 | 10,3 e mais |
| Itaquera | 119,1 a 171,0 | 7,5 a 10,3 |
| Cidade Tiradentes | 171,0 e mais | 10,3 e mais |
| São Paulo | 139,8 | 8,9 |

Destacam-se os homicídios masculinos em Cidade Tiradentes.

Casos notificados de aids em mulheres de 15 anos e mais (por 100 mil mulheres), em 2000

| | |
|-------------------|---------------|
| Ipiranga | 15,01 a 20,00 |
| Itaquera | 20,01 a 25,00 |
| Cidade Tiradentes | Mais de 30,00 |

Como já assinalado anteriormente, Cidade Tiradentes é a terceira subprefeitura com os maiores índices de aids do município.

Coeficientes de leitos de obstetrícia do SUS em 2002

| | |
|-------------------|---------------|
| Ipiranga | Mais de 20,00 |
| Itaquera | 10,01 a 20,0 |
| Cidade Tiradentes | Zero |

Há quatro subprefeituras que não oferecem leitos e estão localizadas nos extremos norte, sul e leste (Cidade Tiradentes) do município.

Educação

- As taxas de analfabetismo da população de 15 anos e mais por raça/cor, em 2000, estava na mesma faixa nas três subprefeituras: de 5,01% a 7,5% para a população negra e 2,51% a 5% para a população branca.
- As taxas de analfabetismo de mulheres negras com 15 anos e mais em 2000 são mais altas no Ipiranga, de 7,5% a 10%, do que em Itaquera e Cidade Tiradentes, de 5,01% a 7,5%, talvez porque no Ipiranga a população seja mais velha.
- A população de 15 a 24 anos com menos de quatro anos de estudo, em 2000, tem a mesma proporção nas três subprefeituras, de 5,01% a 7,5%.

Taxa de atendimento da população de 0 a 6 anos, em 2000

| | |
|-------------------|------------|
| Ipiranga | 40,1 a 50% |
| Itaquera | 30,1 a 40% |
| Cidade Tiradentes | 30,1 a 40% |

Ainda muito baixa, se comparada à subprefeitura de Pinheiros, onde o atendimento está acima de 60,1%. Atualmente o atendimento nessa faixa é um dos maiores desafios.

Média de anos de estudo da população de 10 anos e mais por sexo e raça/cor, em 2000

| | Mulheres brancas | Mulheres negras | Homens brancos | Homens negros |
|----------------------|---------------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Ipiranga | 8,1 | 6,4 | 8,5 | 6,2 |
| Itaquera | 7,2 | 6,5 | 7,2 | 6,5 |
| Cidade Tiradentes | 6,5 | 6,2 | 6,4 | 6,0 |
| São Paulo | 8,1 | 6,2 | 8,3 | 6,1 |

Esses dados revelam as dificuldades no acesso ao direito à educação nessas três regiões, agravadas pelas desigualdades de gênero e raça.

Os cenários apresentados desenham um pano de fundo desfavorável, com muitas desigualdades e negações de direitos, com serviços públicos precários, situação agravada quando se destacam as categorias gênero e raça/etnia.

Esse contexto não é particular do município de São Paulo e faz parte de uma lógica capitalista que cada vez mais cria engrenagens de sustentação e acumulação do lucro que se desdobram na ampliação das desigualdades.

Diante dessas evidências a proposta é a de entender como se encadeiam essas forças que regem a contemporaneidade.

CAPÍTULO III – MÚLTIPLOS REGISTROS DAS DESIGUALDADES NA CONTEMPORANEIDADE

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um,
cada um
Cada um, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo*

Trecho da música *Não é sério* Negra Lee, 2000

3.1 - A realidade contraditória da democracia

Há contradições entre a ampliação da democracia como regime de governo que se expande por vários países no cenário mundial e a perda de direitos historicamente conquistados, somada ao avanço da pobreza e da desumanização, que coloca em risco a sobrevivência de parte da humanidade, pela miséria, fome, desemprego, abandono institucional, violência e discriminação, atingindo segmentos cada vez mais numerosos em todos os países, inclusive nos mais ricos. Segundo Lúcio Kowarick (1999), a marginalização, exclusão, segregação, discriminação social são “o inverso da cidadania entendida como extensão e consolidação de direitos” (p. 139).

Se não há déficit na cidadania política, o mesmo não se pode dizer da cidadania do ponto de vista dos direitos sociais, o que afeta o *cerne da cidadania*.

Para a efetivação de direitos há que se ter um regime político democrático. A democracia liberal proclamada pelo Consenso de Washington como direção política universal assegura a igualdade da cidadania jurídica e política, o direito igual

para todos, mas aceita a desigualdade social e a dominação entre as classes, não planejando a igualdade real na sociedade. É uma democracia que determina como fundamental a representação política pelo voto, a igualdade política e a possibilidade de participação social na busca da concretização de direitos sociais, porém em contexto de desigualdades sociais. A democracia liberal traz uma noção vinculada à igualdade de oportunidades segundo a capacidade de cada um, assegurando a todos o direito de competir. Só que essa competição é desigual e perversa, pois enquanto uns têm todas as condições para chegar lá, outros têm todas as dificuldades e obstáculos para não chegar. É um modelo de democracia competitiva e de jogo de interesses, na qual, ainda que a princípio todos sejam livres para competir, uns são mais livres e têm mais oportunidades que outros e o mercado aparece como “avaliador das capacidades, dos empenhos, dos interesses e ainda dos sonhos, recebendo feitiço de demiurgo” (SANTOS, 2002, p. 76).

Como esse padrão democrático hegemônico é promovido pelas mesmas instituições promotoras do capitalismo, dificilmente encontra-se o que Boaventura de Sousa Santos (2002) caracteriza como democracia de “alta intensidade”, inclusiva e distributiva. O autor chama a atenção para o fato de que na realidade são viabilizadas sociedades politicamente democráticas, com eleições, constituições e leis democráticas, mas socialmente fascistas, pois deixam grandes contingentes sociais sem visibilidade, sem identificação, sem cidadania, sem políticas sociais garantidoras de direitos, portanto à margem do desenvolvimento econômico, social e cultural. Entre os que mais sofrem nessa estrutura estão jovens, mulheres, crianças, trabalhadores informais, desempregados, negros, indígenas, moradores de periferias urbanas e zonas rurais, portadores de deficiências, idosos.

Para medir o grau de desenvolvimento democrático numa sociedade, não basta apenas ver se houve aumento no número dos que têm direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas é importante avaliar em que espaços podem exercer esse direito. Norberto Bobbio (2000) considera direito e poder como duas faces da mesma moeda, em que só o poder pode criar direito e só o direito pode limitar o poder. Assim, o Estado democrático, como ideal, se coloca do ponto de vista do direito.

Bobbio chama a atenção para algumas contradições da democracia que se colocam como questões e importantes desafios na garantia de acesso a direitos, o que fica ainda mais provocativo se pensarmos em direitos para as juventudes:

- A exigência do controle popular, fundamental num regime democrático, diante das necessidades que a sociedade tem de tomar decisões em matérias que requerem conhecimentos cada vez mais especializados, inacessíveis às massas. Qual o papel da escola e dos programas e projetos voltados aos jovens na publicização de informações e na ampliação de possibilidades de formações para o público juvenil?
- A quase impossibilidade de governos e cidadãos de Estados não-hegemônicos decidirem sobre algumas questões que são determinadas pela política internacional e conseqüentemente por países hegemônicos. Como envolver e empoderar setores juvenis a respeito de questões que os afetam direta e indiretamente?
- A incompatibilidade existente entre os princípios da democracia – liberdade e igualdade –, pois se todas as liberdades estão protegidas numa sociedade, inclusive a liberdade econômica, a sociedade será desigual. Se a sociedade adotar medidas de justiça distributiva, será obrigada a limitar algumas liberdades. Em que grau os setores mais vulneráveis têm conseguido se apropriar desses dois princípios? Como esses valores são incorporados no processo de socialização dos jovens?
- O contraste e a defasagem entre o ideal democrático e a democracia real vivida no dia-a-dia. Por quais instâncias de decisões políticas, econômicas e sociais os jovens têm sido ouvidos? Em que espaços têm participado e vivenciado experiências democráticas?
- A ocorrência de maior controle dos cidadãos por parte do poder do que o controle do poder por parte dos cidadãos. Nas escolas, nas comunidades, na sociedade, que lugares os jovens têm ocupado, participado e exercido algum tipo de poder? Como ampliar suas potencialidades para que isso aconteça como aprendizado de cidadania, principalmente para aqueles que vivem em condições de maior vulnerabilidade?

- A facilidade de expressão das demandas na democracia e a dificuldade das respostas, provocada pela lentidão dos ritmos dos procedimentos democráticos e pelos conflitos de interesse. Como priorizar necessidades e demandas acumuladas, com destaque para o setor juvenil?

A democratização tem que se ampliar do Estado para a sociedade, e Bobbio pergunta como é possível a sobrevivência de um Estado democrático numa sociedade não-democrática. Qual o grau de democracia numa sociedade como a brasileira, em que a maioria dos jovens tem pouco acesso a direitos sociais e econômicos?

Carlos Nelson Coutinho (2000) reforça a importância da democracia, convencido de que não há solução fora dela, mas alerta que a cidadania é resultado de luta permanente de baixo para cima, a partir das classes subalternas, e só se amplia e se aprofunda se combina reformas políticas com reformas econômicas e sociais, reforçadas pelo direito à participação e ao incorporar as grandes massas, incluindo os jovens com sua expressiva representação numérica. Coutinho sugere que as políticas sociais, geridas pelo Estado e por setores da sociedade civil, introduzam “elementos de socialismo”, contrapondo-se à lógica do capital e tendo como eixo definidor a democratização e o bem-estar da vida social, criando uma vontade coletiva que se nutra das diferenças e das pluralidades.

O Brasil, historicamente, é marcado desde o início pela segregação, pela exclusão, pela discriminação dos diferentes. No contexto dos que têm sido deixados à margem, os jovens representam um contingente significativo. As juventudes não têm sido alvo de políticas sociais e só muito recentemente começam a ser preocupação de gestores públicos. Alguns grupos juvenis experimentam e propõem formas de organização para influir no desenho dessas políticas e participar em instâncias de representação política nas áreas governamentais e não-governamentais, exercício importante para adquirir e reforçar vivências democráticas e ocupar espaços no cenário político. Configura-se um importante contexto no qual o aumento do envolvimento de jovens em políticas públicas, e como alvo dessas políticas, pode ser reforço de consistência na cidadania e no processo democrático.

3.2 - Relações de classe e outras desigualdades

As relações humanas na modernidade estão marcadas por vários tipos de desigualdades, sendo as desigualdades de classe decorrentes do sistema capitalista as que mais têm sido estudadas, discutidas e aprofundadas como as relações determinantes, desde Karl Marx e para além de seus seguidores na sociologia, no serviço social, em estudos sobre trabalho, educação, saúde, moradia, enfim, estudos em áreas sociais, econômicas e culturais.

Hoje o capitalismo global, investindo cada vez menos na produção e mais na especulação financeira, se nutre das desigualdades econômicas, exclusão e excedentes de mão-de-obra, visando aumento de lucros e concentração de riquezas. Manuel Castells (1999) analisa a reestruturação do sistema capitalista iniciada na década de 1980, a partir da revolução da tecnologia da informação ou informacionalismo, baseada na maximização da produtividade de conhecimentos e do desenvolvimento e difusão de tecnologias de informação, que introduziram novas formas de divisão técnica e social de trabalho, com aumento substancial do setor de serviços, relacionado à produção, às áreas sociais, de distribuição e pessoais. No processamento de informações, máquinas baseadas em microeletrônica entraram nas indústrias e depois no setor de serviços, introduzindo um modelo de trabalho e de jornadas flexíveis.

A socialização da produção, característica da era industrial, foi substituída pela individualização do trabalho, que “deixa os trabalhadores à mercê da própria sorte, tendo que negociar seu destino em vista de forças de mercado em mudança constante” (CASTELLS, 1999, p. 191), individualização que, ao se transformar na principal forma de emprego, segmenta e fragmenta o trabalho e conseqüentemente a sociedade. Enfraquecem-se os sindicatos, exigem-se novas habilidades e especializações de mão-de-obra, reduzem-se jornadas de trabalho, eliminam-se empregos, ampliam-se os trabalhos temporários e de baixa qualificação, geralmente exercidos por mulheres, negros e jovens. O paradigma informacional muda a natureza dos empregos, sua quantidade e qualidade, exige uma nova força de trabalho, rebaixando e até excluindo os incapazes de adquirir conhecimentos informacionais e criando a categoria dos “sem-computador”, dos “desconectados”. Determinados segmentos da população são excluídos permanentemente dos mercados de trabalhos formais.

A ascensão do capitalismo informacional global caracteriza-se, indubitavelmente, pelo desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico simultâneos, inclusão e exclusão social (CASTELLS, 1999, p. 107).

As sociedades ficam

dualizadas, com uma grande camada superior e também uma grande camada inferior, crescendo em ambas as extremidades da estrutura ocupacional, portanto encolhendo no meio, em ritmo e proporção que dependem da posição de cada país na divisão do trabalho e de seu clima político. (CASTELLS, 2005, p. 351).

Zygmunt Bauman (2001) analisa a transição da modernidade definida por ele como “sólida”, porque estava sedimentada no território e definida principalmente em termos econômicos, com engajamento e dependência mútua entre capital, administração e trabalho, para a modernidade “líquida”, em que o capital está solto, extraterritorial, volátil, inconstante, são oferecidas várias possibilidades e oportunidades, impossíveis de serem realizadas, e como nada está determinado, completo, definitivo, aumentam as incertezas e as ameaças de desestruturação, fragmentação e desarticulação. Se na modernidade sólida o trabalho é considerado como principal valor, como organizador da moral e da ética da sociedade, facilitador do aumento da riqueza e da eliminação da miséria e o estar sem trabalho é visto como anormalidade, na modernidade líquida o trabalho perde a centralidade e não se constitui em eixo seguro para construção de identidades e projetos de vida, deixando de ser fundamento ético da sociedade e da vida individual.

Na modernidade líquida o coletivo foi substituído pela individualização, com indivíduos que têm que reformular e renegociar diariamente com as redes da sociedade, ante o desmonte de redes normativas e protetoras. Ainda que os riscos e contradições sejam produzidos socialmente, a necessidade de enfrentá-los é individualizada. Bourdieu, citado por Bauman (2001), afirma que foram quebrados os fundamentos das solidariedades e dos laços fortes do passado, assim como o espírito de militância e participação política, substituídos por um mundo de vulnerabilidade e precariedade, de falta de garantias de sobrevivência, de incertezas em relação à estabilidade futura, de inseguranças que vão do corpo das pessoas às suas posses, vizinhanças e comunidades.

Nessa mesma linha de análise, Nadya Araújo Guimarães (2005) aponta que as relações desiguais têm sofrido significativas mudanças nos últimos anos, que afetam os ambientes produtivos e as dinâmicas dos mercados internos e externos de trabalho, com efeitos sociais de seletividade, precariedade e exclusão. Hoje o trabalho, que no sistema capitalista se constitui em categoria analítica fundamental para o entendimento, construção e inserção dos sujeitos na sociedade, sofre inúmeras transformações, multiplicando formas alternativas de relações, tais como trabalho em tempo parcial, tempo indeterminado e domicílio, auto-emprego, terceirização, desregulamentação de direitos, flexibilização de contratos, alta rotatividade de empregos e de diversidade de áreas, instabilidade, informalidade, aumento substancial do desemprego, processos que reforçam as desigualdades sociais, dificultam a integração social, fragmentam o mercado de trabalho em mercados secundários com empregos precários e instáveis. O desemprego tornou-se estrutural, pois não há empregos para todos.

Se a evolução da desigualdade dentro dos países acontece de variadas formas, o avanço da pobreza e da pobreza extrema é fenômeno global, e em países como o Brasil, que sequer tiveram os benefícios garantidos pelo Estado de Bem-Estar Social, convivem empresas de tecnologia de ponta com a sobrevivência de formas artesanais de produção pré-industriais, pré-modernas, de acumulação primitiva e até de trabalho escravo. Para José de Souza Martins (2000), no Brasil e na América Latina a modernidade se propõe de modo contraditório, híbrido, anômalo e inacabado. Analisando o caso brasileiro, o autor traz como referência a literatura de Guimarães Rosa, que destaca a *travessia* como *traço fundante* da história social e da cultura brasileira. Nosso modo de ser está marcado pelo atravessar sem chegar, permanentemente incompleto e inconcluso, pelos avessos, pelo descolamento entre forma e conteúdo, por nossa condição mais de vítimas do que beneficiários da modernidade, o que se afirma na famosa expressão de Guimarães Rosa de que “viver é perigoso”. Martins (2000) estaca que a modernidade chegou no Brasil como estrangeira, epidérmica, fragmentada, num “descompasso histórico em relação ao que já é real em outras partes” (p. 29), num desencontro de tempos sociais que se expressam em desigualdades e bloqueios históricos, que impedem as promessas e as possibilidades da modernidade, transformando-a em possibilidade para ser vista, mais do que para ser vivida.

Ao perguntar “qual é nossa questão social?”, Lúcio Kowarick (2004) aponta “a dificuldade em expandir os direitos de cidadania” (p. 229). O autor mostra que, mesmo que os direitos básicos estejam na Constituição federal de 1988, eles não se consolidam em políticas sociais de “alcance massivo”, nem na organização de espaços institucionais de negociação de interesses e de resolução de conflitos.

Para François Dubet (2001), com as inúmeras mudanças no mundo do trabalho, a noção de classe operária vai sendo substituída por noções mais vagas e imprecisas como segmentos e camadas populares ou desfavorecidas. Nesse contexto ampliado emergem outras configurações de desigualdades, caracterizadas pelo autor como “novas desigualdades” ou “desigualdades multiplicadas”. Se de um lado Dubet recupera o aumento do acesso a bens de consumo pelas classes e segmentos populares, como automóvel, moradia, equipamentos domésticos, alcance à educação massificada, ingresso de mulheres em setores que antes lhes eram fechados, de outro, sublinha que a segmentação do mercado de trabalho ativa desigualdades sociais em função de sexo, idade, capital escolar e social, origem étnico-racial, local de moradia, criando-se um fronteira evidente entre integrados e excluídos, deslocando os problemas da fábrica para a cidade e para as periferias, onde se concentram os grupos mais vulneráveis e estigmatizados.

Dubet (2001) evidencia que hoje há novos critérios definidores das desigualdades como as de gênero, étnico-raciais e entre faixas de idades ou gerações, que quando se somam às de classe provocam múltiplos registros desiguais. Mesmo fundantes, as relações de classe não dão mais conta de explicar todas as desigualdades.

O autor destaca que mesmo com a feminização da população ativa nos últimos vinte ou trinta anos, e com as meninas sendo as grandes beneficiárias da massificação escolar, as jovens ainda mantêm as orientações para determinadas carreiras e permanecem as diferenças salariais entre homens e mulheres. A maioria das mulheres ocupa serviços domésticos e em áreas de educação e saúde, há sobrecarga com a dupla jornada de trabalho, pois a responsabilidade pelo trabalho doméstico é prioritariamente feminina e como chefes de família as mulheres estão menos protegidas pela *tradição* familiar e social. Aprofundar a discussão das desigualdades e desafios nas relações de gênero e o modo como elas têm sido construídas no processo de socialização de crianças e jovens é tema de nossa

investigação e interesse teórico, ao qual nos dedicamos mais adiante, ainda neste texto.

As relações étnico-raciais, também foco desta pesquisa, sofrem as conseqüências do longo processo de escravização e de segregações racistas que repercutem na permanência, sucesso e continuidade escolar, no difícil ingresso no ensino superior e em determinados segmentos de trabalho, na remuneração inferior à de pessoas brancas, no destino de moradia em regiões periféricas, no estigma identificador com violência e crime, no acesso precário a direitos civis, políticos e sociais.

Finalmente, nas relações geracionais são os jovens os mais atingidos pelo desemprego, pela falta de garantia de emprego estável, pelas violências, condenados a incertezas e precariedades, enfrentando dificuldades cotidianas na conversação com interlocutores adultos, vivendo relações permeadas por pouco diálogo, muitas vezes marcadas por traços autoritários e pelo padrão do mundo adulto.

Na análise de processos e relações sociais, o destaque e a incorporação das desigualdades multiplicadas iluminam, reforçam e desdobram as desigualdades de classe e ajudam na compreensão da construção de identidades individuais e coletivas e dos processos de socialização, que acontecem de modo muito peculiar quando, além de membro de camadas populares, se é jovem, do sexo feminino, negro e morador da periferia, como a maior parte do público-alvo desta investigação.

3.3 - Poder, substantivo masculino

Assim como classe social, raça/etnia e gênero são eixos que estruturam a sociedade, estabelecendo e mantendo igualdades e desigualdades.

Na abordagem das relações de gênero é importante explicitar dois conceitos que historicamente estão em permanente mudança – gênero e patriarcado –, tendo como referência Heleieth Saffioti (2004), que define gênero como categoria histórica e social da construção do feminino e do masculino que regula as relações homem-mulher, homem-homem e mulher-mulher, e patriarcado como hierarquia de poder que influencia as instâncias de socialização, desde as relações familiares, passando pelas relações de trabalho, influenciando os meios de comunicação, justificando a

violência, a dominação e a exploração do homem sobre a mulher, em espaços privados e públicos.

O domínio do patriarcado concretiza-se no controle da sexualidade, na agressão verbal, na violência física e/ou psicológica, no assédio moral e sexual, na definição dos espaços femininos, no imaginário social. O patriarcado se define como pacto masculino que garante o controle e a opressão sobre as mulheres, sustentado por um sistema de economia doméstica que assegura os meios de produção diária e de reprodução da vida, valoriza desigualmente os papéis masculinos e femininos no mundo público e doméstico e contamina as religiões, o direito, a política, a economia, o Estado. Saffioti sublinha que, apesar dos avanços femininos na área profissional, intelectual e na representação política, a base material do patriarcado permanece, assentada no binômio dominação-exploração, ou exploração-dominação. No patriarcado as diferenças são sempre lidas em termos hierárquicos, sendo masculino o pólo de autoridade (CONNELL, 1995).

Para melhor analisar as relações de gênero, Saffioti (2004) diferencia categorias de violência:

- de gênero, geralmente de homem contra a mulher, mas que pode ser de homem contra homem e de mulher contra mulher;
- familiar, que extrapola os limites do domicílio e envolve os membros de uma família nuclear e extensa;
- doméstica, que envolve pessoas que, mesmo não sendo da família, vivem ainda que parcialmente no domicílio do agressor;
- femicídio, homicídio de mulheres por seus parceiros.

As violências são majoritariamente exercidas pelo gênero masculino, ainda que comumente mulheres sejam agressoras de crianças, geralmente seus próprios filhos, o que de alguma forma naturaliza violência como “instrumento educacional”. Mas a organização social de gênero ainda é determinada por valores sexistas e androcêntricos, baseada no consentimento social de que os homens convertam sua agressividade em agressão e na virilidade como força-potência-dominação, enquanto as mulheres têm seu destino marcado por sujeição aos homens, sejam pais, maridos e/ou companheiros (SAFFIOTI, 2004; SORJ, 2004).

Sobre violência de gênero Malvina Muszkat (1998) afirma que os homens recorrem à violência por temerem a feminização como ameaça à integridade masculina, decorrente de manifestações de afeto e carinho com a companheira e os filhos, e por isso tem cabido às mulheres manter a estabilidade emocional da família. As tensões masculinas são descarregadas por meio da sexualidade e da violência, na maioria das vezes associadas ao álcool e à agressão em casa, o que provoca sentimentos de humilhação na pessoa agredida, enquanto, por contraditório que pareça, resgata no agressor momentos de auto-estima.

Desde cedo as famílias, escolas, grupos juvenis, meios de comunicação pressionam os jovens a terem comportamentos que se distanciam das formas de sentir e agir das jovens, das mulheres, enfim, de modelos femininos, o que os obriga a reprimir sentimentos e atitudes. O padrão cultural vigente associa valor superior ao masculino e desvaloriza o que é ligado ao feminino, confirmando que o poder em nossa sociedade ainda é masculino e por isso persiste, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, a impunidade em crimes contra a mulher, o controle de sua capacidade reprodutiva, que induz na maioria dos casais o número de filhos, decide sobre os métodos anticoncepcionais, sobre o uso da camisinha, o que reforça a idéia que a sexualidade acontece num determinado contexto social, compondo com o gênero uma só unidade (SORJ, 2004).

Pierre Bourdieu (2002) vê na dominação masculina o exemplo por excelência do que chama “violência simbólica”,

violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (p. 8).

O autor afirma que a dominação masculina reúne todas as condições para seu pleno exercício, pois a primazia dos homens se reafirma na divisão sexual do trabalho como “produto de um trabalho incessante de reprodução social”, para o qual contribuem instituições como a família, Igreja, escola, meios de comunicação, Estado, de tal forma que essa relação de dominação é vista como natural, inevitável entre masculino e feminino, branco e negro, rico e pobre, através de esquemas de percepção, avaliação e ação, incorporados nos corpos socializados e constitutivos de *habitus* advindos de uma ordem social e transmitidos como capital simbólico

essencialmente no corpo-a-corpo. Bourdieu enfatiza que a dominação simbólica, seja ela de classe, de raça/etnia, de gênero, de cultura, de língua, de origem, não se realiza através da consciência cognitiva, mas de percepções, avaliações e ações constitutivas do *habitus*. Por isso, para transformar a conformação dessas relações, não basta esclarecer as consciências, mas há que mudar as instâncias de produção e reprodução do capital simbólico e da representação patriarcal. A família tem o papel principal na reprodução da dominação e visão masculinas, com preeminência absoluta dos homens em relação às mulheres e dos adultos sobre as crianças; a escola reproduz diferenças e desigualdades de classe, de gênero, de raça/etnia; a Igreja é regida pelo poder masculino; o Estado reforça o patriarcado privado por meio de um patriarcado público.

Ainda quanto às possibilidades de mudanças relacionais, Bourdieu (2002) recupera as transformações decorrentes do aumento do acesso de mulheres ao ensino secundário e superior, ao trabalho assalariado, que modifica sua posição na divisão de trabalho, à esfera pública, ainda que com representação limitada em cargos de autoridade e responsabilidade, e à independência econômica, enquanto se transformam as estruturas familiares, se adia a idade do casamento e da reprodução, diminuem os casamentos e aumentam os divórcios, pelo menos nas camadas médias da sociedade contemporânea.

Ao pensar propostas para a concretização de mudanças é importante sublinhar que há uma fusão, um nó que junta as contradições de gênero às de classe e às étnico-raciais, que devem ser enfrentadas de forma conjunta (SAFFIOTI, 2004).

Nesse sentido, Kimberle Crenshaw (2004), professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Colúmbia, desenvolve o conceito de “interseccionalidade” entre as desigualdades de gênero e raça, visando incluir questões raciais nos debates de gênero e vice-versa, reforçando os discursos de direitos humanos, de forma a identificar mecanismos para que as instituições e ações sejam trabalhadas de forma conjunta e não de forma exclusiva, como tem usualmente acontecido. Além de gênero e raça podem-se acoplar desigualdades de classe, de geração, de orientação sexual, de territorialidade, o que reforça na interseccionalidade o desafio de abordar a diferença dentro da diferença e sugere que nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, mas com grupos sobrepostos. Crenshaw alerta para a subinclusão de questões importantes para

alguns subgrupos marcados por diversas desigualdades e alerta que é na interseção e cruzamento das discriminações que essas desigualdades se potencializam e excluem de forma mais definitiva, por isso a sugestão e a importância de estabelecimento de vínculos e pontes na produção de igualdades.

Para avançar na discussão de relações de gênero é importante que a reflexão abranja as partes envolvidas – mulheres e homens –, por isso o interesse não só por estudos feministas, mas de novas masculinidades, de movimentos gays e lésbicos, que surgem na esteira das lutas feministas por igualdade, enfim, de assimetrias sociais baseadas na diferenciação sexual e na necessidade de pensar novas estratégias para garantir maior equidade entre mulheres e homens, referentes à cidadania pública e privada.

A discussão sobre o papel masculino e outras possibilidades de masculinidades se remete principalmente à década de 1970, quando se conscientiza sobre a perspectiva de mudanças nas relações de gênero, lembrando que gênero é muito mais que interações entre mulheres e homens, mas diz respeito a uma ampla estrutura que engloba Estado, sociedade, economia, família e sexualidade, alargada com o surgimento da pílula e de outros anticoncepcionais, que separam sexo da reprodução. As questões propostas vão do aprofundamento da compreensão sobre o papel masculino, passando pelas emoções e transformações das relações pessoais, até os problemas de poder e justiça social que englobam a desigualdade econômica e a violência contra as mulheres. São discutidas e evidenciadas as masculinidades hegemônicas, as tradicionais, aquelas em transformação, as marginalizadas e as subalternas, que em difíceis condições econômicas e desemprego vivem uma situação desvantajosa em relação às próprias mulheres.

Nessa mesma época, a homossexualidade, ainda que numericamente minoritária, ganha *status* de normalidade, quando em 1973 é retirada pela Associação Americana de Psiquiatria do rol das patologias psíquicas. No entanto, entre as masculinidades, a dos homossexuais masculinos não é tratada como hegemônica, pois eles são considerados menos homens, mais identificados com as mulheres (RAMIRES NETO, 2004).

A questão da homossexualidade aparece com força nos dois grupos focais mistos e em algumas entrevistas feitas na presente pesquisa. Jovens homossexuais relatam a pressão sofrida na família, na escola, no bairro. A fala de um dos jovens é emblemática:

Os pais são aqueles, os primeiros a saberem e os últimos a aceitarem (L., CM)³⁵.

Tem essa cobrança da sociedade... o gay tem que provar que ele é melhor... e esconder a sexualidade... não tem como ficar robô... você não consegue ficar 24 horas mudando o timbre da voz... dá medo você contrariar todo mundo (N., NCPR).

A participação de homossexuais nos grupos juvenis é um dos temas a ser analisado no Capítulo V.

Dessa forma, são múltiplas masculinidades e feminilidades que se inter cruzam com relações de raça/etnia e de classe, com diversidades culturais e históricas, que, somadas às mudanças e a novos significados que decorrem dos avanços do movimento feminista, provocam o aparecimento de novas relações mais igualitárias.

Se hoje há maior participação das mulheres na vida pública é importante ampliar a participação do homem no cotidiano familiar, e a mudança nas relações de gênero tem de começar dentro de casa, pois se os avanços têm sido mais expressivos no mundo público, eles têm se dado de maneira mais vagarosa no cotidiano dos relacionamentos (CONNELL, 1995; ARILHA, MEDRADO e UNBEHAUM,1998; SORJ, 2004).

Vale recuperar que a entrada feminina no mercado de trabalho aconteceu em setores pouco favorecidos, pois muitas foram obrigadas a trabalhar quando a reestruturação econômica produziu desemprego masculino, reduziu salários e, conseqüentemente, a renda doméstica. Segundo dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego realizada pelo convênio Seade/Dieese de 1989-2002 (2002), no município de São Paulo ainda hoje as mulheres estão em situação precária no mercado de trabalho, com mais de 30% das mulheres negras no setor de serviços domésticos, a maioria sem carteira assinada nem direitos garantidos. São também as mulheres que estão mais expostas ao desemprego, sendo as jovens mulheres negras entre 18 e 24 anos as mais afetadas (37%) em 2002.

³⁵ Cada um dos 23 jovens que participaram dos grupos focais e das entrevistas, incluindo o grupo focal preliminar, tem suas falas identificadas no texto da tese por uma das letras do alfabeto, de A a Z, escolhidas aleatoriamente e que nada têm a ver com as iniciais de seu nome. Além da letra vem a abreviação do grupo do qual o jovem faz parte: CM – Coquetel Molotov, NCFA – Núcleo Cultural Força Ativa e NCPR – Núcleo Cultural Poder e Revolução.

A desigualdade de gênero fica mais evidenciada ao se comparar o rendimento médio dos chefes de família. Ainda que em São Paulo a maioria das famílias seja chefiada por homens, houve um crescimento, na última década, da chefia feminina, que chega a 30% das famílias em 2000 e se localiza nos bairros periféricos, onde também 30% dos jovens de 20 a 24 anos assumiram a chefia familiar. Entre os chefes de família são as mulheres negras aquelas que têm o menor rendimento, chegando a 25% do rendimento médio do homem branco na faixa de 25 a 39 anos (Fundação IBGE/Censo Demográfico 2000/Fundação Seade, 2000). Assim, há queda de rendimento do chefe de família na medida em que o local de moradia se aproxima da periferia, o sexo é feminino e a raça/cor é negra.

Se o que se pretende é combater desigualdades nas relações de gênero seria importante que os processos educacionais já incorporassem, na socialização familiar e escolar, democracia, liberdade e possibilidades de escolha. No que se refere ao comportamento sexual e reprodutivo, ainda hoje, na maioria das relações, é o homem, o jovem que tem o poder de negociação e decisão sobre a forma e o ritmo das relações sexuais, se coloca como provedor de prazer, prioriza virilidade, potência e capacidade sexual, deixa para segundo plano afeto e amor, mantém distanciamento emocional, comportamento de risco e desvalorização do feminino. Essa situação é contraditória, pois no campo das políticas públicas filhos e contracepção fazem parte da esfera das mulheres, das jovens, o que reforça e cristaliza o imaginário social, que historicamente deixa os homens de fora das discussões sobre esses temas. Um exemplo concreto nos é dado pelo psicólogo Jorge Luiz Cardoso Lyra da Fonseca (1998), o qual, ao discutir maternidade e paternidade na adolescência, chama a atenção para o fato de que, mesmo considerada como indesejável, a maternidade adolescente é reconhecida, reforçando a idéia de que a mulher é responsável pela gravidez, enquanto o adolescente é percebido e reconhecido como filho de sua mãe e não como pai do bebê, o que não o ajuda a assumir de forma responsável a gestação, o parto, o cuidado com o filho. Para muitas jovens, a vinda de filhos determina sua feminilidade, o respeito na família e na comunidade, especialmente na periferia.

Não há dúvidas de que a entrada das mulheres no mercado de trabalho e a liberdade sexual mudaram as relações de gênero e, conseqüentemente, as relações familiares, favorecendo alguma participação masculina na esfera doméstica e no

cuidado com os filhos, mas essa situação é mais evidente nas camadas médias metropolitanas.

As composições familiares vêm se diversificando e hoje têm vários arranjos: famílias chefiadas por mulheres, famílias com várias gerações e diversos graus de parentesco, famílias compostas só de filhos, ou só de casal sem filhos, famílias de filhos e só um dos pais, famílias homossexuais com e sem filhos. Mesmo diante dessa diversidade, a cultura dominante ainda determina a maternagem, o cuidar como atribuição quase exclusiva do gênero feminino, deixando ao homem o sustento como prioridade, ainda que hoje seja dividido, quando não totalmente assumido pela mulher, que mesmo trabalhando fora de casa não é dispensada das tarefas domésticas e familiares, reafirmando que a conquista de relativa igualdade na esfera de trabalho não elimina a desigualdade de gênero na esfera privada (UNBEHAUM, 1998). Essa ainda é uma questão contraditória, pois ao mesmo tempo que a mulher quer compartilhar as responsabilidades familiares com os homens resiste em abrir mão do poder que dispõe na relação com os filhos. De outro lado, está tão fortemente assimilada a responsabilidade da mulher no cuidado com os filhos que a Justiça quase sempre decide disputas a seu favor.

A discussão e divisão de papéis e a articulação de poder são centrais nas relações de gênero, pois podem manter ou mudar relações desiguais e subordinadas, que podem ser mais iguais, livres e democráticas. Por isso o esforço de empoderamento das mulheres, especialmente das mais jovens, potencializando reações e ações de resistência, que experimentam e propõem possibilidades de construção de novas matrizes de relações que preservem as diferenças mas combatam as desigualdades privadas e públicas e nas quais os homens participem mais, numa divisão mais igualitária no cuidado dos filhos e da casa, enquanto as mulheres assumam mais espaço nas decisões familiares.

Num dos grupos focais as jovens conversavam sobre as perspectivas de vida de jovens na periferia, no relato de um *script* que tem se repetido com frequência e que merece atenção. Elas diziam que para a maioria dos jovens moradores da periferia os estudos estão em último lugar. Quando se programam os próximos anos de vida, primeiro vem o trabalho, depois um filho e, depois de criá-lo, vêm os estudos. Com relação às meninas, uma das suspeitas é a de que, além de

terem sido criadas para constituir uma família, quando terminam a escola elas não têm o que fazer, e muitas têm revelado que:

A partir do momento que eu tenho um filho, eu tenho o que fazer, eu tenho uma responsabilidade, eu tenho o porque continuar a minha vida... além disso as outras amigas também têm filhos... Que assunto eu vou falar com elas?... São os caminhos que te oferecem (M., NCPR).

As jovens participantes do grupo focal acham que se a família e/ou a escola estimulasse a possibilidade de, terminando o ensino médio, cursar uma faculdade, talvez essas jovens adiassem o plano de serem mães e a referência pudesse ser outra, como acontece com as jovens que participaram desta pesquisa.

No caso dos meninos parece ser a urgência de garantir a continuidade do DNA, na linha de reflexão do conceito de “antecipação do risco”, desenvolvido por Angelina Peralva (2000), no Capítulo II. No grupo focal as jovens diziam que acham que acontece o seguinte:

Ele pensa: “Vai que eu morro por aí!... Não vou escrever um livro, mas vou pichar o muro e um filho eu vou ter. Árvore eu não planto, mas eu deixo fruto” (M., NCPR).

No grupo as jovens falaram que achavam que as meninas ficavam grávidas para segurar os meninos, mas agora percebem que elas engravidam até sem estar namorando, têm consciência de que vão ser mães solteiras, vão criar sozinhas seus filhos e acreditam de que só com seu filho já formam uma família, por isso não precisam ter um homem morando junto e dizem por aí:

Eu não preciso ser respeitada, não preciso ter nada, mas mãe eu sou... esse cargo na sociedade eu já ocupei... isso eu já tenho garantido (M., NCPR).

Os meninos também têm necessidade de ser pai, porque os irmãos e os amigos já são pais. Uma das jovens relembra a situação de um jovem parente:

Ele estava se sentindo um nada... agindo atrasado... e eu falava pra ele “vamo estudar, vamo pro cursinho e tal” e ele falava “não, to pensando em ter um filho” (M., NCPR).

Essa conversa é reveladora de que são muito limitadas as perspectivas de vida dos jovens moradores da periferia e que a questão de gênero é essencial na discussão de políticas públicas.

3.4 - O desafio de ser negro

Embora o povo brasileiro seja constituído e tenha recebido contribuições de culturas e de descendentes de povos africanos, indígenas e europeus, sempre houve o domínio e a hegemonia de princípios e valores da cultura européia e branca, ainda que com movimentos de resistência e de lutas organizadas contra a colonização, a escravidão e, contemporaneamente, contra as desigualdades e exclusões. O preconceito de cor e as práticas discriminatórias têm tido papel determinante nas desigualdades raciais e sociais no Brasil, dificultando a conquista da cidadania plena de um conjunto da população.

A questão étnico-racial perpassa o contexto histórico e cultural brasileiro, começando com o processo de escravização, mantendo a invisibilidade dos povos não-brancos, omitindo suas histórias e suas contribuições na construção do país. Ao privilegiar os brancos e desvalorizar as outras raças/etnias, a sociedade dificulta a construção de identidades não-brancas, pois ainda são muitos os preconceitos, estereótipos e discriminações sofridos.

Na área educacional, como veremos no próximo capítulo, a maioria das escolas ainda trabalha com modelos de beleza européia, que retratam crianças brancas, loiras, com cabelos lisos, impedindo que crianças e jovens negros e indígenas se reconheçam em imagens, histórias e tenham orgulho em assumir suas identidades étnico-raciais, conhecendo a verdadeira história do processo de “encobrimento”, conceito usado por Carlos Guilherme Mota (1995), revelando a imposição da cultura ibérica em nosso país, a invasão, escravização e exploração sócio-econômico-cultural.

Observa-se com freqüência que a polícia, seguindo uma antiga tradição construída historicamente, preconceituosamente aborda os negros nas ruas, especialmente os jovens, porque têm cara de suspeitos, são identificados com crimes e tráfico de drogas, como membros de classes pobres e portanto perigosas. Uma das jovens diz:

Em casa ninguém é branco... todo mundo é negro, porque meus irmãos, eu tenho quatro irmãos homens e a polícia fica atrás direto e a gente tem consciência que é por conta da pele (M., NCPR).

Na área da saúde, algumas pesquisas revelam que o tratamento de brancos e negros tem sido diferenciado, com mais atenção, por exemplo, a gestantes brancas, como mostra pesquisa realizada pela Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz, noticiada no artigo “Até na hora do parto negra é discriminada”³⁶. Em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, ao acompanhar cerca de 10 mil mulheres imediatamente após o parto, entre os meses de julho de 1999 e março de 2001, a investigação constatou situações de explícita discriminação no tratamento das mulheres negras gestantes em comparação àquele dado às brancas:

- 11% das mulheres negras não receberam anestésico no parto normal, pouco mais do que o dobro do percentual das brancas que não foram anestesiadas (5,1%).
- 18,3% das mulheres negras não foram informadas da importância do exame pré-natal mensal e 5,1% delas não o fizeram, enquanto entre as mulheres brancas esses índices são de 14,8% e 2,5%, respectivamente.
- Quanto às maneiras de realizar o pré-natal, também foram constatadas diferenças: 95,9% das mulheres negras tiveram o batimento cardíaco fetal auscultado em todas as consultas, enquanto entre as brancas essa taxa foi de 97,6%. Com relação à medição do tamanho do útero, 85,4% das gestantes brancas sempre passaram por esse procedimento, enquanto entre as mulheres negras esse índice foi de 81,9%.

Ainda sobre o tema saúde, Vera Cristina de Souza (2002), em sua tese de doutorado *Sob o peso de temores: mulheres negras, miomas uterinos e histerectomia*, mostra que mulheres negras têm mais dificuldades de acesso aos serviços públicos de saúde, em geral de baixa qualidade, o que, associado a poucos conhecimentos, discriminações e precária situação econômica, resulta em mais doenças femininas e maior índice de mortalidade.

³⁶ *Folha de S. Paulo*, 26 maio 2002. Caderno Cotidiano.

Se essa é a situação na área da saúde, no trabalho são os negros que entram mais prematuramente no mercado, em trabalhos precários, subalternos, sem qualificação profissional, para sobrevivência e/ou complementação da renda familiar. A não-inclusão social, cultural e econômica dos negros desde a abolição da escravatura ainda rebate e se revela na desigualdade de dados socioeconômicos, como mostram estudos realizados pelo IPEA tendo como base o IDH das populações afro-descendente e branca brasileiras, elaborado no projeto “Brasil 2000 – Novos marcos para as relações raciais” (1997) da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE, sob a coordenação do economista Marcelo Paixão, professor do IE/UFRJ e assessor da FASE, com o apoio da Fundação Ford (Estados Unidos) e da Terre des Hommes (França). A versão atual do IDH afro-descendente baseia-se em um trabalho anterior de Marcelo Paixão e Wania Sant’Anna³⁷. Em outro texto Sant’Anna afirma:

No que diz respeito ao IDH ajustado aos grupos étnicos no Brasil, este exercício foi concebido com o intuito de: 1) questionar, moral e politicamente, a posição subjugada da população afro-descendente na divisão dos recursos nacionais; 2) qualificar as abordagens sobre as raízes e características do quadro de pobreza e precarização da sociedade brasileira; 3) avaliar, segundo essas abordagens e visões, o histórico, limites e possibilidades das políticas públicas voltadas a determinados setores da população; 4) fornecer às organizações do movimento negro um instrumento de análise e conteúdo capaz de consolidar suas propostas de superação do quadro de desigualdade racial no Brasil³⁸ (SANT’ANNA, 2002).

As principais conclusões desse estudo revelam que :

- Os afro-descendentes possuem uma expectativa de vida seis anos inferior à expectativa de vida da população branca: os homens afro-descendentes têm a mais baixa expectativa de vida entre os brasileiros, 62 anos; as mulheres afro-descendentes têm expectativa de vida oito meses abaixo da média nacional, que é de 66,8 anos; os homens brancos têm expectativa de vida de 69 anos e as mulheres brancas, de 71 anos.

³⁷ PAIXÃO, Marcelo; SANT’ANNA, Wania *Desenvolvimento humano e população afro-descendente: uma questão de raça*. In: *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, ano 26, n. 73, jun./ago. 1997.

³⁸ SANT’ANNA, Wania. *Novos marcos para as relações étnico/raciais no Brasil: uma responsabilidade coletiva*. Mimeo, 2002.

- A taxa de mortalidade infantil das crianças afro-descendentes é de 62,3 por mil. No caso das crianças brancas essa taxa é de 37,3 por mil. No que diz respeito à taxa de mortalidade infantil das crianças menores de cinco anos, as diferenças são ainda mais gritantes: no caso das crianças afro-descendentes essa taxa é de 76,1 por mil enquanto para as crianças brancas o índice é de 45,7 por mil.
- 35,3% dos domicílios chefiados por afro-descendentes não possuem água tratada, contra 19% dos domicílios chefiados por brancos. Quanto ao esgotamento sanitário, 50,3% dos domicílios chefiados por afro-descendentes não dispõem desse serviço, contra 26,4% dos domicílios chefiados por brancos.
- No ano de 1997, a taxa de analfabetismo entre a população branca foi de 9% contra 22% para os afro-descendentes. Quanto às taxas de escolarização, a média para a população branca é de 6,2 anos de estudo, enquanto para a população afro-descendente o índice cai para 4,2 anos de estudo.

Esses dados comprovam que há uma discriminação institucional manifesta na diferença de acesso e tratamento nos espaços educacionais, de serviços de saúde, de lazer, de oportunidades de trabalho, no acesso à Justiça e no trato com a polícia (VENTURI e BOKANY, 2005).

Vale a pena recuperar um pouco dessa história para entender melhor as marcas deixadas, assumindo que o racismo existente na sociedade brasileira é um problema que envolve a todos, brancos, negros e indígenas, focando a dimensão da branquitude que, numa sociedade com supremacia branca, conforma visões de mundo diferentes e desiguais, onde enquanto negros e indígenas são excluídos e dominados, brancos são privilegiados, são a “norma” (ROSSATO e GESSER, 2001). É importante sublinhar que uma das definições de racismo vem da crença de que existem várias raças, branca, negra, indígena, oriental, sendo a primeira superior às outras, mesmo que as ciências afirmem que há apenas uma raça – a humana.

O Brasil foi o país que escravizou o maior número de africanos e o último a abolir a escravidão, o que aconteceu num contexto de mudanças econômicas e políticas de ingresso no modo de produção capitalista, que considerava o trabalho livre como mais lucrativo. Se abolicionistas e governantes lutaram para que a

escravidão acabasse, não conseguiram no entanto pensar os negros como indivíduos que deveriam ser inseridos na sociedade, supondo que eles trabalhariam como mão-de-obra para seu sustento, o que foi muito difícil porque o trabalho do campo começava a ser substituído por mão-de-obra de imigrantes. Enquanto os escravos foram lançados à própria sorte, imigrantes europeus, convidados para o trabalho assalariado, cumpriam numa política governamental estratégica o papel de branquear o país, de clarear o povo pela “diluição” do sangue e dos fenótipos negros e indígenas, que também, por estarem maciçamente localizados nas classes baixas, sofriam altos índices de mortalidade por doenças infecciosas. Além de fornecer mão-de-obra, a imigração europeia veio substituir e mestiçar as raças consideradas inferiores e selvagens, e com isso esperava-se eliminar o atraso brasileiro.

Na época, restou aos negros o trabalho doméstico, ficando à margem do processo de socialização, alijados do processo de produção, o que dificultou sua constituição como cidadãos e indivíduos no interior do corpo social. Além disso, houve a dificuldade da individuação, da identificação com os outros nas relações sociais, pois até então, na condição de escravos, eram identificados como coisas, como mercadoria, objetos, e não como sujeitos (NOGUEIRA,1998).

Na sociedade brasileira, desde sua constituição, foi se construindo um processo de legitimação do racismo que preferiu excluir a integrar, de forma democrática e igualitária, a diferença dos povos que constituem o país e atribuiu inferioridade racial ao negro e ao indígena, sob influência das teorias raciais de Gobineau, dos darwinistas sociais, dos eugenistas, das teses lombrosianas do criminoso nato, que pregavam pureza racial, condenavam a mestiçagem, e de estudiosos brasileiros como Euclides da Cunha, Oliveira Viana, Sílvio Romero e Gilberto Freyre, que defendiam a estratégia do branqueamento do país e da democracia racial.

Pereira (2002) chama a atenção para o fato de que a identidade racial como construção histórica vem da interpretação social dada às características biológicas, aos traços fenotípicos, às diferenças de classe, que criam distinções e proximidades reais e simbólicas nos e entre os diferentes grupos. Assim, as representações e vivências históricas estão expressas no corpo negro, identificado como indesejável, inaceitável, desqualificado, em contraposição ao corpo branco, considerado como desejável, como paradigma.

Regina Pinto, citada por Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (2002), define o processo de construção da identidade étnica como relacional, em que há um contínuo processo de conscientização de um “nós” em oposição a um “outro”.

Os grupos em processo de identidade étnica tendem a utilizar a cultura como referencial do qual alguns aspectos são destacados e outros são esquecidos, numa contínua reelaboração do referencial cultural para a reorientação política em face de outros grupos étnicos (PIZA e ROSEMBERG, 2002, p. 110).

Como psicanalista, Isildinha Baptista Nogueira (1998), em sua tese de doutorado *Significações do corpo negro*, aprofunda os processos inconscientes em que o racismo se inscreve tanto para negros como para brancos e recupera as representações associadas ao corpo negro, ao “cativeiro psíquico” de imagens construídas como justificativas da escravidão, e que ainda permeiam o imaginário de alguns grupos e pessoas. São crenças que vão desde a conformação do cérebro africano, que justificava certa incapacidade mental, até que os negros eram desagregados, desconheciam idéias de família e propriedade, eram afeitos à vagabundagem, tinham tendência ao alcoolismo e à marginalidade, não tinham religião, conviviam com a violência de forma indiferente, não sendo sensíveis aos castigos sofridos, possuíam potencial selvagem e eram categorizados como raça inferior. Com toda essa depreciação de seu corpo e de sua raça, foi e ainda é difícil desenvolver o pertencimento e a identificação como negro, e o desejo de humanização foi no processo se concretizando pela aproximação dos brancos, transformando a brancura em sinônimo de humanidade e de acesso ao mundo social, econômico, cultural.

Se a construção da identidade é um fenômeno histórico, que se dá no jogo das relações sociais, na relação dialógica com o outro, no reconhecimento que se obtém do seu semelhante, e se um dos elementos constitutivos do sujeito é o olhar do outro, como fica o negro ao se confrontar com o olhar do outro que mostra reconhecer nele o significado geralmente negativo que a pele negra traz enquanto significante? Nogueira (1998) afirma que, para os negros, racismo e exclusão sobrevivem como possibilidade e ameaça constante e interminável na convivência e no espaço social, confirmando o estigma da cor negra, independentemente da posição econômica a que pertencem, provocando nos negros angústias muitas vezes inconscientes, mesmo que eles lancem mão de todo seu “arsenal lógico”.

Para Jurandir Freire Costa, citado por Nogueira (1998), essa situação provoca como que uma “relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo” (p. 103), e Oracy Nogueira, citado por Santos (2005), denomina o preconceito racial como preconceito de marca, na medida em que o estigma está relacionado aos elementos fenotípicos da população negra.

Historicamente, os negros africanos foram capturados em seus países e, ao chegarem aqui, na maioria das vezes foram divididos e separados dos seus, dos que falavam a mesma língua, ficando sem referências pessoais, identitárias e históricas. Além de desconhecerem a língua e a cultura brasileira, a vivência e condição de escravizados impossibilitou aos negros construir a noção de pertencer a uma linhagem, o que trouxe conseqüências e marcas na configuração de suas famílias. Como escravos, as uniões eram efêmeras, e alguns negros eram *reprodutores*, se *acasalando com fêmeas* para posterior venda das *crias* pelos proprietários, impossibilitando o estabelecimento de vínculos com uma mulher para construir com ela uma família com filhos, o que só foi possível depois da abolição. As crianças, filhas de escravos ou dos senhores, raramente sabiam quem era seu pai e tinham a comunidade de escravos como referência. Enquanto a classe hegemônica constrói um tipo de família burguesa padrão, a pobreza é identificada e associada com a idéia de família irregular (NEDER, 2000).

Ninguém nasce com baixa auto-estima, mas crianças negras desde muito pequenas percebem em suas relações que seus atributos físicos, sua pele, não desfrutam de prestígio social, uma vez que os adultos emitem sinais de aprovação ou desaprovação muito claros, e acabam por internalizar representações racistas apreendidas na família, na escola, na Igreja, na comunidade (NOGUEIRA, 1998; SOUZA, 2001; SILVA, 2002).

Na escola, crianças e jovens não-brancos percebem que suas experiências e histórias não são ouvidas, se sentem silenciados, sem voz, vistos com certo menosprezo, como se o esperado fosse repetências e evasões, o que prejudica o fortalecimento de suas identidades cultural e social, individual e coletiva. É importante reforçar que a exclusão escolar é o início da exclusão social e alunos negros têm mais dificuldade em permanecer na escola pela pobreza, pela necessidade de largar os estudos para trabalhar e pelo pouco capital cultural adquirido em família, o que dificulta a compreensão de conteúdos escolares.

Enquanto isso, crianças, adolescentes e jovens brancos estudam em livros a eles destinados, não precisam pensar em sua posição no mundo, porque ser branco é a regra, o que os coloca como beneficiários de estruturas históricas. Por isso a escola é *locus* privilegiado para a construção de relações igualitárias, pois é o espaço em que se encontram crianças, adolescentes e jovens que pertencem a diversos grupos fenotípicos (ROSSATO e GESSER, 2001; SOUZA, 2001).

Na contemporaneidade, ainda que haja muita ambigüidade sobre a própria identidade racial, principalmente entre mestiços, a identidade negra está mais fortalecida e há mais consciência do racismo em nossa sociedade, onde são várias as evidências de mudanças provocadas por ações e pressões de militantes do movimento negro e contra o racismo, que trouxeram importantes conquistas. Atualmente há mais a presença de negros na mídia, talvez por seu potencial de consumo, maior cuidado e controle nos conteúdos e imagens dos livros didáticos (antes só representados por escravos, empregados com baixa qualificação, etc.), valorização dos fenótipos negros e de aspectos da cultura de matriz africana, fortalecendo o processo de construção da identidade individual e coletiva desse segmento populacional. Ainda assim, a pesquisa “Racismo no Brasil” (2005), organizada pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo, revela que os entrevistados de cor preta são discriminados três vezes mais que os entrevistados brancos em espaços públicos que freqüentam, porcentagem que certamente seria maior se computássemos os espaços a que alguns segmentos sequer têm acesso e/ou poderiam freqüentar.

Na socialização familiar, escolar, no trabalho e nos grupos juvenis é importante considerar e enfrentar situações de conflitos raciais cotidianos, aproveitando para revisar as relações interpessoais e intergrupais, ouvindo as partes, discutindo valores de diversidade e igualdade de oportunidades, direitos e cidadania (CAVALLEIRO, 2004).

Além das relações raciais, nosso foco privilegia as relações de classe e as relações de gênero. A próxima etapa é entender os processos de construções relacionais, a partir das várias instâncias socializadoras.

CAPÍTULO IV – ONDE AS SOCIALIZAÇÕES SE CONFIGURAM

*Esse é o título
Da nossa revolução, segundo versículo.
Leia, se forme, se atualize, decore*

Trecho da música *Negro limitado*, Mano Brown/Edy Rock, 1992

Família, escola, religião³⁹, trabalho, grupos juvenis são os principais contextos onde a socialização de jovens acontece, ainda que com diferentes propósitos e princípios, com maior ou menor legitimidade, cumprindo papéis sociais diversos, heterogêneos, tensos e até contraditórios, com maior ou menor força simbólica, possibilitando novas sociabilidades e interações. Diferentemente do que acontecia, atualmente não há mais exclusividade da família e da escola como agentes socializadores, e os jovens estão cada vez mais marcados por suas próprias identidades, valores e padrões de conduta (SETTON, 2002; SPOSITO, 2005).

Quando se fala em época e lugar onde se vive, em repertórios e acesso a bens econômicos, sociais e culturais, em olhares, percepções, modos de vida, enfim, ao se analisarem os processos de socialização, Pierre Bourdieu é referência com seu conceito de *habitus*, mediação entre o sujeito, a sociedade e a realidade objetiva, princípio gerador de práticas que, juntas, se constituem em estilos de vida. Cada sujeito, cada grupo específico, cada classe e fração de classe, com sua própria história e diferentes condições de existência, tem predisposição a determinadas escolhas, constrói diferentes *habitus*:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma classe determinada de objetos ou de práticas classificadas e classificadoras, a fórmula geradora que está no princípio do estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobiliário, roupa, linguagem ou hexis corporal, a mesma intenção expressiva (BOURDIEU, 1979, p. 193).

³⁹ Nove jovens, entre os vinte e oito que responderam ao questionário de identificação, se declararam religiosos, sendo seis católicos. Como nos grupos focais e nas entrevistas só há duas menções à religião – um jovem que participava na igreja de seus pais quando criança e uma jovem que se recusa a desempenhar papéis religiosos no teatro –, optou-se por não trabalhar com religião como instância socializadora, pois no caso desses jovens ela teve pouca influência, ainda que se reconheça sua enorme importância na formação da sociedade brasileira.

Na construção dos *habitus*, o autor analisa a dominação e o poder simbólico da família, da escola, as relações masculinas e femininas, as formas desiguais de acesso e apropriação das culturas *legítimas*, as classes sociais e seus respectivos capitais culturais, sociais, econômicos, simbólicos que as separam, o significado e os cuidados com o corpo, a reprodução social. A identidade social se define e se afirma na diferença, por isso as lutas simbólicas por determinados espaços, em que geralmente uma classe procura se identificar com aquela que lhe é superior, desejando alcançar maior *distinção*.

Bernard Lahire (2002) propõe uma ampliação do *habitus* de Bourdieu, considerando a definição sistemática e unificadora, pois acredita que somos “atores plurais”, formados a partir de experiências de socialização durante nossa vida em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, conceito que ele estima ser mais adequado para casos particulares do real, “onde os atores não são todos feitos no mesmo molde” (p. 18).

Na vida e nas relações cotidianas se estabelecem espaços de construção de subjetividades, campos de conflitos pessoais e sociais que possibilitam identificações e diferenciações, construções de pertencimentos, oportunidades de expressão. A abertura, por Lahire, da lente aumentando o foco sobre a realidade alarga as perspectivas de intervenções e transformações, facilitando a emergência de diversidades e o aprofundamento de repertórios de conhecimentos e vivências, que, mesmo partindo de indivíduos, podem reverter em contribuições para a família, para o grupo, para a comunidade, para os serviços públicos, para a concretização de direitos.

Ao discutir o processo de socialização e de construções de *habitus* na contemporaneidade, Setton (2002) considera novas configurações entre instâncias tradicionais, como família e escola, e instâncias informais, como a mídia e a conseqüente circularidade de informações, que coexistem numa relação tensa e intensa de *interdependência* na construção das relações entre os indivíduos e a sociedade, que podem ser de aliados e/ou de adversários. Na mesma linha de Lahire, a autora alerta para a ampliação e fragmentação das influências múltiplas na construção do sujeito, criadoras de uma nova ordem social, o que é caracterizado por Machado Pais (2001) como re-institucionalização permanente das instituições. A cultura de comunicação de massas abala o poder da família e da escola, que,

mesmo sofrendo suas influências, nem sempre a incorporam na transmissão de seus valores e padrões de condutas, e em algumas situações perdem a oportunidade de problematizar sobre influências, modelos e relações. É importante buscar compreender o equilíbrio de poder que se estabelece entre as diferentes instâncias, em determinadas contextualizações temporais e históricas, observando e se apropriando das possibilidades e potencialidades da mídia, da família, da escola, do trabalho, desenvolvendo e exercendo atitudes críticas, conscientes e de resistências, quando necessário.

Vale ressaltar que entre as diferentes gerações as relações ainda são determinadas pelo mundo adulto e merecem olhar cuidadoso, pois os jovens são pouco ouvidos pelas várias instâncias socializadoras, por isso são tantas dificuldades e conflitos na família, na escola, no trabalho, na comunidade. De um lado estão jovens naturalmente questionadores, ousados e transgressores; de outro, adultos “mais vividos”, que julgam conhecer os melhores caminhos da vida e, já mais acomodados, muitas vezes vêem a juventude como provocadora e importuna, ignorando seu potencial de participação e transformação.

Além disso, a sociedade não oferece muitas perspectivas aos jovens das camadas populares, que não têm encontrado espaços nas instituições do mundo adulto para “construir referências e valores por meio dos quais possam se construir com identidades positivas, colocar-se na cena pública como sujeitos, como cidadãos que são” (DAYRELL, 2001).

Para muitos jovens as possibilidades de integração social no mundo adulto e na sociedade têm sido precárias e marginais.

4.1 - A vida em família

A família, identificada como provedora de apoio e acolhimento e como uma das poucas instituições do mundo adulto com quem podem contar, é reconhecida pelos jovens na pesquisa *A voz dos adolescentes* da Unicef (2002) como a mais importante das instituições para 85% dos entrevistados, o que é confirmado em outras investigações com jovens realizadas pela Unesco e pela pesquisa *Retratos*

*da Juventude – Análises de uma pesquisa nacional*⁴⁰ (2005) do Instituto Cidadania, que revela que para 72% dos pesquisados a família é a instituição mais importante para o amadurecimento juvenil.

No entanto, observando a realidade, percebe-se que a família também pode ser espaço de arbítrio e violência, com atitudes de cumplicidade e indiferença social com o que acontece no lar, o que pode transformá-la, num contexto de violências intrafamiliares, em local de risco principalmente para crianças, jovens e mulheres. Agressões físicas e verbais podem ser cometidas em nome do amor e da moral, assim como chantagens emocionais e atribuições de culpas que se transformam em dívidas impagáveis ao longo da vida (KEHL, 2004).

Ada Pellegrini Lemos, em palestra proferida no IBEAC em 2004, lembra que cada família merece atenção e consideração como todo orgânico e sistema de interação dos vários componentes individuais e, apoiada na concepção de Maurício Andolfi, reafirma a importância e cuidado na observação da diversidade e singularidade da composição de grupos familiares e de como são apreendidas, construídas, reproduzidas as relações nas vivências cotidianas, ainda majoritariamente autoritárias, especialmente quando o interlocutor adulto é do gênero masculino, modelos de relações que se reproduzem em outros espaços da sociedade como a escola, a rua, o trabalho, o próprio grupo de jovens.

Cynthia Sarti (2003b) define família como grupo social onde se realizam vínculos de *consangüinidade* entre irmãos, *descendência* entre pai e filho(a) e mãe e filho(a) e *afinidade* através do casamento, como parte de relações sociais, econômicas, culturais e simbólicas mais amplas. A autora chama a atenção para as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo que afetam a família, com a perda do sentido da tradição, substituída pela *individualidade*, que deve ser compatibilizada e negociada com a reciprocidade e autoridade familiar, necessárias na socialização das crianças e adolescentes, na divisão de papéis sexuais, na construção de autonomia de todos seus membros. Ao se desenvolverem no cotidiano familiar as capacidades de discernir, julgar e escolher prepara-se os filhos para a cidadania, num exercício de integração social, lembrando Hannah Arendt que, em *Condição*

⁴⁰ Pesquisa realizada com 3.501 jovens na faixa de 15 a 24 anos em 25 estados, em 198 municípios urbanos e rurais, capital e interior, pequenos, médios e grandes.

humana, se refere à família como espaço privado e pré-político, estágio e exercício preparatório para a esfera pública e para a participação política.

No universo cultural dos pobres, as famílias ainda têm a *tradição* como referência, numa lógica de reciprocidade em que o que conta é a solidariedade dos laços de parentesco e de vizinhança. No respeito ao padrão tradicional de autoridade e hierarquia familiares, há dificuldade e menos espaço de afirmação individual, pois as obrigações em relação à família prevalecem sobre os projetos individuais, principalmente para as mulheres que têm posição subordinada, expressa como questão de ordem moral. A família é essencial como referência simbólica para os pobres, *dentro e fora da casa*. Ela funciona não como núcleo, mas como rede daqueles com quem se pode contar, com quem se estabelecem obrigações morais, o que atribui outro significado às relações (SARTI, 2003a; MELLO, 2003; DAYRELL, 2001). “A família, pensada como uma ordem moral, constitui o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social” (SARTI, 2003a p. 22).

A importância da família cresce em decorrência da fragilidade das instituições e das políticas públicas referentes aos serviços e direitos à educação, saúde, previdência, amparo à infância e velhice, trabalho, que não garantem atendimento universal, sobrevivência nem satisfação das necessidades de determinados segmentos sociais. Além disso, são frágeis as instituições que deveriam dar conta de fazer a mediação entre a sociedade e os indivíduos pobres, nas várias faixas etárias. Assim, tanto para os migrantes que, chegando a São Paulo, tiveram que se adaptar ao espaço urbano e a outras realidades culturais, quanto para os pobres nascidos na cidade, que foram deslocados para a periferia, e para os que nasceram nela, a vida cotidiana e seus problemas são estruturalmente mediados pela família.

A família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato de sua identidade social. Em poucas palavras, a família é uma questão ontológica para os pobres. Sua importância não é funcional, seu valor não é meramente instrumental, mas se refere à sua identidade de ser social e constitui a referência simbólica que estrutura sua explicação do mundo (SARTI, 2003a, p. 53).

A aproximação com a vizinhança também é estratégia essencial para enfrentar épocas de crise, escassez, doenças, desemprego, numa *experiência real de ajuda*, que responde a necessidades de sobrevivência com trocas permanentes de serviços, informações, escutas e companhias.

Na família pobre padrão, cabe ao homem o lugar de autoridade no espaço da casa, que ele, trabalhador pobre, raramente exerce no mundo exterior. Ele é responsável pela mediação da família com o mundo externo, pelos rendimentos familiares, e por isso se sente fracassado quando está sem trabalho e/ou o dinheiro não dá para as despesas. Quando bebe mais do que socialmente, em geral seu caráter e moral são postos em dúvida pela família:

Hoje ele vive aquela vida de parasita, ele só vive a vida dele para três coisas: bebida, álcool e cachaça (G., CM).

No entanto, quando não tem homem em casa, a família sofre uma certa *perda moral* que atinge todos seus membros:

As meninas da minha rua, todas tinham pai, então a gente não tinha pai e jogavam isso na cara... “não tem pai” (Q., NCFA).

Nesse modelo de família a mulher é a mãe, a dona da casa que administra o dinheiro, esticando-o para que ele seja suficiente, principalmente para a alimentação, e se necessário, diversamente do homem, aceita qualquer trabalho para prover o que falta à família. A maternidade pode dar à mulher independência da família de origem e estatuto de maturidade. Para a mãe solteira e para a mulher chefe de família o trabalho remunerado tem o mesmo sentido de afirmação e realização individual que para o homem, enquanto o trabalho dos filhos faz sentido no processo de socialização, como escola de vida, e na proteção contra os riscos do mundo da rua. Mesmo quando a mulher assume o papel de provedora da família, mas tem um companheiro ou parente adulto do sexo masculino em casa, a autoridade moral é a ele atribuída e ele é considerado como o chefe da família, o que confirma que, ainda que seja uma presença desnecessária em termos financeiros, a presença masculina é necessária e importante do ponto de vista simbólico (IBEAC, 2003).

No processo de socialização a família é a primeira das instâncias e por isso está em âmbito privilegiado para reproduzir e interiorizar as relações criadas nos grupos a que pertence e os aspectos ideológicos dominantes ou alternativos da sociedade, que se concretizam via relações intergeracionais, que funcionam na transmissão, reprodução e/ou transformação do mundo social, com as gerações se construindo umas em relação às outras. Dessa maneira, não só os pais socializam seus filhos, mas também são socializados por eles, aculturados pela cultura juvenil, pela valorização do corpo, pelas linguagens comunicativas atuais (MACHADO PAIS, 2001; VITALE, 2003).

No entanto, as famílias sobrecarregadas de funções vêm perdendo parte de sua função socializadora, concorrendo com várias outras instâncias formais e informais, e nesse contexto principalmente as famílias pobres enfrentam algumas dificuldades específicas. São outros atores socializadores que entram em cena, como os grupos juvenis, os meios de comunicação que provocam e produzem informações velozes, difíceis e até impossíveis para alguns pais e filhos de serem acompanhadas. Há escassez de tempo para se dedicar à família, pouco repertório adquirido na vida para acompanhar o desenvolvimento e interesses dos filhos, há o apelo da rua onde com amigos e conhecidos os filhos recebem e aprendem muitas informações para a vida⁴¹. Essas dificuldades se traduzem nos preconceitos espalhados no imaginário social contra as famílias pobres, consideradas como incompetentes para a socialização de seus filhos, e pela desqualificação cultural de seus adultos (MELLO, 2003; PEREIRA-PEREIRA, 2004).

Os jovens entrevistados revelam em seus relatos aprendizados de valores familiares tradicionais:

Minha vó sempre falou que a casa foi construída pela família e que vai ser de geração em geração, a família tem que seguir uma tradição, a família segue a sua raiz... eu respeito minha casa, tanto que a minha casa é mais do que tudo, não levo qualquer pessoa pra lá... pra minha família futura a casa vai ser um templo (H., CM).

Vivências de relações familiares que oscilam entre muito próximas:

⁴¹ Machado Pais reforça a importância das socializações que se dão nos espaços entre as instituições, socializações informais que produzem aprendizagens também informais, como o que se aprende com os colegas de escola nos intervalos entre as aulas, na rua com amigos, muitas vezes aprendizados mais relevantes que os familiares e até que os escolares intra-sala de aula.

Em questão de carinho e amizade a minha mãe sempre foi muito presente, principalmente depois que ela se aposentou, a gente criou essa postura de ser muito amigo e de ser muito próximo. Tudo que eu penso na vida, que eu sonho... eu penso nela... ela tem que estar junto comigo, eu tenho que compartilhar (E., CM).

E/ou muito distantes:

Meu pai nunca viveu muito com a gente... trabalhava, chegava, dormia e pronto (A., CM).

Freqüentes relatos de contatos difíceis e até de estranhamento com as figuras paternas:

Eu nunca contei com o meu pai... meu pai sempre me deu trauma em não confiar muito nas pessoas (H., CM).

“Conviver com ele é muito difícil... ele acha que é mais esperto que os outros... é mais inteligente... não cria brecha... quer sempre estar a um patamar acima” (E., CM).

Mais adiante, no Capítulo V, voltar-se-á a falar de mecanismos e relações familiares e de como impactam nas vidas desses jovens.

Alem da família, os meios de comunicação têm importante papel na socialização dos jovens, pois despejam imagens não só das juventudes, exaltando-as ou estigmatizando-as, mas da sociedade, sem o cuidado de diferenciar as condições e situações heterogêneas de seus receptores.

A gente acredita muito na mídia, ela tem o poder de ser inquestionável, de ser a dona da verdade... eu tinha como verdade absoluta o que a mídia informava... mas informa superficialmente, eu não sabia as origens das informações... tem uma série de coisas que eles não vão falar... a mídia forma conceito... é perigosa nesse sentido... pode ser usada tanto para o bem como para o mal (X., NCFA).

A mídia é totalmente preconceituosa, reproduz todas as desigualdades, racismo, machismo, tudo de ruim pra mídia é bom. Até porque a mídia é o mercado, então vende... Dá entrevista, eles editam... então a gente só fala de leitura, quando alguém convida, só de livros (Z., NCFA).

A mídia veicula mensagens e símbolos de estilos de vida, de aspirações de consumo, incentiva o consumismo sem controle via novelas, propagandas, programas e até desenhos animados, que influenciam crianças, jovens e adultos e

acentuam, entre outras, as ambigüidades e contradições entre acesso e oportunidades. A pesquisa *Retratos da juventude brasileira* (2005) revela que 91% dos jovens entrevistados assistem televisão durante a semana e 87% nos finais de semana, o que reforça seu poder socializador. Uma das jovens entrevistadas, ao comentar a influência das novelas nas atitudes das pessoas, se refere às cotas para negros na TV, relembrando alguns episódios com protagonistas negros que reforçaram estereótipos sociais, afirmando:

Não adianta ver uma cara preta na televisão se ela não tá dizendo coisas que pra mim são importantes (T., NCFA).

Além da TV, a internet, ainda que não esteja disponibilizada para todos, tem sido importante e utilizada com freqüência pelos jovens para se mobilizarem, se organizarem, se comunicarem com grupos aos quais de outra forma não conseguiriam ter acesso.

4.2. Escola: primeira experiência no espaço público

A escola, outra importante instância de socialização, é um *locus* privilegiado de interação entre jovens e adultos, sendo que estes poderiam estar mais conscientes das problemáticas que afetam as juventudes e mais bem preparados sobre os temas de interesse juvenil, as contradições e desigualdades de classe, gênero, raça/etnia se houvesse um projeto pedagógico mais consistente que tratasse dessas relações, propondo não só que estas sejam mais democráticas e igualitárias, mas também discutindo preconceitos e discriminações determinados socialmente, que são muitas vezes ignorados e até reforçados na escola por diretores, professores e demais agentes educacionais, como aparece em alguns relatos juvenis:

A professora morava na zona sul, estava bravíssima e falou: “Vocês são pessoinhas, são gente pobre, já moram aqui na periferia, ainda fazem o que fazem”, ela quis dizer já são de uma laia horrível e ainda fazem coisas horríveis (H., CM).

O período da escola foi o pior da minha vida... o período que fui mais discriminada, porque era preta, porque eu tinha cabelo crespo. A sua auto-estima é colocada lá embaixo... quanto eu sofri na minha época de escola... a escola é o núcleo mais racista... Eu quero muito

dar aula em escola pública, que precisa de professores que tenham um outro tipo de pensamento (T., NCFA).

Na maioria das vezes a escola tem sido mais causadora de exclusão do que de pertencimento social, reproduzindo as desigualdades sociais, fortalecendo um saber restrito a poucos, pois, ainda que o acesso seja quase universal, os usos do saber escolar variam de acordo com experiências e trajetórias familiares, afetivas e de trabalho, e no ensino público a qualidade educacional não está garantida nem é devidamente controlada (LAHIRE, 2002).

Para Dayrell(2001), a instituição escolar não tem sido referência de valores para os jovens de classes populares se constituírem como sujeitos, nem para enfrentarem as adversidades da vida, constatação reforçada por Bourdieu, que considera o sistema escolar como

um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 41).

Pesquisas realizadas em escolas brasileiras pela Unesco⁴² revelam queixas de jovens meninas que sofrem assédio de colegas e de professores, que são discriminadas quando grávidas e mães solteiras, de jovens homossexuais que padecem todo o tipo de preconceito de outros jovens e de adultos que trabalham na escola, de jovens negros discriminados e olhados com desconfianças dentro da escola, situações que poderiam ser trabalhadas no espaço pedagógico, mas que se perdem, apesar do potencial de se transformarem em matéria para o reconhecimento da diversidade, para combater discriminações, propor mudanças de mentalidade e atitudes, despertar o pertencimento dos jovens na escola, reforçar sua representação em instâncias como os grêmios e convidá-los para, junto com direção e professores, participar da construção de programas e projetos escolares e juvenis.

Seria relevante um maior investimento nas relações entre alunos e professores, pois estudos da Unesco em escolas públicas de ensino fundamental e médio em São Paulo revelam que, ainda que a escola apareça para os jovens como

⁴² Várias pesquisas da Unesco estão citadas na bibliografia em ABRAMOVAY (1999) e em WAISELFISZ (1998, 2004).

referência necessária para o mercado de trabalho e para a relação com os pares e com os professores, 24% dos alunos não gostam dos professores e 44% dos professores não gostam da maioria dos alunos. Se esses atores não se gostam, fica difícil desenvolver projetos pedagógicos que valorizem o diálogo, como garantia de que alunos e professores aprendam uns com os outros o espírito crítico, o respeito pela diversidade e entre as gerações, a importância da negociação e a cidadania.

Jovens alunos se queixam tanto de professores que faltam às aulas, oferecem um ensino sem qualidade, abusam do poder de que estão investidos na escola, como de que não são compreendidos em suas diferenças e diversidades de visões de mundo, valores, sentimentos, projetos, hábitos, construídos a partir de experiências vividas. Em conjunto com os professores eles reclamam do sistema de ensino, das precárias condições de trabalho, especialmente nas escolas públicas, com prédios e salas inadequados, equipamentos insuficientes e deteriorados, formação deficitária de professores, baixos salários, excesso de alunos em sala de aula, faltas e trocas freqüentes de professores, poucas atividades culturais e lúdicas (CASTRO e ABRAMOVAY, 2004; DAYRELL 2001).

A precariedade do sistema educacional é confirmada por pesquisa nacional publicada em 2005 pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro sobre analfabetismo funcional, que revela que entre jovens de 15 a 24 anos apenas 38% apresentavam domínio pleno de habilidades ligadas a leitura de textos longos, localizando informações e relacionando-as entre si, identificando fontes. As análises comprovam a influência do ambiente familiar, especialmente das mães, mencionada por 41% dos entrevistados, como incentivadora do gosto pela leitura. Dos alfabetizados em nível pleno 49% costumam ler romance, aventura, policial e ficção. Quanto à freqüência a bibliotecas, apenas 49% dos entrevistados já esteve em bibliotecas públicas e 49% em bibliotecas escolares. A pesquisa afirma que é fundamental que haja bibliotecas em outros locais além das escolas, para que crianças e jovens possam desenvolver seus hábitos de leitura com autonomia ao longo da vida. Apenas ¼ da população utiliza computadores.

Conversando e ouvindo os jovens entrevistados, se não são muitas as boas recordações dos tempos escolares e das relações com alguns professores que foram marcantes em suas trajetórias, há no entanto depoimentos muito ricos e de qualidade da relação com escolas do bairro e de ações relevantes e inovadoras dentro dessas escolas.

O Núcleo Cultural Força Ativa (NCFA) funcionou por algum tempo em uma escola municipal, onde os jovens tinham relação próxima com a assistente de direção e lá ajudaram a organizar o grêmio, datas comemorativas e desenvolveram atividades com a comunidade. Relataram que com frequência são convidados por escolas da região, algumas com problemas de violências, para conversar sobre o movimento hip hop com alunos e professores, na perspectiva de melhorar as relações na escola, pois usam a mesma linguagem dos alunos, respeitam os mesmos valores, desenvolvem atividades de hip hop, passam filmes, brincam, usam a biblioteca, enfim “colocam a escola para funcionar”. Numa escola, o NCFA organizou um cursinho pré-vestibular.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, a educação aparece como o assunto que mais interessa ao jovem atualmente e como o tema que ele mais gostaria de discutir com seus pais, responsáveis e com a sociedade (*Retratos da juventude brasileira*, 2005). Jovens que estudam ou estudaram reconhecem a escola como fundamental pelo aporte de conhecimentos e conseqüentemente para seu futuro no mundo do trabalho e consideram a escola *muito importante* para seu futuro profissional (76%), para entender a realidade (74%), para executar as coisas cotidianas (66%), para fazer amigos (66%) e para conseguir trabalho hoje (58%). No entanto, ao falar sobre o que acham das escolas, elas aparecem como distantes não só do mundo juvenil e seus interesses específicos, mas do local onde estão inseridas: apenas 39% avaliam que ela está ligada às questões da atualidade, 29% que ela se interessa pelos problemas dos jovens, 24% que ela entende os jovens e 13% que ela se interessa pelo bairro onde está inserida.

Considerando a escola como possibilidade de ingresso no mundo do trabalho, é importante sublinhar que ela não tem capacidade de gerar nem garantir emprego, trabalho ou inclusão social e não mais garante mobilidade social. Gaudêncio Frigotto (2004) sublinha a perversidade da sociedade num contexto de crise endêmica de desemprego e de recessão em que vive o país, tendo coragem de responsabilizar o jovem desempregado por ser pobre, com baixa escolaridade, mascarando a estrutura que gera a desigualdade.

Dados do censo de 2000 (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2001 referentes à educação juvenil no Brasil revelam que, embora nos últimos anos tenha ocorrido o maior crescimento em número absoluto

nas matrículas do ensino médio⁴³ – três milhões –, permanece o sério problema da distorção entre idade e série cursada, além das dificuldades de acesso, permanência e exclusão escolar. São 4,5 milhões de jovens de 18 a 24 anos com algum tipo de atraso escolar e 11 milhões fora da escola e sem terminar o ensino médio; dos quase 11 milhões de jovens de 15 a 17 anos com idade ideal para cursar o ensino médio, 52,4% ainda estão no ensino fundamental, 17% fora da escola e apenas 46% cursam o ensino médio.

Jovens entre 15 e 24 anos têm estudado, em média, entre 8,1 e 8,3 anos na Região Sudeste, contra 5,9 anos na Região Nordeste; no entanto, mesmo com o aumento de oportunidades escolares em todo o país, menos da metade dos jovens (45%) estuda. Segundo o Censo Escolar 2004, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de estudantes que estão no ensino médio cresceu 18% no período de 1999 a 2004, principalmente nas escolas públicas, totalizando mais de 9,1 milhões, ainda que dos concluintes do ensino médio apenas 3% sejam negros.

Pesquisa realizada em São Paulo com jovens de 18 e 19 anos segundo sexo, classe de renda e local de moradia, sobre a probabilidade de complementar o ensino médio⁴⁴, mostra que jovens de renda mais alta têm 26,6% mais probabilidade de completar o ensino médio que jovens com renda domiciliar inferior a três salários mínimos. Não é por acaso que o grupo com mais baixa probabilidade de concluir esse nível é composto de jovens negros residentes na periferia. A escola pública não tem conseguido atrair e manter esse grupo juvenil, o que reforça a importância de as políticas considerarem sexo, raça e local de moradia como questões a serem refletidas e trabalhadas, pois são as mulheres e os brancos que estudam mais que os homens e os não-brancos. Na fala de um dos jovens:

O investimento na educação é desigual: nos bairros de classe média, eles são educados para dominar mesmo, sair de lá e tentar passar numa universidade pública, pra dominar; agora a escola da periferia ela faz o mínimo, isso quando tem aula, porque o professor não quer dar aula à noite por medo de violência na escola, por medo de aluno... a qualidade do ensino é ruim... porque não tem investimento (X., NCFA).

⁴³ Ainda bem abaixo de outros países da América Latina.

⁴⁴ TORRES, Eduardo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (orgs.). *São Paulo – segregação, pobreza e desigualdades sociais*, 2005.

De 1995 a 2001 houve um acréscimo de 89% nas matrículas no nível superior, sendo que destas 80% são em faculdades e universidades privadas, que muitos jovens são obrigados a abandonar por falta de recursos financeiros. O mal-estar sentido por alunos nas escolas também se reproduz na universidade, que tem desenvolvido poucas iniciativas para acolher os mais pobres. Uma jovem negra entrevistada, moradora da periferia leste e estudante universitária, fala de sua dificuldade em terminar, permanecer e se adaptar em um ambiente “totalmente elitizado”, que poderia ser diferente.

Eu não gosto daqui... são pouquíssimas pessoas que troco idéia mesmo, que eu me identifico... eu tenho mais contato com quem mora perto da minha casa... gente na mesma situação que eu, fodida, que mora lá do outro lado do mundo, tem que atravessar São Paulo pra ir embora pra casa, chegar uma hora da manhã... Aqui é um bando de boy metido a pobre, adoram falar de periferia e de proletariado, nossa é incrível... é o estereótipo do revolucionário... um monte de cara que tem só discurso... não aglutinam... levantam as discussões que eles acham que são pertinentes... Teve muitos dias que eu passei fome... que ia assistir aula e estava verde de fome (T., NCFA).

Esse relato, quase um desabafo solitário, expõe as contradições de classe no meio universitário, reforçadas pelas poucas trocas entre as diversidades de alunos e professores, o que poderia ser muito enriquecedor e acrescentar conhecimentos para todos, inclusive para a academia.

Ainda em São Paulo, onde a universalização do ensino fundamental está praticamente assegurada, os desafios estão na melhoria de qualidade e na universalização da educação infantil e do ensino médio. Ao focalizar áreas segregadas e periféricas constata-se que a universalização do acesso à escola não garante a universalização do aprendizado (MARQUES E TORRES, 2005). A partir de estudos com dados da PNAD, Ricardo Paes de Barros, citado por Torres, comprova que a escolaridade da mãe tem impacto direto nos anos de estudos dos filhos, numa dinâmica de “transmissão intergeracional”, perversa nas situações de pobreza e baixa escolaridade, confirmando a necessidade de políticas diferenciadas. Outro argumento produzido por estudos, pesquisas e observações comprova que em escolas com alunos de diferentes grupos sociais os resultados são mais interessantes, pois todos se beneficiam das trocas, sendo que os alunos mais pobres se beneficiam ainda mais pela ampliação de oportunidades, principalmente

as relacionais. Por circunstâncias de disponibilidade de vagas e custos de transporte, alunos moradores de periferias na maioria das vezes só têm podido estudar com alunos com o mesmo padrão socioeconômico, confirmando a segregação socioespacial também da área educacional.

Uma queixa freqüente entre os jovens alunos das classes populares que estudam na periferia é a falta de respeito por parte dos adultos, principalmente dos agentes educacionais nas escolas e dos agentes de segurança nas ruas. A segurança é fundamental para que a educação se desenvolva; no entanto, relatórios sobre direitos humanos realizados não só no Brasil, mas também em outros países, revelam que as polícias cada vez mais se ocupam da juventude através de relações ainda muito marcadas por conflitos.

Estudos realizados pela Unesco revelam reclamações de jovens moradores das periferias sobre abordagens freqüentes de policiais, que os tratam sempre como suspeitos e os submetem a situações humilhantes de revistas, ameaças, violências físicas e psicológicas. Discursos desses jovens comprovam que cotidianamente são identificados com o perfil de *perigosos*, numa volta à história da pós-abolição, principalmente se não são brancos, se estão em grupo e com um modo de vestir determinado, identificado com alguns movimentos culturais juvenis. Essa situação faz com que os jovens se sintam estigmatizados, desrespeitados e perseguidos.

Por sua vez, os policiais se queixam dos jovens, que parecem ter perdido os limites e os valores, não respeitam ninguém, não querem saber de responsabilidades, estão revoltados e sem perspectivas. Os policiais entendem que suas abordagens são técnicas de prevenção e inibição de crimes e de defesa da população, principalmente em áreas de maior risco e violência.

Ainda com relação aos jovens, policiais, assim como vários agentes escolares, usam um discurso comum que culpabiliza as famílias pobres e desestruturadas pela ausência ou abandono, falta de cuidado e de diálogo com seus filhos e reclamam que acabam sendo obrigados a ficar com parte dos encargos educacionais que deveriam ser assumidos pelos pais. No projeto “Dialogo” do IBEAC, que trabalha com escolas de ensino médio e envolve diretores, professores, alunos e policiais, percebe-se que os agentes de educação e de segurança mostram um certo *temor* na convivência e relação com os jovens, como se eles representassem potenciais ameaças. Enquanto isso, os pais depositam grandes

expectativas nas escolas, relacionadas não só com o ensino e aprendizagem, mas como ajuda na colocação de limites para seus filhos.

Mesmo com todas as dificuldades e desafios apontados, não há dúvida de que a escola traz consigo grande potencial transformador, pois congrega diversos atores e reúne expressivo contingente de jovens, muitas vezes como único espaço público freqüentado por eles. Na fala de um dos jovens:

A maioria das pessoas passa pela vida escolar e alguma coisa marca... têm aqueles professores que marcam pelo amor, têm outros que marcam pela dor (X., NCFA).

O espaço escolar é imprescindível para

transmitir conhecimento, democratizar o patrimônio social e cultural, apoiar e orientar os jovens na elaboração de seus projetos de vida pessoal e profissional, assim como para o exercício da cidadania (Projeto Juventude: documento de conclusão. Instituto de Cidadania, 2004, p. 27),

reafirmando a importância da educação e reforçando o valor da escola como parceira para projetos e políticas juvenis, como possibilidade de multiplicação de suas ações e impactos.

Daí a relevância de garantir o retorno e a permanência dos jovens na escola, assim como tempo e condições para os estudos, além de assegurar o repasse de conhecimentos que permitam compreender a dinâmica do mundo social, político, econômico e cultural em que estão inseridos, para que possam exercer um protagonismo cidadão que busque caminhos e alternativas. A educação escolar tem que ser defendida e garantida como direito para os jovens e como possibilidade de ampliação de capital humano e social, pois é um importante lugar para construção de relações sociais, redes de amigos e contatos.

4.3 - À procura de trabalho

Na área do trabalho, os jovens constituem a faixa da população economicamente ativa mais atingida pelo desemprego, seja pela dificuldade e até impossibilidade de conseguir o primeiro emprego, seja pelo impasse de conseguir outro emprego quando desempregados. Por imposição social, os jovens de classes populares procuram inserção precoce no mercado de trabalho formal e informal, o que ocorre em condições e níveis de remuneração precários.

Dados da situação de desemprego juvenil, apresentados em pesquisa do DIEESE (2005) citada no Capítulo I comprovam a “jovialização” da exclusão (FRIGOTTO, 2004), ainda mais séria em regiões metropolitanas, onde alcançou 42,8% em Salvador. Nas seis regiões pesquisadas: Distrito Federal, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo o desemprego atinge mais as mulheres e evidencia a incapacidade de absorção do crescimento de oferta de mão de obra juvenil.

Ao observar os grupos da população de São Paulo mais vulneráveis ao desemprego ao longo da década de 1990, Sandra Gomes e Cláudio Amitrano⁴⁵ concluíram que são grupos de jovens, pretos, de baixa e média escolaridade, mulheres e moradores da periferia.

Esse perfil de desempregados se explica porque:

- as ofertas de emprego local na periferia são escassas e insuficientes e, quando existem, as remunerações são menores que nas regiões mais centrais;
- as grandes distâncias resultam em maiores gastos de transporte para acessar as regiões com maior oferta de vagas;
- os moradores da periferia têm menos escolaridade e cada vez mais a demanda do mercado é por trabalhadores com mais anos de estudos.

Além de serem maiores as dificuldades relativas à preparação para o mercado de trabalho, a segregação espacial da periferia diminui as oportunidades,

⁴⁵ In: MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (orgs.). *São Paulo – Segregação, pobreza e desigualdades sociais*, 2005.

porque há menos informações sobre a estrutura de disponibilidade de vagas e menos redes de relações sociais (capital social), que aumentam na proporção em que se aproxima de áreas onde se concentram os postos de trabalho e as informações chegam mais rapidamente.

Nos dias atuais, o mercado de trabalho vive em condições de incertezas, vulnerabilidades e imprevisibilidades, povoado por inserções provisórias e periódicas.

A maioria dos jovens que trabalham, devido à baixa qualificação, se submete a condições instáveis num mercado de trabalho secundário com baixos salários e grande precariedade (mais de 40,5% sem carteira assinada e 16,3% sem nada receber), sendo o emprego doméstico o mais freqüente e numeroso; em grandes centros como São Paulo, muitas jovens da periferia trabalham como operadoras de telemarketing e cobrança, onde há treinamento, metas a serem atingidas, tempo estipulado para se alimentar e ir ao banheiro.

De acordo com dados do IBGE de 2002, dos 62,2% de jovens de 16 a 24 anos em condições economicamente ativa, 18% não tinham emprego, representando 3,5 milhões de pessoas, ou quase a metade dos desempregados do país. O desemprego era maior entre os jovens negros (23,8%) que para brancos (16,4%), entre jovens moças (22,2%) que para jovens rapazes (14,5%), superior para os jovens pobres (26,8%) na faixa de rendimento familiar de menos de meio salário mínimo. Quanto à remuneração, assim como para os adultos, jovens moças recebiam menos que os jovens rapazes, apesar de maior escolaridade, e 47% dos jovens trabalhava de 40 a 60 horas semanais, o que inviabiliza e/ou prejudica os estudos e o lazer. É importante lembrar que há jovens nos setores mais pobres da população considerados inativos, pois não estão estudando nem trabalhando por falta de oportunidades, representando 11,1% de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos (IBGE, 2002). Das jovens inativas 48% já haviam constituído família e 58% já tinham filhos, ou seja, trabalhavam com os afazeres domésticos e criação dos filhos.

José Machado Pais (2001) analisa a situação de jovens de segmentos populares principalmente no mercado de trabalho, constatando que na luta pela sobrevivência eles não têm vivido trajetórias lineares, mas trajetórias “ioiô”, marcadas por inconstâncias, descontinuidades, movimentos oscilatórios de vai-e-vem, reversíveis e cíclicos: saem e voltam da casa dos pais, abandonam e retomam os estudos, encontram e perdem empregos, vivem paixões sem pouso certo.

Portanto, a trajetória “ioiô” se aplica não só às vivências de trabalho, mas também ao cotidiano juvenil, à socialização de pais para filhos e vice-versa, a fugazes relações afetivas. O autor chama a atenção para o fato de que, se os caminhos esperados de inserção social são inatingíveis, causando depressão, ansiedade, baixa auto-estima, pode ser mais fácil buscar os caminhos interditos pela sociedade. Constata ainda que os jovens muitas vezes inventam formas de ganhar dinheiro e, sempre que possível, compatibilizam o trabalho com o lúdico, por isso o destaque de ações, produtos e movimentos na área da cultura.

Uma das jovens nos conta primeiro sua dificuldade em conseguir emprego e depois a de trabalhar na área de cobrança:

Você tem necessidades... todas as amigas estavam trabalhando e eu não trabalhando me sentia mal.. .Ta trabalhando, ta ajudando na casa... o que eu já chorei de não conseguir!... É uma coisa chata... Você procura, aí se você é de menor eles querem de maior, se você é jovem, eles querem mais velho, se você não tem experiência, querem experiência, sabe, é um obstáculo atrás do outro... O lugar onde mora pesa também, eles perguntam “quantas conduções?” E você fala uma, que nem eu que acordo cinco horas, pego o ônibus seis horas da manhã... demoro uma hora e meia... mas é uma condução que meu serviço dá. Então você se vira... Meu serviço é uma coisa muito monótona... nossa desgastante. E o que eu faço para melhorar? Eu fico montando personagem, cada um que eu ligo eu falo de um jeito... me divirto comigo mesma... é pra não pirar, porque é cansativo (A., CM).

A pesquisa *Retratos da juventude brasileira* (2005) revela que 20% dos jovens entrevistados consideram a falta de trabalho e renda como uma das piores coisas de *ser jovem*, sendo que o emprego aparece como uma das três maiores preocupações para 52% dos jovens, só suplantada pela questão da segurança e violência, e se configura como principal assunto de interesse juvenil para 17% da população pesquisada. O desemprego é considerado por eles como o principal problema do país. Ao imaginar que a vida vai melhorar, o conseguir trabalho ou emprego melhor mobiliza a maioria dos jovens (52%). O trabalho aparece associado aos seguintes conceitos (múltiplos e previamente estimulados): necessidade (64%), independência (55%), crescimento (47%) e auto-realização (29%). O trabalho significa para esses jovens complemento da renda familiar(2/3), possibilidade de experimentar a condição juvenil em esferas de sociabilidade, lazer, cultura, consumo, portanto autonomia, independência e prazer.

O contexto aponta para necessidades de investimentos em ações que criem possibilidades de emprego para jovens no mercado formal; de trabalho em formas associativas; como empreendedores sociais; sob formas de economia solidária; em organizações sociais; em estágios que complementem a formação para o mundo do trabalho, conjugando escolarização com formação global, que permita compreender as realidades sociais e culturais, desenvolver potencialidades individuais, qualificações técnicas e aprendizados profissionais, sempre como garantia de direitos e combatendo todas as formas de exploração, inerentes ao mundo do trabalho.

4.4 - A emergência dos direitos juvenis

Diferentemente do que acontece em outros países da América Latina, que já têm políticas públicas juvenis há mais tempo, no Brasil até recentemente os jovens eram atendidos nas várias áreas por políticas destinadas ao conjunto da população.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, alguns programas dirigidos aos jovens aconteceram na área da saúde, especialmente na prevenção das DST/aids, drogas e gravidez precoce.

Mas foi a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) que foram desenhadas e implementadas várias ações em parceria com os estados, prefeituras e organizações da sociedade civil. Estudo realizado por Sposito e Carrano em 2003 identificam que, no final de 2002, dos 33 programas lançados na área federal, 18 eram específicos para os jovens⁴⁶, dez atingiam outras faixas além deles e cinco os atingiam incidentalmente, propondo ações e políticas muitas das quais com características de fragmentação setorial e controle social sobre segmentos juvenis considerados em situação de risco social.

⁴⁶ Escola Jovem, Estudantes em Convênio de Graduação, Jogos para a Juventude, Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar, Serviço Civil Voluntário, Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei, Paz nas Escolas, Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Promoção dos Direitos das Mulheres Jovens Vulneráveis à Violência Sexual e Exploração Sexual Comercial, Saúde do Adolescente e do Jovem, Jovem Empreendedor, Centros de Juventude, Agente Jovem do Desenvolvimento Social e Humano, Rede Jovem, Prêmio Jovem Cientista e Prêmio Jovem Cientista do Futuro, Projeto Alvorada. No ano de 2000 foi criado um mecanismo de articulação, chamado Brasil em Ação/Grupo Juventude, englobando seis ministérios, 11 programas e as articulações com os governos estaduais.

Em 2003, no início do governo Lula, o tema da juventude também não era prioritário. No Plano Plurianual – PPA 2004-2007, quase não há referências específicas aos segmentos juvenis, e o que existe, além de fragmentado, diz respeito aos jovens vulnerabilizados; são ainda políticas que se superpõem, que são descontínuas, que partem mais de ofertas que de demandas, com monitoramento e avaliação precários, características que Rua (1998) vinha identificando e criticando nas últimas décadas.

Dentre trinta grandes desafios do PPA, apenas um faz referência a adolescentes: “reduzir a vulnerabilidade das crianças e dos adolescentes com relação a todas as formas de violência, priorizando os mecanismos de efetivação de seus direitos.” Fala-se ainda em investimento no ensino médio, educação de jovens e adultos, jovens voluntários, esportes, e alguns programas são implementados⁴⁷, mas sem provocar resultados relevantes.

Em fevereiro de 2005 foi lançada a Política Nacional de Juventude, que criou a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem⁴⁸. A Secretaria Nacional da Juventude, locada na Secretaria Geral da Presidência da República, é responsável pela articulação de projetos, e o Conselho Nacional, caracterizado como consultivo e de assessoramento e empossado no início de agosto de 2005 como parte da Secretaria Nacional, é composto de 40 representantes da sociedade civil⁴⁹ e 20 dos poderes públicos⁵⁰, como espaço de articulação entre movimentos juvenis, sociedade e governo, com incumbência de fazer um balanço dos programas federais juvenis, apresentar estratégias e propostas para a Política Nacional de Juventude, elaborar um calendário de atividades e ações, estimular a criação de conselhos nos níveis estaduais e municipais. A escolha dos conselheiros não foi resultado de processo público, o que originou críticas principalmente entre segmentos juvenis, no

⁴⁷ Primeiro Emprego (que deveria ter sido um programa de grande impacto, mas não conseguiu cumprir suas metas), ProUni, Consórcio Social da Juventude, Soldado Cidadão, Pontos de Cultura, Projeto Rondon, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã, entre outros.

⁴⁸ O ProJovem é um programa educacional de emergência que tem como foco jovens entre 18 e 24 anos que concluíram até a 4ª série, mas não a 8ª série do ensino fundamental e que estejam fora da escola e do mercado de trabalho formal. O programa prevê bolsa e formação profissional de acordo com as realidades locais para futura inserção no mercado de trabalho formal, informal ou alternativo. As críticas ao ProJovem apontam falta de originalidade, pouca efetividade do modelo para combater o desemprego e o não-enfrentamento do gargalo do ensino médio, que é a escolaridade exigida preferencialmente pelo mercado de trabalho.

⁴⁹ Movimentos juvenis, organizações não-governamentais, redes, especialistas em juventude.

⁵⁰ Ministérios e Secretarias Nacionais, Frente Parlamentar de Política para Juventude, da Câmara Federal, Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude, Associação de Prefeitos.

sentido de recomendar que o próximo Conselho seja escolhido por meio de Conferências de Juventude. Um importante desafio que se apresenta é o de fazer chegar aos conselheiros, integrantes de uma elite de organizações que trabalham e desenvolvem estudos e pesquisas sobre jovens e que na maioria não são jovens, a voz dos vários movimentos e grupos juvenis, com suas reivindicações e expectativas de ações e políticas públicas, garantindo mecanismos sólidos de representação e de participação da diversidade e dos interesses desses grupos e movimentos juvenis. Vive-se um momento em que grupos e coletivos juvenis, além dos partidários e dos estudantis, estão estimulados a participar dos debates e proposições de políticas públicas. São jovens de ONGs, de movimentos religiosos, culturais, feministas, raciais, homossexuais, rurais e outros, que tendem a criar uma cultura participativa, que por falta de tradição e de estrutura encontram muitos desafios para se organizar, se consolidar e se legitimar, inclusive viabilizando a curto e médio prazo jovens gestores e administradores de políticas. Daí a importância de empoderar atores e grupos juvenis diversificados para que participem cada vez mais como sujeitos e interlocutores na formulação, implantação, realização e avaliação de políticas juvenis, assegurando protagonismos e participações democráticas. Na fala de uma das jovens sobre políticas públicas:

A juventude hoje ela não tem muito uma perspectiva de vida... está faltando chamar a juventude pra discutir... tá na hora deles proporem o que eles querem, o que eles estão pedindo... não dá pra se fazer políticas públicas achando que aquilo ali é o que eles precisam na região" (T., NCFA).

Esse processo institucional resultou de e foi influenciado por movimentos que envolvem a sociedade civil e os poderes constituídos: de agosto de 2003 a maio de 2004 o Instituto de Cidadania⁵¹ promoveu um programa de estudos, pesquisas, discussões e seminários sob o nome Projeto Juventude, do qual participaram movimentos juvenis, organizações não-governamentais, especialistas, parlamentares e gestores públicos, e que culminou em documento com diagnósticos da juventude brasileira, análises de políticas públicas vigentes, sugestões de agenda, diretrizes e orientações estratégicas para as diferentes áreas de uma política nacional de juventude. O documento foi entregue ao presidente Lula em

⁵¹ ONG ligada ao Partido dos Trabalhadores, fundada por Luiz Inácio Lula da Silva em 1990 e presidida por ele desta data até 1992.

junho de 2004, depois divulgado nas outras instâncias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e para organizações representativas da sociedade civil organizada. As publicações *Juventude e sociedade: trabalho, educação cultura e participação* (2004) e *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional* (2005) são resultados desse projeto.

É do mesmo período a Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para a Juventude, composta de 43 deputados federais, com o objetivo de elaborar um Plano Nacional de Juventude para ser implantado em dez anos. Além de audiências públicas o grupo realizou em 2003 o Seminário Nacional de Políticas Públicas para a Juventude e em 2004 a Conferência Nacional de Juventude, precedida de conferências estaduais, avaliados criticamente principalmente pela mobilização e organização, que não consideraram a pluralidade dos movimentos juvenis e não conseguiram garantir participação e estabelecer diálogos entre os vários coletivos. A comissão trabalha na construção de marco legal que se traduzirá no Estatuto da Juventude, sobre o qual ainda não há acordos fechados.

Em março de 2004 o governo federal instalou o Grupo Interministerial de Juventude, para definir uma Política Nacional Integrada de Juventude. Formado pela Secretaria Geral e pela Casa Civil da Presidência da República, doze Ministérios, três Secretarias Especiais e o Gabinete de Segurança Institucional, tem por objetivo mapear as condições dos jovens brasileiros, os programas federais voltados para esse segmento e os desafios para a construção de uma política nacional, superando o histórico de fragmentação e superposição, e que foi embrião da atual Secretaria Nacional.

4.5 - Participando em grupos juvenis

Tendo como referência as três regiões onde moram os jovens entrevistados nesta pesquisa, a cidade de São Paulo e a sociedade brasileira, constata-se que em todos esses espaços persiste uma profunda desigualdade social, expressa nos piores índices de distribuição de renda da América Latina⁵².

⁵² O IDH do Brasil é de 0,792, considerado como médio e ocupando o 63º lugar entre 177 países a partir dos seguintes dados: expectativa de vida 70,5 anos; taxa bruta de matrícula de 91%; taxa de

Como já visto anteriormente, a juventude é uma etapa da vida em que os indivíduos se preparam e/ou já exercem sua inserção nas várias dimensões e atividades sociais que caracterizam a vida adulta, tais como o trabalho, a cidadania com seus direitos e deveres, a sexualidade e as responsabilidades familiares, processos marcados por ambigüidades e relatividades, dependendo da condição social, gênero, raça/etnia, local de moradia de cada jovem e grupo juvenil.

Nesse contexto, o maior paradoxo é que, se há um movimento de integração dos jovens via informações e meios de comunicação, os jovens de segmentos populares enfrentam dificuldades em acessar e participar dos serviços públicos, do progresso econômico, do mercado de trabalho, das decisões políticas, ao mesmo tempo que convivem com situações de violências e discriminações e são comumente identificados pela sociedade como problemas sociais.

Estudos e pesquisas revelam que, ao pensar sobre as oportunidades presentes e futuras disponíveis para sua inserção na sociedade, jovens de setores populares manifestam insatisfações e inseguranças, mas alguns mostram predisposição para formar e participar de grupos juvenis, onde podem elaborar identidades individuais e coletivas, buscar meios de expressão e de intercâmbio com outros jovens, ensaiar novas formas de mobilização, participar de “grupos de atitudes compartilhadas”, processo que se caracteriza como novas formas de ação coletiva, a partir do cotidiano, fortalecendo laços de idade, gênero, moradia, orientação religiosa e etnia, entre outros (CARRANO, 2004; ABRAMO, 2004).

Se nos anos 1960 falar em juventude era falar de jovens estudantes da classe média e do movimento estudantil, a partir dos anos 1990 há novas modalidades de ação coletiva, que incorporam jovens de segmentos populares em grupos culturais e comunitários. Os jovens se expressam e se tornam visíveis por recentes e diferentes linguagens, principalmente no campo cultural, através de estilos musicais como o punk, o rock, o hip hop, o funk, o reggae, em produções e criações de informações como fanzines, em festivais de teatro, de dança e outros. “Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, [esses jovens] assumem um papel de olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca” (DAYRELL, 2002, p.2), passando de fruidores para produtores de cultura, artistas, criadores,

reconhecidos no bairro, vivendo novas formas de socialização que, ao mesmo tempo em que se constroem, são construídos como sujeitos sociais, ampliando o campo de possibilidades e ressignificando sua condição juvenil, contra todos os limites de um contexto social que tem negado direitos, condições de escolhas e de criação. Os vários estilos culturais possibilitam o direito de escolhas, e esse exercício, junto com as responsabilidades das decisões, favorece a construção de sujeitos autônomos, possibilitando a vivência da condição e da identidade juvenil. A produção cultural possibilita sociabilidade entre os jovens, favorecendo encontros, criando sentidos de vida, reforçando relações solidárias, garantindo espaços.

Ainda que as produções culturais desses grupos sejam marcadas pelo amadorismo e pela precariedade de recursos e de estrutura, praticamente sem apoio das escolas e de outros setores públicos, a entrada em grupos juvenis tem sido um marco na vida e na socialização de muitos jovens, ao propiciar afirmação pessoal e coletiva, identidades grupais ligadas a projetos de vida, dando visibilidade a suas questões e necessidades, oportunizando mudanças em suas vidas, na de seus grupos e em seus locais de moradia (ABRAMO, 1994, DAYRELL, 2002, SPOSITO, 2005 MELUCCI, 2001 E OUTROS).

A periferia como local de moradia aparece fortemente como tema nas letras de rap, de funk, nos fanzines, nas rádios comunitárias, como marca e espaço simbólico onde se vive um determinado tipo de vida, com muitas restrições e poucos direitos, com estigmas de pobreza, violências, crimes e preconceitos raciais; mas há um resgate forte e positivo da afro-descendência, que comprova a possibilidade de construção de significados alternativos aos dominantes.

João Lindolfo Filho (2002), em sua tese de doutorado *Tribos urbanas – O rap e a radiografia das metrópoles*, mostra que no movimento hip hop o rap se transformou em fenômeno mundial de intervenção social por meio da cultura, com um discurso de oposição, de crítica às injustiças, que ressignifica a identidade dos jovens levando-os a refletir sobre seu lugar social, sobre ser morador da periferia, ser pobre e ser negro. Segundo o autor, ainda que o rap não tenha monopólio da voz da periferia, ele conscientiza, porque suas falas são mais rapidamente compreendidas e incorporadas pelos jovens, possibilitando uma crítica diferente das previstas nas práticas didáticas e pedagógicas das escolas, preenchendo lacunas deixadas pela educação formal.

Os dois núcleos culturais entrevistados nesta pesquisa revelam a influência que tiveram de grupos de rap, especialmente dos Racionais, por meio das letras⁵³ do Mano Brown, de Gog⁵⁴, de filmes norte-americanos sobre as lutas do movimento negro, que eram assistidos e discutidos pelo pessoal.

Os Racionais conseguiram colocar Malcom X e Martin Luther King no meio da juventude, coisa que o movimento negro quis isso há muito tempo e não conseguiu, né (X., NCFA).

Se o rap é fundamental para a discussão de raça, o mesmo não acontece com a discussão de gênero, pois, ao contrário, o hip hop é um movimento considerado principalmente pelas jovens como machista.

A importância de fazer parte de um grupo juvenil é expressa em falas dos jovens entrevistados:

O grupo nasceu comigo e eu nasci com o grupo. Foi construção. O grupo contribuiu com a minha formação... o grupo tem muito forte a questão da formação (J., NCPR).

Dentro do grupo é o lugar que eu quero tar por um longo tempo, é o lugar que eu quero tar construindo uma transformação social... eu me vejo dentro do grupo, em primeiro lugar, entendeu?... Minhas referências estão dentro do grupo mesmo, porque ali eu me formei, e eu vejo que tem pessoas coerentes lá dentro (T., NCFA).

A minha auto-estima, eu posso dizer que eu consegui recuperar ela completamente dentro do grupo (Q., NCFA).

O grupo me ensinou a ler... eu aprendi a construir argumentos... a fazer uma crítica construtiva... a fazer uma discussão política. To aprendendo coisa pra caramba (O., NCPR).

O grupo me ajuda o tempo todo... ajuda a gente conviver... ir abrindo mão de ser individualista e pensar em um monte de gente (M., NCPR).

O grupo foi importante porque tudo o que eu aprendia, levava pra minha casa. A gente leva o comportamento do grupo para a vida (R., NCFA).

Num mundo e numa época de flexibilidade, desregulamentações, mudanças constantes, inseguranças e poucas certezas presentes e futuras, os grupos podem se constituir, principalmente para os que têm mais dificuldades em se inserir na

⁵³ “Negro limitado”, “Negro drama”, “Júri racional”.

⁵⁴ Rapper de Brasília

sociedade, em espaços para estar com seus pares, compartilhar desde medos e preocupações até desejos e sonhos, dialogar e fazer amizades, vivenciar experiências democráticas em organizações em que poderes e decisões são usualmente mais horizontais que verticais. Nos grupos pode-se viver a experiência do pertencer a uma comunidade localizada em um lugar determinado, que garante entendimento, confiança, apoio, segurança, discussões amigáveis, mas que também demanda que se abra mão de parte da liberdade, de alguma autonomia, de individualidades em nome do coletivo e da comunidade grupal (BAUMAN, 2003).

Marques (2005) reforça a idéia de que grupos e redes sociais são estratégicos para fortalecer os laços no interior de comunidades e, principalmente, para a construção de pontes para fora da comunidade que permitam “solucionar os problemas do cotidiano mais facilmente e viabilizar mobilidade social e oportunidades”(p.44), potencializando o capital social grupal e/ou local através de confiança, reciprocidade e cooperação.

Cada vez mais o grupo tem importante papel na socialização de jovens, principalmente dos moradores da periferia, ao reforçar sentimentos de pertencimento e possibilitar relações afetivas e simbólicas carregadas de sentidos, para além da família, da escola, do trabalho. Grupos de pares, de amigos, de outros jovens têm importância essencial para os jovens e papel fundamental quando buscam outros referenciais para a construção de identidades individuais e coletivas, que estejam fora da família e da escola.

Nesse contexto, a música, o esporte, a religião, o teatro, a comunidade podem ser o gancho em nome do qual os jovens podem se afirmar como sujeitos, ser reconhecidos, ocupar espaços públicos. O grupo juvenil pode simbolizar a ampliação de oportunidades e possibilidades de construir outros percursos além dos poucos que estão sendo oferecidos pela sociedade. A pesquisa *Retratos da juventude brasileira* (2005) revela que dos entrevistados apenas 15% dos jovens brasileiros participam diretamente de algum grupo, sendo 4% de grupos religiosos, 3% de grupos de música, 2% de dança, 2% de teatro, 1% de futebol, 3% de outros. Quase metade dos jovens (46%) conhece grupos culturais do bairro ou comunidade.

É num contexto de desigualdades multiplicadas e intercruzadas que nasceram os jovens que estamos escutando. Nasceram em famílias pobres e quase sempre negras, pequenas e grandes, em periferias vizinhas ou afastadas, cresceram

com ou sem seus pais, brincaram e brigaram, estudam ou estudaram e num determinado momento organizaram ou entraram num grupo com outros jovens. Como jovens pobres, brancos e negros, homens e mulheres, estudam, trabalham, se relacionam, sonham, projetam, realizam... vivem.

Seus olhares, falas e fragmentos de vida vão nos ajudar a compreender os impasses, descobertas, avanços que elas, eles e outros jovens enfrentam na periferia de São Paulo, o que pode nos inspirar a pensar e construir com eles caminhos com oportunidades e possibilidades para que num breve futuro possam ser ouvidas, além dessas, outras histórias.

CAPÍTULO V – GRUPOS JUVENIS: CONSTRUINDO NOVOS ESPAÇOS RELACIONAIS

*Por isso que sempre no início
A gente não sabe como começar
Começa porque sem começo
Sem esse pedaço não dá pra avançar
Mas fica aquele sentimento
Voltando no tempo faria outro som
Porque depois de um certo ponto
Tirando o começo até que foi bom
Por isso é melhor ter paciência
Pois todo começo começa e vai embora
O problema é saber se já foi
Ou se ainda é começo
Porque tem começo que às vezes demora
Que passa um bom tempo
Inda está no começo
Que passa mais tempo
Inda não está na hora
Tem gente que nunca saiu do começo
Mas tem esperança de sair agora...”*

Trecho da música *O meio*, Luiz Tatit, 2000

Partindo da observação, conhecimento teórico e vivencial da realidade adversa de ser morador da periferia, da sociedade brasileira, que tem dado poucas oportunidades de inserção social e econômica para as crianças e jovens de segmentos populares, de governos que nas esferas federal, estadual e municipal vêm há pouco tempo planejando e oferecendo políticas públicas juvenis de inclusão, ainda muito tímidas e fragmentadas, conversamos, perguntamos, provocamos e ouvimos alguns jovens participantes de grupos juvenis que podem ser considerados como exceções no universo das juventudes brasileiras e paulistanas. Jovens

sobreviventes, resilientes⁵⁵, privilegiados porque construíram espaços de participação, de trocas, de reflexão, de proposições para si, para outros jovens, para suas comunidades e até propostas para políticas públicas. Jovens que na sua maioria nasceram na periferia em famílias pobres, estudaram em escolas também pobres de recursos físicos, materiais e humanos, tiveram poucas oportunidades na infância, mas que na adolescência e juventude principiam por se juntar em grupos com outros jovens, a participar de redes juvenis, se propondo construir novos caminhos, novas habilidades, novas relações. Começam e recomeçam, questionam e reconstróem suas identidades, criam espaços de afirmação privada e pública, corrigem rumos, ousam, inovam nas relações com seus pares, com seus familiares, com seus professores, desafiam o mundo adulto, fazem planos para o futuro.

Este é o momento de trazer suas falas, apreender suas mensagens, decodificar seus *recados*, decifrar o que está nas entrelinhas de suas experiências e vivências, iluminar suas práticas e propostas.

Tomando como eixos analíticos as perguntas levantadas na Introdução desta tese⁵⁶, a proposta é analisar os olhares, falas e percursos juvenis. Bairros periféricos configuram os cenários e sinalam as instâncias de socialização como família, escola, trabalho e grupos juvenis, que se interpenetram, definem e dividem poderes, referenciam vidas e vivências, ainda que, pelo avesso, são disparadoras da construção, desconstrução e reconstrução pelos jovens de relações de gênero e de raça/etnia, permeadas pelo contexto de classe e de diferenças intergeracionais.

Resgata-se a vida cotidiana em que se contrapõem aprendizados e experiências que permitem identificações e diferenciações, sentimentos de abandono e/ou acolhimento, exclusões e disposições de pertencimentos, oportunidades de expressão, em que se estabelecem campos de conflitos pessoais e sociais, assim como espaços de construção de subjetividades e de possíveis ações coletivas.

A organização das falas parte das relações dos jovens desde a infância com o mundo adulto na família, na escola e no trabalho, que os socializaram e continuam a socializar. Em cada uma dessas instâncias aparecem as relações com outros

⁵⁵Resiliência, segundo Cenise Monte Vicente(2005) é “um termo utilizado para definir a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas sem prejuízos para o desenvolvimento”. O conceito da física é definido pelo dicionário Aurélio como “propriedade pela qual energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica”.

⁵⁶ Página 13.

jovens, assim como despontam seus desejos, sonhos e construções de *novas* relações. Desvelam-se suas participações e relações em grupos juvenis e as decorrências em suas vidas. Ao final, retomam-se as ameaças, desafios, investimentos, aprofundamentos e novas possibilidades relacionais, privilegiando as de gênero e de raça/etnia.

5.1 - O ensinado e o vivido em casa

Confirmando pesquisas juvenis que mostram a quase unanimidade do reconhecimento da importância da instância familiar em suas vidas, os jovens reafirmam o significado fundamental das famílias em suas trajetórias. A família como referência positiva ou negativa aparece com força nos relatos e expressa contradições e ambigüidades entre o ensinado e o vivido.

As famílias apresentadas pelos jovens têm muitas semelhanças e características comuns, cultivam valores tradicionais, como anunciados por Cynthia Sarti (2003a), necessários para quem precisa manter coesão para fortalecer os seus, garantir algum grau de mediação com a sociedade e enfrentar as dificuldades de inserção social e as negações de acesso a serviços e direitos.

As relações familiares são dominadas pelo patriarcado, que, segundo Heleieth Saffioti (2004), se manifesta no controle da sexualidade, na violência física e/ou psicológica, na definição dos espaços femininos, no imaginário social sustentado por um sistema de economia doméstica que assegura os meios de produção diária e de reprodução da vida e que valoriza desigualmente os papéis masculinos e femininos no mundo público e doméstico.

As famílias de nossos jovens vivem os intensos desafios da transição de paradigmas e ampliação de modelos, alguns pouco convencionais, mas sonham e lutam para que seus filhos construam famílias *estruturadas*, na contramão da tendência de aumento das chefias femininas. São famílias que *concorrem* com outras instâncias de socialização mais informais, mas igualmente fortes e marcantes como nos aponta Maria da Graça Setton (2002) ao citar os meios de comunicação, as redes de informações e os próprios grupos juvenis.

A partir das falas dos jovens, podem-se destacar alguns aspectos desse *modelo familiar* quase majoritário:

- *Reprodutor do padrão hegemônico*

Ainda que menos da metade dessas famílias sejam formadas por pai, mãe e filhos, quase todas têm esse modelo como ideal e reproduzem as visões de mundo preponderantes na sociedade, ou seja, o modelo patriarcal, sustentado pelo poder masculino, branco, europeu, heterossexual, rico, que aponta caminhos e metas específicas, com poucos espaços para divergências e desvios. Se de um lado regras e valores tradicionais devam ser seguidos, de outro, aceitam-se com *resignação* e *acomodação* as condições impostas e o lugar social determinado pelas classes dominantes.

Mesmo com composições diversas, são famílias em que os lugares públicos e privados reservados aos homens e às mulheres estão claros e são transmitidos e valorizados, o que revela o apego ao modelo tradicional ideal de família nas expectativas de futuro dos filhos e filhas:

Elas me ensinavam isso, que eu tenho que ser o homem... “você tem que saber ser gentil, ser chefe de família, conseguir administrar sua família, você é o homem... é incumbido de ser um porto seguro da sua mulher, resolver os problemas... assumir a postura de líder” (H., CM).

O sonho da minha mãe era ter meus irmãos pagodeiros e eu e minha irmã casando de véu e grinalda na igreja... até hoje ela fala pra mim que a mulher nasceu para servir o homem (L., NCPR).

Ela fala... “marido é proteção”, o medo dela é ela morrer e me deixar sozinha... quer que eu case, tenha filho... Por mais que eu estude, trabalhe fora e tudo, mas eu tenho que ter alguém que me sustente” (T., NCFA).

Essas são falas de três jovens criados pelas mães e avó, o que parece indicar que a falta da figura paterna e/ou masculina e as dificuldades daí decorrentes podem reforçar o desejo de que seus filhos e netos constituam uma família no modelo patriarcal, chefiada pelo homem:

Por ter sido mãe solteira na época que ela foi, muito mais difícil enfrentar um monte de coisa, ela tem mais ainda resistência... ela é super machista (T., NCFA).

Nesse modelo prevalecem as obrigações em relação à família e as mulheres ocupam posição subordinada, de acordo com a moral patriarcal, o que

reforça os sonhos maternos de casamento para suas filhas, na esperança de imaginá-las cuidadas e protegidas pelo marido.

São poucas as mães que pensam na autonomia das filhas e na importância de suas carreiras profissionais e independência econômica, pois o imaginário dos pais ainda é dominado pela idéia de que cabe ao homem o sustento familiar. Algumas mães aconselham as filhas a estudarem, mas os estudos não são a prioridade, e sim o casamento.

No entanto, o sonho de casar não é compartilhado pelas jovens, para quem mais parece um pesadelo – pelo menos o casamento vivido por suas mães e tias, identificado com rigidez, submissão, violências, vivências sofridas, sentimentos e percepções negativas, relações que são infelizes e “de fachada”. As jovens entrevistadas não têm o casamento como meta, ainda que reconheçam que ele pode ser construído e vivido de formas diversas das que conhecem, até com opção de uma separação, caso não dê certo. Várias planejam ter filho, algumas pensam em “juntar os trapos” com seus namorados, mas nem todas vêem necessidade de no futuro morar com o pai de seus filhos.

Algumas jovens questionam suas mães, pois não se conformam com a manutenção das relações complicadas que elas mantêm com seus pais:

Quando você crescer, vai casar?” eu não... de jeito nenhum!... Minha mãe, as minhas tias... são casadas, não vivem bem, é fachada o casamento... Aí um dia eu perguntei pra minha mãe... pra que você vive no mesmo lugar que ele?... Aí ela virou pra mim e falou ‘porque eu tive vocês, eu tinha que criar... não ia voltar pra casa da minha mãe com os meus filhos’... as mulheres ficam tudo submissas aos homens, faz tudo o que eles querem, e eu não concordava com isso... Depois que eu fui crescendo, fui entendendo melhor... O casamento quem faz é você, mas se não der certo, por quê não separar?... Por quê a mulher não pode ser pessoa... de atitude, opinião, em todos os aspectos dentro de uma casa? (°, NCPR).

Algumas mães deixam claras as pressões que sofreram da família e da sociedade para permanecer no casamento.

- *Pautado em valores e princípios tradicionais*

Cynthia Sarti (2003a) mostra a importância de valores para famílias pobres como referências fundamentais para seus membros, como garantidores e responsáveis pela socialização e mediações sociais, estruturantes da ordem moral e de representações do mundo social de que fazem parte. Alguns jovens destacam princípios e valores que receberam de seus pais: respeito, honestidade, verdade, orgulho. Junto com esses princípios, que se constituem em capital precioso para a vida, foram ensinados comportamentos de adequação ao espaço social, “boas maneiras”, sempre delimitados pelo recorte da classe a que pertencem. Há lugares que podem ser ou não ocupados e posturas que são ou não convenientes:

Eu tinha oito anos de idade, então meu pai falava “você vai na casa de fulano, você tem que sentar direitinho, se não te oferecerem você não pede, mas se te oferecerem você bebe” (G., CM).

Interessante observar que os relatos de transmissão e apreensão de valores vêm com mais força de famílias negras e nordestinas, possivelmente para preservar princípios e identidades culturais diversas e facilitar a integração social:

Eu nasci em Pernambuco... minha mãe ensinou desde pequeno... “sua origem é nordestina. Então você não é melhor que ele e nem pior que aquele”. E hoje em dia eu não tenho medo que as pessoas falem “ah, você é nordestino então você tem a cabeça assim”... Eu respeito muito as pessoas... desde uns sete anos, a idade que eu estava começando a entender um pouco mais, minha mãe sempre me ensinou “respeita em primeiro lugar o ser humano, sem saber se tem dinheiro ou não tem dinheiro”, e fui crescendo com isso – respeitar o ser humano (F., CM).

Na minha casa desde pequeno eu sempre tive uma educação quanto aos quesitos morais... Uma coisa que a minha mãe sempre disse para mim “nunca minta, sempre diga a verdade”... Sempre teve essa questão da honestidade, essa questão do respeito a quem é mais velho... mas também com a pessoa da mesma idade, “não faça com o outro o que você não gostaria que fizesse com você” (E., CM).

Minha mãe sempre me ensinou o caminho certo e o caminho errado, que se eu for no caminho certo será assim, mas que se eu for no caminho errado será do jeito errado... não discriminar a pessoa porque ela é pobre ou pela classe que ela seja (D., CM).

São famílias que desde cedo se preocuparam em estabelecer parâmetros para orientar seus filhos, ainda “pequenos”.

- *Contraditório em seus discursos e práticas*

À medida que crescem, esses jovens percebem que há uma enorme incoerência entre o modelo ideal que está no imaginário familiar e é ensinado em casa e o que é observado e experimentado na realidade cotidiana:

Minha mãe era um ser contraditório, porque ela dizia e diz até hoje que o marido tem que sustentar a mulher, que a mulher tem que servir ao marido, e vem uma explicação religiosa, e vem a explicação social... só que a vida dela é outra, minha mãe trabalha, sempre trabalhou, minha mãe manda, minha mãe é a matriarca, assim, minha mãe sempre foi quem teve mais voz ativa dentro de casa... ela era a chefe, a figura central de casa (J., NCPR).

Ela é a chefe da casa... ela organiza tudo, ela paga as contas, ela faz tudo... ela pensa em tudo (E., CM).

São depoimentos de jovens de duas famílias que têm pais e filhos homens em casa, o que reforça a mulher, seja ela avó, mãe, irmã mais velha, como a figura central, a figura forte da maior parte dessas famílias.

Muitas mães são definidas como batalhadoras, heroínas, independentes, dispostas a se sacrificar pelos filhos, ainda que quase sempre defensoras do modelo patriarcal.

Chama a atenção como os valores da cultura patriarcal estão tão introjetados e incorporados, principalmente pelas mulheres mais velhas, e reforçam a aceitação do lugar a elas destinado na estrutura de dominação masculina, cumprindo um *script* predeterminado em que o projeto familiar é mais importante que o individual, como anteriormente afirmado por Sarti (2003a).

Mas, à medida que os jovens foram percebendo a contradição entre o que era dito na família como orientação e norma de conduta e o que acontecia na realidade, começaram a se questionar, a criticar algumas situações, a tomar atitudes:

Fui morar com o meu marido muito nova, tinha quinze anos, e depois tive uma filha... Me sentia oprimida, oprimida demais... minha sogra dizia... “você é mulher, fica tranqüila, fica em casa”. Todas as pessoas... me diziam a mesma coisa e eu sentia que estava errado, porque aquilo me oprimia. E aí eu comecei a me libertar, falar não, eu vou fazer as minhas coisas, eu vou pegar a minha vida e vou construir uma vida, que é minha, que independe de família, que

independe de tudo. E foi isso que eu fiz... e vou continuar fazendo... Eu me construí mesmo pela negação, sempre pela negação... Uma das minhas irmãs... eu achava que ela era diferente das outras... um dia... meu marido tinha passado a noite fora, e ela falou pra mim “mas o que tem? Ele é homem”. Aí eu falei “mas ele não é melhor que eu”. E eu fiquei decepcionada, falei “ué, o que tem a ver ele ser homem e eu ser mulher?”... Não tem nenhuma figura positiva que eu possa olhar atrás e dizer “eu me inspirei”. Não, foi pela negação, mesmo, o que eu não queria ser (J., NCPR).

Em outro momento essa mesma jovem revela que sentia uma grande desconfiança com relação ao padrão familiar e suas contradições e não conseguia ter a família como referência. Ao expor sua intenção de se construir como sujeito autônomo, com possibilidades de ter sonhos, desenhar projetos, “fazer as minhas coisas”, ainda que dentro de um casamento, essas iniciativas foram solitárias, necessitaram coragem, ruptura e transgressão do modelo familiar aprendido. Foram mudanças inspiradas pela negação de uma situação, pelo avesso a um modelo que passou a ser considerado por ela como ambíguo e insuportável:

A partir do momento que a surra já não é o diálogo mais freqüente, aí você começa “opa, pera aí, acham que eu tenho que ser, que falar, que agir, mas isso não é o que eu quero, não é o que eu penso, não é o que eu acho certo, então eu vo fazer diferente”. Porque eu sempre fiz questão de fazer diferente dentro e fora de casa... Eu era “a louca”, até hoje eu sou... mas daí isso é ótimo, porque louco pode fazer tudo mesmo (J., NCPR).

Algumas dessas contradições são inerentes ao próprio modelo patriarcal; assim, além do casamento, alguns jovens contestam a importância do valor simbólico da figura masculina na família, principalmente quando não é o homem que na realidade está cumprindo o papel de chefe da família, como provedor do sustento:

Minha mãe é uma pessoa muito forte mesmo... ela carrega a casa nas costas, porque o meu pai sinceramente é um inútil, o meu pai não serve pra nada, ele e nada, eu acho que o nada é melhor do que ele... eu falo pra minha mãe... Por que não separa? E a minha mãe fala que não, já viveu tantos anos é o amor. Mas que amor é esse que a pessoa deixa de viver a própria vida pra se dedicar a uma pessoa que não tá contribuindo em nada, porque ele não contribui em nada pra minha mãe, então eu fico muito triste por isso (U., NCFA).

la sacando como era a visão dele... falava para a minha mãe “não, você não pode trabalhar“, mulher é aquela... que lava, passa e

cozinha, o homem é que vai trabalhar... hoje ele vive aquela vida parasita... Aí há uns tempos atrás minha mãe descolou um trampo, aí ela ainda foi falar com ele para pedir a permissão dele... E ele ainda mantendo aquela posição, "você sabe que eu não concordo... Você vai, veja como é que é, mas você só vai ficar se eu aprovar". Aquela posição bem machista (G., CM).

Meus irmãos também têm minha mãe como figura super guerreira. Minha mãe participou do movimento de moradia e meu pai pensava que minha mãe ia arrumar outro homem... Minha mãe falava "não, não é outro homem, é que eu tô conseguindo a casa"... Aí quando minha mãe falou assim "vamos mudar pra casa própria", o meu pai falou que não ia se mudar porque não era uma casa conseguida com o dinheiro dele, e ele que era o homem, ele que tinha que ter conseguido a casa. A minha mãe falou assim "não, mas eu lutei, faço parte do movimento, eu consegui a casa e vou embora com os meus filhos, cansei de pagar aluguel"... Aí quando a gente mudou pra casa meu pai teve que se aposentar por invalidez, e minha mãe começou a trabalhar. A minha mãe nunca tinha trabalhado na vida... "canei dessa vida de ficar criando filho"... E aí meu pai caiu em depressão. Minha mãe trabalha de segunda à sexta, de sábado e domingo fica em reunião... Ela que não sabe escrever nem o nome... e oitenta pessoas... vão lá pra ouvir minha mãe falar, entendeu? Eu sei que aquilo, pra ela é muito importante... ela sempre me explicou as coisas, tudo... sabia tudo na ponta da língua (M., NCPR).

Mas a decepção e o questionamento do modelo patriarcal familiar não é confrontado pelos filhos diretamente com seus pais, ainda que haja incômodos em determinadas situações, principalmente ao desvelar um esquema de aparências, que só é mantido por valores culturalmente impostos. São situações que exemplificam o valor simbólico da figura masculina como chefe da família pobre, ainda que não seja mais seu provedor e em alguns casos sequer seja aquele que toma as principais decisões na família.

- *Clara divisão de papéis em casa*

O modelo ideal de família, que está no imaginário mais tradicional, determina claramente desde a infância a divisão de papéis sexuais em casa e na sociedade, definindo os comportamentos esperados das meninas e dos meninos. Como afirma uma das jovens de forma enfática:

Eu vejo que a família é o núcleo mais machista"(T., NCFA).

O menino que será o futuro provedor da família é preparado para a esfera pública, por isso usualmente liberado das tarefas domésticas e privadas:

Você é menina, ele é homem, ele não vai limpar a casa (T., NCFA).

É detentor de privilégios dentro e fora de casa:

Ele é homem, tem que brincar, ir para a escola. Mulher nasceu para isso, tem que lavar, passar, cozinhar, por comida no prato, lavar a cueca (L., NCPR).

É livre para circular pelo bairro, com direito a ser servido, o que é reforçado pelas mulheres adultas da família como parâmetros orientadores de condutas presentes e futuras.

Essa divisão atribui desde a infância diferentes responsabilidades, especialmente referentes às tarefas domésticas, que mesmo inevitáveis, provocavam incomodo e foram incorporadas mais como injustas do que como naturais:

Eu não me conformava de ter que arrumar a casa e eles não (M., NCPR) .

Meu primo podia dormir até tarde... eu tinha que acordar cedo... tinha que limpar a casa (T, NCFA).

Meu irmão acha assim que o homem é homem, homem não tem que lavar, não tem que cozinhar, não tem que fazer nada. Ele acha que se ele arrumar uma cama, pronto, deixa de ser homem (D., CM).

Mas, mesmo contra a vontade, os serviços eram executados, revelando e reafirmando o modelo de divisão, ou melhor, de *não-divisão* do trabalho doméstico. Dos relatos de infância só um traz uma mãe que dividia as tarefas em casa com a filha e o filho, pois acreditava que cada um tem que fazer o que gosta em casa e na vida, o que pode ter sido influenciado por ela ser estrangeira, com outros hábitos culturais, não comuns entre nós. Nessa família os brinquedos eram comuns, não eram separados entre brinquedos de menino e brinquedos de menina, e por isso os irmãos brincavam juntos.

Algumas famílias ensinaram seus meninos a fazerem alguns serviços domésticos para a eventualidade de estarem sozinhos no futuro, mas presumindo que caso haja uma mulher é a ela que cabem as obrigações da casa.

Como as mães geralmente trabalhavam fora, eram as filhas mais velhas que assumiam os trabalhos da casa e o cuidado com os irmãos menores, preservando as caçulas e ocupando o papel de referência.

Em algumas casas a divisão foi e ainda é por idade e não por gênero; assim, numa das famílias foi o filho mais velho que cuidou da casa e da irmã e hoje ajuda na criação dos sobrinhos, e em outra, onde hoje só moram irmãos, são os mais velhos que executam as tarefas domésticas e cuidam dos irmãos menores, protegendo-os de possíveis acidentes domésticos.

- *Divisão sexual desde as brincadeiras infantis*

Desde a infância, as brincadeiras infantis expressavam e tentavam balizar o que se esperava das meninas e meninos como adultos, sendo as meninas acompanhadas e controladas pelos adultos e irmãos mais velhos.

As jovens brincaram de casinha, de escolinha, de boneca, de princesa, de ser Xuxa, de esconde-esconde e bola, com brinquedos improvisados e inventados, no prédio, no quintal, na rua, espaço fundamental para o lazer até pelo pouco espaço nas casas da periferia.

As meninas que jogavam bola, futebol, soltavam pipa, andavam de carrinho de rolimã, desciam barranco, faziam campeonato de bolinha de gude e ficavam muito na rua se autodenominaram *machinhas*, *moleques*, e foram fiscalizadas de perto pela família, pois não era bom parecer menino, controle que as incomodava bastante:

Eu era muito machinha, ficava na rua jogando bola com os meninos e sempre sofria esse preconceito... mas minha mãe e eu nunca tivemos essas conversas, nem meu pai. Ela sempre confiou em mim (A., CM).

Ainda assim, brincar na rua só até ficar “mocinha”, por volta dos doze anos, quando essas brincadeiras eram consideradas inadequadas, acarretando um duplo peso de não poder brincar e ter de aceitar as mudanças da puberdade:

Eu brinquei muito, muito, brinquei até... até quando a mãe fala “você já é mocinha” (Q., NCFA).

“Você já é mocinha, tá criando peito, tem que parar de brincar... fecha essas pernas, menina” (J., NCPR).

A identificação como “moleca”, “molecona” confirma que essas jovens absorveram as normas de que havia brincadeiras e comportamentos mais adequados para os meninos e outras para meninas:

Tinha uma roupa que era para menino e uma que era para menina, então se você andasse muito largado e a gente andava mesmo, com camiseta, bermudão, aí a gente era tachado de menino, era moleque (J., NCPR).

É interessante destacar que as jovens usam palavras que, mesmo se referindo a elas, são utilizadas no masculino, o que confirma a divisão muito clara entre os padrões femininos e masculinos.

Os relatos mostram que havia prazer em algumas brincadeiras consideradas como masculinas, mas nenhuma fala se refere ao desejo de ter nascido menino, o que seria perfeitamente compreensível num contexto em que os meninos eram tão valorizados e livres. Isso talvez se explique e fique mais coerente ao se analisarem as falas que revelam que para essas jovens a maior parte dos personagens masculinos familiares é menos marcante e positiva que as personagens femininas.

As falas sobre os papéis sexuais remetem a Pierre Bourdieu (2002) quando afirma que a divisão entre os sexos aparece como normal, natural, inevitável, incorporada na casa, no mundo social, nos corpos, nos *habitus* como esquemas de percepção, de pensamento e de ação, conferindo ao homem a melhor parte.

Se a rua era considerada um espaço liberado para os meninos, as jovens entrevistadas ocupavam esse espaço sempre que possível, como se estivessem reivindicando seu direito de *brincar*, de poder dividir com os meninos a rua, espaço de lazer e expressão de espaço público:

Eu, por ser caçula, não tive que cuidar de irmão, então eu brinquei, brinquei muito na rua (Q., NCFA).

Tinha dia que minha mãe tinha que me trazer pela orelha porque eu não voltava para a casa, de jeito nenhum (O, NCPR).

Ainda assim os meninos tinham mais liberdade que meninas:

Tinha uma porção de coisas que você não podia fazer e que os meninos podiam (J., NCPR).

A primeira bicicleta foi uma bicicleta pra nós dois... ele podia ir mais longe do que eu de bicicleta... quando minha mãe falou que ia me dar uma bicicleta eu falei “eu quero uma rosa, de cestinho, pro meu irmão não andar” (M., NCPR).

“Eu tinha horário... antes das oito da noite... quando eu não entrava, ela colocava “aqueles gorilas” “[irmãos] pra me catar... chegava em casa eu apanhava por ser menina e estar no meio da rua sem os irmãos por perto (L., NCPR).

Para o mundo adulto não era bom ser menina e parecer menino, e a recíproca era verdadeira, por isso o afastamento dos meninos dos serviços estabelecidos como femininos. Os papéis tinham que estar bem definidos e eram lembrados todo o tempo pelos adultos.

Para algumas famílias, como “todo mundo era vizinho e todo mundo conhecia todo mundo”, a circulação dos filhos no bairro era mais tranqüila, mas nem sempre os meninos da vizinhança e até os da família eram considerados pelos pais como companhias adequadas para suas filhas, despertando cuidado e preocupação. Obviamente a vivência dessas situações na infância e adolescência vai influir na construção dos padrões feminino e masculino, nas relações de gênero, nas divisões de tarefas domésticas e de poder, nas responsabilidades trazidas pela maternidade e pela paternidade, nos cuidados com os filhos e com sua educação.

Meu pai falava que eu tinha que brincar com menina e não com menino... é imposto para menina: você tem que brincar de casinha, você tem que usar rosa (V., NCFA).

Odiava brincar de casinha, gostava mais de brincar com os meninos do que com as meninas... Minha tia ficava falando “não brinca com os meninos, com os primos, parece um moleque, brinca com as suas primas, de casinha”... Até hoje não tô nem aí se não tem menina (S., NCFA).

Um dos jovens relata que ainda hoje sua mãe só deixa o neto brincar de carrinho e a neta de boneca e impede que brinquem juntos, o que muitas vezes acaba em briga.

É bem complicada essa relação (N., NCPR).

- *Dificuldade em lidar com o diferente*

A família não foi nem é o melhor espaço para falar de sexualidade, muito menos para falar em orientação sexual, o que pode ficar mais fácil se esse for um *problema dos outros*. Os jovens acham mais fácil ser gay no mundo do que na família.

Dois jovens que são homossexuais assumidos relatam as dificuldades e pressões vividas na infância, adolescência, até os dias atuais.

Na infância há brinquedos e brincadeiras que são proibidas por serem coisa de menina, há repressão e pressão para engrossar a voz, diminuir trejeitos, esconder desejos:

É muito “não pode”, “não pode” e você tá toda hora sendo vigiado... ”isso é coisa de menina, isso é coisa de menino”... começa a ficar meio conflitante, porque você quer e sente assim negado... você tem que descobrir o que é ser gay, você tem que se auto aceitar... sendo que você mesmo não sabe... a sociedade reprime, a família também... morria de medo do tio... “esse moleque é bicha, fala grosso moleque”... eu tinha até medo de falar perto dele... minha irmã também é outra que ficava vigiando... se eu pegasse e brincasse escondido com a boneca dela ou pegava alguma coisa dela, ela me denunciava... eu sabia que eu era diferente... eu não tinha certeza se eu era ou não... é muito difícil você aceitar... dá impressão que você é o patinho feio... você é o estranho... você é a única pessoa daquele jeito... na adolescência não tinha ninguém que eu podia conversar... a família não ia aceitar... minha mãe foi uma das últimas a saber” (N., NCPR).

“Sobre sexualidade acho que a gente nunca sentou para conversar [com os pais]... eu acho muito estranho essa coisa de homossexualidade ser considerada um defeito, gente, é um menino que só na hora do sexo ele muda de opção, mas no mundo ele é a mesma pessoa, igual a todo mundo (I., CM).

Um dos jovens conta que quando a mãe ficou sabendo que ele era homossexual, depois de ouvir os comentários dos vizinhos e pressionar o filho que sempre negava, ficou muito magoada, chorou, mas foi aceitando aos poucos, ainda

que continuasse a se preocupar com a vizinhança. Ela tem medo que o filho sofra violências, mas acredita que o filho se acha gay porque tem amigos gays, então essa é uma fase que vai passar, ele ainda vai se casar e ter filhos.

Uma das jovens amigas lembra que seus irmãos não gostaram de saber que ela tinha um amigo homossexual. Achavam que com a convivência ela podia se tornar lésbica, que ele podia estar fingindo ser gay com a intenção de namorá-la e até que ele só ia querer falar de sexo com ela, mas aí foram conhecendo melhor o amigo, quebrando preconceitos, e hoje todos são bons amigos, ainda que o considerem um exceção entre os gays.

São várias situações que revelam pressões e sofrimentos, o que é traduzido numa linguagem quase policial, usada pelos jovens ao contar suas recordações com palavras como conflitos, medos, vigiar, denunciar, pressionar.

Um dos jovens gay diz que, para compensar as sensações negativas, sempre procurou provar que era o melhor em muitas coisas e se define como perfeccionista, talvez para compensar as cobranças da sociedade: é ótimo filho, foi ótimo aluno, fez universidade, tem um bom trabalho e é ótimo profissional. Tinha que ser o melhor da rua e conseguiu.

- *Referências masculinas fluidas versus a força simbólica do homem na família*

Em quase todas as falas os jovens se referem a seus pais como coadjuvantes, o que chama a atenção, pois a figura do pai permanece como chefe simbólico. Os personagens masculinos nem sempre aparecem e quando comparecem são distantes, há pouca troca, raramente estão presentes como amigos, como referências positivas, com quem se estabelecem conversas e experiências *formativas e informativas*:

Meu pai não é o meu herói... tem certas frustrações assim com a pessoa dele... ele foi jogador de futebol... e eu nunca joguei bola com ele... pode parecer ridículo... mas eu gostaria de ser mais amigo dele... de interagir um com o outro... de ter liberdade pra conversar coisas legais (E., CM).

A imagem paterna ora é a do provedor com quem só se conversa sobre dinheiro, ora é a do inatingível porque simboliza a autoridade ou porque está sempre correndo, nunca está em casa e pouco acompanha a vida dos filhos. Outras vezes é alguém que do trabalho vai ao bar e chega tarde em casa, quase sempre bêbado, quando todos já estão dormindo. Alguns pais já morreram, outros nunca apareceram, outros raramente são vistos pelos filhos pois não moram com suas famílias.

Há o relato sobre um pai que quando ficou desempregado, e aí permanecia em casa, só então começou a ter tempo, conversar e acompanhar a vida de seus filhos:

Há males que vem para bem... Agora meu pai é mais pai, eu converso com ele e tudo. Agora que ele perdeu esse emprego ele tem mais tempo para a gente, está mais na minha vida, mais presente (A., CM).

Apenas uma das jovens elogia muito seu pai:

Meu pai é tudo, se tiver que lavar roupa ele lava, se tiver que cozinhar ele cozinha (D., CM).

Uma das jovens lembra que na infância era seu pai que ficava em casa cuidando dos filhos, acompanhando as lições, fazendo a comida, pois era doente e a mãe trabalhava fora. Ele morreu ainda jovem.

Na maioria dos relatos quem conversa com os filhos e estabelece o fio condutor que liga as gerações na família é a mãe ou a avó, ficando por conta delas a educação dos filhos e a manutenção da estabilidade emocional familiar. São elas que ensinam as boas maneiras, os princípios, a humanidade, que dão suporte para a vida:

O meu pai é extremamente machista, minha mãe sempre soube balancear. Meu pai não fala direto com a gente, se quer dar uma bronca, fala na minha mãe "sua filha"... , aí vai lá, minha mãe "ó, seu pai reclamou". Minha mãe criou os seis, mas os bons foi meu pai quem criou... Aí minha mãe fala... "se deu algum problema ou alguma coisa boa, é os dois" (M., NCPR).

Mas em algumas famílias o contato com os pais é muito restrito e superficial, há pouca troca de sentimentos e de carinhos, não se conversa nem com os pais nem com as mães principalmente por falta de tempo, porque se trabalha

muito, porque alguns assuntos não são conversados em casa, porque as dificuldades econômicas são a prioridade na família, porque não faz parte da cultura familiar:

Meus pais sempre trabalhavam... já chegamos a passar fome uma certa época, e assim, não tinha tempo para sentar pra conversar com pai e mãe. Quando sentava era para falar “não fica na rua, não faz isso, ajuda a sua irmã, olha a educação, não fica na casa dos outros na hora do almoço”, aquelas coisas que mãe sempre fala. Agora sentar e conversar como amigos... eu nunca tive isso” (C, CM).

No entanto, alguns jovens têm bastante contato com a família, com os pais, avós, irmãos, sobrinhos, em encontros semanais que reúnem todos com muitas conversas e discussões. Uma das jovens fala que é preciso tomar certo cuidado e não ficar batendo de frente com ninguém, porque

Família é um lugar meio específico, você tem que ter todo cuidado... ele é seu irmão e vai ser seu irmão para o resto da vida, ele é seu pai e vai ser seu pai para o resto da vida. Não é um grupo que você não concorda com as idéias e você sai e tá beleza (M., NCPR).

Para a maior parte dos jovens, com relação às figuras paternas aparecem várias contradições: ainda que as referências sejam carregadas de adjetivos desfavoráveis tais como omissos, ausentes, conservadores, machistas, violentos, deprimidos, autoritários, mulherengos, alcoólatras, a falta do pai em casa e, mais do que isso, na vida traz muitos sofrimentos e responsabilidades desde cedo.

O relato de jovens, principalmente do sexo feminino, que cresceram sem pai revela que a falta da figura masculina em casa, na infância, aumentava a sensação de fragilidade, perigo e ameaça, colocando a família em situação de vulnerabilidade, que interferia na vida cotidiana. Na maioria das vezes principalmente as filhas eram mais “presas” e protegidas, proibidas por suas mães de brincar na rua, afastadas dos meninos, como se as vivências maternas anteriores criassem sinais de alerta, confirmando a identidade feminina como frágil e por isso mais exposta a riscos e perigos:

Minha infância foi praticamente toda dentro de casa... não podia sair do quintal... parecia aquelas crianças presas dentro de casa, doida para sair, olhando as crianças brincar e não podia... só brincava com umas crianças do quintal... só brincava de boneca (R., NCFA).

No meu prédio não podia brincar com menino, tinha medo, falavam que era perigoso... Dava uma raiva, uma vergonha, eu tava sentada na escada com os meus vizinhos, aí minha mãe abria a porta, “entra, eu não quero você conversando com menino” (T., NCFA).

Eu não podia ir nos passeios da escola porque eu era mulher, não podia ficar sozinha, porque ela [a mãe] falava que era perigoso (L., NCPR).

Além dos “perigos”, a imagem da família sem a figura masculina adulta era e é estigmatizada, fragmentada e enfraquecida, o que reforça o preconceito contra o feminino, na visão androcêntrica da ordem social, como apontado por Bourdieu (2002).

Sempre sentia falta, porque as meninas da minha rua, todas tinham pai... jogavam isso na cara... e aí eu também fiquei com raiva dele (Q., NCFA).

Independentemente da presença física, alguns relatos confirmam a importância de saber que o pai existe:

Eu não tenho nada pelo meu pai, não considero como um amigo, eu nunca contei com meu pai... meu pai que me deu trauma em não confiar muito nas pessoas... mas dá vontade de ficar perto de uma pessoa que eu sei que é meu pai... é mais a sensação de saber que eu sou humano... sentir que eu não sou uma máquina, é sentir que eu saí de um homem e de uma mulher... meu amigo ele sabe que o pai dele existe e tá lá em Pernambuco, ele era pequenininho, ele lembra do pai, então ele sabe que tá lá (H., CM).

Se a falta do pai é uma violência, são também dolorosas as lembranças de histórias marcadas por outras violências:

A minha infância foi muito difícil... minha mãe se separou... porque o meu pai batia nela, ela fugiu e a família inteira ficou contra ela... aí meu pai pegou a gente e levou lá para Minas Gerais, pra morar com a minha avó... quatro anos. Quando a gente voltou... porque o meu pai não tinha condições de cuidar, a minha mãe não deixava a gente ficar na rua, primeiro com medo do meu pai pegar a gente... como moro na favela... não podia ficar na rua para não se misturar com as crianças, toda aquela coisa de mãe protetora (R., NCFA).

Quando eu fui crescendo, eu fui descobrindo que ela apanhava dele... que ele levava outras mulheres na casa... também fui

pegando raiva. Aí eu comecei a entender porque ele não ia em casa ver a gente. Fiquei um ano sem falar com ele, voltei, agora briguei de novo, não falo com ele (Q., NCFA).

Minha mãe sofreu muito na mão do meu pai... ela apanhava muito, meu pai bebia muito... ela era muito rígida com os filhos, batia muito... quando o pessoal foi crescendo e começou a ter embate ela falou "ou eu separo ou alguém morre". Ela sabia que esse alguém era meu pai. Ela resolveu separar... foi um marco pra vida dela... ela deixou de apanhar e deixou de bater (Z., NCFA).

Histórias contadas pelos jovens sobre suas mães dão conta dos preconceitos sofridos por mulheres sós, que parecem valer menos, representam uma ameaça ao padrão patriarcal, ainda mais quando têm filhos. Relatos reforçam as obrigações femininas na família, exemplificando a crença de Sarti (2003a) de como o projeto familiar é mais importante que o individual. As histórias confirmam a expectativa de que a mulher, além da casa, cuide dos doentes e idosos da família e tenha o casamento como projeto de vida:

Meus tios não levavam a mulher deles em casa porque falavam que a minha mãe e a minha tia eram prostituta, vagabunda... Então minha tia casou com um cara que ela não gostava, pra poder sair da boca dos irmãos. E minha mãe... sempre namorou, sempre saiu... ela parou de ir pros bailes quando ela ficou grávida de mim, com 40 anos, mas sempre... dentro daquele conceito de moral, bons costumes... Minha mãe é muito magoada, ela é uma pessoa frustrada, porque ela mudou a vida dela pra cuidar da mãe dela, do tio doente, do irmão caçula e depois da filha. Ela fala "eu tive um monte de namorado, um monte de gente querendo casar comigo"... pra ela, o casamento é a coisa mais importante. Só que "ninguém queria levar a mãe junto, o tio doente, o irmão caçula... queria casar comigo, não com a família inteira" (T., NCFA).

Ainda que os números do censo de 2000 e de pesquisas demonstrem tendência ao aumento de famílias chefiadas por mulheres, a cultura machista define a ausência do homem, como fator que desqualifica e enfraquece a estrutura familiar, especialmente nos segmentos populares. A esse respeito Sarti (2003a) ratifica como é imperativa a ordem moral patriarcal nas camadas inferiores da população.

Percebe-se nos relatos que, mesmo reconhecendo a essencialidade da família, algumas verdades e normas que estruturam a família tradicional são questionadas e criticadas pela maioria dos jovens entrevistados, o que pode sinalizar tendências e até urgências de mudanças no padrão familiar.

No entanto, essas percepções não são unânimes, e um dos jovens parece não estar muito à vontade ao identificar mudanças no modelo familiar tradicional vividas em sua casa, que despontam para ele como um conflito entre os princípios do individualismo e da solidariedade:

Para minha avó... mulher fica em casa... E para a minha mãe mudou, a minha mãe é mais individual, ela gosta de sair... hoje em dia as coisas estão sendo feitas de forma muito mais individual, ter a "minha" casa, ter o "meu" carro, ninguém pensa "ah vou ficar com a minha família". Todo mundo quer ser o seu dono, ter o seu carro, ter dinheiro, é eu, eu, eu. Acho que foi isso que mudou bastante. E no caso de homem e mulher, acho que depende de família, porque na minha família fui criado por mulheres, pela minha mãe e minha avó. Meu avô faleceu quando eu tinha seis anos, desde aí minha mãe e minha avó sempre brigaram pelo conflito de idéias. Porque minha avó queria que minha mãe ficasse e minha mãe queria sair para procurar emprego. E a minha mãe saiu e arranhou emprego, foi uma briga. Então eu sempre vivi sozinho praticamente (H., CM).

A indignação dos jovens aumenta diante das situações de violências e abandono vivenciados física e moralmente, contados com muita dor, envolvendo pais e irmãos, revelando uma cultura familiar violenta, que deixa marcas corporais e psicológicas. Além da violência simbólica que aparece em alguns relatos, não se pode minimizar o papel da violência física:

Minha mãe teve minha irmã com 17 anos e a minha irmã também teve meu sobrinho mais velho com 17 anos, então eu não podia fazer nada... ao ponto de eu estar sentada com os amigos... conversando... e minha mãe chegar, me bater na roda. Meu pai corria atrás de mim de cinta, no meio da rua, e eu pulava a janela... ele queria me bater... por eu querer sair, brincar com o pessoal... até hoje eu não consigo chamar mais ele de pai...

Minha mãe... nunca teve tempo pra gente. Tudo o que eu aprendi, tudo o que eu sei foi sozinha, tudo, tudo, tudo. Tanto que quando eu menstruei pela primeira vez, eu tinha dez anos... pensei que estava tendo hemorragia, achei que tava morrendo...

Eu não falo com a minha irmã, eu não a suporto, com o meu outro irmão eu também não falo, porque eles me maltratavam muito, a minha irmã me deixava passar fome (U., NCFA).

Ela se separou do meu pai... e se afundou na bebida, virou uma alcoólatra de primeira, e eu bebia com ela, porque ela colocava a dose pra ela, num copo e enchia a tampinha pra mim... eu bebia com a minha mãe, desde os três anos (Q., NCFA).

No entanto a violência é naturalizada, quando se tratam de umas palmadas, consideradas até como pedagógicas no processo educacional:

Eu tive uma infância bem legal assim, apanhava de vez em quando, quase sempre, mas é que eu era meio maloqueira mesmo, e a minha mãe sentava a cinta em mim, mas... eu não tenho do que reclamar (T., NCFA).

Além disso, a família *permite* que os meninos sejam mais agressivos e autoritários, como num ensaio para a vida adulta:

Eu sempre fui medrosa, ele [primo] sentava a mão em mim, a gente podia brincar só das coisas que ele queria,... não podia ir sozinha, ele tinha que ir junto (T., NCFA).

Ao analisar esses relatos que revelam processos de socialização familiar, detecta-se um padrão mais ou menos homogêneo de famílias, que transitam por um percurso mais tradicional, em que os papéis sexuais estão definidos com clareza e são ensinados e reproduzidos desde os primeiros anos de vida. No entanto, a maioria dos jovens entrevistados questiona e critica esses modelos, quanto mais eles se aproximam de aparências sem consistência, relações autoritárias e desiguais, violências. Na seqüência vamos tentar compreender que impactos esses modelos de socialização familiar provocaram e ainda provocam nesses jovens, em suas relações grupais e afetivas, escolhas de caminhos, vivências pessoais e coletivas.

- *Desvalorização da raça*

As questões raciais não foram assuntos conversados em casa, e o que se ouvia e se via na família eram falas e atitudes carregadas de preconceitos, mesmo em famílias negras:

Apesar da amizade que a gente tinha... eu e minha mãe... nem rolava essa questão de preconceito racial... minha mãe me isolou um pouco disso. Acho que para eu não sofrer esse tipo de coisa, para eu não saber (E., CM).

A família da minha mãe era de portugueses... E o meu pai era negro... minha mãe foi a única mulher branca que casou com negro... Minha avó era muito racista, ainda mais que o meu pai fez a minha mãe

sofrer, então minha avó achava que todo preto era igual... Então minha mãe também tinha um certo preconceito (R., NCFA).

Minha mãe é preconceituosa pra caramba, ela é conservadora, ela é racista... Eu não tinha uma discussão racial, não tinha criado uma identidade, até pelo processo que eu passei minha vida toda, da minha família sempre ter aquele negócio de ter que clarear a raça, porque... ninguém é casado com preto, todo mundo é casado com branco (T., NCFA).

Meus tios (japoneses) falavam “você não pode ter amizade com negros”... eu estudei em escola de governo, eu tenho amizade com todas raças... todo mundo tem que ser tratado de igual para igual (B., CM).

As famílias dos jovens expressam o preconceito racial histórico, a dificuldade de falar de um assunto incômodo, que traz sofrimentos e relembra experiências de discriminação, o peso de se assumir como negro, numa sociedade em que ser negro é estar em desvantagem e pouco integrado socialmente, daí o desejo do branqueamento, como proteção para os filhos, como já refletido por Isildinha Baptista Nogueira (1998).

Uma jovem negra relata que por muito tempo passava o cabelo a ferro para alisá-lo e, na primeira vez que chegou em casa depois de trançar o cabelo, ouviu que estava ridícula e horrível, parecendo uma “neguinha”. Outros depoimentos confirmam o incômodo familiar com as tranças das filhas, usadas quando se assumem como jovens mulheres negras.

Além de não haver referências raciais em casa, para a construção de identidades étnico-raciais, a influência dos meios de comunicação trouxe para as meninas como ídolos mulheres brancas e loiras: Xuxa e Barbie povoaram os sonhos e brincadeiras das meninas da periferia:

Logo quando lançou a Xuxa... a gente ficava imaginando como que ia ser a gente Paquita, imagina eu... e as outras meninas Paquitas... a gente ficava se imaginando lá, no mundo artístico, cabelão longo, toda bonita, toda produzida... loira, né? (L., NCPR).

E com ironia outra jovem negra complementa:

A gente mudou de estratégia depois, a gente viu que não dava pra ser Paquita e começou a ensaiar para trabalhar no circo... [risos]. Fazia pirâmide humana (J., NCPR).

Uma das jovens relata que sofreu desde cedo por ser negra, pois era xingada na rua e recebia apelidos de “macaca”, “cabelo duro” e “macho”, por isso cortava o cabelo bem curto e tinha vergonha de sair na rua. Em casa, onde as relações com a mãe não eram fáceis, sua auto-estima era colocada para baixo e a mãe brigava que ela tinha que aceitar seu cabelo. Com 21 anos começou a trançar o cabelo, gostou, assumiu ao mesmo tempo a negritude e o ser mulher, usou saia e blusinha pela primeira vez na vida.

Em apenas uma das famílias, onde hoje só moram irmãos, pois a mãe morreu há alguns anos, a discussão racial era uma constante desde que há mais de quinze anos alguns deles começaram a participar do movimento hip hop.

Foi através da participação em grupos juvenis ligados ao hip hop que a maioria dos jovens começou a discutir a questão e a construir sua identidade racial. A partir daí alguns levaram essas questões para dentro de casa, para suas famílias, e num movimento inverso as ressocializaram.

O processo de socialização familiar desses jovens tem uma história comum: nascem em famílias pobres, com perfil mais tradicional, que reproduzem a forma como foram educadas, *imitando* e multiplicando valores, conselhos, modelos, métodos “pedagógicos”.

A expectativa é de que os filhos reproduzam o apreendido, ainda mais quando na geração dos pais *algo não deu certo* e houve separação, faltou a figura masculina, sofreram-se vulnerabilidades.

A família *estruturada* é o modelo conhecido e paradigmático. Os princípios patriarcais constituem os eixos principalmente dos discursos, quando não das práticas, e o casamento é o grande sonho dos pais para suas filhas.

Mas os jovens desvelam as contradições e ambigüidades familiares e percebem que, ainda que o modelo seja patriarcal, é a figura feminina o verdadeiro eixo da família e referência de luta, enquanto figuras masculinas pouco aparecem, e quando isso acontece na maioria das vezes estão muito desgastadas.

As relações e diálogos familiares revelam dificuldades que são intergeracionais e de falta de referências positivas dentro de casa. Os jovens entrevistados por nós têm buscado ir além dos parâmetros familiares: rompem barreiras, assumem identidades, respeitam as diferenças, encaram e se envolvem

com as dificuldades individuais e coletivas, mostram claramente que querem ser diferentes da família.

Esses jovens expressam que almejam outras coisas e outros modelos para suas vidas. São críticos da matriz tradicional. Têm outros planos, ousam, experimentam, vão atrás de concretizar suas metas e desejos.

5.2. - O ensinado e o vivido na escola

A experiência dos jovens na escola desde a infância confirma que a segregação espacial invade a educação pública na periferia. São lembranças de equipamentos inadequados e incompletos, professores pouco interessados pelos alunos e mal preparados, com pouca sintonia e dificuldades para “segurar” o grupo na classe, diretores distantes, poucos espaços e oportunidades de participação e iniciativas de alunos, invisibilidade das diferenças. São vivências mais negativas do que positivas que marcam o primeiro e principal contato que crianças e jovens têm com o espaço público: a escola.

Os jovens relatam que, quando crianças, a escola era ainda pior do que atualmente. Recuperando algumas falas apresentadas no capítulo anterior, jovens acreditam na intenção dos gestores públicos de investir pouco na educação de crianças e jovens de segmentos populares, que devem ser dominados, como é o caso de moradores da periferia. Por isso as inversões de recursos financeiros, materiais e humanos se limitam ao mínimo necessário para garantir a reprodução social.

Ao escutar os relatos dos jovens sobre suas vidas como estudantes de escolas públicas, percebe-se que as cenas, os episódios, os sentimentos vividos são muito semelhantes, o que nos leva a destacar algumas experiências que povoam suas lembranças mais antigas e recentes.

- *Tristes recordações*

Uma das reclamações mais freqüentes se refere à falta de respeito dos professores e diretores com relação aos alunos, a seus desejos, interesses, modos

de vida, capital cultural. A desconfiança, quase certeza, é a de que o desrespeito resulta das diversidades e das desigualdades de classe entre professores e alunos, criando contextos em que o aluno é visto pelo professor como alguém que vale menos e não precisa ser bem tratado:

Uma vez eu faltei na escola... eu ia bem mesmo,... minha mãe me deixava faltar porque sabia que... não ia me fazer muita diferença,... e um dia eu cheguei na sala de aula, a professora olhou pra mim e falou... “tem aluna vagabunda que falta na escola fingindo que tá com dor de cabeça”... professores desse tipo não podiam me inspirar... quando as professoras brigavam, se pareciam com os da família (J., NCPR).

Há lembranças de professores que, moradores de regiões mais centrais, em situações de confronto com alunos xingavam e humilhavam a todos, reafirmando sua condição de pobreza e de menor valia, culpabilizando-os por essa posição social. Por esse tipo de experiência, para alguns jovens, a época na escola foi a pior de suas vidas. Uma das jovens lembra que, como o padrão de beleza da época era dominado pelas Paquitas e Xuxa, imitadas pelas meninas da escola, ela era discriminada e se sentia mal por ser preta e ter cabelo crespo. Outro jovem fala que no tempo em que cursou o ensino fundamental e o ensino médio não só sofreu muita discriminação, como também a escola não contribuiu em nada, nem criou nenhum espaço para qualquer reflexão e discussão sobre as desigualdades vividas por ele e seus colegas. Se na época esse jovem tinha dificuldades para identificar que estava sendo discriminado, percebia isso nos colegas, principalmente pelos apelidos que recebiam, reprodutores de machismo, racismo, discriminação social e econômica. Sentia-se também incomodado pela sujeira e negligência da escola, que pioravam a situação e a relação escolar, reforçando a discriminação.

Uma das jovens, única negra em sua classe, contou seu sofrimento quando chegava o período de estudar a escravidão, assunto que era pouco debatido:

Eu só sabia chorar, chorava, o professor ia lá, passava a mão na minha cabeça “ai, não fica assim”... mas também não resolvia nada, não conversava com as outras crianças... aí eu peguei meio que trauma da escola, não queria mais de saber de estudar por causa dessas coisas (L., NCPR).

Quando você ia ler a escravidão africana sempre estava chegando no fim do ano e você quase não via... você olha nos livros você só vê o negro como escravo, parece que não teve conflito, que chegaram e escravizaram, pronto e acabou... parece que foi uma coisa cordial... a temática passava batido (X., NCFA).

Pelos relatos há *invisibilidade* dos alunos que estão nas salas de aula, ignorados por seus professores e outros agentes educacionais em suas especificidades e diversidades de classe, de raça/etnia, gênero, orientação sexual. Com essas experiências os jovens vêem a escola como descolada não só dos jovens, mas também da sociedade, sem *links*, pois não contribui para estruturá-la. Um dos jovens revela sua suspeita de que só se vai para a escola para não se “fazer bobearas na rua”:

Eles te prendem lá, o professor finge que te ensina, você finge que aprende e depois volta pra casa, vai assistir novela e vai continuar a vida do mesmo jeito (H., CM).

A escola não é aberta, os professores ainda não são preparados para receber algumas discussões... são poucos os professores que têm interesse mesmo de proporcionar uma educação mesmo que liberta, que emancipa... na época que eu estudei era muito pior... questão racial nunca... e de gênero, nossa piorou (T., NCFA).

A escola ensina, vamos assim dizer, baboseiras. Não ensina o que a gente vai aprender na real, na vida... ensina a ser alienado, a não viver, ficar quietinho (A., CM).

Os jovens falam que na escola muitos têm como referência programas de TV, novelas e a série *Malhação*⁵⁷:

Os jovens assistem *Malhação* e acha que a vida é aquilo ali... existem dois negros e todo mundo é rico, todo mundo tem uma família grande e não falta nada na mesa pra ninguém, todo mundo tem caderno (H., CM).

Um dos jovens faz uma ressalva com referência a alguns professores que querem mudanças e ousam com novas propostas, mas que quando aparecem nas escolas são criticados por pais, por outros professores e diretores, porque mantém essa relação de abrir os olhos das pessoas, de serem seres humanos, de criticarem o sistema (E., CM).

⁵⁷ Programa apresentado de segunda a sexta- feira na rede Globo que mostra a vida cotidiana e as relações de jovens de classe média que estudam na mesma escola.

Na manutenção do modelo segregativo e excludente, a escola na periferia, ao invés de acolher as diferenças e apostar em caminhos e soluções coletivas, reforça o individualismo. Ao invés de agrupar, separa e perde a oportunidade de trabalhar organização, solidariedade, atividades grupais, o que seria importante diante da evidência de que ninguém vive sozinho e precisa do outro:

Cheguei aos 14 anos, saí da escola, não queria mais saber de escola. Até pelo fato da minha mãe ter dificuldade de comprar material pra oito filhos... Acho muito errado vender as coisas na escola, porque tem aquelas crianças que não têm mesmo como comprar... eu tive na infância de querer as coisas e não poder, os passeios também porque sempre foram pagos... minha mãe nunca podia pagar pra mim ir... eu era muito tachada... era a única negra (L., NCPR).

A educação escolar reforça a individualidade pois desde o pré, a professora fala “vamos desenhar uma casinha”, aí um fala “eu não tenho lápis”, aí a professora fala “não, você não vai emprestar o lápis para ele... por quê ele não trouxe?”... daí outra criança já diz “ih, não têm” (F., CM).

Jovens sugerem pequenas mudanças na escola e na maneira de tratar os alunos, que poderiam fazer diferença. Eles criticam, por exemplo, a forma dos alunos sentarem uns atrás dos outros, incentivando uma posição individualista, impedindo contato com os colegas. Por isso propõem que as cadeiras fiquem em roda para que todos estejam e discutam juntos.

Os dois jovens homossexuais contam que não foi fácil o convívio na escola. Um deles fala do medo que sentia dos meninos, da possível rejeição e de ficar só, por isso era mais fácil conviver com as meninas, que o protegiam. Evitava se declarar gay com receio de que os meninos saíssem de perto, por constrangimento e para não ser identificados com ele, então a estratégia era não tocar no assunto:

Tem aquela coisa da violência contra gay... isso já desde pequeno, as crianças já são criadas “gay, bate nele” (N., NCPR).

Um grupo de jovens acredita que um dos maiores preconceitos é contra os homossexuais, manifestado principalmente na escola e no bairro, na forma de chacota, como motivo de risada e gozação. Ainda que todos eles tenham grandes amigos gays, admitem que principalmente na escola são poucos os que conversam e são amigos de gays, com medo de serem identificados com eles. Os jovens falam

que os meios de comunicação, ao apresentarem homossexuais afetados, só atrapalham sua integração social.

Ao ouvir todas essas falas chama a atenção como as lembranças da época escolar, principalmente quando eram crianças, são tristes, negativas e sofridas, num contraponto com a etimologia grega da palavra escola, que significa lugar de alegria.

- *Referências positivas e significativas*

Foram poucas as recordações positivas e felizes da vida escolar, e algumas delas resultam de falas de jovens que estudaram em escolas mais próximas do centro, consideradas por eles como mais cuidadosas, bem equipadas e com ensino de qualidade superior, melhores que as escolas “de vila”.

Um jovem conta que cursou o ensino médio numa escola que não ficava na periferia e era considerada uma das melhores da cidade:

Era uma escola que tinha muita estrutura... o que falta na periferia lá sobrava. A gente via isso e chocava (X., NCFA).

Lá conheceu muita gente, fez boas amizades, viveu algumas relações conflituosas com professores e alunos, mas sempre com muito respeito. Nessa escola encontrou espaço para muitas trocas, com professores e colegas interessantes, com quem mantém contatos ainda hoje; introduziu o grupo do qual participa para apresentações de hip hop e recebeu doações de livros para biblioteca.

É emblemático que outro dos jovens participantes, que estuda em uma escola situada na região central de São Paulo, percebe que lá há preocupação com o bem-estar dos alunos, diferente do depoimento dos jovens que estudaram em escolas da periferia. Alguns jovens avaliam que valeu a pena investir nos estudos e cursar o ensino médio em escolas mais centrais, constatando diferenças não só na infra-estrutura, mas principalmente na qualidade do ensino:

Era uma coisa mais rígida... parecia escola de burguês... realmente o ensino era bem melhor do que do meu bairro (A., CM).

Nas recordações escolares, alguns professores são lembrados como modelos que marcaram a vida e escolhas profissionais de alguns jovens:

Eu me inspiro muito na Dona Edi... ela é mó militante, aonde tiver que ir ela vai... se tiver que brigar ela briga... e o marido dela não participa de nada... e ela consegue tirar isso de letra... ta lá nos movimentos, ta lá nos bairros discutindo, nas escolas... tem filho, mas... participa de um monte de coisas... ela foi minha professora na sétima série, de História... foi professora de um monte de gente que tá aqui. Eu fui encontrá-la depois de muitos anos, depois que eu já tinha terminado o colégio... eu quis fazer História depois que eu fui aluna dela, ela me influenciou bastante. E hoje... de comportamento, de mulher... acho a Dona Edi um exemplão, por ela ser o que ela é... independente... bem coerente... Lembro até hoje uma aula que ela deu sobre a origem do homem... ela levava algumas discussões pra sala... foi depois dela que um monte de gente começou a ler, foi depois dela que o pessoal começou a ler Marx... ela era assistente de direção da escola lá em Tiradentes, era do Força Ativa e era a escola onde a gente se encontrava pra fazer as reuniões (T., NCFA).

Outros professores foram lembrados: uma que propunha debates sobre temas diversos pelo menos uma vez na semana para os alunos conhecerem as idéias uns dos outros, ouvirem o que o outro pensa, experiência destacada como um *acontecimento pedagógico*; outro professor que usava dramatizações para dar aula de Biologia, o que despertava muito interesse e atenção nos alunos, e outros que trouxeram muitos conhecimentos e outras visões de mundo.

Diálogos, conversas, trocas entre alunos e com professores são uma demanda recorrente; promover debates, papos, como o experimentado no grupo focal, porque se vêem como potenciais multiplicadores:

isso muda muita coisa, porque o pessoal vai passando para frente e passando para frente (I., CM).

É consenso entre os jovens que o professor tem que ser “amigo dos alunos”, evitando aquela relação hierárquica, do tipo “sou eu que mando”:

A gente prefere mil vezes um professor que venha aqui e se mostre amigo nosso, que fale com a gente do mesmo jeito que a gente fale, do que um professor que olhe a lousa e despeje matéria... e que pensa que dar a matéria é a única lição (D., CM).

Mesmo considerando alguns avanços e o mérito de alguns educadores, infelizmente, como afirma Juarez Dayrell(2001), a escola não tem se constituído como referência de valores, nem saída para jovens de camadas populares

enfrentarem as adversidades da vida e se construírem como sujeitos. A afirmação que segue é muito significativa:

Muitos amigos meus, que estudaram comigo, morreram naquela época, naquele período. Eu contrariei a estatística (X., NCFA).

- *Descobertas de conhecimentos e caminhos*

A escola é reconhecida por sua importância significativa para o acesso a novas possibilidades e conhecimentos:

A escola pra mim sempre era uma fuga muito eficiente... foi um ambiente à parte, muito diferente de tudo que acontecia do lado de fora... não tinha muito espaço pra manifestações, então era sentar na carteira, fazer a lição rápido pra poder abrir um livro e ler... eu gostava de aprender... de saber das coisas, então sempre que eu aprendia alguma coisa eu me sentia melhor (J., NCPR).

Descobre-se o direito à educação e à participação:

Comecei a cobrar aula. Comecei a falar “quero aprender”... queria que ele desse o conteúdo que eu queria aprender. Aí comecei também a debater muito na escola, organizar os alunos... comecei a ter essa relação com os professores diferente, uma relação de diálogo (X., NCFA).

Num dos grupos focais a discussão se deu em torno dos conteúdos, que idealmente deveriam ser aprendidos na escola, reconhecendo-se sua importância para abrir os olhos dos alunos e construir espírito crítico. A escola seria o local ideal onde eles aprenderiam a base para sair para a rua e cair na vida, pois “sem o conhecimento ninguém chega a lugar nenhum”.

Os jovens identificam e têm boas lembranças da escola como importante ponto de encontro e de conhecimento de outras crianças e jovens, como espaço essencial para aprender como ir atrás de mais conhecimentos e até para compreender política no sentido amplo.

Ainda que o sonho de fazer faculdade não tenha povoado as cabeças de muitos deles quando crianças,

Eu nunca sonhei em fazer faculdade... eu sempre tive costume de sonhar só com o que eu podia alcançar (J., NCPR),

essa jovem se formou na USP e hoje faz pós-graduação, e vários dos jovens entrevistados estão cursando o ensino superior (Fundação Santo André, PUC, USP) e enfrentam múltiplos desafios que vão desde se manter e terminar a faculdade, até sair da inadimplência, uma vez que quase todos estão em universidades particulares. Há dificuldades para conseguir bolsas de estudos, para comprar os livros, para se identificar e conviver com os colegas de outro padrão cultural, social e econômico. Alguns jovens revelam que só convivem na faculdade com jovens que, como eles, também moram na periferia. Há reconhecimento de que a academia não só proporciona conhecimentos, a que fora dela seria difícil ter acesso, mas abre importantes possibilidades profissionais:

Te abre um leque para um monte de coisas, para fazer pesquisas, tem uma série de coisas, e nesse sentido é um crescimento pessoal que eu quero passar isso também para a comunidade que eu atuo e para as pessoas que estão ao meu redor de alguma forma... eu sei que preciso passar. Esse conhecimento não é para ficar encaixotado, nem ficar guardado para mim. Ele é para ser trocado a todo momento, é para ser passado de uma forma criativa (X., NCFA).

Como estudantes universitários os jovens percebem que se tornam referências na família e no bairro, porque romperam barreiras. Na maioria dos casos eles são os únicos em suas famílias a fazer faculdade e/ou ter nível universitário.

Houve época em que os jovens de um dos grupos entrevistados consideravam a universidade como “catedral do ensino burguês” e se recusavam a frequentá-la, mas hoje muitos deles estão na faculdade, porque o grupo diz ter uma utopia de montar uma escola comunitária no bairro, onde, como professores, repassariam os conhecimentos adquiridos na academia para as crianças e os jovens: O pessoal enche os olhos... esse foi o principal argumento pras pessoas irem pra academia... uma escola comunitária (Z., NCFA).

Ouvindo os relatos, é muito significativo que quase todos os jovens sonham em ser professores, mas querem ser professores diferentes dos que conheceram na escola. Alguns se inspiram em professores que conheceram no cursinho, onde

descobriram “o que é ter aula de verdade”. Querem ser professores com engajamento, com vontade de dar aula, com vontade de ensinar:

Ser professor é lindo, é divino... é comunicar, é aprender, é ensinar, é denunciar, é conscientizar, é abrir os olhos (E., CM).

Eu quero muito dar aula em escola pública... a escola pública precisa de professores que tenham um outro tipo de pensamento (T., NCFA).

Estou louca pra começar a dar aula... a gente poder montar a nossa escola, assim, e melhorar até o modo como é passado as coisas na escola, porque a gente aprende tanta coisa na escola e quando você vai e vê que a realidade é outra, você fica desesperado. Eu quero mudar muito isso, com os jovens e pros jovens (U., NCFA).

A experiência do cursinho foi muito forte para alguns jovens, que a partir de então começaram a ter um olhar diferente sobre a questão racial e social, ter consciência de que sozinho não se faz nada, treinar o olhar para perceber coisas que antes pareciam normais. Num dos bairros eram professores que chegaram com vontade de ensinar de outro jeito diferente da escola:

A proposta era de colocar a nossa classe social na universidade... as aulas eram direcionadas... a gente começou a se juntar pra estudar e aí nasceu o grupo de estudos... a gente sentia necessidade de ter acesso a livros, a gente montou a biblioteca da escola que estava a maior zona... foi só a gente começar a usar que a escola resolveu voltar a usar... a maioria entrou na universidade... uns quatro meses depois da gente entrar na universidade nasce a posse... a posse é um pouco filhote do cursinho, que é o desejo de organização... nasce desse contato com os professores, que pensavam diferente e falavam o que pensavam (J., NCPR).

Essas falas dão a dimensão de como os jovens vão percebendo a educação como potencialmente transformadora e disparadora de outros processos, como no relato em que as jovens conseguiram reorganizar e reabrir da biblioteca na escola, entrar na universidade com a ajuda do grupo de estudos que organizaram e, na esteira, criar a posse como grupo juvenil.

- *Educação como valor familiar*

Em algumas famílias apreendeu-se que estudar era muito importante para a vida. Uma das jovens relata que sempre ouviu que devia estudar para depois conseguir um trabalho para se sustentar, antes de pensar em casamento. Sua mãe, participante do movimento de moradia, por não ter estudado desejava que os filhos estudassem para continuar o que ela havia começado.

Estudar era visto pelas famílias como caminho para o trabalho e conseqüente inserção social, ainda mais para pais e avós que não tiveram oportunidade de estudar:

Minha mãe era uma pessoa muito rígida com os filhos... não deixava a gente fazer nada a não ser estudar... tava morrendo de fome, mas tinha que estudar, “estuda, estuda” (Z., NCFA).

“Tem que estudar pra ser alguém na vida”, você já nasce escutando isso (L., NCPR).

Eu nunca precisei trabalhar. Minha mãe ganhava pouco, aposentada olhava criança, mas até eu terminar o colegial, não tive que trabalhar... Estudei o colegial em escola longe, tudo. Até hoje eu não sei, minha mãe ganhando aquela merreca, eu não sei como que ela pagava condução pra mim (T., NCFA).

Mesmo não garantindo trabalho, inserção e ascensão social, os estudos até o ensino médio são valorizados pela família e *quase exigidos pela vida*. Uma das jovens, que havia parado de estudar por alguns anos, retomou os estudos “por necessidade”, porque não estava conseguindo nenhum tipo de emprego, nem os mais precários, e aí “não tem pra onde correr”.

Em algumas famílias em que ninguém estudou, nem sempre se tem apoio para estudar, e aí o perigo é copiar a trajetória da mãe e das mulheres da família: ter um filho, pois essa é a referência imediata.

É coisa de propaganda. É tudo muito imediato. Tudo é compre, compre, compre tudo é já, já e já. Comer também é agora, vestir também é agora, beber é agora, tudo é agora... Aqui a expectativa de vida é menor... como é que você planeja tão longe se tanta coisa você precisa agora, nesse momento... não vejo as famílias incentivando as pessoas a fazer faculdade (J., NCPR).

É difícil você pensar numa coisa, se preparar... já é meu segundo ano que eu estou me preparando pra entrar numa faculdade. Não sei se vou entrar no final do ano, pra estudar cinco anos, pra depois conseguir um trabalho, pra depois eu conseguir um dinheiro... então eu to fazendo hoje pra mim recolher daqui a dez anos... Se eu ficar grávida eu vou ser mãe daqui a nove meses... acho que o filho vem um pouco nessa questão do imediato (M., NCPR).

Mas os jovens entrevistados têm tido outras experiências e perspectivas:

Tinha uma coisa básica de entregar papel na rua... Aí as coisas mudaram quando eu entrei na faculdade... comecei a trabalhar aqui, fazer umas pesquisas... antes eu trabalhava o dia inteiro pra ganhar R\$ 15,00 ou R\$ 20,00 e aí eu passei a ganhar isso por hora fazendo pesquisa. Aí eu “opa, eu acho que acertei o caminho” (J., NCPR).

É um “click” pessoal, mas aí tem as relações com os amigos, tem o grupo, tem a escola, tem a igreja, tem um monte de outras coisas que bem ou mal vão te dando dicas de caminhos para você seguir (J., NCPR).

Com essa fala a jovem recupera o conceito de Bernard Lahire (2002) de socialização plural e da importância das várias instâncias nas trajetórias individuais e coletivas e, entre elas, a escola com sua missão transformadora.

- *Expectativas não satisfeitas*

Para alguns jovens, na escola não se aprende o que é realmente importante, pois lá não ensinam sobre a vida, a política, as questões sociais. Aprende-se mais com exemplos de pessoas que se conhece durante a vida do que na escola.

A escola é muito machista e reproduz o que é ensinado em casa. As meninas lembram das recomendações familiares de que só deviam brincar com meninas:

Ó você não pode nunca brincar com menino, só menina (M., NCPR).

E a escola não faz nada para mudar isso. Um dos jovens percebia que os professores homens protegiam mais as alunas mulheres, com quem tinham mais

paciência, enquanto algumas professoras mulheres competiam com elas. Era clara a divisão dos alunos em “clube do Bolinha e clube da Luluzinha”.

Os jovens se queixam da falta de liberdade, da falta de espaços onde os alunos possam se expressar, da distância entre alunos e professores e, mais ainda, da direção da escola, de como a escola ainda é fechada e preconceituosa com relação a temas como classe, raça/etnia, homossexualidade e cidadania. Uma constatação geral é a de que ainda são poucos os jovens que aproveitam a escola para pensar projetos e envolver a comunidade, pois o desinteresse afeta tanto alunos como professores. Por parte dos educadores há poucos movimentos e iniciativas para integrar os jovens na escola, abrir canais de participação, propor projetos conjuntos, criar condições de pertencimento.

Num dos grupos focais, os jovens puxaram para si a responsabilidade de iniciativas para melhorar a qualidade escolar, achando que cabe aos alunos propor mudanças e ações nas escolas. Na realidade, esses jovens têm proposto e concretizado intervenções nas escolas de seus bairros.

- *Iniciativas juvenis*

Para os jovens do Coquetel Molotov, que fazem teatro, uma proposta e determinação é fomentar o gosto pela arte nos alunos, com oficinas e apresentações de peças nas escolas, “porque a arte transforma as pessoas”.

Os jovens dos núcleos culturais relataram que desenvolveram várias atividades formativas e culturais nas escolas da região. Reconhecidos como interlocutores e formadores juvenis, são chamados pelas escolas com frequência e têm estabelecido parcerias para projetos em que expõem temas sobre direitos humanos, relações de gênero, sexualidade, relações raciais, movimento hip hop, movimentos juvenis, política, meio ambiente, violências. Vale lembrar que um dos núcleos funcionou durante alguns anos numa escola da região, onde desenvolveu várias ações, até conseguir sua sede, onde funciona a biblioteca comunitária.

Foram feitas referências a projetos de formação de que os jovens participam e participaram fora da escola como alunos e às mudanças provocadas em suas

vidas. A sugestão é incorporar nas escolas alguns métodos e conteúdos desses projetos. A esse respeito uma das jovens lembrou uma de suas mais importantes experiências, quando, como participante do projeto Agente Jovem, teve aulas de política, que mudaram sua forma de olhar o mundo:

Eu não tinha essa visão de que tudo o que a gente participa é política... eu não esqueço que o educador falou que a gente tem que ter um olhar crítico sobre tudo. E é isso que eu tenho desde aquele tempo até hoje... tudo que eu vejo, tudo o que eu leio e faço na minha vida tenho um olhar crítico. Eu não vejo mais só aquilo que está aparecendo bonitinho, tem que ter um olhar através daquilo... Acho que por isso que eu entrei no teatro, por isso que eu fui mudando (A., CM).

A partir de conversas sobre educação e participação, jovens que vivenciam experiência como educadores ou fizeram parte de movimentos nas escolas relataram alguns episódios que os marcaram:

Trabalho com crianças de 7 a 8 anos... com mediação de leitura... quando eu terminei de ler a história, aquele menino que era o capeta... foi o primeiro a pegar o livro e veio atrás de mim “oh tio, lê essa história para mim”, e a história dizia sobre “Teté, o anjinho amigo”... pensei: se começa desde aí... assim que eu acabei ele já veio correndo com outro livro (G., CM).

Na 8ª série eu fazia parte da UNEGRO – União dos Negros pela Igualdade... e estava num projeto na escola de formar um grupo, para revolucionar, lutar contra o racismo... e os professores queriam colocar de outra forma e a gente foi conquistando a escola e conquistando a diretora... ela ia com a gente nos debates, ia falar, fechava a escola com a gente, organizava gincanas. Então foi super legal, faz com que se dê o valor (I., CM).

Os jovens insistem na importância de espaços de expressão e no investimento em reunir alunos, jovens que com os mesmos problemas poderiam estar juntos para lutar pelas mesmas causas:

Às vezes o que você passa na sua casa, você conversa num grupo e você vê que tem outra pessoa passando dez vezes pior... Deveria se trabalhar em grupo porque ninguém vive sozinho, um precisa do outro (F., CM).

Num dos grupos focais houve uma conversa sobre quem educa, família ou escola, e lembrou-se que muitas mães levam os filhos para a escola acreditando que

os professores têm obrigação de educá-los. Os jovens acham que o trabalho na escola poderia ser complementar porém mais transformador do que em casa, porque nem todos têm a liberdade de conversar com os pais, nem todo pai vai sentar com o filho para ler um livro, discutir um assunto, mas o ideal seria que o diálogo e a aprendizagem acontecessem nos dois espaços: escolar e familiar. No entanto, o potencial de mudança da escola pode ser maior do que da família, pela diversidade de seus atores.

O exercício da crítica também é considerado importante para os alunos não ficarem como “reféns do que é dito” na escola, que, sendo do governo, funciona como um “veículo reacionário”, que não pretende mudanças e mantém tudo como está, opinião que reforça a afirmação de Bourdieu, citado por Nogueira e Catani (1998)), de que o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação e controle social.

As revelações sobre as escolas em que esses jovens estudam ou estudaram confirmam os diagnósticos de pesquisas e estudos que mostram escolas na periferia muito distantes de seus alunos e das comunidades em que estão inseridas, com pouco interesse ou capacidade de trabalhar com os alunos suas diversidades e dificuldades, na maioria das vezes ignoradas e/ou impercebíveis.

Nessa primeira experiência em espaço público, os jovens vivem relações autoritárias e desrespeitosas e contam nos dedos das mãos os professores que os ajudaram a compreender a dinâmica da sociedade e do mundo em que vivem, que ofereceram ferramentas para que eles se construíssem como sujeitos e como cidadãos. Mesmo experimentando poucas atividades e vivências pedagógicas grupais e solidárias, esses jovens pensam no coletivo e fazem planos para outros jovens e para o bairro. Juntaram-se em grupos juvenis onde lêem, estudam, buscam formação, reconstroem identidades, vivem relações, propõem ações. Vão atrás de caminhos e soluções: criam espaços e atividades para crianças, jovens e adultos, entram na comunidade e retornam às escolas de onde saíram, como parceiros provocativos e inovadores.

5.3 - Relações de classe e os jovens no mercado de trabalho

Os três grupos discutem as questões de classe, principalmente a partir do local de moradia e do trabalho.

Ao falar do local onde moram, os jovens entrevistados criticam jovens que conhecem nos locais de trabalho, os quais, também moradores na periferia, tentam negar e rejeitar suas origens, na tentativa de serem mais aceitos por outros grupos e classes, sem “deixar rastros” de onde vieram. Os jovens ouvidos afirmam que querem ser aceitos não pelas semelhanças, mas por suas diferenças, que podem agregar outras visões e contribuições. Essa discussão nos remete a Pierre Bourdieu (1979), quando fala da constituição de *habitus* e da busca da *distinção* em que o modelo a ser copiado é o da classe dominante. Esse tema decorre da circulação dos jovens por espaços antes desconhecidos e inacessíveis, que começam a ser explorados quando saem do bairro para estudar, estagiar, trabalhar, participar de espaços culturais, de formação, de representação política e iniciam trocas com outros jovens da cidade.

Os jovens falam das dificuldades em acessar regiões e espaços no centro da cidade por falta de dinheiro para condução, alimentação, ingressos e revelam que, quanto mais circulam pela cidade, mais ficam evidentes as contradições entre as classes. Uma das jovens se refere ao termo “descatracalização da vida”, tema de redação em vestibular para entrada na universidade, relativo a todas as catracas que devem ser atravessadas na vida e que, no caso dos jovens da periferia, podem simbolizar as diversas formas de exclusão que enfrentam.

Os jovens relatam que no trabalho conhecem várias pessoas que, moradoras de outras regiões, pertencem a outras classes sociais, a um outro mundo, levam uma vida muito diversa, desconhecendo a realidade dos jovens da periferia que não têm dinheiro para comer no trabalho, na escola, na universidade, nem para pagar seus estudos. Há muita diferença, e não se pode comparar pessoas que fizeram escola particular, entraram nas melhores faculdades, tiveram toda a estrutura de apoio na família com outras pessoas que ou iam para escola ou comiam, que desde pequenas tiveram que arrumar um emprego para se sustentar e para quem ninguém falou que podiam estudar, ser um bom aluno, para depois ter um bom trabalho, um bom emprego, nem que ganhariam um carro quando

entrassem na faculdade. Para o pessoal rico fica parecendo que quem não fez faculdade na periferia foi porque não se esforçou, e não é isso que acontece.

Vários jovens contam episódios em que se depararam com o preconceito de classe, manifesto quando contavam morar na periferia, o que confirma que o local de moradia, o bairro, “marca a posição social”. Um dos jovens que mora na Zona Leste diz da importância de honrar o bairro onde se mora, até porque hoje todos os bairros têm seus problemas.

Querendo intervir nessa realidade perversa, um dos jovens elaborou e vai implementar um projeto de TV comunitária com outros jovens da comunidade e parceiros diversos, para mudar a imagem que os moradores têm de seu bairro, Cidade Tiradentes, considerado um dos mais violentos de São Paulo, recuperando o que o bairro e os moradores têm de mais construtivo e *luminoso*, numa estratégia de combater imagens negativas com imagens positivas.

Outro jovem, que trabalha num banco, lança o desafio para o grupo de estabelecer uma troca entre raças e classes no ambiente de trabalho:

É um outro mundo... eu aprendi com eles muitas coisas, tudo que é bom a gente tem sempre que absorver. E eles também aprenderam comigo... começaram a pensar em questões raciais, questões sociais, a questão da biblioteca que eu também levo... hoje já virei uma referência de negro, uma referência de projeto social, uma referência assim de uma pessoa que se destacou na periferia. Porque eles tinham uma idéia de que todo mundo que mora na periferia, a tendência é ser bandido. Então eles foram criados assim, nunca passar numa favela porque podia ser assaltado, então foi toda uma criação. E hoje eu vejo que mudou isso no meu trabalho (N., NCPD).

Alguns jovens que trabalham em organizações não-governamentais revelam boas e más experiências e discutem que em algumas delas os negros também estão no “baixo escalão”, e o poder é geralmente branco e de classe média, ainda que seja mais feminino que na maioria das empresas.

Jovens estagiários contam que se sentem respeitados e valorizados no que fazem:

As experiências que eu adquiri no grupo são levadas em conta no trabalho (M., NCPD).

Onde eu estou hoje, você consegue propor coisas... ter flexibilidade... você consegue dialogar com quem coordena você... te possibilita seu crescimento pessoal e o crescimento da instituição... Já trabalhei numa fundação que tinha um sistema muito

engessado... você via violência institucional... violação de direitos das crianças e dos adolescentes (X., NCFA).

Ainda com relação ao trabalho os jovens relembram o que fizeram desde a adolescência, citando trabalhos em geral precários e esporádicos, como envelopar cartas no correio, distribuir folhetos na rua, trabalhar no balcão da padaria, olhar crianças, catar lixo, e recordam situações em que passaram fome. Uma jovem lembra que desconfiava daquelas condições e de outras vividas por seus familiares, em que muito trabalho resultava em pouco dinheiro, e se indignava com isso, pois as diferenças eram evidentes. Um dos jovens lembra que na família a concepção era a de que se tinha que trabalhar e estudar para ser alguém na vida, e esse era o senso comum:

Mas a gente vê que essas relações que se dão no trabalho são muito mais violentas, desde quem produz a riqueza do país e de quem fica com ela. Eu comecei a entender isso daí bem minuciosamente... o grupo me fez entender a base da sociedade, entender essa pirâmide da sociedade (X., NCFA).

Na maioria dos casos, principalmente em empresas, o ambiente de trabalho não é lugar para grandes amizades, até porque não dá para falar de qualquer assunto, porque as pessoas são muito preconceituosas, como nos contam uma jovem que trabalha em cobrança e um jovem que trabalha como office boy. Num dos grupos focais foi lembrado que quase ninguém contou no trabalho que foi à Parada Gay, evitando problemas e comentários maldosos.

Com referência a comportamentos adequados na família, na escola e no trabalho os jovens falaram sobre algumas estratégias que foram construindo ao longo da vida para enfrentar dificuldades e contradições, até porque são pouco respeitados e ouvidos. Ainda que carreguem consigo suas referências, crenças e sonhos, segundo eles, ao transitar em diferentes espaços e desempenhar diferentes papéis, vestem diferentes máscaras, que permitem uma vida mais harmônica e não um permanente embate para impor suas crenças e visões de mundo. Percebem que nem todo local é propício à discussão e que não vale a pena ficar batendo de frente todo o tempo, sendo identificados como inoportunos e donos da verdade. Uma estratégia que todos valorizam é a sensibilização, a conquista, que tem um ritmo a ser respeitado, mas pode acontecer até em conversas na rua, com amigos, com a

família, no trabalho. No dia-a-dia usam “diferentes máscaras” para os diferentes lugares: em casa, no trabalho, na escola, no cursinho e algumas vezes até no grupo, um dos poucos espaços em que se pode ser realmente quem se é, porque estar no grupo é opção e não obrigação, e se preciso pode-se romper com o grupo, sair dele, o que é mais complicado no trabalho e na família.

Mesmo sendo provocativo, um dos jovens recorda um poema de uma peça teatral na qual atuou e que recitou para os colegas de trabalho, chocado com a autodesvalorização e acomodação de outros jovens que, como ele, trabalhavam muito e ganhavam muito pouco e não eram tratados de forma respeitosa:

Revolve a terra, como se fosse resolver! Trabalha, planta, te enterra, e a terra vai te devolver. Mistura essa terra escrota que ainda vai te sugar. O teu sangue gota a gota à terra vai se misturar. Ara a terra tão rica, para a riqueza do teu dono. A tua vida assim fica, rica de fome e de sono. Semeia e rega a terra, enterra na terra o teu ser. Enterra o suor e a guerra dos que nem chegaram a nascer. Quem sabe reconhecendo os bons serviços prestados o patrão te veja ao longe e de braços cruzados, quem sabe ao invés de escravo ele te faça funcionário. E desconte cada agravo, de seu minguado salário. Mas, independente da forma de dominação estabelecida, saiba que é só tu quem transforma o teu destino e a tua vida (H., CM).

O jovem conta que ao final do poema apenas um dos jovens o procurou dizendo ter gostado e entendido a mensagem. Os outros acharam que ele era “meio louco”.

Outro jovem relembra que sempre conversou com o patrão e com os colegas de trabalho, estes quase todos negros e nordestinos, sobre preconceitos, incomodado pelos apelidos que recebia. Hoje esse jovem trabalha na assessoria de um vereador, comprometido com a região onde moram. Lá ele faz parte de um grupo que trabalha com os temas relacionados aos jovens e aos direitos da criança e do adolescente. Revela como a burocracia emperra mudanças, dificultando o trabalho na Câmara Municipal, e que está num dos poucos mandatos que discute a questão racial.

Uma das jovens, que trabalhou no serviço público, denuncia o racismo que ela e outros colegas sofriam, ainda que muitos dos trabalhadores fossem negros, porque haviam entrado por concurso e não por seleção, onde negros ainda são barrados. Ela trabalhava numa sala com uma chefe e estagiárias negras, e por isso o local era conhecido como “senzala”.

Além das discriminações no trabalho, a chefe contou mais de um episódio em que sua filha foi discriminada na escola particular em que estudava, por ser negra. Além do preconceito racial o preconceito de gênero aparece quando as chefes são mulheres:

Lá no serviço, tanto homens quanto mulheres não gostam de ser mandados por mulheres. Tem um coordenador e uma coordenadora e os dois são excelentes profissionais, mas o pessoal não gosta da coordenadora por achar que mulher não sabe conversar, não sabe mandar, mas é muito preconceito... Eles não aceitam ser mandados por mulheres. Até as próprias mulheres... há uma barreira (N., NCPR).

Os jovens entrevistados falam da dificuldade de discutir a questão de classe com outros jovens, porque o consumismo está cada vez maior, reforçado pelas novelas e outros meios de comunicação, então é “eu quero e pronto”, o que dificulta a discussão de que a pobreza existe, porque uma classe se beneficia e se apropria do trabalho de outra classe. Ainda assim há um reconhecimento da importância do grupo na reflexão e conscientização sobre as relações de classe, evidenciando as desigualdades na escola, no bairro, na sociedade:

O grupo me ajudou a fortalecer mais a minha formação... saber quais os problemas e quais os direitos a gente tem, todos os direitos que foram roubados... porque eu tinha aquele patamar que havia uma igualdade, aí comecei a descobrir que não, que no trabalho não tem igualdade, que na escola não há igualdade, que no bairro não há igualdade, então a gente começa já com um ponto a menos (N., NCPR).

O trabalho como instância de socialização reforça nos jovens vivências discriminatórias de origem, de classe, de marca, como definido por Oracy Nogueira, citado por Santos (2005). Muitas experiências se dão em ocupações precárias, outras demandam sacrifícios de locomoção, mas a necessidade vai definindo a ocupação possível. A participação em grupos juvenis abre novas perspectivas de trabalho, em alguns casos, antes mesmo de um título universitário. As oportunidades de trabalhos na área social decorrem de formações e habilidades nessas áreas, desenvolvidas como consequência da inserção nos grupos.

5.4 - Fazer parte de um grupo juvenil

Ao analisar grupos juvenis de segmentos populares, vale afirmar que não há uma visão ingênua e romântica sobre o que eles representam na vida dos jovens, mas pode-se assegurar que eles trazem *novos sentidos e significados*, porque abrem um leque de perspectivas de conhecimentos, experiências, contatos e possibilidades de intervenção e construção de novos modelos relacionais, cumprindo importante e inovador papel na socialização juvenil.

Num contexto de socializações que se iniciam em famílias que lutam para compatibilizar valores tradicionais, com as ambigüidades produzidas pelas imagens e papéis desempenhados por mulheres fortes e homens fragilizados, mas ainda consagrados como chefes familiares, que prosseguem em escolas de periferia, descoladas dos interesses, das dinâmicas e das linguagens juvenis, o grupo de jovens emerge das entrevistas e dos grupos focais como importante instância de socialização individual e coletiva, transgressora e promissora, pois inova no espaço privado e no espaço público.

No espaço privado o grupo juvenil desempenha papéis inerentes à família, tais como acolhimento, apoio, escuta, proteção, fortalecimento, formação, trocas entre pares. Os jovens se vêem muitas vezes como irmãos, “como família”; constroem sólidas amizades que transbordam do grupo para a vida, reorganizam sua identidade como sujeitos, têm em outros membros do grupo suas principais referências de coerência, respeito, de modelos femininos e masculinos:

Ele é uma liderança que discute várias coisas... de inserir no grupo o Estatuto da Criança e do Adolescente... foi conselheiro e tem muito compromisso com isso... quer ver aqueles direitos fundamentais básicos garantidos... ele foi referência para mim no sentido de luta mesmo, de fazer a ruptura... ele é um cara super ético além de tudo (X., NCFA).

Com menção a outro jovem:

Ele é coerente... ele é o cara que o que ele fala é o que ele faz... ele não é machista... você vê no cotidiano... referência masculina, eu tenho nos amigos do grupo... me sinto bem melhor com meus amigos do que com a minha família (T., NCFA).

Além disso, a permanência no grupo está incluída nos sonhos e projetos de vida futura, como espaço em que se quer estar “por um longo tempo”.

Eu não sei medir o quanto o grupo foi importante... eu não me vejo fora... a gente ainda brinca, né, quando tiver todo mundo velhinho... porque eu me vejo velhinha dentro do grupo (Q., NCFA).

Tenho muita dificuldade de diferenciar meus projetos pessoais dentro do grupo e fora do grupo... mas nunca vou deixar de estar com a juventude, né. Mas não sei se daqui a cinco ou dez anos podemos dizer que somos um grupo juvenil... se tiver jovem é, se não tiver, aí muda o pronome, né... o nós muda pra eles (Z., NCFA).

O grupo é espaço público, porque nele os jovens lutam por direitos e reivindicam inserção social e cidadania. No grupo adquirem novos conhecimentos geradores de outras compreensões e visões da realidade, outras atitudes com relação às suas vidas e à de suas comunidades, outros hábitos tais como os da leitura, do debate – “o legal dentro do grupo é que tem discussão” – e da constituição de grupos de estudos: “a gente começou a se juntar para estudar”.

A leitura é uma das mais importantes práticas nos grupos e não é à toa que dois deles gerenciam bibliotecas comunitárias, únicas nos bairros.

O grupo me ensinou a ler, procuro, leio, me informo, e eu fico doida porque eu sinto fome de saber, e dá um desespero porque têm coisas que tem que ser vivido por etapas. E me ajudou a crescer muito, em todos os aspectos de vida. Eu era muito crítica, só que eu não sabia elaborar argumentos, eu criticava e falava “e pronto”, e hoje em dia eu aprendi a construir argumentos... fazer uma crítica construtiva (O., NCPR).

O conteúdo dessa fala é recorrente, e a maioria dos jovens credita aos grupos o hábito da leitura. Quando um projeto de parceria da biblioteca de um dos grupos com a Secretaria de Estado da Cultura atraiu atenção da mídia e os jovens começaram a ser procurados para dar entrevistas, o grupo definiu que só falaria sobre livros e leitura, por ser o aspecto a destacar e porque a biblioteca aumenta a chegada e o contato com adolescentes e jovens.

Os jovens têm tido acesso a formações e cursos no próprio grupo e em outras organizações e projetos; têm participado de fóruns e redes que abrem canais, contatos e articulações com outros jovens, com instâncias de poder e coletivos locais, municipais, estaduais, federais e até internacionais. Deparam-se com

oportunidades para alargar seus horizontes e repertórios, adquirir novas habilidades, ampliando o campo de trabalho e intervenção social, construir autonomia e até propor políticas públicas.

Os jovens dos três grupos contam que já participaram de programas em que receberam formação política para a cidadania e conheceram os direitos humanos, que foram incorporados, como perspectiva de luta, nas discussões e intervenções, principalmente em suas vivências cotidianas.

Pelos relatos os grupos juvenis aparecem como local de experimentação e ensaios diversos, desde o aprender a entender, falar, ouvir e ser ouvido, se impor, ser respeitado, até se organizar, decidir por uma linha de atuação, sentar e planejar, cumprir etapas, avaliar.

Esses jovens se percebem como diferentes da maioria de outros jovens, como “especiais”, como “exceções”, e relatam que não é fácil um grupo de jovens se constituir como autônomo:

A gente olhava um pouco ao redor e tinha vários modelos, nenhum daqueles servia pra gente, então a gente, cada um de nós, pessoalmente e enquanto grupo, tivemos que construir um caminho que era diferente de tudo... é uma marca que tem nesse grupo, que é de construir caminho que é diferente de todos os outros. Não completamente diferente, não é revolucionário, mas é um caminho que foi aberto e que não estava aberto... tinham vários outros grupos e movimentos que tinham suas lutas, mas que as bandeiras não eram as nossas, por mais que a gente compartilhasse... o movimento de moradia, as pastorais, grupos culturais... nada daquilo reunia tudo que a gente precisava e o que a gente precisava era exatamente coisas muito concretas... quadra de esportes, biblioteca, espaços de lazer, de cultura... e depois a gente descobre que tá lutando por política pública (J., NCPR).

Foi um sofrimento o pessoal aceitar né, porque não aceita. É jovem, acha que você tem que tá com eles. Aí vem todo mundo né. É legal porque você vê, vem um pessoal do movimento negro, alguns educadores, gente de vários grupos do PT, e todo mundo quer, você só presta se você entrar no grupo deles, né. Ao você aparecer como nós, fazendo barulho, enchendo o saco, querendo se auto-afirmar enquanto um grupo, mais um grupo e sem entrar em correntes, os outros grupos já existiam, aí né... até hoje tem problemas. Foi muito difícil na época pros adultos nos aceitarem, porque foi na marra, tudo na marra. Por conta um pouco também da nossa postura, de você ser o jovem e achar que sabe tudo, que vai resolver tudo, e a gente tinha esse negócio de esquerdismo mesmo, nada presta, é onde você ia e xingava todo mundo, um pouco por isso e outra pela qualidade. Incomodava, mas ajudava muito. Então as pessoas queriam que você fosse “ai que legal, vem pro meu grupo, você tem que vir pra cá, você tem que vir pra minha associação” e aí você

aparece com um monte de porta aberta e você vai falando não, as portas vão se fechando (Z., NCFA).

Como já indicado por Juarez Dayrell(2001), os grupos juvenis olham sobre si mesmos e para o mundo que os cerca e se legitimam pelo envolvimento e participação de seus membros, que estão lá por escolha, o que garante qualidade, força e responsabilidade dos vínculos construídos e constituídos. Os grupos são reconhecidos e assumidos pelos jovens como espaços de expressão e por isso como potencial de mudanças num mundo que tradicionalmente não os ouve nem os respeita. A partir dos grupos, os jovens procuram reconstruir suas identidades e relações.

Ainda que os jovens reconheçam algumas entidades⁵⁸ e alguns educadores adultos⁵⁹ como apoiadores, incentivadores e até inspiradores do grupo e de suas ações, eles pretendem construir caminhos diferentes dos trilhados no mundo adulto, talvez por isso relatem que muitos dos pais não gostam e/ou não valorizam a participação de seus filhos nesses grupos. Dizem que alguns pais acham que as reuniões do grupo são uma perda de tempo, que deveria estar sendo mais bem aproveitado e dedicado a algum trabalho remunerado, pois o “grupo não dá futuro”; que outros pais desconfiam do que é conversado e trabalhado no grupo e não concordam com discussões de gênero e raça, por exemplo, até porque no convívio com seus filhos percebem mudanças de atitudes que não lhes agradam: “além de preta e pobre, ainda fica com pose de mudar o ensino”. Revelam que outros pais se interessam e incorporam alguns conhecimentos e discussões dos grupos de jovens nas dinâmicas familiares e que há ainda os pais que temem pela segurança de seus filhos e por uma possível “lavagem cerebral” grupal.

O grupo foi importante porque tudo o que eu aprendia, levava pra minha casa. Meu pai é negro... minha mãe, branca... meu pai fez a minha mãe sofrer, então a minha avó achava que todo preto era igual... Então a minha mãe também tinha um certo preconceito... Acabei fazendo um pouco as minhas irmãs, a minha mãe ter uma noção das coisas, em relação a racismo, a preconceito... na minha casa, acho que melhorou 100% o relacionamento. Daí comecei a entender o que era debate, não precisava brigar, só discutir, era um respeitar as idéias do outro, aprender então foi maravilhoso, muito

⁵⁸ Ação Educativa, Centro Social Marista – Cesomar e Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC são as organizações mais citadas.

⁵⁹ Profa. Edilaine, de Cidade Tiradentes, deu aula para muitos jovens de um grupo, do qual participa até hoje. Profa. Eliete, de Itaquera, deu formação e ajudou na organização de outro grupo.

bom na minha casa, na minha vida também... com todos os problemas, dificuldades, acho que as minhas opiniões, tudo o que eu sei, tudo, tudo eu devo ao grupo... Eu tenho que tar retribuindo de alguma forma, porque eu aprendi muita coisa (R., NCFA).

A entrada no grupo foi para alguns jovens o resultado de um processo de conquista de amigos que já participavam e de inquietações pessoais:

Algumas pessoas moravam perto da minha casa... eles vinham conversar comigo... fui convidada para ir pra um seminário... todo ano tinha um seminário... desse seminário eu comecei a participar mesmo, ir nas reuniões, nas atividades, tudo... sempre que alguém ia começar parece que tinha meio que um padrinho... na época ele morava perto, então foi meio assim meu acompanhante... eles acabaram me conquistando (T, NCFA).

Sempre gostei muito de ler, mas... eu não tinha uma discussão política, mas eu sempre tive vontade de fazer alguma coisa assim lá no bairro, sempre via as pessoas numa situação difícil, eu mesma, eu sempre questionava “por que acontece isso, por que a gente mora na miséria, por que a gente é pobre? A gente é pobre porque a gente tem culpa?”, de questionar... se vai procurar um emprego, não consegue, o que acontece quando alguém te discrimina por causa da cor da sua pele... comecei a ser voluntária na biblioteca... então vou contribuir (V., NCFA).

Para outros a entrada no grupo aconteceu a partir de provocações, perguntas e estímulos, abrindo novas perspectivas de vida:

Meu amigo começou a me questionar... e eu deixava ele falando porque eu odiava aqueles questionamentos, eu não tinha resposta pra nada... teve um dia que eu falei... deixa eu dar atenção pra ver o que é isso... e aí eu comecei a fazer pergunta e ele só dava livro, “lê isso, lê aquilo”... um dia ele me deu “Olga”... chorei muito... enquanto que eu dançava axé e via Malhação, o pessoal morria por um objetivo de transformar o mundo... não tá certo, não quero mais ser assim (Q., NCFA).

Outros jovens entraram no grupo pela oportunidade de desenvolver habilidades artísticas, questionar as verdades, criticar a realidade, se colocar no lugar do outro, transgredir o estabelecido como normal, como é o caso do Coquetel Molotov:

No teatro você pode transmitir o que você quiser... o assunto que você quiser abordar (A., CM).

A gente tinha idéia fixa de política... de começar a entender mais esse sistema... a gente queria mostrar aos jovens da nossa idade... mas também mostrar às outras idades, que o teatro é pra todo mundo... eu uso o teatro pra me sentir mais humano, pra entender mais (H., CM).

Mas a vida no grupo também é permeada de situações de conflitos e embates característicos da juventude e de uma fase de rompimentos com o estabelecido. Ainda que a proposta de divisão de poder seja horizontal, sem hierarquia, sem um líder, com decisões tomadas em conjunto, por votação e/ou por consenso, e as atribuições sejam repartidas de forma equilibrada, respeitando as diferenças e possibilidades individuais, alguns jovens relatam vivências opressivas e incoerentes:

Tirando todos os contrapontos na convivência, que não é nada fácil, gosto muito dos membros (Q., NCFA).

A gente tem que brigar muitas vezes dentro do grupo... a gente sofre muitas vezes os mesmos tipos de opressão e acaba lutando lá dentro, e a gente devia estar fazendo mais lá fora. Então a gente tem que levar a luta pra dentro do grupo, essa questão mesmo da relação de gênero... pra sair da teoria, porque muitas vezes fica as questões muito no discurso... por isso desde o início me identifiquei muito com as meninas (U., NCFA).

São depoimentos que mostram que conflitos são inerentes a relações grupais e como algumas atitudes e percepções introjetadas pelos processos de socialização são resistentes e provocadoras de divergências.

Mesmo assim, para a maioria dos jovens que está nos grupos, o mais importante é que as construções e decisões têm sido coletivas, com a participação de todos, “pois você precisa se colocar, se posicionar ‘olha, eu to aqui’”, e isso já faz diferença, pois em suas experiências em casa e na escola são poucas as oportunidades que esses jovens tiveram de se expor e serem ouvidos:

O grupo, ele mexe com as posturas primeiro, depois com as visões. As visões elas vão mudando depois... nosso grupo começa sempre a partir de um desejo prático... uma coisa muito concreta “a gente precisa disso. O que a gente vai fazer? Aquilo” aí a gente procura a base teórica... pra poder argumentar e conseguir o que a gente quer na prática (J., NCPR).

Os relatos destacam as trocas constantes entre os aprendizados que são levados para o grupo e adquiridos nele:

Eu contribuí muito menos do que o grupo contribuiu com a minha formação... a questão racial e a questão de classe um pouco eu contribuí... na questão de gênero... eu acho que eu tive uma contribuição boa, talvez dos homens a melhor pro grupo... procurei ajudar essa discussão (Z., NCFA).

Ainda que com as dificuldades de criação e ocupação de espaços em seus bairros, como jovens que querem se expressar, se posicionar e intervir, os grupos juvenis vão construindo percursos com obstáculos, pontes, caminhos alternativos e vão se transformando não só em referências para jovens e adultos locais e de outras regiões, mas em *locus* onde conhecimentos adquiridos nas famílias e nas escolas podem ser revistos e transformados.

- *A identidade étnico-racial*

A origem diversa na constituição dos três grupos marca suas trajetórias, principalmente quanto às identidades e relações étnico-raciais, daí a opção em separar de um lado os dois núcleos culturais – Força Ativa e Poder e Revolução – do outro, o grupo de teatro – Coquetel Molotov – na abordagem dessas questões.

O nascimento de grupos como esses do movimento hip hop, como foi o caso do Força Ativa e do Poder e Revolução, é determinante na discussão das relações étnico-raciais. Como dito anteriormente, o hip hop é um movimento cultural que se manifesta por meio da dança de rua, do grafite e do rap, introdutor de um discurso de oposição e crítica às injustiças e ao sistema político, econômico e social, dando novos significados às identidades dos jovens de segmentos populares, levando-os a refletir sobre a segregação de seu lugar social, como morador da periferia, como pobre e como negro.

As duas posses se formam e crescem a partir de grupos locais de rap, que foram influenciados por músicas como as dos Racionais Mc's, ouvidas até por jovens que não curtiam o rap, mas eram pagodeiros, sambistas, roqueiros e outros. Os Racionais e outros grupos de rap investiram em ampliar a *consciência racial*, resgatar a ancestralidade africana, valorizar os negros e principalmente sua auto-estima, e numa linguagem facilmente absorvida pela juventude da periferia tiveram

maior influência no que diz respeito à identidade racial do que as famílias, as escolas e até os movimentos negros:

O Racionais foi a referência... o top de linha... conscientizava pela letra... começam a falar de nomes nacionais, um monte de gente que a gente nem conhecia... Ivo Meirelles, Leci Brandão, Poetas de Rua... outra referência começou a ser o Gog [rapper] de Brasília, que começamos a ter mais entendimento de como funciona a sociedade... foi um cara que foi muito referência por conta das letras politizadas... a gente teve a oportunidade de conversar, de se comunicar com ele... é mais a luta de classe... ele é considerado hoje o poeta do rap (X., NCFA).

Para a maior parte dos jovens é a partir da entrada nos grupos de rap, nos grupos juvenis e a participação em formações específicas que as questões de raça/etnia são valorizadas e começam a fazer parte dos repertórios de suas vidas, com a reconstrução de suas identidades raciais e a ressignificação da importância e da beleza da raça negra, até então associada ao feio, ao sem valor, ao que não se queria ser:

As oficinas que eu participei de resgate, foi quando eu consegui soltar meu cabelo pela primeira vez, que até então eu alisava sempre... sair na rua, estar todo mundo olhando e eu assim, uma puta segurança me deu, de saber que não existe o bonito e o feio, que existe diferença entre as pessoas... Eu sempre neguei, assim, os traços, nunca gostei, então queria ter aquele nariz fino, os lábios... mais finos... e lá dentro, do grupo, enquanto mulher... eu vi a minha beleza valorizada (Q., NCFA).

Os jovens relembram a importância de recuperar sua origem étnico-racial, construir sua árvore genealógica, descortinar suas raízes, ao participar de processos formativos no grupo e em organizações parceiras. Em suas trajetórias juvenis foi importante descobrir a origem da família, a cidade em que nasceram, as histórias de seus ascendentes:

A gente resolveu abordar na comunidade a cultura afro-brasileira... então a gente teve uma série de formação... eu fui aprendendo um mundo diferente... onde que eu tava esse tempo todo?... a questão da estética negra... a religiosidade... isso influenciou muito na minha vida, o fato de eu começar a fazer trança no meu cabelo... antigamente a minha mãe fazia as trancinhas nagô... eu odiava... porque a minha mãe acabava com a minha cabeça, ela puxava até dizer chega... antes você só via coisas pra alisar cabelo... fui

descobrimo as coisas... eu me identifiquei um pouco demais, até... Com a minha família, tudo o que acontece no grupo... eles foram se interessando mais, descobri há pouco tempo que sou neta de índios e africanos, porque com essa história toda eu fiz meio uma investigação lá em casa... pra mim descobrir a árvore genealógica sabe, mexeu muito com a minha vida (O., NCPR).

Mas os processos de identificação racial a partir de novas informações e formações nem sempre foram simples:

Na questão racial eu não tinha conhecimento nenhum... eu achava que não existia racismo, que todo mundo é igual, que essa discussão queria dividir... achava que o grupo era radical demais... “eu não vou num grupo que quer separar, que acha que o branco tem que tá lá e o preto tem que tá aqui”... hoje no grupo tem branco, tem uma pessoa que fala que é índio... o grupo amadureceu muito... na época da escola... eu me sentia mal porque eu não era igual, o meu cabelo era diferente, meu rosto era diferente, só que na época eu não entendia isso... era muito difícil pra mim pela minha pele ser clara... minha família sempre teve essa coisa de clarear a raça... minha tataravó era escrava... então minha família é família de preto... e hoje ninguém é casado com preto (T., NCFA).

A gente acabou nascendo tudo muito misturado, então tem escala de cores de cabelo, de olhos, de pele entre os meus irmãos... a cara é igual, só muda as cores... fica difícil dizer que eu sou preta, porque a cor da minha pele não é... meus traços são todos nordestinos... comecei a perceber o quanto era importante saber o que a gente era... comecei a fazer perguntas pra minha mãe... com um gravadorzinho... apontando as histórias... eu tenho uma avó indígena... tem sempre um fazendeiro branco que casou com uma índia ou com uma negra, tem os três, dos dois lados (J., NCPR).

Essa jovem se identifica como negra por definição política, mas explicita que não é tão fácil construir a identidade racial em meio a tanta fragmentação, porque não há tradição de discutir raça na família, na escola. Só mais recentemente essa discussão se torna pública e política, com instâncias de representações políticas, introdução do quesito cor nos cadastros oficiais de saúde, segurança e educação, com políticas de ação afirmativa nos serviços públicos e na esfera privada. Ela afirma que no caso de indígenas, para alguém se definir como tal, não bastam os traços físicos, mas é necessária uma visão de mundo nessa perspectiva. Outra das jovens percebe que se uma pessoa não é branca e é pobre, é quase obrigada a se definir como negra, o que aproxima a definição racial da definição de classe.

No Brasil tem um certo problema com essa coisa de identidade racial e que é muito sério, fragmentou bem a etnia. Então você tem o negro, você tem o moreno, você tem o mulato, o mameluco e outros, tudo isso para dividir. E é estratégico como eles dividem isso, e é uma discussão que também a gente faz no grupo, que as pessoas não conseguem se identificar enquanto preto, negro, ou o que seja. Você faz tudo para ser menos preto sempre “eu sou moreno, eu sou mulato”... é cruel isso (X., NCFA).

Os grupos juvenis nascidos no hip hop incorporam a discussão e o trabalho de conscientização racial, que passa a se constituir não só em fator de agregação grupal, mas num dos temas de *luta política* dos grupos, e nessa perspectiva é levado pelos jovens para escolas do bairro, para outros jovens, para discutir as relações dentro da escola, o combate a violências e violações de direitos:

O grupo foi responsável por muita coisa com esses grupos juvenis do bairro, principalmente de hip hop... muitas escolas procuravam a gente... e até hoje procuram, principalmente as escolas que dizem que estão com problema de violência, para a gente falar sobre o movimento hip hop (X., NCFA).

É assunto também levado para espaços que freqüentam e onde trabalham:

No trabalho... comecei a falar da questão racial... aí começaram a pensar nisso (N., NCPR).

Os jovens levam também a discussão para suas famílias, o que em alguns casos é um grande desafio, pois o preconceito racial ainda é forte em casa e na rua.

É consenso entre os jovens que as informações e as formações sobre as questões étnico-raciais são importantes para construir defesas e argumentos, necessárias para convencer seus familiares. As famílias são definidas como muito racistas, com “dificuldades para se olharem no espelho e enxergarem sua cor de pele”. Muitas delas afirmam que ser branco é o bom, reforçando o imaginário e a opinião da maioria das pessoas num país que trata mal quem não é branco e onde não tem sido nada fácil ser negro. Em algumas famílias a conscientização racial tem sido incorporada, como aponta Machado Pais (2001), num processo de socialização dos pais a partir de informações e exposições de seus filhos:

Depois que eu comecei a participar do grupo, então eu que comecei a trazer informação pra minha casa... E a minha mãe é uma pessoa que tem a cabeça muito aberta pra estar aprendendo, então ela mudou totalmente, da água pro vinho... até mesmo em questão de preconceito, racismo (R., NCFA).

Em outras famílias o tema é motivo de ironia. Uma jovem conta que sua mãe, ao assistir na TV a reportagens policiais em que o criminoso é negro, comenta:

“Sua racinha é fogo hein? Tinha que ser preto” (T., NCFA).

Há relatos de que alguns pais acabam se envolvendo com a temática racial e comentam matérias que aparecem na TV, em jornais e revistas trazidos pelos filhos, opinam sobre a estética negra por eles incorporada, ainda que nem sempre aprovem, mas de diferentes maneiras o tema vira assunto familiar.

Ao comparar os dois núcleos culturais com o grupo de teatro, percebem-se diferenças significativas com relação às questões étnico-raciais. A principal delas se explica pelas motivações da origem dos grupos, uma vez que as posses trazem a discussão e a conscientização étnico-raciais como atávicas, orgânicas e estruturantes dos grupos. Já os jovens do Coquetel Molotov não fazem esse debate específico e, ainda que 55% desses jovens se declarem pardos e pretos, dizem não sofrer discriminações raciais, embora alguns sejam identificados por apelidos com conotação racial, o que é incorporado pelo grupo naturalmente.

Depois de alguns anos como posse, os jovens percebem que só a discussão racial não dá conta de todos os problemas, “só o hip hop não salva”; por isso, depois de muita discussão, com grande evasão de participantes e perdendo parte do caráter lúdico garantido pelo rap, as posses se transformam em núcleos culturais.

Outros temas são introduzidos e fortalecidos, principalmente as questões de classe, seguidas mais recentemente pelas de gênero, ainda uma questão considerada como nova nos grupos, até porque, como as jovens denunciam, o hip hop e as letras de rap sempre foram muito machistas e também homofóbicos. Poucas meninas participavam do movimento hip hop, e as poucas rappers tinham que cantar, gesticular e se vestir como meninos, com roupas largas e masculinas.

Dentro do grupo... quando fala de relação racial, é todo mundo junto... Tinha muito explícito a questão racial e a questão de classe no grupo, mas não a questão da mulher... você ouvia piada... era briga direto (T., NCFA).

Os grupos juvenis nascidos como posses marcaram não só a trajetória dos jovens, mas imprimiram uma direção nos próprios grupos. Criaram oportunidades e repertórios de conhecimento e reflexão para que os jovens pudessem rever suas identidades étnico-raciais, recuperar o valor dos negros na história e na constituição do país, conhecer a verdadeira história do processo de escravização, retomar a ancestralidade, a cultura e a estética africana. A questão racial se transformou em eixo organizador desses grupos e de suas ações interventivas, o que rebate não só em suas relações, mas também em suas famílias e nas escolas onde atuam.

- *Relações de gênero*

Os jovens entrevistados foram criados em famílias majoritariamente machistas, valores reforçados nas escolas onde estudaram. Entram em grupos juvenis, dois deles nascidos dentro do movimento hip hop e um como grupo de teatro. Os jovens que vieram do movimento hip hop assumem que ele reforça a formação machista e que durante muito tempo a discussão de gênero era desqualificada, principalmente num dos grupos, num reflexo da sociedade, porém:

Não dá pra brincar de militante... você começa a ter mais entendimento, aí você passa procurar informação, começa a ler, aí você passa a querer atuar né... o homem, mesmo da classe trabalhadora, pra discutir a questão de gênero ele tem que abrir mão de alguns privilégios... a gente tem que levar essa reflexão na escola, na família, em todo local... mas só vem a ferro e fogo... com muita luta das companheiras (Z., NCFA).

Uma das jovens do grupo afirma que:

Não dá para você esperar até a revolução pra resolver... não dá para pensar numa sociedade socialista e esperar que chegue essa sociedade pra gente ir discutir a questão de gênero (T., NCFA).

Na fala de outra jovem, o hip hop reforça as relações tradicionais entre homens e mulheres:

O hip hop é machista, ele é reprodutor de um sistema machista, e com o microfone na mão, isso fica ampliado... era complicado pra caramba. Mas no grupo... se alguém precisa limpar e os meninos podem limpar, são eles que vão limpar. E o que contribuiu bastante... foram duas coisas. Uma que um dos nossos integrantes é gay, a gente tem amigos gays... simpatizantes gays... Porque coloca essa discussão, integrante vai pra Parada Gay, a gente faz um monte de coisas. A outra coisa é a nossa campanha de sexualidade, que faz com que a gente seja obrigada a sentar pra discutir, pra fazer oficina e trabalhar mesmo essa questão... nessa questão de gênero, eu acho que o grupo contribuiu principalmente por causa das leituras, porque eu também sempre li muito, mas com o acervo do IBEAC, principalmente, é que a gente começou a ter acesso a livros mais direcionados, então isso que ajudou muito (J., NCPR).

Nos grupos, as discussões sobre relações de gênero nunca foram prioritárias, e parece ser recente a percepção de jovens do sexo masculino de que mudanças nas relações de gênero são fundamentais, possibilitam a qualificação das relações grupais e fortalecem a coerência dos objetivos propostos:

Quando fala de gênero, ainda tem um bloqueio da parte dos meninos, ainda eles reproduzem muita piadinha pejorativa, e aí fica aquela coisa que a gente debate com eles, mas a gente tem realmente que tentar trazer isso pra dentro do grupo pra que as nossas relações possam mudar, que seja um objetivo de mudança mesmo (T., NCFA).

Fica evidente que, a partir do momento em que os grupos começam a trabalhar com alguns temas como sexualidade e prevenção das DST/aids, ampliam seus repertórios de leitura, aprofundam a discussão das relações de gênero, pesquisam metodologias de abordagem, preparam materiais de formação; tudo isso os leva a avaliar como vivem suas relações de gênero na família, no grupo e na vida.

Dois dos grupos falam da importância de ter a participação de jovens homossexuais, que trouxeram várias reflexões para todos. Um dos jovens reconhece que o grupo de teatro o ajudou a se assumir como gay:

O teatro para mim foi uma porta... é difícil você assumir para você mesmo. A partir do momento que você assume... você dá a cara à tapa para o mundo "eu sou assim e acabou". É uma forma de autoconhecimento. Antes se eu falasse "oi pessoal, eu sou gay", eu mesmo iria me assustar comigo. E hoje eu falo sem medo do que as outras pessoas vão pensar (I., CM).

Outro jovem entrou no grupo na época em que ainda era posse, e no primeiro momento não se assumiu como gay, ainda que o pessoal talvez já soubesse, mas nunca se sentiu discriminado e foi mostrando sua capacidade para contribuir com o grupo. O mais interessante é que representava a posse em outros grupos de hip hop, majoritariamente masculinos e até machistas, e sempre foi respeitado.

Se esse jovem nunca se assumiu como homossexual nos lugares onde trabalhou, porque sempre teve medo de que a revelação atrapalhasse sua carreira, no grupo juvenil, foi contando aos poucos a seus pares, explicando, quebrando os estereótipos e respondendo às dúvidas de cada um. Ele declara que as formações e materiais pedagógicos sobre orientação sexual, como a oficina dada por Beto de Jesus⁶⁰, foram muito importantes para todo o grupo e também para ele.

O jovem revela que no bairro sofreu muita pressão por ser gay e negro, porque diziam que como negro tinha que ser másculo, viril e machão para não “desonrar a classe”. Era uma discriminação dupla, que vinha de jovens negros da vizinhança. Hoje ele se sente fortalecido pelas ações do grupo no bairro, principalmente pelas oficinas realizadas com jovens, que o procuram para conversar, como orientador e amigo.

A convivência com jovens homossexuais nos grupos e com o tema da homossexualidade ajudou a quebrar preconceitos e a rever posições. Uma das jovens contou que um dia o namorado, se referindo ao amigo gay, colocou-a contra a parede e falou “ou ele ou eu” e levou o maior fora, porque não entendeu que eram muito amigos. Outra das jovens falou que conseguiu com que seu namorado deixasse de ter preconceito e convivesse com homossexuais.

Mas a questão de gênero ainda traz desafios, principalmente num dos grupos, em que as jovens se propuseram desenvolver um discurso político, construído com argumentos consistentes, para abordar o tema com os companheiros, que ainda precisam ser pressionados para incorporar esse debate. Esse grupo foi majoritariamente masculino até a entrada de uma das jovens entrevistadas, que veio de uma trajetória feminista:

Fui meia gótica, andava de preto e ficava nas portas do cemitério... depois eu conheci os punks... gangue mesmo, saía pra ficar batendo

⁶⁰ Beto de Jesus foi um dos coordenadores da Parada Gay.

nos outros... nunca gostei muito do comum... aí eu virei anarcopunk... comecei a participar de um grupo só de mulheres, que se chamava "Redescobrir-se". Foram cinco garotas que resolveram se reunir, estudar e ler textos do movimento... falar do feminismo... mas eu não tinha muito explícito de que essas discussões se davam nas relações entre homens e mulher, nas relações de posse (T., NCFA).

Ao entrar no núcleo cultural, essa jovem, com mais uma jovem que já estava no grupo e com as garotas anarcopunks, começa organizar uma atividade para comemorar o 8 de Março, primeiro evento relacionado a gênero realizado no núcleo. A partir daí percebe a necessidade de aprofundar o assunto. Faz um curso de mais de um ano sobre a questão da violência doméstica contra a mulher e, depois de um ano, agora como única jovem do grupo, torna-se a referência para as questões de gênero. Hoje, depois de seis anos no grupo, percebe que ele está mais amadurecido com relação às questões de gênero, e pela primeira vez, no final do último ano, esse foi o tema de formação grupal. Há três anos, o grupo tem a participação de várias jovens que constituíram um grupo de estudos sobre gênero, introduzindo mudanças nas relações:

Se eu não tiver discutindo com um cara também, pra mim não vale, porque o problema não é meu, o problema é social... a gente tem que estar bolando estratégias pra mudar. O cara é companheiro nessa luta, tem que ser. Se fala que você é revolucionário, tem que ser revolucionário tanto na questão de classe quanto na questão de gênero (T., NCFA).

É consenso que as questões de gênero têm que ser discutidas e pensadas por todos os jovens conjuntamente, para que haja mudanças de postura e propostas efetivas.

Participações em grupos juvenis, em fóruns, em movimentos de mulheres, em formações e discussões de gênero têm levado esses jovens a experimentar e viver relações afetivas e familiares diferentes das que conheceram em suas famílias de origem.

Um dos jovens, que foi pai aos 21 anos, relata que acompanhou de perto a gravidez da namorada, indo às consultas de pré-natal, e hoje, ainda que o filho seja criado por seus bisavós, tem contato diário com ele, segue sua vida na escola, acompanha sua saúde e sua educação.

Narrações dos jovens mostram relações de casais diferenciadas da maioria, pautadas por respeito mútuo, confiança, igualdade – “ninguém manda em ninguém” – pela troca de conversas e sonhos, pela diversidade, até por divergências teóricas. Reconhecem que são diferentes dos casais da família, mas principalmente os jovens afirmam estar sempre cuidando das relações e amadurecendo algumas visões, porque sabem que estão “impregnados com a questão do machismo”:

A gente se gosta pra caramba... conversamos bastante... quero crescer profissionalmente... mas eu quero muito mais, eu quero a liberdade... confiança é o mais básico (A., CM).

Antes eu achava que... tinha que ditar um pouco as regras e hoje eu vejo que as diferenças, que dá riqueza num relacionamento... enriquece muito mais o relacionamento do que se você se tornar igual ao outro (X., NCFA).

Alguns jovens contam que na família conversam e orientam irmãs, irmãos, sobrinhas e sobrinhos sobre sexualidade e que levam esses assuntos para dentro de casa, em conversas com irmãos, cunhadas, tias, mães.

Três dos jovens entrevistados, ao falarem sobre seus filhos e sobre as expectativas que têm para suas vidas, revelam que construíram outros parâmetros de relações familiares e de relações de gênero. Um dos jovens, que foi pai aos 18 anos, considera muito rara a relação que tem com sua filha de 11 anos e credita essa qualidade ao entendimento que tem de gênero, de educação, das questões de direitos, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que configuraram uma relação quase de amizade, uma relação muito boa. Os dois estão morando juntos, depois que a filha brigou com a mãe:

A relação com a minha filha ela é, bem, uma relação que praticamente não existe né, no nosso mundo atual (Z., NCFA).

Para a única das jovens que tem uma filha, que foi para ela o ponto-chave de mudança em sua vida, o desejo é que ela tenha outras oportunidades e vivências, diferentes das suas:

Eu quero criar a minha filha, com respeito, com dignidade... eu gosto muito do fato dela ser uma menina... Eu não quero que ela seja capacho de ninguém, e eu tô criando ela pra isso, tô criando pra amar e pra ser amada... Ela vai ter que aprender a conquistar as

coisas dela, eu vou ajudar no que puder... principalmente com afeto (J., NCPR).

Outro jovem trabalha desde cedo com o filho a valorização e a auto-estima da raça negra, para que ele vá entendendo o processo histórico. Cria o filho para o mundo e diz que a paternidade o tornou mais responsável e amadurecido.

Vários jovens que não têm filhos comentam que querem outras coisas e outra criação para os sobrinhos e têm contribuído com explicações, orientações, abrindo perspectivas, falando de responsabilidades, de prevenção, de estudos, de não ter filho cedo.

A questão de gênero parece ter sido a última a entrar na pauta dos grupos juvenis, mas hoje não só é assunto discutido por todos, por pressão das jovens, como tem influenciado as relações nos grupos, as afetivas, a educação de filhos, sobrinhos e irmãos, os contatos com as famílias, as intervenções com outros jovens. As relações de gênero têm sido ressignificadas pela ampliação de conhecimentos, pelo aprofundamento e intervenções sobre o tema, pelo contato próximo com a diversidade representada pelas diferentes orientações sexuais.

Um dos grupos desenvolveu um programa no bairro que hoje é projeto de lei para a cidade de São Paulo: o Plantão Jovem. São jovens que nas unidades básicas de saúde trabalham com prevenção das DST/aids com outros jovens, na linha de educação por pares. Esse projeto já funciona em alguns bairros com ótimos resultados.

5.5 - Trajetórias em grupos juvenis

Nos grupos focais e entrevistas os jovens falaram de seus planos para o futuro, dos desejos e sonhos para si, para outros jovens, para o bairro, e deram sugestões para políticas públicas. Algumas dessas idéias, já mencionadas, são aqui retomadas.

Um grande desafio está posto: organizar projetos de vida num mundo patriarcal, em que a orientação familiar foi restritiva para as meninas e estimulou os meninos a saírem pelo mundo, num contexto contraditório permeado de homens que se mostravam fragilizados e de mulheres que apareciam como lutadoras, cuidadoras e provedoras.

Os jovens acumularam experiências de diálogos contraditórios e autoritários com o mundo adulto, diálogos desequilibrados pois os jovens foram pouco ouvidos, considerados e valorizados em casa, pela família, na escola, pelos professores, nas primeiras incursões no mundo do trabalho, por seus chefes. Muitos precisaram gritar, transgredir, construir pelo avesso. Mas esses jovens *cresceram e apareceram*. Apareceram não só em trajetórias individuais, mas como grupo juvenil. Grupos que pensam em outros jovens, em crianças, na comunidade, que propõem e executam ações e projetos.

No entanto, em seus bairros ainda enfrentam barreiras colocadas principalmente por entidades locais dirigidas por adultos, que em determinadas situações revelam desinteresse, descrença, falta de apoio e até competição. Os jovens relembram que não foi, nem é, fácil se impor como grupo juvenil autônomo, não foi fácil conseguir espaços para instalar as bibliotecas nem para os ensaios teatrais.

Ao analisarmos as falas dos jovens, o grupo aparece como marco divisor em suas vidas e como eixo na construção e/ou reconstrução da sua individualidade, da identidade étnico-racial, como responsável por desenvolver a perspectiva coletiva e solidária. Participar das atividades do grupo, de momentos de estudos e de formações qualificou e continua qualificando informações, aprendizagens e reflexões, contribuiu para melhor entendimento do contexto social, cultural e político.

Eu sempre tive a coisa de ser muito individualista, além de ser muito insegura... o grupo ajuda nisso mesmo, a gente conviver... ir abrindo mão de ser individualista e pensar em um monte de gente (P., NCPR).

Se participar do grupo fez e faz uma grande diferença na vida dos jovens, eles demonstram preocupação com a qualidade das relações interpessoais no grupo e fora dele, que ainda trazem ranços machistas e racistas no repasse dos conteúdos, na competência das ações coletivas e na coerência de buscas de transformações:

No grupo... é lá que eu acredito, eu acredito nas pessoas que estão lá, isso pra mim é prioridade na minha vida, entendeu, participar, e eu não me vejo só estudando... tendo um companheiro... me vejo... lutando mesmo pra construir uma outra coisa, que eu acredito, e aí eu conseguindo isso, vai dar raízes pra outras coisas. Com todas as contradições, com todos esses problemas que tem, é o grupo que

eu tenho a referência, é o grupo que ajudou a construir quem eu sou hoje, as pessoas que estão lá dentro. Então eu desejo que continue a ser assim (T., NCFA).

Nos dois núcleos culturais a multiplicação dos conhecimentos adquiridos tem sido a principal forma de intervenção, o que reforça o potencial de trabalhos e ações coletivas e abre novas perspectivas de autoconhecimento e de reforço na construção das subjetividades, além de introduzir novas estratégias nas relações:

Eu tô conseguindo multiplicar tudo o que eu aprendo, eu converso com as pessoas, eu sento, tudo o que eu aprendo, dá uma vontade de falar. A gente levou pra escola tudo o que a gente aprendeu, a gente centrou no que a gente não gosta na escola. Levamos pra escola do bairro... foi um aprendizado muito grande... a gente foi lá ensinar, mas eu acho que a gente aprendeu mais do que eles (O., NCPR).

Os jovens têm tido, nesses grupos juvenis, oportunidades e espaços para rever e desconstruir conceitos e preconceitos aprendidos na infância em casa, depois na escola, mais tarde no trabalho. A partir daí eles têm podido construir e reconstruir outras e novas atitudes e relações. O grupo tem oferecido informações e argumentos para dar a conhecer os direitos conquistados e assegurados em nossa legislação e os processos históricos de exclusão e negação de cidadania. Tem contribuído para desvelar o processo de escravização, como foram arquitetadas as relações entre brancos e negros no Brasil, para identificar os mecanismos do sistema patriarcal, enfim, para conhecer, aprofundar, renovar idéias, valores, relações de classe, de raça/etnia e de gênero.

O que as experiências de vida na família, na escola, no trabalho e no grupo e as aprendizagens acumuladas nessas instâncias socializadoras vêm significando na vida desses jovens? Percebe-se que as vivências individuais e coletivas e os projetos de vida pessoal e do grupo estão muito imbricados e se complementam.

Os planos de vida pessoal dos jovens estão relacionados fundamentalmente com os estudos: fazer cursinho, entrar e terminar a faculdade, ser professor, mas professor transformador, ser coordenador pedagógico, investir na carreira de ator. A questão educacional é o grande foco das carreiras sonhadas, independentemente das áreas de estudos, que são variadas. O desejo é aprender na universidade para depois dividir e repassar os conhecimentos para as crianças e jovens do bairro:

Quero na verdade é ser uma pedagoga pra tentar transformar mesmo a questão da educação, quero mesmo trabalhar em escola... como coordenadora pedagógica, pra mudar mesmo a realidade desses jovens, porque eu passei por isso dentro da escola, essa questão da opressão, do professor ser o que sabe tudo e o aluno o que sabe nada (R., NCFA).

Ao pensar em suas famílias futuras, algumas jovens falam em ter um filho, em viver a experiência de ser mãe, independentemente de morar ou não com o pai da criança; falam em viver com o namorado, mas ninguém menciona casamento. As jovens não planejam ter alguém que as sustente, mas sim alguém com quem possam trocar, dividir responsabilidades, respeitar e serem respeitadas. Um dos valores citados como dos mais importante é a liberdade, liberdade para fazer escolhas profissionais e sociais, liberdade para ir atrás do que se acredita. A expectativa é ter companheiros e companheiras que sejam amigos, independentemente de compartilharem posições políticas e ideológicas. Outro valor ressaltado é o da coerência, principalmente entre o discurso e a prática.

Além dos planos pessoais, a projeção para o futuro propõe construção conjunta, ações coletivas a curto e longo prazo, reforçadas pela participação no grupo juvenil, que dá outro sentido às vivências cotidianas. São sonhos e utopias possíveis, como ampliar a discussão de gênero no grupo, trabalhar em proposta para “acabar” com a Febem, visando a recuperação dos adolescentes, criar um centro de defesa dos direitos da criança e do adolescente na região, montar uma escola comunitária para crianças e jovens do bairro, ter uma sala para apresentação de peças teatrais e atividades artísticas, levar apresentações teatrais para as escolas, instalar uma TV comunitária no bairro, com a participação dos jovens na elaboração da programação.

Ao examinarmos as falas dos jovens entrevistados, traduzindo suas vivências infantis e juvenis, aprendizados, influências e expectativas do mundo adulto, constatamos que eles não aceitaram os limites impostos por modelos e valores reproduzidos pela família, pela escola e pela sociedade.

Nos grupos juvenis criaram novos e fortes vínculos com seus pares, romperam e resistiram a destinos determinados pelo sistema econômico e pela história brasileira. Têm se organizado e lutado pelo direito a uma integração social digna e pela exigibilidade de direitos de educação, de trabalho, de participação política e social, de protagonismo juvenil. Na contramão de dados e pesquisas, que

apontam para um destino no qual a inclusão é precária e marginal, esses grupos juvenis têm reivindicado e lutado por espaços de cidadania, como extensão e consolidação de direitos.

Por meio da participação em grupos juvenis com protagonismos culturais, sociais e políticos, buscam construir outros espaços públicos de expressão relacional, como sujeitos individuais e coletivos, como moradores da periferia, como mulheres e homens, como homossexuais, como negros.

É nesses espaços públicos que os jovens tecem paradigmas de novas relações de raça/etnia e de gênero, pautadas no respeito, na equidade, no diálogo e na alteridade.

A recomposição das relações de raça/etnia e de gênero aponta para a integração das juventudes na sociedade, escrevendo a sua própria história individual e coletiva, possibilitando, com sua energia, vitalidade e coragem para mudanças, a recriação permanente da democracia brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa selecionou, no amplo e diversificado universo das juventudes, três grupos juvenis pertencentes a segmentos populares e formado por moradores da periferia de São Paulo. Os grupos se organizaram a partir de sua própria iniciativa, mas receberam influências, incentivos e apoios de educadores adultos e de formações oferecidas por organizações não-governamentais, entre elas IBEAC, Ação Educativa e Cesomar.

Nesse processo, fortaleceram sua organização, aprenderam a elaborar projetos, estudaram leis, direitos, história, política, aprofundaram a compreensão das relações de classe, de gênero, de raça-etnia, leram e escreveram textos e materiais pedagógicos, conheceram e desenvolveram metodologias alternativas e diversificadas para multiplicar conteúdos aprendidos, produziram vídeos, zines, peças teatrais, raps, eventos.

Numericamente são poucos, mas se destacam na comunidade e em espaços juvenis. Seus percursos podem inspirar outros jovens, projetos e políticas públicas. Foram referências para o surgimento de outros grupos, formaram quadros juvenis, influenciaram suas famílias, suas escolas, suas comunidades. São agentes socializadores e multiplicadores.

O roteiro de suas vidas se inicia como o de muitos jovens, que nasceram e cresceram em contextos adversos, em famílias pautadas por princípios patriarcais e tradicionais, quase sempre autoritárias, que, por falta de recursos e repertórios, só puderam oferecer aos seus filhos poucas oportunidades de informações e conhecimentos, espaços de diálogo, redes de contatos.

São jovens resilientes, que, mesmo enfrentando muitas dificuldades, conflitos e desafios, se distinguem em suas famílias, trilhando trajetórias singulares e quase sempre únicas.

Uma das jovens resume o que muitos deles revelam ao relembrar episódios vividos na infância e adolescência — desde cedo eles *desconfiavam*. Desconfiavam do que viam em casa, contrariando os ensinamentos familiares; desconfiavam dos argumentos que dividiam as atribuições domésticas; desconfiavam do tratamento

que recebiam do mundo adulto, principalmente na escola, por serem pobres, moradores da periferia, na maioria das vezes negros, alguns criados sem pai.

Essa *desconfiança* funcionou como um alerta para não quererem reproduzir tudo o que aprenderam, nem por imitação, nem por repetição, mas, ao contrário, para terem outros olhares, desejarem outras coisas, formularem outras perguntas, trilharem outros caminhos. A *desconfiança* serviu de mote e de provocação para não cederem ao imediatismo, e sim buscar outros interesses, tentar romper com modelos previstos com os quais não se identificavam, planejar suas vidas em outras direções, pensá-las a longo prazo.

Se a *desconfiança* surgiu para alguns desses jovens de forma espontânea, talvez provocada por características pessoais, quem sabe ela pudesse ser incorporada como estratégia pedagógica de trabalho com adolescentes e jovens, questionando modelos desiguais, autoritários, machistas e racistas, abrindo perspectivas e caminhos alternativos, dando novos significados e rumos às suas vidas.

Mesmo num contexto desfavorável, em que os jovens são pouco ouvidos, negros, pobres e moradores de periferia são praticamente invisíveis para a sociedade e poder público, os jovens sujeitos desta pesquisa resistiram às segregações.

Quando adolescentes, se encontraram com outros jovens na escola, no cursinho, no projeto social, no interesse pela música, pelo teatro, na discussão política, no bairro, e, agregados pelo rap, pelo hip hop e pelo teatro, criaram grupos. Em grupo se articularam e construíram vínculos com seus pares, fizeram parcerias com outros grupos, com entidades e serviços locais do governo e da sociedade civil. Fortaleceram-se e começaram a desenvolver ações envolvendo outros jovens e a comunidade onde moram. Nos grupos, tentaram suprir faltas de conhecimentos, de espaços, de poder, de perspectivas de futuro.

As falas dos jovens revelam a importância do grupo como lugar de autoafirmação, de identificação e cumplicidade, de expressão de desejos e sonhos, de abertura de caminhos e desenvolvimento de ações coletivas e denotam preocupação com a organização, ampliação e continuidade do grupo.

Há uma demanda por apoio institucional e público que pode sugerir programas e políticas que articulem escolas públicas, instâncias governamentais e da sociedade civil a grupos juvenis de segmentos populares, que sem recursos buscam diferentes formas de expressão. Essa pode ser uma maneira e oportunidade para intensificar e qualificar as relações dos jovens com as escolas e com outras instituições.

Esta pesquisa mostrou que, mesmo vivendo conflitos de atitudes, de visões de mundo, de ritmos diversos, de heranças familiares e de opções políticas, foi no grupo que os jovens começaram a repensar suas relações. Relações de poder, de exploração e dominação, entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre ricos e pobres. A partir de aprofundamento reflexivo foram compreendendo mecanismos: das relações de classe, entendendo o sistema capitalista e as tendências neoliberais; das relações de gênero, questionando o sistema patriarcal e vislumbrando novas possibilidades de convivência; das relações étnico-raciais, resgatando a importância dos negros na história brasileira passada e atual, resgatando sua auto-estima e se assumindo como negros, como pretos, na linguagem da posse.

O resultado dos estudos, reflexões e discussões tem provocado revisões de posturas e atitudes, propostas e concretizações de novas relações com companheiros, filhos e pares, experiências e discussões que têm sido levadas para os locais que freqüentam, na família, na escola, na universidade, no trabalho, nos fóruns juvenis.

Os relatos juvenis de dificuldades, desafios e superações nas questões relacionais evidenciam a importância da inclusão desses temas como conteúdos curriculares de programas e projetos juvenis, porque é a partir da compreensão da realidade em que se vive que se desejam e se propõem mudanças.

As trajetórias pesquisadas não foram lineares. Os jovens ousaram caminhos não explorados, como a implantação das bibliotecas comunitárias, únicas nas regiões; criaram novas identidades e relações, fixaram-se nos territórios onde vivem. Os três grupos vêm atuando com outros jovens, qualificando suas discussões políticas, conhecendo direitos para transformá-los em bandeira de luta, em eixo de ações, de formações, divulgando-os por meio de eventos e apresentações.

É na perspectiva de exigir direitos sociais e de se integrar como cidadãos que eles têm organizado suas intervenções, sem abandonar o lúdico do teatro, do hip hop, da mediação de leitura, do recital de poesias, as formações com metodologias diferenciadas que se apóiam em dinâmicas de grupos, vídeos, música, grafites, zines, os eventos nas bibliotecas comunitárias. Os jovens têm experimentado e demonstrado, na multiplicação de conteúdos formativos, que atividades lúdicas se aproximam de linguagens juvenis e que se pode e se deve abordar assuntos sérios com métodos atraentes ao público jovem. Ao planejar programas, metodologias, conteúdos e métodos para formação de jovens, é interessante lembrar que os eixos da arte e da cultura ajudam a quebrar preconceitos e a ensinar o jovem a fazer perguntas, questionar, mover-se, colocar-se no lugar do outro, criar e improvisar. As trajetórias dos jovens sujeitos desta pesquisa poderiam ter sido diversas, em cenários de segregação da periferia, de falta de oportunidades e de espaços de inserção na sociedade, da precária qualidade dos serviços públicos, ameaças traduzidas em dados alarmantes de violências, homicídios, desemprego, que transformam jovens em problemas sociais. Essa realidade confirma que governo e sociedade têm inserido de forma precária e marginal grande parte dos jovens brasileiros.

Vive-se um momento singular: de um lado, o fenômeno jovem com o maior contingente populacional da história brasileira em meio a reduzidas políticas públicas específicas para segmentos juvenis; de outro, crescem as mobilizações e organizações de jovens, enquanto são criadas instâncias governamentais responsáveis por uma política nacional de juventude.

Esses processos podem tomar vários rumos, considerando os jovens apenas como problemas sociais, por isso demandatários de políticas emergenciais, ainda fragmentadas e dirigidas aos segmentos mais vulnerabilizados, e/ou incorporando-os na discussão de políticas e programas juvenis, especialmente aqueles que se organizaram em grupos e outros coletivos e que, num contexto de conflitos e dificuldades, têm conseguido ser sujeitos de suas vidas pessoais e propor ações educativas, culturais e sociais na comunidade.

A escuta das vozes, de interesses e desejos juvenis, respeitando-se as diversidades e especificidades das várias juventudes, a criação de espaços e iniciativas juvenis, a incorporação de jovens como parceiros que ajudam a pensar e

propor políticas para juventude podem provocar mudanças importantes e definitivas no cenário nacional.

No desenho e na avaliação de projetos e políticas para juventudes, acreditamos na importância do envolvimento multidisciplinar das áreas das ciências sociais, entre elas o Serviço Social, que, com suas especialidades e diferentes olhares, poderão contribuir para pensar e propor em conjunto com os jovens formas de atendê-los em suas necessidades, especificidades, desejos e interesses, garantindo direitos para uma integração cidadã. O empenho de todas as áreas disciplinares é fundamental, assim como o papel da universidade, com suas pesquisas e produções científicas.

Nosso desejo por uma sociedade e por um país menos desigual e mais democrático pode estar mais perto de se concretizar ao incorporar a participação juvenil na discussão de seus rumos. Confirmando características juvenis, alguns jovens têm contestado o estabelecido, buscado seus caminhos, inventado hábitos e atitudes, proposto utopias possíveis, criado novos sentidos para suas vidas e ações. Esses desejos e ações podem transbordar para a sociedade e contribuir com o processo democrático, se conseguirmos garantir em nossas práticas e programas sociais experiências mais igualitárias nas relações de classe, de gênero, de raça- etnia e geracionais, assim como espaços para a manifestação de diversidades, alteridades e respeito para todos, principalmente para as crianças e jovens brasileiros.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, Miguel. *Crítica política às políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas públicas. Juventude em pauta*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2003.

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis*. São Paulo: Página Aberta, 1994.

_____. Juventude, política e cultura. *Teoria e Debate*: revista da Fundação Perseu Abramo, n. 45, jul./ago./set. 2000.

_____. *Participação e organizações juvenis*. Recife, site Observatório Jovem da UFF, 2004. Disponível em :<<http://www.uff.br/obsjovem/>>.

_____. e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, cegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond/Unesco/Instituto Ayrton Senna, 1999.

_____. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco/BID, 2002.

_____. *Escola e violência*. Brasília: Universidade Católica de Brasília/Unesco, 2003.

AMMANN, Safira Bezerra. *Participação social*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

ANDERSON, Perry. *Afinidades seletivas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e paz: Casa-Grande & Senzala e a Obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *Crises da república*. São Paulo. Perspectiva, 1999.

ARIÉS. Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora34, 1998.

A VOZ DOS ADOLESCENTES: pesquisa. Brasília: Unicef, 2002.

BADINTER, Elisabeth. *La Strada degli errori – Il pensiero femminista al bivio*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano, 2004.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. *Ética e Serviço Social – Fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Comunidade – A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BECK, Ulrich. *Risk Society Toward a New Modernity*. London: Sage Publications, 1997.

BERNARD, Michel. *L'utopie néolibérale*. Québec: Renouveau Québécois, 1997.

BLUMER, Herbert. *Movimentos sociais* In: LEE, Alfred McClung. *Princípios e sociologia*. São Paulo: Herder, 1982.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. *O positivismo jurídico – Lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1995.

_____. *Os intelectuais e o poder*. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. *Estado, governo e sociedade – Para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Igualdade e liberdade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

_____. *Teoria geral da política – A filosofia política e as lições dos clássicos*. Org. Michelangelo Bovero. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction – Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDT DE CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2003.

BUBER, Martin. *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CAILLÉ, Alain. *Antropologia do Dom. O terceiro paradigma*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros-crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

CALDERÓN, Fernando; SANTOS, Mario. Movimientos sociales y gestación de cultura política. Pautas de Interrogación. In: LECHNER, N. et al. *Cultura política y democratización*. Santiago/CLACSO, 1987.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Folha Explica).

CARDIM, Carlos Henrique (Org.). *Bobbio no Brasil – Um retrato intelectual*. Brasília: Editora UnB, 2001.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo; BRENNER, Ana Karina; LÂNES, Patrícia. *A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas políticas*. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em :< <http://www.uff.br/obsjovem/>>.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. Participação social no Brasil hoje. *Pólis Papers*, São Paulo, n. 2, nov. 1998. Disponível em: <http://www.polis.org.br/obras/arquivo_169.pdf>.

CASTEL, Robert. *A insegurança social – O que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1998. v. II.

_____. *Fim do milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. III.

_____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. I.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Marcas de gênero na escola. Sexualidade, violência e discriminação – Representações de alunos e professores. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade – Gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de São Paulo, 2004.

CATTANI, David (Org.). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag /Veraz Comunicações, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação – Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a*

igualdade – Gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de São Paulo, 2004.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cidade febril*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Roberto Lyra ou da dignidade política do Direito. In: *Desordem e processo*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

_____. Introdução. In: SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Cultuar ou cultivar. *Teoria e Debate*, n. 8, out./dez. 1989.

_____. *Ética e violência, Colóquio e Interloquções com Marilena Chauí*. Londrina - PR, 1998.

CRENSHAW, Kimberle. *A Intersecção das Desigualdades de Raça e Gênero: Implicações para as Políticas Públicas e os Direitos Humanos*. In: SEMINÁRIO . Rio de Janeiro: IBAM/Consulado Geral dos EUA, RJ/O Globo/Unifem/Governo Federal, 13/09/2004.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

COCCO, Giuseppe. Neoliberalismo, sociedade civil e nova centralidade do trabalho. *Praia Vermelha – Estudos de Política e Teoria Social*, Rio de Janeiro, UFRJ/Escola de Serviço Social/Programa de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, 1999, p. 7-31.

COELHO, Simone C. T. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Senac-SP, 2000.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

COORDENADORIA ESPECIAL DA JUVENTUDE e CEDEC. *Mapa da juventude de São Paulo*. c Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003.

COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. *Mulheres em São Paulo – Um perfil da cidade*. São Paulo, Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil – Subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Afetividade e sexualidade na educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais/Fundação Odebrecht, 1998.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente*. São Paulo: Cortez, 2000.

COVRE, Marilou Manzini. *No caminho de Hermes e Sherazade – Cultura, cidadania e subjetividade*. São Paulo: Vogal, 1996.

_____. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. Compreensão da organização: identidade ou identificações? In: SIQUEIRA et al. *Administração: evolução, desafios, tendências*. São Paulo: Cobra Editora e Marketing, 2000.

_____. Sofrimento em organismos sociais e cidadania-em-constituição. In: AIELLO-VAISBERG, Tania (Org.). *Trajetos do sofrimento – Rupturas e (re) criação de sentido*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia. In: ALVAREZ, DAGNINO, ESCOBAR (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural* [2001]. Texto distribuído pelo autor em 5 maio 2005.

_____. *O rap e o funk na socialização da juventude*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 20 mar 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 20 mar 2005.

DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social*. São Paulo: Vozes, 1998.

DUBAR, Claude. *La crise des identités*. Paris: PUF, 2000.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED/Editora Autores Associados, n. 17, 2001.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1995.

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ENRIQUEZ, Eugéne. *Organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, Vicente de Paula. Serviço Social: questões presentes para o futuro. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 50, 1996.

FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDES, Rubem César. Segurança para viver – Propostas para uma política de redução da violência entre adolescentes e jovens In: NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FONSECA, Jorge Luiz Cardoso Lyra da. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora34, 1998.

FRANKEL, Boris. *Los utópicos posindustriales*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnami, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Recife: Record, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Direitos da população jovem – Um marco para o desenvolvimento*. Brasília, 2003.

FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo, UNESP, 1991.

_____. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 1994.

GODELIER, Maurice. *O enigma do Dom*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, terceiro setor e MST*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

HARVEY, David, *A condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1999.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HINKELAMMERT, Franz J. *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José de Costa Rica, Dei, 1995.

HOBBSBAUWN, Eric. *A era dos impérios – 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda e CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez / Celats, 1982.

IAMAMOTO, Marilda. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC. *Outras violências – conceitos, percepções e atitudes de moradores de treze distritos de saúde de saúde do município de São Paulo*: 2003.

JONAS, Hans. *The Imperative of Responsibility, The Search for an Ethics for the Technological Age*. Chicago, The University of Chicago Press, 1984.

KEHL, Maria Rita. *O melhor e o pior da família*. Site AOL, 2004.

KOWARICK, Lúcio. *O conceito de exclusão social*. In: Veras, Maura Pardini Bicudo (ed.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugan*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Marginalização e vulnerabilidade social econômica dos anos 70 aos 90*. In: Veras, Maura Pardini Bicudo (Ed e Org.) *Hexapolis: desigualdades e rupturas sociais em metrópoles contemporâneas*: São Paulo: Paris, Nova Iorque, Varsóvia, Abidjan, Antananarivo. São Paulo: EDUC, 2004.

LAFER, Celso. *A reconstrução dos direitos humanos – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural – os determinantes da ação*. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

_____. *La culture des individus – dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, Editions La Découverte, 2004.

LANDIM, Leilah. *Para além do mercado e do Estado? - filantropia e cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: ISER, 1993.

_____ e COTRIM, Leticia Ligneul. *Ongs: um perfil*. São Paulo: Abong – Associação Brasileira de Organizações Não –Governamentais e Núcleo de Pesquisas do ISER – Instituto dos Estudos da Religião, 1996.

LECHNER, Norbert – *La democratización en el contexto de una cultura postmoderna* in LECHNER, Norbert et al., *Cultura política y democratización*. Santiago, CLACSO, 1987.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. *Grupos de foco: O uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP* – Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo: 2003.

LENIN, Vladimir. *Imperialismo: estágio superior do capitalismo*. São Paulo: Editora Global, 1979.

LEVY, André *Organization*, in *Vocabulaire de Psychosociologie*. Ed. Erés, 2002.

LIMA, Sandra A Barbosa. *Participação social no cotidiano*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

LINDOLFO FILHO, João. *O rap e a radiografia das metrópoles*. Tese de doutorado. PUCSP, 2002.

MADEIRA, Felícia Reicher e MAMERI, Cecília Polidoro. *20 anos no ano 2000*. São Paulo: Fundação SEADE, 1998.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa - reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1994.

MARGULIS, Mario. *La juventud es mas que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Ayres, Biblos, 1998.

MARQUES, Eduardo e TORRES, Haroldo (Org.). *São Paulo – segregação, pobreza e desigualdades sociais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo: 2005.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARX, Karl. e Engels, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Sylvia Leser de. *Família: perspectiva teórica e observação factual*. IN :BRANDT DE CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io*. Milão, Saggi/Feltrinelli, 1992.

_____. *Vivencia y convivencia*. Madrid, Editorial Trotta, 2001 a.

_____. *A invenção do presente*. Petrópolis, Vozes, 2001 b

MICHAEL, M' Gonigle. *The Political Economy of Precaution*, In: RAFFENSPERGER, C. e TICKNER, J. *Protecting Public Health and the Environment*. Washington, Island Press, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1998.

MONTORO, André Franco. *Participação: desenvolvimento com democracia*. São Paulo: Nossa Editora, 1990.

MORIN, Edgar. *Sociologia*. Lisboa, Europa-América, 1984.

_____. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo. vol II: Necrose*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MOTA, Carlos Guilherme e LOPEZ, Adriana. *História e civilização*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

MUSZKAT, Malvina. Violência de gênero e paternidade. In: ARILHA, Margareth, UNBEHAUM, Sandra G., MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed.34, 1998.

NEDER, Gizlene. *Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil*. In: KALOUSTIAN, Silvio M.. *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez Editora, Brasília, 2000.

NEMOS - "*Movimentos Sociais em Estudo e Debate*" In: *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais*. nº1 - Programa de Estudos Pós - Graduados em Serviço Social da PUCSP, 1996.

NEMOS - "*Movimentos Sociais na Contemporaneidade*" In: *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais*. Nº 2 - Programa de Estudos Pós - Graduados em Serviço Social da PUCSP, 1997.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1990.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese de doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento, Universidade de São Paulo: 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação - Bourdieu*. Petrópolis. Vozes, 1998.

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade – trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. *Os Sentidos da democracia – Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. *Análise Social*, v. XXII, 1986.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar Complexo Industrial Gráfico, 2001.

PAOLI, Maria Célia. *Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político*. In: HELLMANN, Michaela (Org.). *Movimentos sociais e democracia no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1995.

_____. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, v. 1).

PERALVA, Angelina. *Violência e democracia – O paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. *Análise de dados qualitativos – Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

PEREIRA, Otaviano. *Moral revolucionária: paixão e utopia*. Campinas: Papirus, 1983.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. *Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar*. In: SALES, Mione Apolinário; MOTA, Maurício Castro de; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Política social, família e juventude – Uma questão de direitos*. São Paulo: Cortez/UERJ, 2004.

PICAZIO, Cláudio. *Sexo secreto – Temas polêmicos da sexualidade*. São Paulo: Summus, 1998.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos. Memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC-SP*, n. 10, 1993.

_____. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC-SP, n. 14, 1997.

_____. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC-SP, n. 14, 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, PUC-SP, n. 15, 1997.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

PROGRAMA de violência racial, doméstica e sexual da casa de cultura da mulher negra. *Violência contra a mulher – um novo olhar*. Santos, 2002.

QUIJANO, Anibal. *Modernidad, identidad y utopia en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

_____. Sistemas alternativos de produção? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Produzir para viver. Os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social*. São Paulo: Cortez, 1998.

RAMIRES, Luiz Neto. *Um silêncio desconcertante: a homossexualidade permanece invisível na escola*. Mimeo, 2004.

REIS, E. P. et al. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ANPOCS, v. 12, n. 25, out. 1997.

RELATÓRIO do desenvolvimento humano 2000 – PNUD. Lisboa: Trinova Editora, 2000.

RETRATO do Brasil: depoimentos. São Paulo: Editora Política, 1984. v. IV.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação – Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude nos anos 90. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

SAES, Décio. *A república do capital*. São Paulo: Boitempo, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALAZAR, Rafael Diaz. *Justicia global – Las alternativas de los movimientos del Foro de Porto Alegre*. Barcelona: Icaria Editorial/Intermón Oxfam, 2002.

SALES, Mione Apolinário; MOTA, Maurício Castro de; LEAL, Maria Cristina (Org.). *Política social, família e juventude – Uma questão de direitos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/UERJ, 2004.

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

_____. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ (Org.). *A globalização das ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). *Racismo no Brasil – Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Rosa Luxemburgo Stiftung, 2005.

SANTOS, Laymert Garcia; SOUZA, F^o, Carlos Frederico Marés de. Da ordem do direito individual à jus-diversidade. In: D'INCAO, Maria Ângela. *Mudanças sociais após a redemocratização*. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO: Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. *As mulheres construindo a cidade – Resoluções da 2ª Conferência Municipal de Mulheres da Cidade de São Paulo*, 2004.

_____. *Políticas públicas e igualdade de gênero*, 2004.

SARTI, Cynthia. *A família como espelho – Um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Família e individualidade: um problema moderno. In: BRANDT DE CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2003b.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: ____ (Org.). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes e sociedade civil global*. Paper apresentado no seminário Estudos sobre as Organizações Não-Governamentais na América Latina: Situação e Perspectivas, 2001.

SEOANE, José; TADDEI, Emílio (Org.). *Resistências mundiais – De Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2002.

_____. *Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 28, n. 1, jan./jun, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia de trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da. Movimentos sociais: gênese e principais enfoques conceituais. *Revista Kairós. Gerontologia*, São Paulo, EDUC, v. 4, n. 2, p.13-38, dez. 2001.

SILVA, Maria Palmira da. *Identidade e consciência racial brasileira*. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2002.

SINGER, Paul. De dependência em dependência: consentida, tolerada e desejada. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 12, n. 33, maio/ago. 1998.

_____. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: *Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: *Juventude e sociedade – trabalho, educação, cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOLA, Lourdes. *Idéias econômicas e decisões políticas*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. *Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação – Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Vera Cristina. *Sob o peso dos temores: mulheres negras, miomas uterinos e histerectomia*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2002.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

SPOSITO, Marília. *Os jovens no Brasil – Desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas no Brasil. In: DAVILA, O. (Ed.) *Políticas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña Del Mar: CIDPA, 2003.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações. In: *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SUBCOMANDANTE MARCOS. *A quarta guerra mundial já começou*. In: DI FELICE, Massimo; MUÑOZ, Cristobal. *A revolução invencível – Cartas e comunicados*. São Paulo: Boitempo, 1998.

SZACHI, Jerzy. *As utopias ou a felicidade imaginada*. Trad. Rubem César Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

TELLES, Vera da Silva. Política e espaço público na constituição do 'mundo comum': notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. In: *Direitos Sociais – Afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 2001.

THIELEN, Helmut. *Além da modernidade?* Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMPSON, Edward P. A. *Miséria da teoria ou um planetário de erros (Uma crítica ao pensamento de Althusser)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Action collective et sujet personnel dans l'oeuvre d' Alberto Melucci*. Conferência de abertura do colóquio em homenagem a Alberto Melucci. Milão, out. 2002.

TURNER, Bryan S. As duas faces da sociologia: global ou nacional? In: FEATHERSTORE, Mike (Org.). *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNBEHAUM, Sandra. A desigualdade de gênero nas relações parentais: o exemplo da custódia dos filhos. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra G.; MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998.

UNESCO. *Políticas públicas de/para/com juventude*. Brasília, 2004.

UNICEF. *A voz dos adolescentes*. Brasília, 2002.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Pesquisando discriminação institucional e identidade racial In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). *Racismo no Brasil – Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI*. Editora Fundação Perseu Abramo/Rosa Luxemburgo Stiftung, 2005.

VICENTE, Cenise Monte. *Guia de promoção de resiliência*. Mimeo, 2005.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 53, p. 66-73, 1997.

_____. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 56, p. 9-22, 1998.

_____. *Poder político e resistência cultural*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

VIEIRA, Lizi. *Os argonautas da cidadania. A sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VILHENA, Oscar. *Direitos humanos – Normativa internacional*. São Paulo: Max Limonad, 2001.

VITALE, Maria Amália Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: BRANDT DE CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2003.

WASELFSZ, Julio Jacobo. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

_____. *Mapa da violência IV. Os jovens do Brasil – Juventude, violência e cidadania*. Brasília: Unesco/Instituto Ayrton Senna/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

WANDERLEY, Luiz E. Os sujeitos sociais em questão. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 40, ano XIII, dez. 1992.

_____. *Educar para transformar – Educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEFFORT, Francisco. *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WIERVIOKA, Michel. *Mouvements et antimouvements sociaux de demain*. Paper apresentado no colóquio em homenagem a Alberto Melucci. Milão, out. 2002.

YASBEK, Maria Carmelita. A política social brasileira nos anos 90: A refilantropização da questão social. *Cadernos ABONG*, CNAS/ABONG, out. 1995.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS GRUPOS E DOS JOVENS PARTICIPANTES DOS GRUPOS

ANEXO I. QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO GRUPO

Data: ___/___/___

Nome do grupo: _____

1. Em que ano foi criado o grupo?

2. Pequeno histórico do grupo
 - 2.1. Quais as motivações da criação do grupo?

 - 2.2. Quem foram os fundadores do grupo? Eles ainda participam do grupo? De que forma?

3. Quais são os objetivos atuais do grupo? Houve mudanças na trajetória?

4. Qual a composição do grupo (número de membros, estruturação/gestão, subgrupos ou áreas, gênero, raça, faixa etária, escolarização)?

5. Qual a periodicidade das reuniões?

6. Que atividades desenvolvem? Com que público (faixa etária, número de pessoas, localização)?

7. Quem são os atuais parceiros (governamentais, ONGs, indivíduos)?

8. O grupo participa de alguma rede?

9. Os membros do grupo participam e/ou participaram de atividades de formação? Nome da entidade formadora / Quais temas desenvolvidos?

ANEXO II. QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE JOVENS**Grupo XXX**

Data: ___/___/___

Nome: _____(opcional)

1. Sexo

 Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos completos

3. Qual sua cor ou raça? (autodefinição)

4. Segundo os critérios do IBGE qual sua cor ou raça (autoclassificação):

 Branca Preta Parda Amarela Indígena

5. Qual seu estado civil?

6. Segue alguma religião?

 Sim Não > pule para **8**

7. Qual?

8. Relação com o (a) chefe da família:

 É o(a) chefe da família Esposa/marido Filho(a) Companheiro(a) Outros. Qual? _____

9. Aproximadamente, de quanto é a sua renda familiar (R\$)?

10. Quantas pessoas moram com você? Qual o grau de parentesco e/ou relação?

11. Você tem filhos?

 Sim Não > pule para **13**

12. Quantos filhos você tem?

13. De quais destes espaços você participa?

- Igreja/eventos religiosos
- Sindicato
- Festivais de música
- Atividades artísticas
- Movimento social. Qual? _____
- Associação de moradores
- Partido político. Qual? _____
- Organizações não governamentais. Qual? _____
- Grêmios ou associações estudantis
- Fóruns da juventude
- Outros: _____
- Nenhum

14. Você está trabalhando?

- Sim
- Não > pule para **23**

15. Qual é o setor de sua atividade (segundo Fundação Seade)?

- Comércio
- Indústria
- Serviços
- Construção civil
- Serviços domésticos
- Outros setores de atividades. Qual? _____

16. Qual é o seu cargo/ocupação?

17. Há quanto tempo?

18. Vínculo empregatício:

- Com registro em carteira
- Sem registro em carteira
- Autônomo
- Bico
- Outros

19. Qual o valor nominal (valor bruto) de seu salário?

20. Qual o tempo de dedicação (horas/semana)?

21. Possui outro rendimento além do salário?

- Não > pula para **23**
- Sim

22. Em que atividade?

23. Você nasceu em São Paulo?

() Sim > pule para **22**

() Não

25. Está na cidade há quanto tempo?

_____ anos completos.

26. Há quanto tempo está no bairro?

_____ anos completos

27. Qual a sua escolaridade?

() Nunca estudou

() Alfabetização de Jovens e Adultos/ Supletivo

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Técnico incompleto

() Ensino Técnico completo

() Superior incompleto

() Superior completo

28. Em qual curso? (Para as respostas de 7 a 10)

29. Você está estudando?

() Sim

() Não

30. O que você está estudando?

ANEXO III. PERFIL DOS JOVENS

IIIa. Coquetel Molotov

Sexo

| | |
|-----------|---|
| Masculino | 5 |
| Feminino | 4 |

Idade

| | |
|---------|---|
| 17 anos | 2 |
| 18 anos | 2 |
| 19 anos | 4 |
| 26 anos | 1 |

Cor/raça

(questão aberta / autodefinição)

| | |
|---------------|---|
| Negra | 1 |
| Preta | 1 |
| Parda | 2 |
| Mestiça | 1 |
| Branca | 3 |
| Não respondeu | 1 |

Cor/raça

(segundo critérios do IBGE / autotclassificação)

O jovem que não respondeu na questão aberta anterior, aqui se declara de cor branca

| | |
|--------|---|
| Preta | 2 |
| Parda | 3 |
| Branca | 4 |

Estado civil

| | |
|---------------|---|
| Solteiro/a | 8 |
| União estável | 1 |

Religião

| | |
|-----|---|
| Sim | 4 |
| Não | 5 |

Qual religião

| | |
|------------------|---|
| Católica | 3 |
| Espírita/Umbanda | 1 |

Relação com o chefe de família

| | |
|------------------------|---|
| Filho/a | 6 |
| São o/a chefe | 1 |
| Outros: companheiro | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Renda familiar

| | |
|-----------------|---|
| 300 reais | 1 |
| 600 a 800 reais | 4 |
| 1.100 reais | 1 |
| 3.000 reais | 2 |
| Não respondeu | 1 |

Número de residentes na casa

| | |
|----------------|---|
| 2 pessoas | 1 |
| 3 pessoas | 2 |
| 4 ou 5 pessoas | 5 |
| 7 pessoas | 1 |

Parentesco com os residentes na casa

| | |
|--------------------------------------|---|
| Pai, mãe (com ou sem irmãos) | 5 |
| Mãe e irmãos | 1 |
| Mãe e outros (avó, tios e sobrinhos) | 2 |
| Companheiro | 1 |

Tem filhos

| | |
|-----|---|
| Sim | 0 |
| Não | 9 |

Espaços de que participam

(além do próprio grupo)

| | |
|---------------------------|---|
| Atividades artísticas | 9 |
| Fóruns de juventude | 1 |
| ONGs | 1 |
| Associações | 1 |
| Festivais de música | 5 |
| Movimentos sociais | 4 |
| Igreja/eventos religiosos | 4 |
| Partido político | 2 |

Estão trabalhando

| | |
|-----|---|
| Sim | 4 |
| Não | 5 |

Setor de atividade

| | |
|-------------------|---|
| Serviços | 2 |
| Serviço doméstico | 1 |
| Comércio | 1 |

Tempo de trabalho

| | |
|---------------|---|
| 1 mês | 1 |
| 4 meses | 2 |
| Não respondeu | 1 |

Vínculo empregatício

| | |
|--------------------------|---|
| Com registro em carteira | 1 |
| Sem registro em carteira | 1 |
| Bico | 1 |
| Autônoma | 1 |

Valor do salário

| | |
|-----------------|---|
| 250 a 300 reais | 2 |
| 434 reais | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Tempo de dedicação semanal

| | |
|---------------|---|
| 20 horas | 1 |
| 10 horas | 1 |
| 6 horas | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Outros rendimentos além do salário

| | |
|---------------|---|
| Não | 3 |
| Não respondeu | 1 |

Nasceram em São Paulo

| | |
|-----|---|
| Sim | 9 |
| Não | 0 |

Tempo no bairro

| | |
|------------------|---|
| 9, 11 e 12 anos | 3 |
| 16, 17 e 19 anos | 5 |
| Não respondeu | 1 |

Escolaridade

| | |
|------------------|---|
| Médio incompleto | 2 |
| Médio completo | 7 |

Estão estudando:

Pré-vestibular (1), ensino médio (2)

| | |
|-----|---|
| Sim | 3 |
| Não | 6 |

IIIb. Núcleo Cultural Poder e Revolução

Sexo

| | |
|-----------|---|
| Masculino | 6 |
| Feminino | 5 |

Idade

| | |
|---------|---|
| 20 anos | 2 |
| 21 anos | 1 |
| 25 anos | 2 |
| 26 anos | 2 |
| 28 anos | 3 |
| 29 anos | 1 |

Cor/raça

(questão aberta / autodefinição)

| | |
|---------------|---|
| Negra | 6 |
| Parda | 2 |
| Indígena | 1 |
| Branca | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Cor/raça

(segundo critérios do IBGE / autoclassificação) – houve mudança entre a autodefinição e a autoclassificação dentro dos critérios do IBGE. Nesta questão, três jovens que antes se definiram como negros se classificaram como pardos e também um que não havia respondido a pergunta anterior.)

| | |
|----------|---|
| Preta | 3 |
| Parda | 6 |
| Indígena | 1 |
| Branca | 1 |

Estado civil

| | |
|---------------|---|
| Solteiro(a) | 9 |
| União estável | 1 |
| Separado(a)a | 1 |

Religião

| | |
|-----|---|
| Sim | 5 |
| Não | 6 |

Qual religião

| | |
|----------|---|
| Católica | 3 |
| Cristã | 1 |
| Deus | 1 |

Relação com o chefe de família

| | |
|----------------|---|
| Filho(a) | 7 |
| São o(a) chefe | 3 |
| Outros: irmãos | 1 |

Renda familiar

| | |
|---------------------|---|
| 480 a 600 reais | 5 |
| 700 a 800 reais | 2 |
| 1.000 reais | 1 |
| 1.400 a 1.500 reais | 2 |
| 2.500 reais | 1 |

Número de residentes na casa

| | |
|----------------|---|
| 2 pessoas | 1 |
| 3 pessoas | 6 |
| 4 ou 5 pessoas | 3 |
| 7 pessoas | 1 |

Parentesco com os residentes na casa

| | |
|-------------------------------|---|
| Pai e mãe (com ou sem irmãos) | 3 |
| Mãe e irmãos/sobrinhos | 5 |
| Filhos e companheira | 1 |
| Filhos | 1 |

Tem filhos

| | |
|-----|---|
| Sim | 3 |
| Não | 8 |

Espaços de que participam

(além do próprio grupo)

| | |
|------------------------------------|---|
| Atividades artísticas | 4 |
| Fóruns de juventude | 3 |
| ONGs | 1 |
| Sindicatos, grêmios ou associações | 1 |
| Festivais de música | 1 |
| Movimentos sociais | 1 |

Estão trabalhando

| | |
|---------------|---|
| Sim | 5 |
| Não | 5 |
| Não respondeu | 1 |

Setor de atividade

O jovem que não respondeu a pergunta anterior, respondeu esta dizendo ser ONG seu setor de atividade.

| | |
|------------------|---|
| Serviços | 3 |
| ONGs | 2 |
| Construção civil | 1 |

Tempo de trabalho

| | |
|---------------|---|
| 1 mês | 1 |
| 4 anos | 2 |
| 5 anos | 1 |
| 6 anos | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Vínculo empregatício

| | |
|--------------|---|
| Terceirizado | 1 |
| Sem registro | 1 |
| Com registro | 2 |
| Bico | 1 |
| Outros | 1 |

Valor do salário

| | |
|-----------------|---|
| 460 a 560 reais | 3 |
| 849 reais | 1 |
| 2.000 reais | 1 |
| Não respondeu | 1 |

Tempo de dedicação semanal

| | |
|---------------|---|
| 20 horas | 1 |
| 36 horas | 1 |
| 40 horas | 1 |
| 44 e 50 horas | 2 |
| Não respondeu | 1 |

Outros rendimentos além do salário

| | |
|---------------|---|
| Não | 5 |
| Não respondeu | 1 |

Nasceram em São Paulo

| | |
|-----|---|
| Sim | 7 |
| Não | 4 |

Tempo na cidade

| | |
|--------------|---|
| 11 e 12 anos | 2 |
| 26 anos | 2 |

Tempo no bairro

| | |
|--------------|---|
| 9 e 10 anos | 4 |
| 12 e 14 anos | 2 |
| 17 e 20 anos | 3 |
| 25 anos | 2 |

Escolaridade

| | |
|---------------------|---|
| Médio incompleto | 3 |
| Médio completo | 5 |
| Superior incompleto | 1 |
| Superior completo | 2 |

Cursos: Pedagogia, Letras e Processamento de Dados

Estão estudando

Informática, Pré-vestibular, Ensino médio, Pedagogia e Literaturas Africanas

| | |
|-----|---|
| Sim | 5 |
| Não | 6 |

Entre os 6 que não estão estudando, 4 jovens também não estão trabalhando.

IIIC. Núcleo Cultural Força Ativa
Perfil apenas dos que participaram de entrevistas e de grupo focal

Sexo

| | |
|-----------|---|
| Masculino | 2 |
| Feminino | 6 |

Idade

| | |
|------------|---|
| 20-21 anos | 2 |
| 22-24 anos | 3 |
| 28-29 anos | 3 |

Cor/raça

(questão aberta / autodefinição)

| | |
|-------|---|
| Negra | 1 |
| Preta | 7 |

Cor/raça

(segundo critérios do IBGE / autotclassificação)

| | |
|-------|---|
| Preta | 8 |
|-------|---|

Estado civil

| | |
|------------|---|
| Solteiro/a | 8 |
|------------|---|

Religião

| | |
|-----|---|
| Não | 8 |
|-----|---|

Relação com o chefe de família

| | |
|----------------------------------|---|
| Filho(a) | 5 |
| São o(a) chefe | 1 |
| Outros: irmão e todos são chefes | 2 |

Renda familiar

| | |
|---------------------|---|
| 300 reais | 1 |
| 700 a 900 reais | 2 |
| 1.000 a 1.200 reais | 3 |
| 1.500 a 2.000 reais | 2 |

Número de residentes

| | |
|-----------|---|
| 2 pessoas | 1 |
| 3 pessoas | 3 |
| 5 pessoas | 2 |
| 9 pessoas | 2 |

Parentesco

| | |
|-------------------|---|
| Pai, mãe e irmãos | 1 |
| Mãe e irmãos | 5 |
| Mãe | 1 |
| Irmãos e filha | 1 |

Tem filhos

| | |
|-----|---|
| Sim | 3 |
| Não | 5 |

Espaços de que participam

(além do próprio grupo)

| | |
|----------------------------------|---|
| Sindicato | 2 |
| Grêmios e associações estudantis | 1 |
| Atividades artísticas | 7 |
| Fóruns de juventude | 4 |
| ONGs | 4 |
| Associações | 0 |
| Festivais de música | 5 |
| Movimentos sociais | 7 |
| Igreja/eventos religiosos | 0 |
| Partido político | 3 |

Estão trabalhando

| | |
|-----|---|
| Sim | 6 |
| Não | 2 |

Setor de atividade

| | |
|-----------------------|---|
| Serviços | 2 |
| Outros: setor público | 2 |
| Outros: ONGs | 2 |

Tempo de trabalho

| | |
|---------|---|
| 1º. dia | 2 |
| 2 meses | 1 |
| 6 meses | 2 |
| 1 ano | 1 |

Vínculo empregatício

| | |
|--------------------------|---|
| Com registro em carteira | 3 |
| Sem registro em carteira | 1 |
| Outros | 2 |

Valor do salário

| | |
|-----------|---|
| 324 reais | 1 |
| 550 reais | 1 |
| 700 -800 | 3 |
| 950 | 1 |

Tempo de dedicação semanal

| | |
|----------|---|
| 20 horas | 1 |
| 36 horas | 1 |
| 40 horas | 4 |

Outros rendimentos além do salário

| | |
|-----|---|
| Não | 7 |
| Sim | 8 |

Nasceram em São Paulo

| | |
|-----|---|
| Sim | 8 |
| Não | 0 |

Tempo no bairro

| | |
|--------------|---|
| 10 a 12 anos | 3 |
| 15 anos | 1 |
| 19 a 22 anos | 4 |

Escolaridade

| | |
|-----------------------|---|
| Superior incompleto | 7 |
| Ensino Médio completo | 1 |

Estão estudando:

Curso superior (7): Letras, História, Geografia, Pedagogia e Serviço Social; curso de formação política (1); curso de inglês (1)

| | |
|-----|---|
| Sim | 7 |
| Não | 1 |

Roteiros para os grupos focais e entrevistas

Quadro temático

| INSTÂNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO | FAMÍLIA | ESCOLA | TRABALHO | GRUPO |
|--|----------------|---------------|-----------------|--------------|
| RELAÇÕES | | | | |
| CLASSE Ser morador da periferia Ser pobre | | | | |
| GÊNERO Ser menino, ser homem Ser menina, ser mulher | | | | |
| RAÇA/ETNIA Ser negro(a) Ser branco(a) | | | | |
| GERAÇÃO Ser jovem | | | | |

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.