

NARRATIVAS JUVENIS E ESPAÇOS PÚBLICOS

OLHARES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, MÍDIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

Editora da UFF

Nossos livros estão disponíveis em
<http://www.editora.uff.br>

Livraria Icaraí

Rua Miguel de Frias, 9, anexo, sobreloja, Icaraí,
Niterói, RJ, 24220-900, Brasil
Tel.: +55 21 2629-5293 ou 2629-5294
livraria@editora.uff.br

Dúvidas e sugestões

Tel./fax.: +55 21 2629-5287
secretaria@editora.uff.br

NARRATIVAS JUVENIS E ESPAÇOS PÚBLICOS

OLHARES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, MÍDIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

PAULO CARRANO E OSMAR FÁVERO
(ORGANIZADORES)



NITERÓI, 2014

Copyright © 2014 by Paulo Carrano e Osmar Fávero

Direitos desta edição reservados à Editora da UFF - Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9 - anexo - sobreloja - Icaraí - CEP 24220-900 - Niterói, RJ - Brasil
Tel.: (21) 2629-5287 - Fax: (21) 2629-4 5288
http://www.editora.uff.br - E-mail: secretaria@editora.uff.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Revisão e normalização: Janice Mansur

Edição de texto: Elisa Motta

Projeto gráfico e editoração eletrônica: Thelio Falcão

Arte da capa: Bruna Fernando Peixoto - **Fotos:** Paulo Carrano

Supervisão gráfica: Leandro Dittz

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - CIP

N234 Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais / Organização de Paulo Carrano e Osmar Fávero – Niterói; Editora da UFF, 2014.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-228-1037-6

BISAC SOC000000 SOCIAL SCIENCE / General

1. Socialismo e juventude. 2. Jovens – Brasil. I. Carrano, Paulo. II. Fávero, Osmar.

CDD 335

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor: Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor: Sidney Luiz de Matos Mello

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação: Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Diretor da Editora da UFF: Mauro Romero Leal Passos

Divisão de Editoração e Produção: Ricardo Borges

Divisão de Distribuição: Luciene Pereira de Moraes

Assessoria de Comunicação e Eventos: Ana Paula Campos

Comissão Editorial

Presidente: Mauro Romero Leal Passos

Ana Maria Martensen Roland Kaleff

Euridice Figueiredo

Gizlene Neder

Heraldo Silva da Costa Mattos

Humberto Fernandes Machado

Luiz Sérgio de Oliveira

Marco Antonio Sloboda Cortez

Maria Lais Pereira da Silva

Renato de Souza Bravo

Rita Leal Paixão

Simoni Lahud Guedes

Tania de Vasconcellos

Este livro é dedicado a Ana Clara Torres Ribeiro (*in memoriam*),
que fez de sua trajetória acadêmica compromisso
com a justiça e a produção do saber, assumido como
instrumento da emancipação humana.
Seu olhar solidário e compreensivo para com os jovens e as
jovens dos espaços/tempos populares foi também poesia,
reconhecendo que, em cada sujeito, vive um Ulisses a superar
os perigos da existência em suas artes de resolver a vida.

SUMÁRIO

Prefácio	9
----------------	---

Paulo Carrano e Osmar Fávero

Parte I

ESPAÇOS PÚBLICOS E AÇÕES COLETIVAS

1. Territórios jovens: técnica e modos de vida	19
<i>Ana Clara Torres Ribeiro</i>	
2. Jovens e militância política	31
<i>Ana Karina Brenner</i>	
3. Engajamento e investimentos militantes: elementos para discussão	55
<i>Ernesto Seidl</i>	
4. De uma geração rasca a uma geração à rasca: jovens em contexto de crise	71
<i>José Machado Pais</i>	
5. Ação coletiva, jovens e engajamento militante	97
<i>Marília Pontes Sposito</i>	
6. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação	131
<i>Ana Lucia Silva Enne</i>	
7. Jovens, mídias e redes sociais da internet: subjetividades contemporâneas	157
<i>Glória Diógenes</i>	
8. Lugares inseguros y sujetos peligrosos: esquema de análisis para el discurso sobre miedos urbanos en Montevideo	181
<i>Verônica Filardo</i>	

Parte II

NARRATIVAS JUVENIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

9. Memória de jovem: um conceito em construção	211
<i>Carlos Henrique dos Santos Martins</i>	
10. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio	231
<i>Geraldo Leão</i>	
11. Juventude, trabalho e escola	259
<i>Mônica Peregrino</i>	
12. Intervenção biográfica com jovens em ações coletivas	279
<i>Norma Takeuti</i>	
13. Jovens estudantes do Rio de Janeiro e sua relação com mídias digitais	301
<i>Rosália Maria Duarte, Carlos Alberto Quadros Coimbra, Sibele Cazelli e Rita Peixoto Migliora</i>	
14. Dialogicamente. Dar vida a percursos de conhecimento em termos de relações ou de experiência?	323
<i>Salvatore La Mendola</i>	
15. Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam?	355
<i>Wivian Weller</i>	
Posfácio	375
<i>Paulo Carrano</i>	

PREFÁCIO

*Paulo Carrano**
*Osmar Favero***

Entre os meses de agosto e novembro de 2011 foi realizado o ciclo de debates “O olhar das pesquisas sobre os jovens”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). O ciclo comemorou os 40 anos de criação do Programa e os 10 anos da instalação do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro.¹ Os ensaios reunidos neste livro resultam das comunicações apresentadas pelo expressivo número de pesquisadores reunidos no evento.

* Professor Associado I da Universidade Federal Fluminense, atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF. E-mail: pc.carrano@gmail.com

** Professor titular aposentado da Universidade Federal Fluminense, colaborador permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: ofavero@gmail.com

1 O Grupo de Pesquisa *Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF*, cadastrado no diretório de pesquisa do CNPq, foi criado no ano de 2001. Observatório Jovem é sediado no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal Fluminense, integrando Campo de Confluência Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação e a linha de pesquisa Práticas Sociais e Educativas de Jovens e Adultos. Lideram o grupo Paulo Carrano (UFF) e Elionaldo Julião (UFF), coordenador e vice-coordenador, respectivamente. Integram o grupo Osmar Fávero (UFF), Ana Karina Brenner (UERJ), Mônica Peregrino (UERJ), Eliane Ribeiro (UniRio), Carlos Henrique de Souza Martins (CEFET-RJ) e Marina Frydberg (UFF). Fazem parte do grupo, ainda, alunos da graduação, mestrado e doutorado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, além de estudantes e bolsistas das outras instituições acadêmicas citadas.

Os quinze autores e três coautores que contribuem para esta coletânea são oriundos de universidades públicas de diferentes regiões do país (onze do Sudeste, três do Nordeste e um do Centro Oeste), além de três pesquisadores internacionais (Portugal, Uruguai e Itália). A multiplicidade de olhares, anunciada no título, é assegurada não apenas pela diversidade de origem dos autores e por sua vinculação a diferentes áreas (Educação, Ciências Sociais e Estudos de Mídia), como também pelas abordagens teórico-metodológicas plurais das comunicações que se configuraram nos aprofundamentos proporcionados pelo ciclo de debates, registrados nesta obra.

O livro é de especial interesse para todos os envolvidos com os estudos de juventude. As contribuições, distribuídas em duas partes temáticas e quinze ensaios, atestam em boa medida os acúmulos teórico-metodológicos no emergente campo dos estudos da juventude no Brasil. As contribuições dos convidados internacionais abrem perspectivas para a ampliação do conhecimento pela divulgação de resultados de pesquisas e aportes metodológicos, no âmbito da comunidade europeia e do Mercosul, na investigação com jovens. No entanto, ainda são muitos os desafios para que possamos afirmar que tenha se consolidado o campo de investigação sobre os jovens e a juventude no Brasil. Todavia, estamos diante de um campo emergente e produtor de pesquisas e conhecimentos qualificados. Sem dúvida, os autores presentes nesta coletânea são também sujeitos responsáveis pelo adensamento qualificado desse campo de investigação.

Os ensaios que reunimos trazem argumentos conceituais e descrevem investigações que se afastam dos “especialismos” tão comuns e prejudiciais ao campo de investigação em questão. São colocadas em cena contribuições que permitem realizar um determinado balanço sobre o estado do conhecimento das pesquisas sobre os jovens, notadamente na área das Ciências Humanas e Sociais. Em linhas gerais, e sem a pretensão de apresentar o conteúdo de cada um dos ensaios, o conjunto nos permite perceber: a) a complexidade do “ser jovem” em múltiplos territórios de experiência na imbricação entre as dinâmicas locais e os vetores da globalização que cria o que já se denominou como

juventude interacional popular; b) a perspectiva das trocas culturais que ocorrem em contextos de intergeracionalidade entre jovens e adultos; c) os desafios teórico-metodológicos das pesquisas biográficas com jovens; d) a relação entre os jovens, a internet e as mídias e os diferentes modos de constituição das subjetividades contemporâneas; e) os desafios de pesquisa para a compreensão de processos de escolarização na escola pública de ensino médio, a qual se abriu para a massa de jovens populares de forma degradada, simulando democratização de oportunidades; e f) as questões centrais do campo de estudos sobre processos de socialização política, cujos conceitos destacados são os de engajamento e carreiras militantes e ação coletiva.

A temática “juventude” alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. Iniciativas também observadas nesse período, em um primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de agir e promover interlocução política. O movimento em âmbito municipal foi anterior, tendo se iniciado no final da década de 1990; no nível federal, ganhou alguma visibilidade a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, intensificando-se no governo Lula com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Registra-se, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e concepções em torno da questão juvenil no país.

É preciso evidenciar que o objeto “juventude” não se identifica com uma única área disciplinar, nem tampouco constituiu um campo próprio do saber. Estamos tratando de uma área de fronteira que recebe aportes de diferentes áreas e disciplinas que concorrem para constituir *corpus* metodológico e de conhecimentos a partir de problematizações específicas e trajetórias determinadas no trato com a questão dos jovens ou dos adolescentes na sociedade. Trata-se, assim,

de um campo constituído por múltiplos atores (gestores de políticas, pesquisadores iniciantes e experientes, jovens mobilizados, entre outros.) que enfrentam o desafio adicional de criar espaços próprios para as diferentes motivações de participação, assim como lugares de interfaces para que o agir coletivo faça sentido. É preciso cuidar para que a afirmação de um “nós” – do campo da juventude – não seja algo vazio, mas ancorado em práticas e compartilhamentos de pontos de vista e princípios mobilizadores da ação – não apenas no âmbito político, mas também no da pesquisa. Esse mosaico de atores e problematizações é um desafio para a universidade, e é enriquecedor que seus pesquisadores se constituam por uma perspectiva de produção qualificada, evitando, duplamente, tanto os males do isolamento quanto a perda da especificidade do trabalho acadêmico e da socialização desses conhecimentos.

Considerando a retomada dos estudos sobre os jovens nas Ciências Sociais e na Educação a partir do início de 1990, pode-se afirmar a existência de um acúmulo inicial que permite um quadro bastante diversificado e sinalizador de algumas direções. O balanço sobre a produção discente na pós-graduação no campo dos estudos de juventude, recentemente realizado por nossa rede de pesquisadores, coordenado por Marília Pontes Spósito e publicado em 2009, retrata muito mais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento do que sua emergência propriamente dita, em verdade.

É possível dizer, contudo, que já existe, de modo geral, um núcleo consistente de pesquisadores em torno da temática no Brasil, muitos dos quais se fazem presentes neste livro, em especial. O esforço do Observatório Jovem da UFF tem sido buscar contribuir para o referido campo que se constitui com rigor teórico-metodológico e compromisso com a agenda pública de direitos para os jovens e as jovens do país.

A consideração da diversidade do campo e do respeito às diferentes posturas teórico-metodológicas na esfera acadêmica não deve ser impeditivo para a busca de “uma linguagem comum” que nos faça caminhar para o aprimoramento do próprio campo, quer seja em suas

facetas de produção de conhecimento quer na perspectiva de animar práticas políticas e sociais que promovam os “direitos da juventude”.

Assim, reconhecendo a pluralidade e a difícil tarefa de apreender a multiplicidade de fatores que constituem o campo acadêmico da juventude, *Narrativas juvenis e espaços públicos* parte de eixos temáticos que têm se infiltrado nas preocupações de pesquisadores e acadêmicos de nosso grupo de pesquisa. Encontramos correspondência de interesses nas pesquisas dos autores que fizeram as comunicações e redigiram os ensaios. Esperamos que este livro aguace a formulação de problemas de pesquisa sintonizados com os desafios de constituição de quadros de análises capazes de elucidar dinâmicas societárias que circunscrevam a vida dos jovens brasileiros. Acreditamos que o exemplo do ciclo de debates possa incentivar a realização de outras produções que sigam com o aprofundamento dos diálogos e reflexões sobre os jovens e a juventude na orientação multidisciplinar que orientou esta produção.

Este é um livro no qual os autores, em diferentes campos temáticos e perspectivas de análises, deixam perceber jogos de relacionamentos estabelecidos pelos jovens em diversos espaços de socialização, na elaboração de si e no encontro com outros. Nessa perspectiva, o conjunto de ensaios afirma uma dimensão analítica que não encara o “ser jovem” sob o ponto de vista estritamente individual. As culturas juvenis se constituem em territórios usados e na multiplicidade de processos societários produtores dos espaços na contemporaneidade, sejam eles as praças ocupadas para manifestações políticas e culturais, as mídias e práticas de consumo ou as redes da internet que fazem fluir não apenas informações, mas também subjetividades coletivas.

A cidade é espaço pluridimensional no qual se entrecruzam as três dimensões do espaço social: o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço percebido, tal como nos ensinou Henri Lefebvre. A cidade, então, pode ser concebida como uma grande rede de comunicação e práticas sociais que interpela os atores de diversas maneiras. As identidades juvenis se constituem em espaços-tempos de sociabilidades e práticas coletivas, colocam em jogo interesses em comum que dão

sentido ao “estar junto” e ao “ser” dos grupos e também constitui o “nós” que se diferencia dos “outros”. Nos territórios usados pelas coletividades juvenis são elaborados espaços de autonomia que permitem a essas coletividades transformar os espaços previamente concebidos.

O espaço público é síntese de múltiplas dimensões materiais, políticas e simbólicas. Engajamentos militantes e ações coletivas juvenis, a despeito da narrativa desencantada que só enxerga alienação e consumismo dos “jovens de hoje”, são também eixos constitutivos das culturas juvenis nos espaços públicos.

Para Danilo Martuccelli, o desafio da imaginação sociológica estaria na busca de tratar conjuntamente biografia e história; estabelecer laços entre sentimentos pessoais e posições coletivas. A chave da compreensão dos processos sociais contemporâneos poderia ser encontrada, então, partindo-se das grandes tendências estruturais de determinado período histórico, visando a extrair consequências para os indivíduos. Essa abordagem nos coloca diante de uma sociologia desenvolvida à escala individual e que, necessariamente, implica processos criativos de dialogicidade, escuta e cuidado com o outro. A questão principal da condição moderna é a de saber como o indivíduo pode se situar no mundo e com quais suportes pode contar, ou ainda é capaz de articular em seu ambiente, para se sustentar no mundo. Em síntese, a convicção moderna é a de que ser um indivíduo é ser alguém capaz de sustentar-se desde o próprio interior. Martuccelli chama a atenção para a importância da concepção de Nobert Elias sobre o indivíduo. No lugar de radicar sua compreensão na ideia da autonomia ou da independência do indivíduo, Elias concebe o indivíduo moderno como alguém capaz de ter autocontrole sobre si, mas em estreita relação com seus grupos comunitários de referência. Considerando que não existe um indivíduo isolado, desprovido de ataduras sociais, restaria como tarefa sociológica fundamental buscar compreender como ele é capaz de suportar-se no mundo e qual o significado de sua ação e as formas pelas quais esta ação é exercida.

Nessa perspectiva, encontram-se neste livro aportes teórico-metodológicos e análises que permitem perceber como jovens em suas revelações biográficas são também narradores de um estado histórico de coisas relacionado com a luta pela superação de provas e a constituição de suportes existenciais. A insegurança do presente, a incerteza frente ao futuro, a desfiliação institucional e violências múltiplas muito dificultam o princípio do “ser” – o direito à identidade. Da mesma forma, o plano das violências físicas e objetivas escancararam a impossibilidade do “existir”, tal como podemos presenciar no extermínio de jovens pobres, notadamente negros, nas periferias de nossas cidades. Mas é também da escuta biográfica que lampejos de possibilidades se insinuam com as distintas redes tecidas por jovens que não se conformam com destinos societários de subalternidade e arrancam vida de contextos de significativa precarização da existência.

Este livro é dedicado à professora Ana Clara Torres Ribeiro, falecida em 2012, que nos deixou um legado de alegria e esperança de sociedades justas e democráticas. Aliou sua beleza ético-política à disciplina intelectual e ao rigor analítico de seus estudos sobre a cidade e seus *territórios usados*, como gostava de precisar. Ana Clara, cujo ensaio póstumo abre esta coletânea, também se abre ao diálogo com os jovens. Em sua prosa conceitual, provocativa e amorosa critica a banalização dos conceitos de cotidiano e território, pares do “politicamente correto” que, transformados em absolutos deixam escapar a dimensão relacional do processo que poeticamente denominou como *artes de resolver a vida*. Para além dos estilos de vida impostos pela sociedade mercantilizada existem modos de vida, corpos e experiências atuantes. Em uma época histórica de enaltecimento do consumo como uma expressão maior da mobilidade social, Ana Clara provoca o redirecionamento do olhar para a necessidade da escuta do outro e da reinvenção da utopia do bem viver para todos e, para isso, nos cobra a atenção analítica para os gestos corajosos, os gestos heroicos das pessoas simples que se reproduzem produzindo a vida.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Referências bibliográficas

BRENNER, Ana Karina, LANES, Patrícia e CARRANO, Paulo. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: processos sociais e propostas plíticas. *Revista de Estudos sobre Juventud*, ano 9, n. 22, jan.-jun. 1005.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

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

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, 2v. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. (Coord.) *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.

PARTE I

ESPAÇOS PÚBLICOS E AÇÕES COLETIVAS

TERRITÓRIOS JOVENS: TÉCNICA E MODOS DE VIDA^{*}

Ana Clara Torres Ribeiro^{**}

Introdução

Preparei uma fala, naturalmente com cuidado, o máximo de cuidado possível, mas com uma dúvida em relação a quem estaria aqui reunido. Vejo que há muitos professores, que são pesquisadores também da área, mas eu imaginei também que teríamos muitos jovens do Observatório Jovem. Então, na verdade, a minha fala, ela é multi-dirigida e, por vezes, estou fazendo mais uma fala para esses jovens.

^{*} Transcrição e revisão *post mortem* da fala na sessão de abertura do ciclo de debates “O olhar das pesquisas sobre os jovens”, em 18 de agosto de 2011. Foi mantido o tom coloquial da apresentação e inseridas como referências as indicações de bibliografia e outras, feitas durante a fala.

^{**} Socióloga e professora da Instituto do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Começo pensando na necessidade de esclarecimento das palavras do título: “Territórios jovens: técnica e modos de vida”. Como, na verdade, pensei estar me dirigindo fundamentalmente aos jovens, trato de esclarecer o que foi pensado sobre essas palavras. Esse esforço útil para armar as interlocuções entre nós, entre disciplinas e também com o intuito de preparar a pesquisa compartilhada e eventuais intervenções. Mas, quando pensei as palavras, pensei em dizer a esses jovens que as palavras trazem também algumas obrigações. Essas são obrigações de quem é herdeiro; portanto, os jovens tem que reconhecer da onde vêm as heranças e o que significaram como esforços das gerações anteriores. São também obrigações relativas ao esclarecimento da visão de mundo, ou seja, da onde você fala, porque fala alguma coisa e porque fala com essas palavras e não com outras.

O convite de Paulo² foi para que falasse sobre “territórios jovens”; logo, a seguir, pensei: “Tá bom, territórios jovens, mas vamos falar de técnicas e modos de vida também, porque se não eu fico meio abstrata com relação a territórios jovens”. Aí já vai toda uma questão de experiência de pesquisa, de opções analíticas, de visão de mundo, de diálogo interdisciplinar, de produção científica etc., que configuram, de alguma maneira, heranças de visões de mundo e de experiências vividas por mim mesma e experiências a mim relatadas. Não me sinto confortável exclusivamente com a ideia de territórios jovens; preciso de mais alguma coisa e essa mais alguma coisa seria, pela experiência do Lastro,³ *técnica e modos de vida*. Por quê? Porque o território, segundo o debate teórico orientado por Milton Santos,⁴ não é uma categoria das Ciências Sociais, o território é um absoluto, é recorte no espaço físico. Até segunda ordem, o território não é uma categoria relacional e não está diretamente relacionado a uma determinada fase de uma sociedade ou determinado período histórico. Território é território.

2 Paulo Carrano, Coordenador do Observatório Jovem da UFF.

3 Laboratório da Conjuntura Social: tecnologia e território, criado em julho de 1996, no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4 Sobre o conceito de território em Milton Santos, ver: SANTOS, Milton. *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.

A referência que se faz hoje em dia ao território é tão incisiva que a noção precisa ser questionada e não naturalizada. Sabemos que território é uma categoria extremamente usada, confunde-se um pouco com o pensamento progressista, conversando com outra categoria mais bem trabalhada pelas Ciências Sociais, que é a categoria do cotidiano. Território e cotidiano viram uma espécie de par do “politicamente correto” e isto faz com que, de alguma maneira, não se interroge seus fundamentos. Fundamentos que vejo muito bem questionados no final da tese de Denise,⁵ na qual ela inclusive questiona o limite do bairro, o aprisionamento dos jovens nos limites do bairro. Algo extremamente sério e que fica inquestionado se nós reificarmos e acreditarmos no “bom mocismo” da noção de território.

Sabemos, por outro lado, que a noção de território é trabalhada também socialmente, ou seja, ela não fica inerte, e, numerosas vezes, o território aparece confundido com a categoria nativa do “pedaço”. O pedaço dos jovens, o pedaço que é dos jovens, o pedaço que é quase a propriedade, não a propriedade econômica, mas a propriedade societária do jovem: o “meu pedaço”. Essa noção de território que, traduzido em “pedaço”, seria o abrigo de determinadas relações sociais, relações essas prioritariamente construídas por segmentos da juventude. Então, “pedaço” traz essa noção mais viva, ultrapassando o absoluto da noção de território. Dessa forma teríamos, assim, *territórios-pedaços*.

Milton Santos propõe outra saída. Ele não fala de “pedaço”, até porque o “pedaço” é muito mais trabalhado pelos sociólogos e pelos antropólogos. Milton, como geógrafo, propôs a noção de território usado, não seria território, mas *território usado*. Um território usado obriga que nele sejam pensadas práticas sociais; ele é sim um recorte do espaço físico, mas implica, para ser uma categoria relacional, na reflexão das práticas sociais. Faz um nexo entre técnicas que configuram a espacialidade e a ação da própria sociedade. Técnica e ação, espaço

5 Referência à tese de doutorado de Denise Cordeiro, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, publicada em livro: CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

e tempo, objetos, coisas e práticas sociais. Há uma passagem, e uma passagem bastante radical da percepção quando se fala em território ou quando se fala em *território usado*. Na Antropologia e na Sociologia, as coisas começam a encaminhar, não diretamente, mas a construir um diálogo com a noção de “pedaço”. Essas polêmicas, como sabemos, não são menores, são verdadeiras lutas semânticas que a depender de como se nomeia o real se tem consequências culturais e políticas extremamente diferentes.

O que ganhamos com a noção de *território usado* ou, dependendo da outra ótica disciplinar, com “pedaço”, é que nos obrigamos a leituras relacionais. Não separamos o sujeito da ação, das suas relações e dos seus vínculos. Nesse sentido, o *território usado* ou o “pedaço” pode transbordar limites definidos no território, no espaço físico, ou pode encolher esses limites recortados, que estamos chamando de território como recorte do espaço físico. O *território usado* transborda ou encolhe, o “pedaço” cresce ou diminui; não é um fixo, é um mix de fixo com fluxo, de técnica com ação, de objetos com práticas sociais. Esse mix é dinâmico e relacional.

Com essa perspectiva do *território usado* – ou “pedaço” – podemos superar alguns riscos analíticos e políticos. Entre esses riscos se encontra o poder do *espacialismo*, ou seja, o de atribuir ao espaço a capacidade de definir as identidades sociais, ou atribuir ao espaço a capacidade de determinar os comportamentos coletivos e, em nosso caso, os comportamentos juvenis. Então, aceitar o território simplesmente sem crítica é, até certo ponto, correr o risco de guetificar, de circunscrever as redes relacionais e, de alguma maneira, aprisionar as identidades sociais e as identidades juvenis dentro de determinadas leituras das precariedades existentes num determinado recorte do espaço físico. As identidades sociais passam a ser tão carentes, tão fracas, tão pobres quanto a pobreza e a carência que estão condensadas em determinado recorte do espaço físico. Há uma contaminação entre características do espaço e identidades sociais; daí a importância de resistir a esses processos de contaminação da percepção, por meio de um cuidado muito grande para escapar da tentação do *espacialismo*.

Por outro lado, o destaque atual do território precisa ser pensado pela difusão contemporânea da ação estratégica. “Ação estratégica” saiu da mão do Golbery⁶ e penetrou nas corporações. Vindo da redução do Estado, a ação estratégica vai para o tecido da sociedade e está em toda a parte, sobretudo nas parcerias público-privadas. O território é um alvo da ação estratégica. O território é, sobretudo, alvo. Não à toa o pensamento militarizado pensa imediatamente em um alvo. É isso que temos, em grande parte, como fundamento das políticas públicas: uma leitura do território altamente “sócia” de uma leitura militarizada da sociedade.

Os gestos corajosos, os gestos heroicos que se reproduzem produzindo a vida

Imaginei uma cinematografia que valorizasse, no cotidiano, nos limites, na observação dos modos de vida desses gestos e cuidados, a coisa delicada que é uma mãe fazer algo para seu filho, entregar o seu copo diariamente, ou tentar fazer uma coisa melhor para seu pai ou outra pessoa comer, uma coisa que se reproduz de uma maneira extremamente naturalizada, mas que poderia ser desnaturalizada pela observação das oportunidades de afirmação do sujeito social, do sujeito da ação.

Porque me parece que não se vai a lugar nenhum negando essa densidade da vida, algo que chamei em outro texto de *a arte de resolver a vida*⁷, ou seja, desprezando o banal, não tendo esse cuidado, não o tratando com o carinho que merece; não se vai a lugar nenhum e não se cria uma maturidade plena, rica, satisfatória, criativa e risonha.

Creio ser muito importante que o jovem possa observar esse fazer ou esses múltiplos fazeres que geram a arte de resolver a vida em

6 Referência ao General Golbery do Couto e Silva, ideólogo-estrategista da ditadura militar iniciada em 1964. Ver COUTO e SILVA, Golbery. *Planejamento estratégico*. Brasília: Ed. UnB, 1981 (Cadernos da UnB).

7 Ver RIBEIRO, Ana Clara Torres. O desenvolvimento local e a arte de “resolver” a vida. In: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Orgs.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005, p. 109-120.

seus numerosos gestos diários. Isso para que se reconheçam as oportunidades, ainda que pequenas e fugazes, de afirmação do sujeito social.

Por aí se consegue resistir à imposição de estilos de vida. Então, temos modos de vida, arte de resolver a vida *versus* estilos de vida. Os estilos de vida são cada vez mais abrangentes, são cada vez mais formatados como produtos completos. Envolvem desde os condomínios fechados, passando pelos lazeres – são lazeres mesmo, no plural, porque se diz “quatro lazeres”, “cinco lazeres”, “seis lazeres”, nos condomínios. Então, numa vida de “cinco lazeres”, você compra num pacote de forma de vida. Você tem, vamos dizer, toda a vida formatada como estilo de vida, o que é absolutamente difundido junto a outras mercadorias e a outros serviços, alavancando uma determinada ordem urbana, uma maneira como se constrói, se faz a vida na cidade, sobretudo, na grande cidade. Os estilos de vida renegam a *arte de resolver a vida* completamente. Os estilos de vida se apropriam de modos de vida e os transformam em mercadoria. Essa operação é feita por muitos agentes econômicos, trabalhando juntos, envolvendo desde a área da comunicação até os agentes financeiros tecnicamente mais avançados.

Com a operação mercantil dirigida a estilos de vida, temos um descolamento entre consumo e trabalho. O trabalho mais ou menos assalariado, que está na base dos modos de vida e da *arte de resolver a vida* é anulado, desaparece, vira ócio, é diretamente substituído por consumo. Esta é, naturalmente, uma operação que estimula e controla diferentes mercados. É uma operação cada vez mais bem feita; ela é sedutora, produz coisas sedutoras e é muito ativa no sentido de interferir nos imaginários.

Há um condicionamento dos imaginários. Acabamos não vendo outra saída a não ser morar nesses lugares e ansiar por esses consumos. Em grande parte, cada um de nós é um ser contaminado por esses desejos. Não há culpa nisso; há necessidade de libertação, mas não há culpa. Parece que para o jovem isso se torna ainda mais forte. Se para as pessoas maduras já é forte, imagine para os jovens que estão numa fase de transição – que ninguém sabe muito bem para onde vai. Para

eles, essa influência é mais pesada ainda. E se isso se acumula sobre o desprezo pelos modos de vida e pela *arte de resolver a vida*, cria-se um impasse subjetivo monumental. E com este o impasse subjetivo, claro, aparecem todas as objetivações de escape que se possa imaginar. Nestas circunstâncias, temos realmente a difusão de estilos de vida que mesclam moda – a correria atrás da moda é impressionante –, linguagem e novas tecnologias. Gostaria de saber quanto do orçamento de uma jovem atendente de *shopping* é gasto em produtos de beleza. Gostaria de saber, também, o que se gasta nas comunidades com produtos de beleza. Existe uma grande quantidade de serviços e de produtos dirigidos ao embelezamento, algo diretamente vinculado a essa difusão dos estilos de vida e que armam não sei quantos sistemas de classificação dos grupos sociais, dos espaços e dos indivíduos.

As “criaturinhas” feitas pela computação gráfica dentro dos anúncios dos estilos de vida são exatamente essas “criaturinhas” transformadas em imagens e colocadas dentro desses novos produtos da materialidade imobiliária. Tudo isso posto junto nos fala dos sentidos da realização do lucro nos contextos urbanos atuais e como isso afeta as etiquetas, os rótulos, a aparência da vida coletiva e como isto é colocado como leitura do imediato. Lê-se a sociedade por meio desses rótulos, etiquetas, estéticas ou estetizações, e se dirige o desejo para determinados produtos, objetos ou serviços.

Creio que as resistências aos apelos de estilos de vida implicam em ver de outra maneira contextos e relações sociais, deixando-se afetar pelo aqui e pelo agora, pela vida banal, pelo que é desvalorizado pelo pensamento dominante. Esse tipo de resistência, colado ao lugar e ao cotidiano, exige um olhar atento para a vida diária, para o gesto gratuito, para o dom, tal como trabalhado por Marcel Mauss⁸ ou por Maurice Godelier,⁹ para a linguagem corporal e a escuta do outro. Não é possível esse *nhen, nhem, nhem* televisivo permanente que compete com a escuta do outro. Você tem que escutar o outro, muitos outros.

8 MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

9 GODELIER, Maurice. *O enigma do dom*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Quero dizer, é necessário conquistar o direito ao simples e, com base nisso, encontrar as “pepitas de ouro” das práticas diárias que viabilizam a afirmação dos sujeitos sociais.

Lembrei-me de um exemplo para falar com os jovens: uma cena ocorrida logo depois dos desastres do Morro dos Prazeres, em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, onde morreu muita gente – como morreu aqui também, em Niterói, no Morro do Bumba. Estive na área, dois dias depois. Deparei-me com as mães levando seus filhos, as suas meninhas e menininhos, limpinhos, arrumadinhos, cabelinhos preparados, mochilinhas nas costas, fortes, mães fortes com filhos indo à luta pela escola e pela formação da criança. Belíssimo, belíssimo! Esses registros dizem bem dos modos de vida, dos valores, da *arte de resolver a vida* que, no meu modo de ver, tem que ser alavancada como reconhecimento da força que viabiliza o confronto com os estilos de vida; se não, não é possível reconhecer a dignidade nos gestos cotidianos. Depois não sabemos por que existem tantos indignados. Eu diria que é porque não se reconhece a dignidade do outro. A dignidade me parece que seria uma passagem entre a experiência única do jovem de determinado lugar em diálogo com o universal, ou seja, com o que é de todos, com o que é de todo mundo, com o que é da condição humana, com o que é de todos os outros jovens e de quem não é jovem também, com a condição humana, com a miséria e a grandeza do estar vivo.

Nesses termos, me parece que seria importante discutir estes temas com os jovens, o que seria legal para os coletivos que possam emergir de suas experiências. Li recentemente um texto muito bonito, oficial, da Bolívia no qual se colocava um princípio que orientava tudo: Viver bem!¹⁰ Quer dizer, se a maioria não vai viver bem, não interessa. Lamento, pode a economia crescer, pode acontecer o que quiser, pode as *commodities* chegar à China, mas se a maioria não vive bem, lamento, é um fracasso! Então, viver bem, ter a vida boa, é este o princípio da vida. E quais são os princípios que vamos colocar

10 Ver Plan Nacional de Acción de Derechos Bolívia para vivir bien. Disponível em: <<http://www.justicia.gob.bo/images/stories/noticias/pdf/PNADH.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2012.

aqui para a nossa vida coletiva? Vamos fazer o quê? Então, por isso, me parece interessantíssimo buscar ver o quanto que os estilos de vida e os modos de vida ajudam nesse viver. E como poderíamos ver melhor essas forças da liberdade, da cooperação, da fraternidade, da “garra”, que muitas vezes estão desvalorizadas num cotidiano marcado por necessidades, por carências, por espaços físicos absolutamente precários. As pessoas não são precarizadas, as condições de vida são precárias! Esses seres humanos não são frágeis, coisa nenhuma; são fortíssimos! Como é que podemos articular isso com alguma coisa que não seja o padrão do individualismo que, em verdade, está dirigindo à venda dos estilos de vida?

Há três armadilhas no contexto desses nexos que estabeleci acima que poderiam ser apresentadas para os jovens. A primeira seria a pressão pelos estilos de vida que endividam as pessoas. A sociedade brasileira está endividada e ainda vamos estimular para que consumam mais. Até parece que o consumo é um direito; até certo ponto é, mas não é um direito fundamental. A segunda armadilha é o aprisionamento no imediato. Então, não se consegue mais ver as imediações institucionais, mobilizacionais que podem, de alguma maneira, permitir o alcance de uma vida melhor. A terceira ameaça ou armadilha é traduzir o estilo de vida, conforme é apresentado, concretamente, pelo código do individualismo e da competitividade. Isto é algo que também não leva muito longe, pelo menos a maioria.

Se essas armadilhas não são contidas, sabemos que se perde sociabilidade, se perde vínculo social e se criam as condições da guerra e, de alguma maneira, da competição e da conquista de territórios, assim chamados na fisicalidade das fronteiras que marcam realmente a cultura de gangues. E sabemos que essa cultura não leva longe a juventude e não contribui para que ela atinja um bom plano de maturidade.

Levando mais adiante a conversa sobre palavras e conceitos, além de *território usado*, podemos dizer que territorialidade são territorialidades da juventude ou territorialidades jovens. Na verdade, territorialidade não tem um limite; ela transborda e encolhe também.

São territorialidades que dizem respeito às práticas, aos vínculos sociais criados, à sociabilidade que pode perfeitamente agregar o fator corpo. Então, quando se é jovem, há uma dimensão do corpo colocada nessa fase do ciclo vital; é uma vitalidade. Se o corpo está implicado, então, há territorialidade e corporeidade que podem propiciar uma problematização, que inclua também a tecnicidade. A tecnicidade – que não é técnica, exclusivamente –, a corporeidade, a territorialidade trabalham juntas para uma visão relacional e, de alguma maneira, resistente ao monolitismo e absolutismo do território.

A tecnicidade é a descoberta de uso insuspeito para os objetos, para as coisas disponíveis; está vinculada à arte de resolver a vida. Eu posso não ter a técnica, mas eu posso ter a tecnicidade para fazer dos objetos uma coisa imprevista. O produtor de um copo, por exemplo, não previu determinados usos, mas eu tenho a capacidade suficiente para substituir as ausências e as carências e preencher os buracos deixados pela vida. A tecnicidade pode permitir a um jovem articular as redes sociais às redes sociotécnicas e realizar esses preenchimentos; isto é tecnicidade. O que se chama de redes sociais são, em verdade, redes sociotécnicas, tal como nos diz Tamara Egler.¹¹ Isto é uma confusão, porque as redes sociais sempre existiram, elas são o sustento da sociabilidade. Agora, costuma-se chamar de rede social isso que é intermediado pela técnica contemporânea; mas isso não é rede social, é rede sociotécnica. Faz-se, então, uma confusão gigantesca como se a revolução pudesse sair da rede sociotécnica sem nenhuma rede social embaixo disto. Esta é uma pura mistificação da técnica que, por sua vez, combina-se muito bem com mistificação do espaço considerado como território. E por aí se vai para uma série de simplificações que dificultam compreender as potências, as potencialidades da juventude como sujeito social corporeificado.

Outros conceitos podem ser enriquecedores, tais como os propostos por Maffesoli,¹² com o seu “estar junto”, e o “eu-nós”,

11 EGLER, Tamara T. C. Redes tecnossociais e democratização das políticas públicas. In: *Sociologias*, ano 12, n 23, 208-236, jan.-abr. 2010.

12 MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

de Norbert Elias,¹³ que nos lembra que eu não existo isoladamente, *o nós é eu e o eu é também nós*. Isso quer dizer que existe uma série de articulações entre coletivos e indivíduos que pode ser algo extremamente rico também para articular esses e outros conceitos críticos com o pensamento crítico ao qual me referi na obra do Milton Santos.

Com essas articulações, talvez seja possível propor aos jovens que eles ousem criar outras imagens-síntese da juventude, outras ideias do ser-jovem. Por mim, se elas forem cômicas e irônicas melhor ainda, porque o riso também é consciência, é desligamento do imediato; é bom também.

Penso que outras iluminações são possíveis, porque outra tensão conceitual importante de Milton Santos está entre *espaço luminoso* e *espaço opaco*. O espaço dessa juventude é um *espaço opaco*; precisa de iluminação, mas não de iluminação como se faz no Complexo do Alemão,¹⁴ evidentemente, mas de uma iluminação conduzida pelo próprio jovem. Talvez, esta iluminação possa acontecer por meio de uma cinematografia, deles mesmos, criando outras iluminações, outras imagens-síntese da juventude.

Por fim, lembrei, e de uma maneira nada original, do *Ulisses*, de James Joyce. Fiquei imaginando um dia desses jovens, um dia inteiro nesses lugares, como é que é esse um dia? Aí eu pensei: “Ana Clara, você já viu isso em algum lugar”; e lembrei que foi no livro do Henri Lefebvre, *A vida cotidiana no mundo moderno*,¹⁵ no qual, logo no início, ele propõe uma reflexão a partir de *Ulisses*. Podemos imaginar os novos Ulisses, esses Ulisses desses lugares que não são territórios herméticos, são abertos; não são comunidades metafóricas, narram guerras, e que têm todas as possibilidades de serem excelentes Ulisses dentro de uma cotidianidade não alienada que era justamente a pro-

13 ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

14 Referência à operação de ocupação militar e policial nas favelas do Complexo do Alemão, Zona da Leopoldina, no Rio de Janeiro, realizada em 27 de junho de 2007, para combater o tráfico de drogas. A operação foi realizada pelas Polícias Militar e Civil do estado do Rio de Janeiro em conjunto com forças do Exército e da Marinha.

15 LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1980.

posta do Lefebvre. Então, era isso que eu queria falar. Quero fazer esse diálogo também com esses jovens; e que fique uma possibilidade de trabalho com a juventude na forma de diálogos que não são conceituais, mas são práticos, são da vida, são da fraternidade e da amizade.

Obrigada!

SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NOS PERCURSOS DE JOVENS MILITANTES DE PARTIDOS POLÍTICOS

*Ana Karina Brenner**

Introdução

Como alguém se transforma em um militante, já nasce assim? Existe um momento em que se processa a decisão “a partir de hoje vou me engajar”? Quem influencia essa decisão, ou não existem tais influências? Os engajamentos podem ser de diversos tipos, desde os vícios,¹⁶ passando por engajamentos em grupos de identidades até os engajamentos políticos. No caso específico deste ensaio, o engajamento

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora do Observatório Jovem do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense. E-mail: anakbrenner@yahoo.com.br

16 O vício em drogas, álcool, jogo, sexo etc. é também considerado uma forma de engajamento.

estará circunscrito ao espectro do ativismo político e buscaremos respostas às perguntas acima a partir das experiências vividas por 21 jovens universitários militantes de partidos políticos.¹⁷

A *socialização política* é utilizada como melhor termo para explicar os processos de transmissão de atitudes, escolhas, preferências, símbolos, comportamentos políticos e representações do mundo. E a compreensão desse processo ajuda a compreender como se concretizam os engajamentos políticos dos jovens pesquisados.

As pesquisas sobre juventude no Brasil ainda são pouco frequentes no que diz respeito à interface dos jovens com a política, seja em relação à transmissão de valores políticos, seja em relação aos engajamentos de jovens nas mais variadas modalidades de militância. A pesquisa *Juventude e escolarização: estado do conhecimento (1980-1998)*¹⁸, que levantou e analisou a produção discente da área de Educação encontrou trabalhos cujas preocupações com o engajamento de jovens se relacionavam com o movimento estudantil e em organizações não governamentais, sem aprofundamentos sobre os caminhos percorridos pelos jovens para realizar tal engajamento ou sobre os sentidos e razões atribuídos a essa ação. A nova edição do estado do conhecimento, cobrindo o período 1999-2006 (SPOSITO, 2009), levantou a produção discente nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social e também encontrou trabalhos sobre o engajamento de jovens que novamente se relacionam à militância estudantil. Alguns poucos trabalhos buscaram compreender os engajamentos de jovens em espaços não escolares. Destacam-se os trabalhos sobre a participação e mobilização estudantil, as modalidades não estudantis de participação e trabalhos que se dedicam a analisar a cultura política, socialização política e o capital social de jovens. A escola é apresentada, em quase todos os casos, associada à família, como espaço privilegiado de socialização política, construção de disposições para o engajamento e aquisição de capital social (SPOSITO; BRENNER; MORAES, 2009. v. 2, p. 175-211).

17 Este artigo é produto de tese de doutorado defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para informações sobre metodologia e campo de pesquisa, pode ser acessada em <http://www.uff.br/emdiálogo/sites/default/files/ana_karina_tese_completa_final_17.07.2011_2.pdf>.

18 Spósito (2000).

Socialização política

A socialização constitui-se na introdução do indivíduo no social e é um dos princípios da formação da identidade. O primeiro espaço de socialização é a família ou sua substituta. Na relação com os pais, ou seus substitutos, a criança imita, se identifica e recria as regras da convivência social. É pela interação com o outro e pelo reconhecimento recíproco dos sujeitos que nos fazemos capazes de nos autorreconhecer, diferenciando o que é particular do que é universal (DUBAR, 2005). A família, entretanto, não é a única agência socializadora. A escola, assim como outras instituições com as quais nos relacionamos ao longo do tempo, também exerce papel na tarefa da socialização infantil, juvenil e nas demais fases da vida. Além dessas instituições clássicas de socialização – família e escola –, outros coletivos culturais e sociais, como os grupos juvenis, têm adquirido centralidade nesta função e na construção das identidades individuais e coletivas de jovens.

Em sentido mais amplo, a socialização ocorre por processos e mecanismos que permitem a uma pessoa desenvolver relações sociais, adaptar-se e integrar-se à vida social. A socialização política poderia ser traduzida como a transmissão de atitudes, escolhas, preferências, símbolos, comportamentos políticos e representações do mundo.

A transmissão entre pais e filhos foi considerada, ao longo das décadas de 1960 e 1970, especialmente nos estudos norte-americanos, como única ou mais importante forma de produzir socialização política. Sophie Maurer (2000) considera que a família e a escola são duas instâncias privilegiadas para o estudo da socialização, por serem responsáveis pela formação e pela educação de crianças e jovens, razão pela qual teriam mais importância que os meios de comunicação, os pares ou o contexto de inserção do indivíduo. Entretanto, segundo a mesma autora, família e escola ganhariam centralidade também pela dificuldade de se medir o efeito cognitivo da mídia e do contexto na formação de atitudes, comportamentos políticos e representações de mundo.

O fato de a família constituir o primeiro lugar de construção de referências políticas (ou falta delas), segundo Muxel (2008), pode

parecer paradoxal, “dado que asistimos por un lado a una verdadera individualización de la vivencia familiar (SINGLY, 1996) y, por otro, a una crisis relativamente profunda de la representación política.” (PERRINEAU, 2003, p. 32).

Nos Estados Unidos, a centralidade da família na transmissão de valores e comportamentos políticos esteve em pauta até os chamados “anos Kennedy”. Com a eclosão dos protestos de 1968, houve necessidade de mudar o enfoque, visto que a centralidade da família na socialização dos indivíduos não produzia mais explicações possíveis. As primeiras pesquisas francesas sobre socialização política foram realizadas por Annick Percheron, na década de 1970, com aprofundamentos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1964, 1982) e influências da Psicologia Cognitiva. O conceito de *disposições* (DUBAR, 2005; LAHIRE, 2004) ajudou a reorganizar conceitualmente as pesquisas sobre o tema. Coloca-se em debate que nem tudo, em termos de socialização, acontece nos primeiros anos de vida. Os acontecimentos ao longo dela também são fundamentais para se compreender as práticas políticas na idade adulta.

Estudo de Passeron e Singly (1984) verificou claras distinções no grau de interesse por política, de acordo com a classe social. Os filhos das classes superiores tinham maior interesse pela política e os pesquisadores atribuíram tal fato à influência do sistema escolar. Também foram percebidas distinções por sexo: meninos eram mais interessados pela política que meninas. Mas, se a explicação para o maior interesse masculino pela política poderia estar na tradicional divisão de tarefas – que reserva o mundo da política aos homens –, os dados sobre o interesse político dos estratos inferiores não sustenta a justificativa; nestes estratos, a diferença entre os sexos diminui significativamente. A variável sexo poderia, então, ser explicada pelo contexto em que se realiza a socialização. Tournier (1997) repetiu a pesquisa de Passeron e Singly e encontrou resultados semelhantes no que diz respeito à classe e ao sexo, mas inseriu uma “variável-filtro”: verificou que os pares da escola exercem influência muito importante na construção dos valores, atitudes políticas e práticas; mas, na medida em que são os pais que orientam a escolaridade dos filhos, estes poten-

cializam seus valores específicos e ampliam, pela escola, os contextos de socialização dos filhos. Não se pode deixar de assinalar, no entanto, que a margem de manobra dos pais na condução da escolarização dos filhos encontra limites, segundo as possibilidades de origem de classe.

Ao distinguir as pesquisas de Lahire (2002, 2004) como marcos que demonstram a impossibilidade de manutenção de um determinismo radical das estruturas nos processos de socialização, Maurer (2000) afirma que não se pode prescindir do estudo dos cenários sociais, mas tais estudos precisam ser enriquecidos com novas variáveis, que considerem as múltiplas e heterogêneas influências sofridas pelos indivíduos e suas formas singulares de incorporação.

As pesquisas apontam, portanto, para uma forte influência familiar na construção de disposições para o engajamento e tomada de posições políticas, mas também afirmam que essa não é a única influência, nem necessariamente a mais importante. Os processos de socialização que têm lugar na escola e nas relações de amizade são também importantes e podem ser mais fortes e determinantes do comportamento político que a “herança” dos pais, em determinados casos.

Em última instância, a socialização política pode ser considerada um processo educativo que coloca os sujeitos em contato consigo e com o outro, identificando-se e diferenciando-se, produzindo motivos e sentidos para a participação social e política (SCHMIDT, 2001).

Engajamento

Não é intenção deste ensaio esgotar a discussão sobre o engajamento, dado que a questão central refere-se à socialização política. Sobre este assunto será abordado apenas o que ajuda a compreender de que maneira a socialização política se articula para construir possibilidades de engajamento.¹⁹

A palavra *engajamento* foi utilizada para definir um amplo espectro de fenômenos sociais. Howard Becker (1960) buscou qualificar o *engajamento* a partir da percepção de que a noção havia sido usada por

19 Seidl, neste livro, aprofunda a discussão sobre o tema do engajamento.

sociólogos para fins tão variados que já não permitia explicar fenômenos sociais específicos.²⁰ Para Becker, o engajamento se relaciona com o *comportamento coerente*, o qual pode ser o ativador do engajamento, bem como ser alcançado a partir dos engajamentos. A *coerência do comportamento* estaria ligada à manutenção de determinadas práticas, como no exemplo dado por Becker: a escolha de uma profissão e a sequência nela ao longo da vida.²¹

O engajamento pode ser resultado de uma ação racional ou tornar-se consciente apenas após ocorrerem mudanças tão significativas que deixem claro para o sujeito o que ganhou ou deixou de perder ao se engajar em determinada ação que, até então, não era consciente. A pessoa engajada deve ter consciência de que foi ela que fez a aposta, que sua ação é gerada por um interesse, o qual deve ser percebido como necessário, pois o indivíduo não agirá para realizar um interesse se não o perceber como necessário. Em outras palavras, o interesse, por si só, não é suficiente para criar o engajamento. É preciso sentir que este interesse é necessário (BECKER, 1960). A percepção da necessidade será importante para o julgamento sobre os investimentos e retribuições do engajamento, conforme veremos adiante.

Para além de definir o conceito de engajamento, a Sociologia busca compreender as razões e os motivos que levam um sujeito a se engajar em associações, grupos e movimentos sociais. Uma primeira tradição configurou-se em torno da construção de disposições ligadas ao conceito de *habitus*, de Bourdieu (1983, 1989), para quem as disposições para o engajamento político estariam ligadas às desigualdades das condições de origem e dos capitais sociais, econômicos, culturais e

20 Machado Pais (informação verbal, 2010) aponta que a *noção* de engajamento foi intensamente usada na Sociologia, mas não se construiu um *conceito* de engajamento como instrumento analítico.

21 O *engajamento* na profissão garantiria a coerência, ou seja, manter-se na profissão inicialmente escolhida seria o elemento de coerência do comportamento. Considera, no entanto, que há perdas e ganhos que devem ser levados em conta nessa escolha; mudar de profissão pode gerar desconfiças em relação às habilidades e confiabilidade do sujeito, mas manter-se em uma profissão na qual já não se satisfaz também não é coerente com a necessidade de satisfação pessoal.

políticos dos agentes sociais. A posição de classe de origem e a socialização familiar e escolar, que transmite ao sujeito valores, normas e regras, configuram um conjunto de capitais que o predis põem para o engajamento político. Para Bourdieu, os sujeitos situados nas posições inferiores de classe estariam mais predispostos ao engajamento, devido à busca por diminuir a desigualdade de acesso aos bens sociais e culturais disponíveis na sociedade. O engajamento serviria como forma de acesso aos capitais que estão interditados a essa camada da população. Assim, o engajamento político seria uma forma de tradução subjetiva da posição de classe e origem social (OLIVEIRA, 2005).

A tradição sociológica do interacionismo simbólico da Escola de Chicago tornou central o papel das redes de interações anteriores ao engajamento. As redes de interações estabelecidas pelo sujeito no momento presente, significando contato com espaços e grupos com os quais se identifica e é capaz de construir algum tipo de reciprocidade, é que tornariam possível seu engajamento. Estaria presente, além da identificação com o grupo, um cálculo que equacionaria positivamente a relação entre o investimento realizado na militância e as compensações materiais e pessoais produzidas por ela, ou ainda o prestígio que poderia angariar por meio desse engajamento.

A clássica dicotomia que situa as razões do engajamento entre a estrutura e a estratégia – ou, dito de outra forma, entre uma análise diacrônica e outra sincrônica dos sujeitos – não dá conta da complexidade dos fenômenos sociais que produzem o engajamento e devem se articular numa nova possibilidade analítica, que permita esclarecer os modos como se constroem as disposições, competências e possibilidades de engajamento (FILLIEULE, 2001; OLIVEIRA, 2005; SEIDL, 2009). Tal articulação entre análise sincrônica e diacrônica também permite compreender a maneira pela qual uma disposição se transforma em ação concreta e as razões para uns se engajarem e outros não, além de perceber o que leva os sujeitos a se engajarem em um e não outro grupo (AGRIKOLIANSKI, 2001). É preciso considerar um mosaico de fatores que contemplem a rede de interações do presente e os processos de socialização precedentes.

A socialização familiar dos jovens pesquisados

Os processos de socialização familiar e escolar podem ser elementos importantes para a construção de disposições ao engajamento. Aqui serão apresentados aspectos significativos das experiências familiares e escolares desses jovens e como o tema da política lhes foi se apresentando em diferentes momentos e espaços da vida. As experiências vividas pelos pais e a origem de classe das famílias também são significativas para compor o cenário no qual ocorreu a socialização dos jovens, pois constituem a cultura política e as visões de mundo que os pais buscaram transmitir a seus filhos e sobre as quais os filhos se apoiaram, acrescentando elementos de suas próprias experiências, para construir seus caminhos militantes.

O grau de engajamento dos pais em movimentos, partidos políticos ou outras modalidades de participação, ou ainda o interesse dos mesmos em relação à política são significativos para a análise dos processos de socialização política dos jovens militantes. A construção de disposições para o seu engajamento encontra, na cultura política e militante dos pais, um importante fundamento.

É possível distinguir, entre o grupo de 21 jovens entrevistados, três grupos que se destacam pelas práticas familiares de engajamento: a) jovens cujos pais eram politicamente engajados; b) jovens de famílias que manifestavam algum interesse por questões políticas e estavam abertas ao debate político no âmbito familiar e c) jovens de famílias que não demonstraram, segundo seus relatos, qualquer interesse e nunca tomaram posição em questões políticas.

Jovens filhos de pais engajados

Os pais engajados são, coincidentemente, aqueles que compõem o estrato social das elites intelectuais.²² Neste grupo estão as famílias de três jovens que têm ou já tiveram algum tipo de engajamento

22 Presença concomitante de altos capitais culturais e sociais, formação de nível superior associado a capitais financeiros elevados mas que não caracterizam-nas como elites econômicas.

partidário. Além desses, há os pais de um quarto jovem, também engajados politicamente, que representam exceção nesse grupo, por serem oriundos de classes populares.²³

A renda dos pais dos três primeiros jovens supera os 20 salários mínimos e, nesta faixa de renda, situam-se apenas mais duas famílias de jovens militantes. Sendo assim, os três jovens reúnem, a um só tempo, grande capital cultural, as mais altas rendas entre as famílias dos jovens entrevistados e capital político acumulado pelos pais em engajamentos em atividades partidárias.

Tomemos como exemplo as experiências familiares de Núbia.²⁴ Seu pai foi do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e saiu do país no começo da década de 1970, para fugir da repressão do regime militar; estudou e morou por 11 anos na antiga União Soviética. Sua mãe, embora não fosse militante, também morou na União Soviética, devido ao envolvimento de um irmão com a política e o receio da família de que ela pudesse ser vítima de alguma represália do regime. Seus pais se conheceram e casaram na União Soviética, onde nasceu sua irmã. Natália nasceu em território nacional e seu pai não voltou a se engajar em qualquer tipo de atividade militante, depois de retornar ao Brasil. A jovem afirmou avaliar que o distanciamento do pai ocorreu devido a um conjunto de fatores: o longo tempo de afastamento do país, que o distanciou também dos antigos companheiros de militância; a constituição de família e a necessidade de dedicar-se ao trabalho para sustentá-la; o desejo de dar uma vida tranquila à família, sem os sobressaltos vividos nos tempos da militância e, ainda, a nova conjuntura social e política do país no momento do retorno, que ocorreu em meados da década de 1980. Para Núbia, o clima já não era mais propício ao engajamento do pai, que não tinha mais ligações significativas no Brasil quando voltou ao país, especialmente porque estabele-

23 Os jovens de camadas populares são aqueles cujos pais chegaram, no máximo, até o Ensino Médio, realizam trabalhos de baixa ou média qualificação (servidores públicos ou funcionários da iniciativa privada de nível básico, autônomos – como taxistas e pescadores –, militares de baixa patente, mulheres do lar).

24 Em todas as transcrições das entrevistas foram respeitadas as características da oralidade com seus erros e acertos.

leceu residência em estado diferente do de sua origem, no qual havia construído seu engajamento. Houve grande envolvimento familiar com questões da política nacional e referências ao engajamento que se tornou clandestino durante a ditadura militar instalada no Brasil entre 1964 e 1985. Núbia ouviu de seus familiares as narrativas, as sensações vividas, medos e conquistas alcançadas por meio de seus engajamentos e construiu, a partir desses relatos, bases para seus próprios comportamentos e atitudes políticas.

Para os jovens desse grupo, os pais tiveram papel significativo em sua formação política ao narrarem suas experiências como militantes, compartilharem valores e práticas políticas com os filhos e ao manterem, dentro de casa, diálogo constante sobre acontecimentos cotidianos e ligados à vida política do país ou da cidade em que moravam. Núbia expressou que a influência dos pais e a dinâmica familiar tornavam o debate e mesmo o engajamento político um caminho praticamente natural. “Papai foi exilado e minha mãe também, minha irmã nasceu lá [na União Soviética], eu sou carioca, nasci aqui, mas o papo... papo de política sempre teve muito inserido lá em casa”.

Mesmo o desengajamento dos pais não impede a transmissão de conteúdos, comportamentos, valores e posturas políticas. Cada família a seu modo transmitiu valores que se vinculavam a experiências políticas vividas na própria juventude dos pais ou ainda no engajamento da vida adulta dos mesmos.

Jovens de famílias que manifestavam algum interesse político

Nesse grupo, encontram-se os jovens cujos pais não eram engajados em partidos, ou associações de moradores e afins, mas tinham alguma permeabilidade ao debate político em suas famílias. A porosidade das famílias para aquilo que se refere à política ou a disposições ao engajamento se expressa de diversas formas: pais que manifestavam suas preferências partidárias e argumentavam a favor de seus candidatos nos momentos de campanhas eleitorais; familiares que, por força dos cargos públicos que ocupavam, discutiam situações e conjunturas políticas; pais que participavam em ações ou organiza-

ções filantrópicas, entre outros. São 11 os jovens que apresentam essas características familiares.

Há uma divisão equitativa dos jovens desse grupo de famílias permeáveis ao universo da política, mas não engajadas, no que se refere a suas posições de classe: cinco jovens são de classes médias e seis de classes populares. Não se percebe, nesse grupo, distinções claras entre a socialização familiar de um e de outro grupo social. Tanto famílias populares quanto famílias de classes médias têm formas distintas de transmitir a seus filhos os valores que fundamentam suas práticas políticas, e há práticas comuns entre famílias de classes médias e classes populares. Dois desses jovens descreveram práticas e valores familiares bastante similares e ambos construíram referências políticas opostas às descritas pelos pais, o primeiro pertencente às classes médias e o segundo as classes populares. Mas, diferentemente dos jovens cujos pais são ou foram engajados, nesses casos, a transmissão dos valores ocorre de maneira mais difusa em relação ao que foi percebido entre os jovens do grupo anterior.

Tomemos a experiência familiar de Cláudio como exemplo das socializações familiares desse grupo. Sua família paterna teve um senador, eleito pelo PTB,²⁵ e alimentava também simpatias pelo PDT, mas o jovem afirmou que conversas sobre política eram inexistentes em sua casa. Apesar da referida inexistência de debate político, contou que seu pai foi candidato a vereador pelo PDT: “Meu pai chegou a ser candidato a vereador pelo PDT, mas nunca foi um expoente político, meio que levava por inércia as ideias do meu avô e do meu tio-avô que tem o nome dele”. A experiência do pai na política teria sido um fato isolado, que não produziu debates ou envolvimento da família com temas ligados à política; ainda assim, o jovem disse que tinha, desde a adolescência, uma posição crítica em relação ao que sua família paterna defendia como princípios políticos.

25 O referido político foi deputado federal e elegeu-se senador por Minas Gerais. Faleceu em um acidente aéreo em 1955, quando iniciava o exercício do mandato de senador. Apesar do jovem entrevistado não ter conhecido seu tio-avô, a família manteve viva sua memória, inclusive pelo batismo do jovem e de seu pai com o nome do familiar ilustre.

Eu fui formado numa família de classe média, com vínculos com o trabalhismo e tal, talvez isso pode ser um início [da militância]. Mas não sei se foi muito, porque, na verdade, eu cresci um pouco contestando esse tipo de visão um pouco mais paternalista sobre as pessoas. Talvez a literatura e a leitura foram os que mais me aproximaram da militância. Eu lia muito quando era mais jovem, muito, muito, muito, mais do que até li na universidade. (Claudio)²⁶

Sobre a família materna, Cláudio disse que, quanto à origem, é muito diferente da família paterna. Seu avô materno era pouco escolarizado e trabalhava na construção civil, assim como a maioria dos membros da família; sua mãe nunca se engajou em qualquer tipo de atividade política. Há, nesse caso, uma influência relativamente difusa, mas ainda assim diretamente ligada a uma modalidade de engajamento do pai – ser candidato em eleição proporcional municipal – que não se perpetuou no tempo.

Jovens de famílias não engajadas

É significativamente menor o grupo de jovens que não relataram qualquer tipo de engajamento, mobilização ou expressão de opiniões políticas por parte de seus pais ou familiares. São seis os jovens nesse grupo; ou seja, pouco menos de um terço dos jovens entrevistados é oriundo de famílias sobre as quais não relataram qualquer tipo de proximidade com questões políticas. No que se refere à posição de classe, quatro são de classe média e dois são de camadas populares, observando-se uma predominância de jovens de classes médias no grupo de famílias sem engajamento ou pouco porosas ao debate político.

É nesse grupo que se situa Welington, oriundo da família de mais baixa renda entre os jovens entrevistados. O jovem, que se mantém com uma bolsa-treinamento da universidade (bolsa de R\$280,00, na época da entrevista, atualizada para R\$400,00, em 2010), contava com renda familiar que não chegava aos três salários mínimos no ano de 2009, somando-se o rendimento de sua bolsa e o salário do pai. Esta

26 Entrevista realizada com Cláudio, em junho de 2009, militante do PSOL.

menor renda coincide com a menor escolaridade dos pais (ensino fundamental incompleto do pai e médio completo da mãe) e o trabalho de baixa qualificação do pai (motorista de caminhão), associado ao trabalho não remunerado da mãe (do lar). Por outro lado, Welington é um dos poucos jovens que relataram um gosto particular pela leitura – gosto também registrado apenas por outros dois jovens –, atribuindo a ela uma das fontes de inspiração e informação para a construção de seus valores políticos. O jovem disse que não tinha acesso a muitos livros em casa. Por isso, sua leitura se restringia aos livros que pegava emprestado na biblioteca da escola. Sua leitura preferida direcionava-se para os romances policiais de Agatha Christie, além das leituras sugeridas aos vestibulandos.

Outra jovem desse grupo afirmou que sua família tinha valores muito rígidos e a noção de ética e correção de comportamento era muito valorizada. Segundo ela, esses valores transmitidos pela família foram encontrados também no partido em que milita e é a isso que ela atribui seu engajamento político, ou seja, ao fato de o partido defender valores adquiridos por ela em família. “Pra mim, tem algumas coisas que não dá... fraudar, roubar, né? [...] Pra mim, é natural assim. Eu lembro que a minha mãe... ela sempre contava que meu avô era super-rígido e... é parte da formação moral da minha família: Não, isso não é seu, você não vai pegar.”

Apesar de informarem o não engajamento de seus pais ou familiares, os jovens desse último grupo referem-se a algumas práticas ou valores familiares que, apesar de não se articularem diretamente com o universo da política, contribuíram para a transmissão de valores que foram posteriormente acionados, no momento do engajamento, e que foram atualizados a partir das práticas militantes.

Escola: socialização e redes de relacionamento

A escola é espaço-tempo de socialização que representa novidade em relação à socialização que ocorre na família; é lugar de vivência de novas experiências, de construção de novas amizades, de convivência com o outro, muitas vezes lugar de convívio com a diversidade e a diferença. Na escola, crianças e jovens se relacionam com seus pares

de idade e com adultos de diferentes idades, especialmente os professores. Além de espaço de socialização, pode também ser lugar onde ocorrem as primeiras aproximações com grupos militantes organizados, pela existência de grêmios e outras formas de mobilização estudantis. A escola pode ser, por isso, além do lugar de socialização, também espaço de concretização da militância de jovens.

Os jovens pesquisados foram socializados em famílias com graus distintos de engajamento ou proximidade com o universo da vida política e os valores familiares internalizados influenciam e são influenciados pelas experiências escolares construídas pelos jovens. Para os jovens cujos pais eram ou ainda são militantes, a vida escolar ocorreu como uma espécie de continuação da socialização política familiar. Mas para alguns dos jovens de famílias desengajadas ou pouco próximas ao universo político, o espaço-tempo escolar constituiu-se como espaço privilegiado de socialização política. Não se está dizendo com isso que as escolas em que os jovens estudaram tenham transmitido exatamente os mesmos valores políticos que foram internalizados pelos jovens no convívio com suas famílias. A continuidade é do processo de transmissão de valores já iniciado na família, mas os conteúdos podem variar.

Experiências escolares em continuidade com a socialização familiar

Pesquisa realizada por Tournier (1997), anteriormente citada, buscou compreender a influência dos pares na socialização política ocorrida na escola, percebendo que, ainda que seja importante, é em certa medida condicionada pelas escolhas feitas pelos pais em relação às escolas em que os filhos estudam, ou seja, na medida em que são os pais que orientam a escolaridade dos filhos, estes potencializam seus valores específicos e ampliam, pela escola, os contextos de socialização dos filhos. Assim, as escolas em que estudaram os jovens foram escolhidas por seus pais de acordo com práticas pedagógicas e valores que se aproximassem daquilo em que acreditavam ou apostavam no que se refere à formação de seus filhos. Contudo, as possibilidades de

escolha são condicionadas por sua origem de classe e, especialmente, por fatores econômicos que permitem ou impedem matricular os filhos em determinadas instituições escolares.

Um dos jovens de famílias engajadas estudou em uma escola pública federal que sempre figura entre as melhores nas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e com tradição no cenário da mobilização estudantil. Os outros três jovens estudaram em escolas privadas. Se, no caso das duas jovens posicionadas na chamada elite intelectual, o capital econômico familiar levava à escolha de uma escola privada como a mais óbvia, no caso do jovem de camada popular, a escola privada representava um investimento dos pais com poucos recursos financeiros na formação do seu filho. Tal escolha se dava, segundo o jovem, pela perspectiva dos pais de que aquela escola formaria melhor e garantiria melhores chances de ascensão ao filho do que uma escola pública.

Professores de disciplinas específicas e grêmios estudantis foram apontados pelos jovens como influências importantes em suas experiências escolares. O jovem de origem popular disse considerar-se privilegiado por ter tido vários bons professores, especialmente os de História, que também o influenciaram na escolha do curso universitário.

Eu acho que eu tive uma oportunidade muito boa de ter, é uma grande oportunidade na verdade, de ter bons professores. Se eu gosto de história, se faço História hoje, eu acho que foi por conta de alguns professores. [...] é, em certa medida, influenciou o meu pensamento crítico também, muitos professores contribuíram pra isso. Desde a quinta e sexta série, professores que já faziam da prática do ensino um processo dialógico e crítico, também, que gerava essa criticidade em relação ao mundo, em relação ao sistema político, entendeu? E era de forma, principalmente nas aulas de Geografia e de História, politizante. Isso é uma questão de sorte também, que às vezes as pessoas trabalham essa criticidade gerando uma aversão à política, uma negação à política. Eu tive oportunidade de

ter professores que fizeram o inverso, assim: “Você tem que criticar, você tem que problematizar sua realidade, o meio, o mundo, mas agindo, atuando.” (Julião)²⁷

Os quatro jovens que compõem este grupo tiveram forte influência familiar na construção dos valores e comportamentos políticos, bem como na construção de disposições ao engajamento. Para os jovens do grupo a seguir, a escola teve papel mais significativo nesse sentido, na medida em que as famílias tiveram menor incidência em sua socialização política, ou seja, em que pese a menor influência familiar, a escola apareceu como instituição fundamental na socialização política e construção de disposições ao engajamento.

Experiências escolares associadas a pouca socialização política familiar

Percebe-se nesse grupo influências de professores e também de acontecimentos específicos, relacionados com demandas pessoais, como motivadoras do envolvimento crescente com mobilizações na escola que levaram à introjeção de valores e condutas que deram suporte ao futuro engajamento dos jovens.

Novamente aparece a grande influência de professores de História e Literatura, seja na indicação ou motivação a leituras específicas ou na realização de atividades coletivas. Um dos jovens relatou a realização de viagens da turma para estudar história com o professor:

A minha turma na 5ª série, a gente tinha uma turma muito boa de 17 alunos, sentávamos em círculo, viajávamos pra Ouro Preto, era um processo bem legal [...]. Ele é um ótimo orador e é um ótimo professor e ao mesmo tempo tinha uma radicalidade, uma coisa que talvez estivesse latente em mim. (Claudio)²⁸

As atividades culturais na escola são exceção nas narrativas dos jovens, mas nos casos em que ocorreram ganharam sentido especial

27 Entrevista realizada com Julião, em maio de 2009, militante do PT.

28 Entrevista realizada com Cláudio, em junho de 2009, militante do PSOL.

no que se refere à construção de valores, condutas e comportamentos políticos. Em uma feira de poesias realizada em uma escola privada, um jovem pôde mostrar sua obra poética e também vender camisetas que produzia, com estampas variadas – Che Guevara, por exemplo.

Não é o conteúdo, em si, lido pelos jovens, que abre caminhos ou cria disposições para o engajamento, mas a maneira como esses conteúdos rebatem na cultura, nos valores e nas práticas dos leitores. Leituras como o Manifesto Comunista ou livros sobre a Guerra do Paraguai (relatadas por alguns desses jovens) foram importantes para a construção de valores políticos e disposições ao engajamento.

A socialização política realizada de maneira mais difusa nas famílias parece estimular uma continuidade da socialização política no espaço escolar, mas as dinâmicas pessoais dos sujeitos também colaboram para a construção de valores e comportamentos políticos que serão acionados no momento do engajamento partidário.

Experiências escolares que socializaram para a política

São cinco os jovens que relataram que em suas famílias o tema da política era completamente ausente – não havia qualquer tipo de engajamento familiar ou práticas que expressassem claramente valores e comportamentos políticos – e que tiveram experiências escolares significativas relacionadas com a socialização política e construção de disposições ao engajamento.

Novamente o convívio com alguns professores é apontado como significativo para a construção de determinados valores políticos e para o direcionamento dos jovens para a busca de engajamento partidário. Experiências escolares específicas, ligadas a conjunturas locais, também serviram de motor para a socialização política desses jovens.

Dois jovens se referiram a professores que debatiam política em sala de aula, e apresentavam fatos históricos de maneira a instigar a curiosidade para saber mais e conhecer melhor a história brasileira e suas mobilizações por democracia e liberdade de expressão. Outros dois se referiram a eventos que ocorreram em suas escolas e

em torno dos quais acabaram se mobilizando gradativamente, construindo um posicionamento sobre fatos que acabaram levando-os ao engajamento partidário.

Um caso que exemplifica o papel da escola na socialização política é o do jovem que afirmou que *achava* “que o mundo tava errado [...] que o mundo era injusto e tava errado”. Estava no ensino fundamental, mas em sua escola não havia grêmios, grupos políticos organizados ou qualquer outra forma de mobilização. Na 6ª série “Eu comecei a ter aulas de Geografia e de História, e aí começou a dar a Revolução Cubana e, enfim, em Geografia Geopolítica...” e com essas aulas teria passado a se interessar cada vez mais pelas mobilizações sociais. Disse que buscava material na biblioteca da escola sobre revoltas e revoluções, teve dificuldades, mas, aos poucos, encontrou livros que satisfaziam sua curiosidade: “Você vai procurando, começa a achar outros textos e... fiquei convencido de que era importante participar, de forma organizada, do movimento”. Os professores de História e Geografia também “foram fundamentais”. O jovem tentou ler *O Capital* aos 13 anos de idade, mas “é difícil de entender, parte. Depois do segundo grau, eu consegui retomar as leituras com mais tranquilidade com ajuda, enfim, ficou mais fácil”. Os professores aos quais se referiu, no ensino fundamental, não foram os que indicaram a leitura de *O Capital*, mas eles dialogaram com ele, aprofundando as questões levantadas em sala de aula.

A socialização política na escola ocorre por diversos caminhos e diferentes são os agentes que possibilitam a transmissão de valores e comportamentos que configuram comportamentos e práticas políticas.

Disciplinas específicas, especialmente História, despertaram interesse e curiosidade em alguns jovens. Em vários casos, o interesse pela disciplina esteve associado à afinidade ou proximidade com professores que abordaram determinados temas, especialmente referidos à história brasileira e às revoluções e guerras mundiais, de modo a despertar interesse e curiosidade nos jovens alunos. Esses professores, em muitos casos, também dialogaram, responderam a questionamentos e indicaram leituras, de acordo com as questões levantadas pelos alunos que os procuraram.

Outras atividades escolares também foram citadas pelos jovens como significativas para a sua socialização política e para a construção de disposições ao engajamento. Especialmente os debates em sala de aula e a abordagem de temas específicos, que geraram interesse nos alunos, leituras que atraíram a atenção e despertaram sua curiosidade para a política, além de atividades culturais que aproximaram colegas que descobriram afinidades.

Uma característica escolar que poderia ser fortemente relacionada à construção de disposições, contudo, não foi citada pelos jovens: a gestão democrática, com a participação de todos os atores da instituição nas decisões sobre a política escolar.

Temas específicos também foram razão de mobilização de estudantes, que, em alguns casos, se associavam a outros grupos mobilizados. É o caso da luta pela manutenção do direito ao passe-livre para estudantes nos transportes públicos urbanos. Essa questão tem mobilizado de maneira cíclica os estudantes do ensino fundamental e médio na cidade e no estado do Rio de Janeiro – dois dos jovens entrevistados tomaram parte dos protestos e ações de resistência na Assembleia Legislativa do estado, para garantir, no ano de 2002, a manutenção do direito conquistado por outra geração de estudantes secundaristas, no início de 1990.

Portanto, a escola aparece, nas narrativas dos jovens, não necessariamente como lugar de aprendizagem da política *stricto sensu*, mas como espaço-tempo ampliado de socialização política, de transmissão e absorção de valores e comportamentos políticos, pelas interações entre alunos, entre eles e seus professores e os demais atores do núcleo escolar. Nesse sentido, escolarização, socialização política e possibilidades de engajamento se relacionam diretamente com a maior ou menor possibilidade de viver experiências variadas no âmbito escolar e também com as chances de ampliar o grupo de convívio por meio dos colegas da escola. Também pesa a forma como professores e outros atores da instituição interagem com os alunos.

Outros espaços de socialização política

Família e escola são importantes instituições de produção de socialização política, mas não são as únicas. Vimos, anteriormente, como ocorreu a socialização familiar dos jovens militantes e de que maneira a escola incidiu sobre valores e comportamentos políticos já internalizados pelos jovens em suas famílias ou como produziu socialização política de jovens com incipiente socialização política familiar.

Alguns jovens, entretanto, tiveram outros espaços de socialização política, que configuraram disposições ao engajamento. Há o caso do jovem para quem a experiência religiosa foi a mais significativa para a formação de valores políticos e de disposições ao engajamento; tais disposições, adquiridas na igreja, foram posteriormente atualizadas na convivência com professores de um cursinho pré-vestibular comunitário. Há também um jovem para quem a socialização política e a construção de disposições para o engajamento ocorreu no mundo do trabalho. Por fim, uma jovem construiu disposições para o engajamento a partir de diversas e difusas experiências, que incluíram sua participação em uma organização não governamental e em algumas atividades religiosas de diferentes denominações.

Vejam os primeiros casos como exemplo. Roberto, um jovem de classe popular, informou que seus pais nunca se engajaram em qualquer atividade política, mas se tornaram praticantes de uma religião pentecostal, depois que problemas financeiros e de saúde afetaram seu pai. Eles teriam encontrado apoio nos membros dessa Igreja para reorganizar a vida em novo endereço. Roberto disse que, até concluir o ensino médio, nunca se interessou por política, mobilizações reivindicatórias ou ações do gênero. Durante a escolarização, não teve qualquer experiência significativa, não apontou professores ou atividades escolares que o tivessem sensibilizado ou despertado seu interesse para a mobilização e o engajamento político.

Apesar de o jovem ter afirmado que sua formação política ocorreu durante a realização de um cursinho pré-vestibular, reconheceu que a experiência religiosa produziu um tipo de “formação política,

mas não pra concepção política que eu tenho hoje, né?”. Afirmou que a dinâmica da igreja de “um pastor falando e todos ouvindo... a falta de debate” não produziria mudanças sociais, e ele queria ver o mundo diferente: “Não tinha debate, era muita música, muito choro e muita lição de moral, pouco debate, pouca participação das pessoas... mesmo que fosse pra contar suas experiências. Sentia falta de poder me expressar, dizer o que sentia...”

Ao iniciar um cursinho pré-vestibular comunitário na cidade onde residia, conheceu professores militantes e, embora nunca tivesse tido “acordo político com eles, eu fui muito influenciado pelo PT e pelo PCdoB nessa época”, partidos de filiação dos referidos professores. Descobriu, com esses professores, novas narrativas sobre a História Geral e do Brasil, que teriam, segundo ele, despertado uma visão mais crítica sobre a realidade. À medida que lia, estudava e dialogava com os novos professores, se afastava da Igreja. O rompimento definitivo se deu com a entrada na universidade.

A possibilidade de conviver de maneira mais próxima e constante com esses professores, diferente da dinâmica estabelecida com os professores da escola regular, permitiu que Roberto estabelecesse um diálogo profícuo sobre política e sobre as dinâmicas sociais no Brasil. Foi nessa relação que o jovem atualizou as disposições construídas na prática religiosa, direcionando seu investimento para um partido político. A ideia da mobilização política se transformou em prática, depois que entrou na universidade e saiu em busca de partidos organizados nos quais pudesse se engajar.

Considerações finais

As narrativas dos jovens entrevistados dão conta da formação de um mosaico de espaços e tempos de socialização que ocorrem na família e na escola por diferentes agentes – pais, tios, professores, colegas. Valores internalizados no âmbito familiar podem ser ressignificados, a partir das interações estabelecidas na escola. Além disso, o grupo de pares é importante para a construção do engajamento, assim como o são alguns professores, ou seja, as interações são significativas

para os jovens, tanto quando ocorrem com os pares de idade quanto com adultos. As trocas de experiências entre pares e com adultos têm significados distintos e pesos também diferentes em cada um dos mosaicos que cada jovem constrói.

Os jovens cujos pais eram militantes tiveram uma socialização política claramente influenciada pelos valores políticos dos pais e foram também os que acionaram suas disposições mais precocemente, ou seja, são os jovens de socialização política familiar os que mais cedo se tornaram militantes – com exceção de um jovem que iniciou cedo a militância, levado por acontecimentos escolares.

O grupo de jovens de famílias engajadas reúne as elites intelectuais, com exceção de um jovem de classes populares. Entretanto os outros dois grupos – famílias porosas ao tema e famílias desengajadas – têm composição equilibrada entre camadas médias e populares, o que impede dizer que as famílias de uma ou outra origem de classe estariam mais propensas ao engajamento. As experiências escolares são igualmente variadas.

Como dito no início deste artigo, os estudos sobre a socialização política apontavam para a centralidade da família na transmissão de valores e comportamentos políticos às novas gerações, mas mudanças sociais impuseram uma nova abordagem ao tema. A centralidade da escola e da família já não dava mais conta de explicar os fenômenos da juventude que se mobilizava. Para alguns jovens, a socialização familiar e escolar teve papel muito sutil, com centralidade para o grupo de pares ou experiências de trabalho ou práticas religiosas. Maurer (2000) assinala que a centralidade da família e da escola ainda persiste nos estudos sobre socialização política pela dificuldade de mensuração dos efeitos cognitivos das mídias ou do grupo de pares, mas essa influência é inegável, especialmente quando as formas clássicas de socialização não permitem explicar as razões para o engajamento. Neste estudo, os três jovens que compõem o último grupo descrito e exemplificado com a experiência de Roberto deixam clara a influência de outros mecanismos de socialização.

Referências bibliográficas

- AGRIKOLIANSKY, E. Carrières militantes et vocation à la morale: les militants de la Ligue des droits de l'homme dans les années 1980. *Revue Française de Science Politique*, v. 51, n. 1, p. 27-46, 2001.
- BECKER, H. Notes on the Concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, v. 66, n. 1, p. 32-40, jul. 1960. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2773219>>. Acesso em: 23 de novembro de 2009.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- _____. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand/Difel, 1989.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FILLIEULE, O. Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue Française de Science Politique*, v. 51, n. 1, p. 199-215, 2001.
- LAHIRE, B. *Retratos sociológicos; disposições e variações individuais*. São Paulo: Artmed, 2004.
- _____. *O homem plural*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MAURER, Sophie. *Ecole, famille et politique: socialisations politiques et apprentissage de la citoyenneté*. Bilan des recherches en science politique. Dossier d'Etude nº 15. Dec, 2000.
- MUXEL, Anne. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 81, p. 31-44, jun. 2008.
- OLIVEIRA, W. J. *Paixão pela Natureza*. Atuação profissional e participação na defesa de causas ambientais no Rio Grande do Sul entre 1970 e início dos anos 2000. Tese (Doutorado em Antropologia – UFRGS), 2005.
- PASSERON J.-C., de SINGLY F. Différences dans la différence: la spécification sexuelle des socialisations de classe. *Revue Française de Science Politique*, v. 34, n.1, p. 49-78, 1984.
- SCHMIDT, J. P. *Juventude e política no Brasil*. A socialização política dos jovens na virada do milênio. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SEIDL, Ernesto. Disposições a militar e lógica de investimentos militantes. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 21-39, maio/ago. 2009.

SPOSITO, Marília (Coord.). *Estado do conhecimento. Juventude e Escolarização (1980-1998)*. INEP/MEC/Ação Educativa, 2000.

_____. (Coord.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v. Disponível em: <www.observatoriojovem.org>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2010.

_____; BRENNER, A. K; MORAIS, F. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 175-212.

TOURNIER, V. *La politique en héritage? Socialisation, famille et politique: bilan critique et analyse empirique*. Thèse pour le doctorat de science politique, Université Grenoble 2, 1997.

ENGAJAMENTO E INVESTIMENTOS MILITANTES: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

*Ernesto Seidl**

Introdução

Gostaria de iniciar registrando a importância crescente da temática do engajamento militante e da ação coletiva na agenda brasileira de pesquisa das Ciências Sociais e, em alguma medida, também da Educação.²⁹ Acrescentaria que, colateralmente, a dimensão dos

* Professor dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: eseidl@terra.com.br

29 Este ensaio baseia-se na comunicação feita no painel “Ação coletiva, jovens e engajamento militante” do Ciclo de Debates “O olhar das pesquisas sobre os jovens”, promovido pelo Observatório Jovem da UFF em novembro de 2011.

“jovens”/“juventude” e da participação política tem sido incorporada a esta agenda e tudo indica que venha ganhando espaço. Mas apesar de uma perceptível renovação tanto do interesse quanto das abordagens em torno do tema da militância e/ou dos movimentos sociais no país, o ritmo dessa oxigenação é relativamente lento e seguramente não sou o único a pensar que se tem muito caminho pela frente.³⁰

O objetivo geral deste ensaio é discutir estratégias de pesquisa que procurem dar conta de múltiplas facetas do fenômeno da militância, evitando assim reducionismos que tendem a apostar que esse pode ser explicado a partir de poucos – senão de um único – fatores. A base principal para minhas reflexões aqui é uma pesquisa inicialmente interessada em modalidades de militância associativa em Aracaju, capital do estado de Sergipe, cidade de população em torno de 550 mil habitantes. O material empírico central está composto por um conjunto de cerca de vinte entrevistas biográficas com militantes dirigentes e ex-dirigentes de instituições ligadas a espaços de militância bastante variados: militância religiosa (católica e afro), sindical (professores universitários e petroleiros), estudantil, ambientalista, filantrópica, de direitos humanos (ligados à opção sexual) e étnica ou identitária.

Alguns instrumentos de análise

Antes de passar a discussões mais pontuais, motivado pela provável heterogeneidade do público aqui presente e também pelo fato de a colega Marília Sposito ter mencionado, na conferência do período da manhã, sentir falta de instrumentos metodológicos que deem conta do fenômeno do engajamento militante, gostaria de destacar alguns vetores principais do revigoramento do campo de estudos dos movimentos sociais ou sociologia da militância, como prefiro. Trata-se, sobretudo, de diálogos e tentativas de combinação de perspectivas.

30 Entre algumas das produções recentes, destaco os dossiês temáticos publicados em periódicos nacionais, como *Antropolítica* (2007), *Caderno CRH* (2009), *Cadernos CERU* (2009) *Lua Nova* (2009), *Pro-Posições* (2009) e *Sociologias* (2011), além de artigos, teses e dissertações, como os trabalhos de Alonso (2009), Brenner (2011) Coradini (2002, 2007, 2010), Oliveira (2008a, 2008b, 2009, 2010), Gaglietti (2003), Petrarca (2008), Reis (2008), Seidl (2009), Silva (2011).

Destacaria, assim, de forma muito esquemática, por um lado, as contribuições anglossaxônicas do Modelo de Mobilização de Recursos e da Teoria dos Processos Políticos como abordagens mais macrossociológicas e voltadas à dinâmica dos movimentos sociais, as quais produziram vocabulário consagrado: *estrutura de oportunidades, redes, organizações, recursos, repertórios de ação e ciclos de mobilização*. E por outro lado, a Sociologia dos Movimentos Sociais desenvolvida na França, cuja perspectiva incide, sobretudo no estudo das bases sociais e culturais do engajamento, na lógica das trajetórias militantes, nas emoções e afetos envolvidos, nos procedimentos de atribuição de sentido, na dinâmica dos eventos e nas interações do face a face que constituem a trama do protesto.³¹

Se as vertentes da mobilização de recursos e dos processos políticos já conhecem maior público entre os pesquisadores brasileiros, a vertente francesa – que explicitamente se propõe a dialogar com o *mainstream* do qual é em parte tributária³² – apenas mais recentemente tem recebido atenção e sido incorporada com proveito pelos estudiosos. Além disso, pode-se identificar um conjunto de esforços bem-sucedidos de combinação desses esquemas em investigações recentes no Brasil.

No entanto, não poderia deixar de mencionar não somente as dificuldades de compatibilização epistemológica das abordagens mencionadas, mas igualmente os limites de incorporação das diferentes dimensões em ação nos processos de engajamento, militância e, também, de desengajamento ou *exit*. Seja como for, não acredito ser possível dar conta da complexidade empírica do fenômeno da militância sem evitar abordagens que acentuem exclusivamente uma ou outra dimensão, como as que reduzem a explicação do envolvimento de indivíduos em grupos ou movimentos sociais como efeito direto de suas origens sociais, ou então do peso das redes sociais tecidas, ou ainda do papel das instituições.

31 Um bom estado da arte desta discussão pode ser consultado em Alonso (2009), Oliveira (2012), Fillieule (2005), Fillieule, Agrikoliansky, Sommier (2010), McAdam (2005), Péchu (2007), SawickieSiméant (2011).

32 Sobre esta aproximação e diálogo crítico, ver especialmente Fillieule, Agrikoliansky, Sommier (2010) e SawickieSiméant (2011).

Engajamento como *processo*

Feitas essas observações, gostaria de tratar brevemente de algumas escolhas e apostas que, com outros colegas e pesquisadores em formação, tenho feito em meus trabalhos. Talvez a mais flagrante delas seja a de compartilhar de uma visão da sociologia da militância que toma o engajamento como *processo*. Esta perspectiva permite, como sugere Fillieule (2001, p. 201), que sejam trabalhadas de modo conjunto questões como as das “predisposições à militância, da passagem à ação, das formas diferenciadas e variáveis ao longo do tempo adquiridas pelo engajamento, da multiplicidade dos engajamentos ao longo do ciclo de vida e da retração ou ampliação dos engajamentos”.

Afinal de contas, se é uma verdade óbvia que não se nasce militante, como recorda Fillieule, mas que alguns indivíduos tornam-se militantes – de forma durável ou provisória –, segundo o contexto e as circunstâncias próprias às trajetórias pessoais, nada mais prudente do que tomar esse fenômeno como processo. Daí a utilidade da aplicação da noção interacionista de *carreira* ao engajamento político, sugerida em especial por Fillieule. Ela permitiria “compreender como, a cada etapa da biografia, as atitudes e comportamentos são determinados pelas atitudes e comportamentos passados e condicionam, por sua vez, o campo dos possíveis por vir, restituindo assim os períodos de engajamento no conjunto do ciclo de vida.” (FILLIEULE, 2001, p. 201)

Assim, uma primeira dimensão forte presente nesta abordagem, e que tem servido como ponto de partida, é a das disposições sociais, isto é, grifa-se a importância do passado social incorporado pelos agentes como elemento fundamental à compreensão da gênese de uma propensão ao envolvimento político. Nessa linha, lembra Bernard Lahire (2004), a sociologia disposicional está ligada a uma *sociologia da educação*, no sentido amplo do termo, ou seja, uma sociologia da socialização; daí a forte atenção ao *background* social dos agentes, aos espaços de socialização familiar, religiosa, escolares, às amizades. Por outro lado, não se pode descuidar da tentação ao determinismo da posição de origem, segundo o qual origens sociais mais privilegiadas,

garantindo maior acesso a informações aos indivíduos, favoreceriam diretamente uma propensão ao interesse e à participação política. Dito de outro modo, uma disposição não é sinônimo de ação!

Portanto, uma segunda dimensão de análise deve ser combinada com a *disposicional*, e esta diz respeito ao exame dos laços interpessoais e das redes preexistentes vinculadas à adesão e à continuidade do engajamento em movimentos sociais. Isso porque, destaca Oliveira (2012, p. 15), “a vinculação anterior ou simultânea a redes sociais constitui um espaço prévio de socialização, de formação das identidades e de aproximação com as principais lideranças, organizações e princípios ideológicos que elas defendem”. São numerosos, aliás, os trabalhos recentes que insistem no efeito dos vínculos tecidos em diferentes redes sociais (familiar, de amizade, profissional, escolar, religiosa) sobre os processos de engajamento.³³ Essas redes agem “como suporte de sociabilidade e de novas identidades que contribuem para a eficácia e manutenção do recrutamento na ação coletiva” (SAWICKI; SIMÉANT, 2011, p. 216). São muitas as análises que demonstram o quanto a adesão a um grupo militante e a consequente elaboração identitária de muitos indivíduos devem-se diretamente ao efeito da inserção em novas redes e ao estabelecimento de laços com outros indivíduos que lhes “fazem descobrir” ou “despertar” para determinadas “causas”.

Chamaria atenção ainda para um elemento que parece banal, mas nem sempre levado muito a sério em estudos sobre engajamento, que é a moldura histórica na qual se desenrolam esses processos. Se, obviamente, engajamentos não ocorrem em um vácuo histórico e cultural, é fundamental considerar não apenas as condições de participação política em termos de oportunidades e restrições políticas – como ensina a noção de *estruturas de oportunidades*, mobilizada entre outros por Tarrow (1994) – mas também os valores morais e políticos em voga em diferentes períodos, os modelos de participação valorizados. Entre outras vantagens, essa operação permite enquadrar os itinerários individuais de militantes em contextos gerais de referência e sentido para a ação militante. Evita, também, raciocínios anacrônicos que tomam

33 Entre muitos trabalhos, mencionamos os de DianieMcAdam (1993), McAdamePaulsen (2003) e Sawicki (1997).

algum modelo de ativismo dominante em determinada época – em geral os constituídos pelos movimentos do final da década de 1960 e nos anos de 1970 no ocidente, e em especial aqueles ligados “à luta contra a ditadura” e “à redemocratização” no Brasil – como “o único” ou “o melhor” e o utilizam em comparações com formas posteriores de mobilização, muitas vezes consideradas “despolitizadas”, “indiv dualistas” ou “pragmáticas”.

Nesse viés, trabalhar com a noção de lógicas de investimentos militantes me parece muito frutífero. Em primeiro lugar, por considerar que o envolvimento em militâncias é resultado não de apenas um sentido ou lógica, mas de vários. E em segundo lugar, pelo fato de haver variações nos investimentos ao longo de itinerários militantes, logo, de ser errado pensar que, uma vez engajadas, as pessoas mantêm seu grau de engajamento na mesma intensidade por toda a vida. Assim, uma perspectiva central a alimentar essa vertente aqui desenvolvida toma a militância como *uma* esfera da vida social. Portanto, a intensidade da relação do indivíduo com esta esfera depende de sua constante interação com outras esferas de vida, como a da família e dos sentimentos, do trabalho, da escola, das amizades, do lazer, etc. Estas interações, lembra Passy (2005, p. 116), contribuem para a elaboração de estruturas de sentido que permitem aos indivíduos intervir no mundo social.

As variações na intensidade do envolvimento em determinadas “causas” têm relação, em primeiro lugar, com as motivações e retribuições que aquela causa pode lhe dar, mas também com o conjunto de outras esferas de sua vida e um sistema equilibrado de relação entre elas. Um exemplo clássico disso é a retração temporária do engajamento em algum grupo ou partido motivada por uma aliança matrimonial, especialmente quando envolve a criação de filhos e a formação de uma família. São frequentes também os casos de diminuição e, inclusive, desengajamento total após anos de ativismo, em função de uma nova orientação na esfera afetiva, a qual modifica o sistema de interação simbólico em desfavor da esfera do engajamento.³⁴

34 Estes aspectos são examinados especialmente em Passy (1998, 2005), Fillieule (2005) e McAdam (1989).

Tempo social e tempo biográfico

Como sabido, o fenômeno do engajamento militante situa-se, quase invariavelmente, num período da vida biológica que coincide com o início da vida social pública dos indivíduos, isto é, entre a adolescência e os vinte e poucos anos de idade. Por outro lado, a entrada na idade adulta também implica a intensificação do investimento em outras esferas, sobretudo a do trabalho, mas também a afetiva e a familiar. Tem-se, portanto, uma tendência à complexificação da vida social e à diversificação das redes relacionais, com exigências mais diversificadas de tempo, energia e libido dos indivíduos. Este elemento, que parece trivial, é, no entanto muito importante para se compreender por que uma grande fatia de militantes – sobretudo estudantis ou de juventudes partidárias –, em determinado momento da vida, afasta-se parcial ou momentaneamente do ativismo e, como se costuma dizer, “vai cuidar de *sua* vida”.

Encontra-se, assim, no período de juventude ou “juventude adulta” um momento chave para definições e redefinições da intensidade do engajamento, para sua estabilização, retração ou abandono. Novamente, volta à baila a questão dos contextos ou momentos biográficos e das interações entre as esferas de vida, fazendo sentido a proposta de Hirschman (1982, p. 151), para quem “a apreciação dos custos do engajamento é produto de uma apreciação subjetiva variável segundo os contextos e a percepção das recompensas esperadas”. Assumir esta perspectiva não implica, ressalte-se bem, compactuar com as premissas clássicas do utilitarismo e da teoria da escolha racional, sem espaço nas perspectivas aqui tratadas.

Militância e investimentos individuais

A mobilização de parte dos elementos até então esboçados na análise do material empírico mencionado mais acima demonstra algumas evidências. Em primeiro lugar, a quase totalidade dos casos estudados revela engajamentos com intensidade relativamente alta e um grau importante de estabilidade. Trata-se de engajamentos com pouca flutuação, o que sem dúvida tem relação com o fato de os indi-

víduos tomados como referência serem ou terem sido dirigentes de seus respectivos grupos. Tais posições devem muito, justamente, a um alto grau de investimento realizado ao longo do tempo, inclusive com diversos casos de profissionalização via militância.

O exame dos itinerários prévios dos militantes entrevistados aponta uma elevada frequência de experiências de socialização participativa em *projetos sociais*, como o Projeto Rondon, em agremiações (escoteiros e grêmios estudantis secundaristas) e em grupos religiosos (sobretudo católicos) na adolescência. A etapa iniciada pelo ingresso no ensino superior oferece espaço para continuidade e atualização do envolvimento, não apenas por meio do movimento estudantil, mas também com o movimento negro, homossexual, sem-terra e outros canais de recrutamento para a militância associativa e partidária, com destaque à combinação de militâncias múltiplas.

Uma pequena parcela dos indivíduos estudados é composta por militantes mais velhos, cujo envolvimento com o ativismo inicia-se no final dos anos 60, no movimento secundarista e, em seguida se intensifica com a entrada na universidade. Estes militantes apresentam engajamentos estáveis e de intensidade constante ao longo de seus itinerários. Embora sua profissionalização independa da militância, o sentido da profissão e as formas de atuação são estreitamente dependentes de engajamentos totais. Suas inserções profissionais como professores universitários são pautadas pela *politização* (LAGROYE, 2005) das atividades em aula, nas disputas por cargos na reitoria e no sindicato de professores. Vale dizer, suas concepções sobre a profissão não podem ser dissociadas de uma perspectiva *política* de ativismo. Simultaneamente, apresentam forte inserção em diferentes espaços, com protagonismo: universidade, partidos, movimento de leigos católicos, grupos de jovens, ambientalismo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, educação popular.

Um segundo grupo de indivíduos encontra na militância perspectivas concretas de trabalho ou de profissionalização. Sua atuação se dá em organizações não governamentais (ONGs) voltadas a causas

como direitos humanos e, principalmente, na ocupação de cargos remunerados na administração municipal ou estadual, em órgãos (secretarias, subsecretarias e coordenadorias) dedicados a questões específicas como o “combate ao racismo e à homofobia”, “direitos humanos” e “prevenção de DST”.³⁵ Para esses militantes, os investimentos na militância intensificam-se à medida que oportunidades de trabalho, renda e retribuições como visibilidade e prestígio são vislumbradas – sem que se trate, necessariamente, de um cálculo consciente a orientar seus investimentos.³⁶ Quase invariavelmente, esse momento de oportunidades e de investimentos na militância coincide com os vinte e poucos anos de idade desses indivíduos e é marcado pela aproximação com partidos políticos e pelo ingresso em novas redes sociais. Destaque-se que estas relações estabelecidas na universidade ou no trabalho são centrais para o ingresso subsequente em partidos políticos – nomeadamente PT, PCdoB, PSOL, PSTU – nos quais atuam de forma concomitante ao envolvimento em militâncias mais específicas.

Ainda para um terceiro e reduzido grupo de militantes, a esfera do trabalho é formalmente a esfera da própria militância. Nestes casos, a profissão ou ocupação coincide com o ativismo militante e aparece diretamente relacionada a itinerários pautados por fortes investimentos em participação, acúmulo de experiências e de relações. Como exemplo, poderia mencionar os casos de uma funcionária do sindicato dos petroleiros, de intensa militância sindical e partidária (PT e PSTU); de um coordenador de programa de saúde da prefeitura de Aracaju, com longo ativismo em ONGs de direitos dos homossexuais e de negros, e da diretora de uma ONG que acolhe crianças órfãs.

Por fim, um quarto grupo de indivíduos apresenta características que chamaria de empreendedorismo militante. São os casos de militantes que investiram na criação de ONGs (defesa de homossexuais

35 Sobre as formas de adesão e militância em causas do “movimento negro” em Sergipe, consultar Souza (2010).

36 Não explorarei aqui a dimensão das retribuições da militância. Limito-me a sugerir dois artigos centrais de Daniel Gaxie (1977, 2005) sobre o tema.

e ambientalismo) das quais se tornaram dirigentes. Em geral mais jovens, combinam a vida profissional de professores de nível fundamental e superior com intenso envolvimento na direção de associações relativamente estruturadas, com as quais ganham recursos de forma irregular por meio de projetos financiados por órgãos do Estado ou do setor privado.

Dadas as limitações do texto, apresento aqui apenas um caso de carreira militante para fins de demonstração. Em boa medida, este caso reúne características dos diversos padrões acima expostos e permite captar as etapas do processo de um engajamento múltiplo. Trata-se de uma carreira militante em pleno desenvolvimento e que vem sendo acompanhada nos últimos quatro anos.

Múltiplas identidades, múltiplas militâncias

P. nasceu em Aracaju no início da década de 1970, filho de um pai “quase sem instrução nenhuma” e de uma mãe que completara a Escola Normal. Com o divórcio dos pais quando contava quatro anos de idade, passa a morar e cresce numa casa em bairro de classe média baixa da capital, onde vive com a mãe, a irmã, a avó materna e posteriormente o padrasto. De cor de pele escura e cabelos encaracolados, diz que se considerava e era considerado “tímido” pelos familiares. Por essa razão, na pré-adolescência é estimulado pela mãe e pela avó a fazer atividades para se “socializar”, como diz. “Fui ser escoteiro, fui fazer esporte, karatê”. Apesar da “timidez”, recorda que ao final da quinta série começa a querer exercer “atividades paralelas”, como “participar do Centro Cívico da escola, organizar festa, evento, fazer um monte de coisa”. Por essa época, começa a frequentar um grupo de jovens da Igreja católica em reuniões semanais. Por dois anos, aos sábados, também participava dos escoteiros, movimento que deixa para “entrar na Legião de Maria”, grupo de leigos católicos. Por meio desse grupo, realiza diversas atividades filantrópicas, como visitas a hospital de câncer e orfanatos. Perguntado sobre as relações da família com a política, não hesita em responder que eram inexistentes. Logo em seguida, porém, fala de sua avó em termos de “liderança do bairro”,

frequentadora assídua da igreja e eventual de um terreiro de umbanda, mulher “conhecida de todos” e “respeitada”, a quem, em época de eleições, os vereadores do bairro “iam procurar para pedir ajuda”. Futuro filho-de-santo do candomblé, atribui à avó “forte influência” em sua “religiosidade”. É ao falar da entrada no segundo grau de uma das maiores escolas públicas de Aracaju que P. procura situar os inícios de seu envolvimento político, no movimento estudantil secundarista. Por intermédio dos colegas, aproxima-se do Centro Cívico da escola e vai a algumas reuniões da União Sergipana dos Estudantes Secundaristas, ainda sem comprometimentos. Por ocasião de uma passeata pelo retorno dos Grêmios Estudantis, organizada pela União da Juventude Socialista (UJS), envolve-se “espontaneamente” na composição de uma comissão de representantes que se reuniria com o governador. Com o retorno dos grêmios, em 1988 inscreve-se para participar da chapa da UJS que sairá vencedora na disputa. Quase que simultaneamente, ingressa na UJS e filia-se ao PCdoB, partido no qual milita desde então e pelo qual concorreu, em 2008, a vereador na capital sergipana. Depois de vários anos de intensa militância partidária e estudantil – com rupturas e suspensão dos estudos e envolvimento temporário com o movimento cultural punk e anarquista na cidade –, em 1995 aproxima-se do movimento negro em Aracaju. Sem tornar-se sócio, participa de oficinas, cursos e palestras, tem contato com lideranças religiosas e babalorixás e tem despertado, como afirma, seu interesse pela “ancestralidade, as origens, quem era meu orixá”. Afirmando ter assumido sua orientação homossexual em torno dos vinte anos, P. frequenta esporadicamente reuniões de um grupo gay. Após um período, é convidado pelo presidente a participar com maior intensidade, passa a morar numa “república” alugada pelo grupo e em seguida integra a diretoria, na qual começam a “estruturar o grupo, a montar uma sede, a desenvolver projetos, vários projetos financiados”. Segundo ele, chegam a ser a segunda maior ONG do estado, porém o fim de alguns projetos e a escassez de recursos levam a seu fechamento, em 2002. Já no ano seguinte, no entanto, com alguns membros do grupo, funda uma nova ONG, e é escolhido seu primeiro presi-

dente. Afastado da direção por disputas, nesse período, é convidado pela presidente de uma fundação cultural do Estado – ex-vereadora de Aracaju e ex-deputada federal pelo PCdoB – a chefiar o setor de etnia da instituição, “pensando na minha relação com o movimento negro e os terreiros de candomblé”. Em 2008, sai candidato a vereador com propostas ajustadas a suas inserções militantes, sem eleger-se. Há alguns anos é coordenador do programa DST, AIDS e hepatites virais da Secretaria Municipal de Aracaju, controlada pelo PCdoB desde 2006. Em especial nos últimos três anos, P. tem ganhado crescente visibilidade em Sergipe simultaneamente como porta-voz da “causa negra”, em ligação com as religiões afrobrasileiras, e da “questão homossexual”, com forte exposição nos meios de comunicação.

Considerações finais

Para concluir, gostaria de relembrar a preocupação inicialmente apontada de encarar o engajamento como um processo; um processo que envolve tensões e está sempre em relação com outras esferas da vida daqueles que lhe vivenciam. Volto então à importância de não tomar a esfera da militância de modo isolado, como se representasse um espaço estanque, com dinâmica independente da de outras esferas. Insisto, portanto, no fato de a dinâmica instável do sistema de interação entre as múltiplas esferas da vida ser questão central a considerar nos processos de engajamento individual, uma vez que dá inteligibilidade às estruturas de sentido construídas pelos indivíduos em diferentes momentos de seus itinerários. Esse viés, em particular, permite compreender as variações dos investimentos no ativismo e mesmo do desengajamento, fenômeno muito menos conhecido pelas Ciências Sociais. Atentas às interações entre o indivíduo, seu meio de vida (ou seja, suas redes pertinentes) e o contexto sociopolítico, como destacam Sawicki e Siméant, acredita-se que as abordagens aqui tratadas – com forte atenção aos processos de socialização e recrutamento, à elaboração identitária e às variações biográficas – avançam na direção de pesquisas mais meticolosas sobre o fenômeno.

Referências bibliográficas

ALONSO, Ângela. As Teorias dos Movimentos Sociais – um balanço do debate. *Lua Nova*, v. 76, p. 49-86, 2009.

ANTROPOLÍTICA – *Revista Contemporânea de Antropologia da Universidade Federal Fluminense*. Dossiê. A Política e o Popular: reflexões sobre militância e ações coletivas, n. 23, 2007.

BRENNER, Ana K. *Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários*. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CADERNO CRH – *Revista Quadrimestral de Ciências Sociais do Centro de Recursos Humanos da UFB*. Dossiê Movimentos Sociais e Política, v. 21, n. 54, set./dez., p. 419-422, 2008.

CADERNOS CERU – *Revista do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP*, v. 20, n. 1, jun., p. 293-306, 2009.

CORADINI, Odaci L. Engajamento Associativo-Sindical e Recrutamento de Elites Política: tendências recentes no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, v. 28, n. 0, jun., p. 181-203, 2007.

_____. Escolarização, militância e mecanismos de “participação” política. In: HEREDIA, Beatriz; TEIXEIRA, Carla; BARREIRA, Irllys. (Org.). *Como se Fazem Eleições no Brasil: Estudos Antropológicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 103-153,.

_____. Recursos de Origem, Investimentos e Expectativas de Retribuição na Militância no MST. *Espacio Abierto*, v. 19, n. 3, jul./set. 445-473, 2010.

DIANI, Mario; McADAM, Doug. (Orgs.). *Social Movements and Networks: Relational approaches to collective action*. New York, Oxford University Press, 2003.

FILLIEULE, Olivier (Org.). *Le Désengagement Militant*. Paris: Belin, 2005.

_____. Propositions pour une Analyse Processuelle de l’Engagement Individuel. *Revue Française de Science Politique*, v. 51, n. 1-2, fev./abr., p. 199-215, 2001.

_____. Temps biographique, temps social et variabilité des rétributions. In: FILLIEULE, Olivier (Org.). *Le Désengagement Militant*. Paris: Belin, 2005, p. 17-48.

_____; AGRIKOLIANSKY, Eric; SOMMIER, Isabelle. *Penser les Mouvements Sociaux: Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*. Paris: La Découverte, 2010, p.19-38.

GAGLIETTI, Mauro J. *PT: Ambivalências de uma militância*. 2. ed. Porto Alegre: DaCasa e Palmarinca, 2003.

GAXIE, Daniel. Économie des partis et rétributions du militantisme. *Revue française de science Politique*, v. 27, n. 1, p. 123-154, jan./dez. 1977.

_____. Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective. *Revue Suisse de science politique*, v. 11, n.1, p. 157-188, jan.-dez. 2005.

GOHN, Maria da G. Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. *Caderno CRH*, n. 54, v. 21, p. 439-455, set./dez. 2008.

GOIRAND, Camille. Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada. *Estudos Históricos*, v. 22, n. 44, p. 323-354, jan./jun. 2009.

HIRSCHMAN, Albert O. *Shifting involvements: private interest and public action*. Princeton: Princeton University Press, 1982.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Retratos Sociológicos. Disposições e Variações Individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUA NOVA – *Revista de Cultura e Política*. Dossiê de Volta aos Movimentos Sociais, n. 76, 2009.

MATONTI, Frédérique; POUPEAU, Franck. Le Capital Militant. Essai de Définition. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 155, p. 5-11, 2004.

MAYER, Nonna; FILLIEULE, Olivier. Devenirs militants: introduction. *Revue Française de Science Politique*, v. 52, n. 1-2, p. 19-25, fev. 2007.

McADAM, Doug. Beyond Structural Analysis: toward a more dynamic understanding of social movements. In: DIANI, Mario and McADAM, Doug. (Eds.) *Social Movements and Networks: Relational approaches to collective action*. New York, Oxford University Press, 2003, p. 281-298.

_____. Pour dépasser l'analyse structurale de l'engagement militant. In: FILLIEULE, Olivier (Dir.). *Le Désengagement Militant*. Paris: Belin, 2005. 171-187.

_____. The Biographical Consequences of Activism. *American Sociological Review*, v. 54, n. 5, 744-760, out. 1989.

_____; PAULSEN, Ronnelle. Specifying the Relationship between Social Ties and Activism. *American Journal of Sociology*, v. 99, n. 3, p. 640-667, nov. 1993.

OLIVEIRA, Wilson José F. de. “Paixão pela Natureza”, *Atuação Profissional e Participação na Defesa de Causas Ambientais no Rio Grande do Sul entre 1970 e Início dos Anos 2000*. 2011. 463 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Abertura Política, Militância Múltipla e Proliferação de Protestos Públicos em Defesa de Causas Ambientais. *Cadernos CERU*, v. 20, n. 2, 223-239, dez. 2009.

_____. Maio de 68, mobilizações ambientalistas e sociologia ambiental. *Revista Mediações*, v. 13, v. 1-2, 87-108, jan.-dez. 2008a.

_____. Posição de classe, Redes Sociais e Carreiras Militantes no Estudo dos Movimentos Sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 3, n. 3, p. 49-77, jan./jul. 2010.

_____. Gênese e redefinições do militantismo ambientalista no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v. 51, n. 3, p. 751-777, 2008b.

_____. *A “Arte de Resistir às Palavras”*. Laboratório de Estudos do Poder e da Política, UFS. Mimeo, 2012.

PASSY, Florence. Interactions sociales et imbrications des sphères de vie. In: FILLIEULE, Olivier (Dir.). *Le Désengagement Militant*. Paris: Belin, 2005, p.111-130.

_____. *L’Action Altruiste*. Paris-Genève: Droz, 1998.

PÉCHU, Cécile. “Laissez Parler les Objets”. De l’objet mouvements sociaux aux mouvements sociaux comme objets. In: FAVRE, Pierre ; FILLIEULE, Olivier ; JOBARB, Fabien. (Dir.). *L’Atelier du Politiste: Théories, actions, représentations*. Paris, La Découverte/PACTE, 2007. p. 59-78.

PETRARCA, Fernanda Rios. Carreira Militante, Inserção Profissional e Exercício do Jornalismo no Rio Grande do Sul. *Política e Sociedade*, v. 7, n. 13, p. 311-329, out. 2008.

PRO-POSIÇÕES – Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP. Dossiê Educação e Política: novas configurações nas práticas de militância, v.20, n. 2, p. 113-127, maio-ago. 2009.

REIS, Eliana T. Em Nome da “Participação Popular”: constituição de uma “causa legítima” e disputas por sua definição no Rio Grande do Sul. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 5, n. 9/10, p. 105-132, 2008.

SAWICKI, Frédéric. *Les réseaux du parti socialiste: sociologie d'un milieu partisan*. Paris: Belin, 1997.

_____; SIMÉANT, Johanna. Inventário da sociologia do engajamento militante. Nota crítica sobre algumas tendências recentes dos trabalhos franceses. *Sociologias*, v. 13 n. 28, p. 200-255, set./dez. 2011.

SEIDL, Ernesto. Disposições militar e lógica de investimentos militantes. *Pro-Posições*, v. 20, n. 2, p. 21-40, maio/ago. 2009.

SILVA, Marcelo K. De volta aos movimentos sociais? Reflexões a partir da literatura brasileira recente. *Ciências Sociais Unisinos*, v. 46, n. 1, p. 2-9, jan./abr. 2010.

_____; RUSKOWSKI, Bianca de O. Levante juventude, juventude é prá lutar: redes inter-pessoais, esferas de vida e identidade na constituição do engajamento militante. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 3, n.3, p. 23-48, jan./jul. 2010.

SOCIOLOGIAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. Dossiê Dinâmicas da Ação Coletiva, v. 13, n. 28, p. 19-47, 2011.

SOUZA, Maria Erica S. de. *Militância Negra em Sergipe: Investimentos e Estratégias Individuais*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

TARROW, Sidney. *Power in Movement: Social Movements, Collective Action and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DE UMA GERAÇÃO RASCA A UMA GERAÇÃO À RASCA: JOVENS EM CONTEXTO DE CRISE*

*José Machado Pais***

Introdução

Não sendo uma palavra corrente no português do Brasil, começaria por esclarecer o significado de *rasca*. Na verdade, estamos perante uma palavra com dois sentidos distintos. Num deles, como adjetivo, *rasca* significa uma coisa ou pessoa ordinária, safada, pífia, desprezível, desenvergonhada, descarada. Porém, quando alguém diz que está *à rasca*, ou *à rasquinha*, quer dizer que está numa situação

* Foi mantida a ortografia de Portugal. E-mail: machado.pais@ics.ul.pt

** Professor coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

difícil, crítica, complicada, enrascada; enfim, num estado de aflição, de aperto, como acontece quando uma dor de barriga reclama, com urgência, um banheiro. A polissemia da palavra *rasca* originou, em Portugal, dois tipos de representação da juventude. Primeiramente, em maio de 1994, surgiu nos *media* a representação heterónima de uma geração *rasca*, desprezível, sem valores nem ideais, tudo pelo comportamento achado indecoroso de alguns jovens numa manifestação estudantil. Alguns anos volvidos, em março de 2011, no turbilhão das recentes manifestações dos jovens “indignados”, surgiu a representação de uma geração *à rasca*, marcada por sérias dificuldades de inserção profissional. Reivindicada pelos jovens como característica de uma condição geracional, a designação veio também a ter uma ampla difusão nos *media*.

Quando nos confrontamos com o universo das representações sociais podemos questionar o seu processo de génese a partir de duas metáforas: a do *espelho* e a da *oficina* (POTTER, 1998, p. 129-132). De acordo com a metáfora do *espelho*, a realidade do mundo refletir-se-ia numa superfície lisa, não propriamente feita de vidro mas de palavras, de linguagem. Contudo, como frequentemente o espelho turva ou deforma a realidade refletida, é sociologicamente mais rica a metáfora da *oficina*. Nesta, a representação social não é uma imagem do real mas tão só uma construção. Na metáfora do *espelho* não há muito a fazer com o seu reflexo: podemos bafejar e limpar o espelho, indagar se é côncavo ou convexo, mas a imagem refletida acabará por resultar da capacidade do espelho refletir passivamente essa imagem. Em contrapartida, se a representação social é apresentada como uma *construção*, o mundo existe na medida em que se fala ou se escreve sobre ele. Um primeiro objetivo deste contributo é justamente o de desvendar o processo de construção das representações de uma juventude ora *rasca* ora *à rasca*. Outro objetivo é o de questionar as manifestações juvenis que estiveram na origem dessas representações sociais, na esteira do quadro teórico das chamadas *ações coletivas*, do qual emerge o conceito de *movimento social* cuja riqueza resulta da sua capacidade heurística em nos ajudar a redescobrir o protagonismo dos *atores sociais* (TOURAINÉ, 1985, p. 782).

Geração *rasca*

A representação da *juventude rasca* surgiu, em Portugal, quando um jornalista do jornal *Público* escreveu um corrosivo editorial sobre o comportamento dos estudantes do ensino secundário numa manifestação nacional, a 5 de maio de 1994, contra as *provas globais* de acesso ao Ensino Superior. Os protestos vinham de 1992 e já então se haviam alastrado por todo o país (SEIXAS, 2005). O conhecido colonista, Vicente Jorge Silva, interrogava-se: “Estamos a assistir ao nascimento de uma geração rasca?” (*Público*, 6 de maio de 1994). Justificando a sua inquietude aludia às deploráveis “expressões de má-criação, estupidez e alarvidade” de que os manifestantes tinham dado provas. A manifestação contou com milhares de participantes de norte a sul do país e, embora convocada por associações de estudantes do ensino secundário, incorporou jovens universitários em protesto contra o pagamento de propinas (termo que em Portugal se dá às taxas escolares) e também o deficiente apoio da ação social escolar aos estudantes mais carenciados. Aliás, nas vésperas da manifestação de 5 de maio, surgiram confrontos entre a polícia e jovens universitários que, junto ao Ministério da Educação, forjavam uma construção em blocos de cimento com que pretendiam, ironicamente, replicar as condições precárias das residências escolares universitárias.

A aliança entre estudantes de vários níveis de ensino havia já emergido noutros protestos e concentrações. Assim aconteceu no *Dia do Estudante*, a 24 de março do mesmo ano de 1994. Enquanto os universitários erguiam cartazes contra as propinas “Não pagamos”, os finalistas do ensino secundário contestavam as provas globais “Não às provas”; “Reforma, não/Educação, sim”. Também circularam panfletos com preservativos em sinal de alerta: “Protege-te desta política educativa”. Chegada a manifestação de 5 de maio, todos pareciam partilhar de um sentimento expresso num cartaz que reivindicava “Reformar a reforma”. Mas nem todos tinham a mesma posição sobre a inevitabilidade do fim das provas globais. Uns reclamavam a sua revogação por as acharem sem sentido depois de terem sido submetidos à avaliação contínua; outros protestavam contra o tardio anúncio

das mesmas, sem tempo para uma adequada preparação. Buscando espaço de ação, as juventudes partidárias não perderam a oportunidade de se afirmarem, agitando ânimos numa ou noutra direção: “Estudantes unidos jamais serão vencidos”; “Não às provas globais/Não queremos ser cobaias”; “Provas Globais/Ó Manela estás a brincar?”. Manela era de longe o mais respeitoso nome dado à então Ministra da Educação, Dr^a. Manuela Ferreira Leite, com quem, em vésperas da manifestação, representantes das associações de pais se haviam reunido, tentado em vão, durante mais de quatro horas, demovê-la da realização das provas (*Público*, 3 de maio de 1994). Como os seus filhos, os pais temiam que as provas, não correndo bem, constituíssem um empecilho ao ingresso na universidade, atrasando a obtenção do almejado “canudo” (titulação).

Os jovens desfilaram nas ruas, cortaram o trânsito, desafiaram a polícia e uns poucos – os mais ousados – não se coibiram de, baixando as calças, exibirem os órgãos genitais e os “traseiros”, vá-se lá saber porquê, ao assunto voltaremos adiante. O certo é que o “indecoroso” comportamento – como logo foi qualificado – suscitou a avidez das câmaras de televisão que passaram e repassaram as imagens das anónimas bundas, perante a estupefação geral do público. Na imprensa, logo começaram a chover artigos de opinião caracterizando os jovens como uma geração sem princípios nem valores, enfim, uma *geração rasca*. Em abono da verdade, alguns cartazes continham abusivos impropérios à dignidade da ministra da Educação e, nessa medida, não eram um bom exemplo de comportamento cívico. No entanto, nem todos os jovens manifestantes alinharam no desfile de palavrões insultuosos contra a ministra. Aliás, durante os confrontos com a polícia, vários jovens, deitando mão aos megafones, apelaram “à calma”. Por outro lado, entre milhares de bundas que se aglomeraram na concentração só uma ou outra deu a cara. É estranho, também, que a imprensa mais incomodada com a obscenidade dos palavrões e, sobretudo, com o alarde das bundas, não se coibisse de as escarrapachar nas páginas dos jornais, dando-lhes vida para além do ato da exibição, ou seja, promovendo perversamente a consagração do abominável.

Deu-se assim uma metaforização dos sujeitos – manifestantes ofensivos e observadores ofendidos – num significante banal mas essencial no plano semiótico: a bunda. É nesta metaforização que assenta a força simbólica de pequenos gestos que adquirem, por essa via, um significado sociológico. É importante também referir que os atos considerados “chocantes” aconteceram num ambiente festivo, não completamente apartado de outras manifestações lúdicas que fazem parte da chamada “tradição coimbrã”. Aliás, no citado editorial do jornalista criador do epíteto da “geração rasca” podia ler-se: “A pretexto de uma contestação às provas globais, os liceais transformaram os seus cortejos num desfile de palavrões, cartazes e gestos obscenos, piadas de caserna ou trocadilhos no mais decrépito estilo das velhas ‘repúblicas’ coimbrãs” (*Público*, 6 de maio de 1994). Destas tradições fazem parte vários eventos. No início de cada ano escolar existem as chamadas *praxes académicas* e, já quase no final do mesmo, normalmente em Maio, acontecem as *semanas académicas* – cortejos também designados de *latadas*, *queima das fitas* ou *enterro da gata*. Estamos perante rituais que, embora fazendo parte de uma velha tradição da universidade de Coimbra, se expandiram, nas últimas três décadas, por praticamente todas as cidades universitárias de Portugal. O colorido estudantil que, nestes eventos, as anima é em boa parte consequência da democratização do acesso ao ensino superior após a revolução dos cravos (25 de abril de 1974). A frequência do ensino superior por estudantes de condição social que, outrora, dificilmente a ele tinham acesso, explica o revigoramento dessas tradições, ao promoverem uma socialização por antecipação entre quem aspira a uma nova condição social. Durante a queima das fitas que coincidiu com a manifestação de 5 de Maio, o governador civil do Porto queixava-se: “Agora só falta os colégios de freiras também entrarem na Queima” (*Público*, 6 de maio de 1994).

As *praxes académicas*, por seu lado, são *receções* aos jovens *caloiros*, organizadas pelos chamados *veteranos* na abertura de cada novo ano escolar. Elas instrumentalizam um conjunto de ritos destinados a vincar a menoridade dos novatos. Aliás, não é por acaso que a expressão

caloiro deriva do grego *kalógeros* que significa indivíduo acanhado. Embora as *praxes* criem um espaço de competição mediante uma série de provas a que são submetidos os *caloiros*, alguns ritos reproduzem fortes hierarquias, como as que implicam a submissão sexual dos *novatos*; isto é, as *praxes* reforçam relações interindividuais de natureza assimétrica, com os *veteranos* a ridicularizarem os *caloiros*. Como quer que seja, tanto para uns como para outros, as *praxes* correspondem a uma libertação catártica de tensões, tendo consequências tangíveis para quem nelas participa – daí o recurso às pinturas, máscaras e travestis – isto é, as *praxes* têm um valor condensador uma vez que reforçam laços sociais que integram de uma forma dinamogénica. O que vemos nessas manifestações são condutas estereotipadas e teatralizadas de um drama socialmente instituído.

Esses rituais não se confinam ao espaço universitário. Eles conquistam a rua, principalmente durante as *semanas académicas*, com os desfiles alegóricos. No espaço público, essas manifestações, com toda a sua coreografia, acentuam aspetos de uma exibição performativa que só é bem conseguida se houver público e a celebração de um *narcisismo de similaridade* (BELLAH, 1986). Como qualquer rito, as *praxes* convocam outras realidades latentes, daí resultando a sua força simbólica, isto é, a capacidade de expressarem uma resposta sublimada a situações de incerteza – quer estas se traduzam no desafio que constitui o ingresso na universidade (no caso dos *caloiros*), ou naquele que constituirá a finalização do curso ou o ingresso no mercado do trabalho (no caso dos *veteranos*). Para uns e outros, o tempo que passa ameaça o tempo que vem. As *praxes* permitem anular as projeções de um tempo que se escoia por um constante retorno ao começo – o começo do ano escolar.

Os instintos grotescos que, nesses rituais, provocam os “excessos”, tão criticados por alguns *media*, expressam a festividade da “vitória” que significa a entrada na universidade, a aquisição do estatuto de universitário e, posteriormente, a obtenção da titulação, festejada na cerimónia da *queima das fitas*. Esta decorre em duas temporalidades. De dia, os festejos (*desfiles* e *latadas*) caracterizam-se por um forte

investimento na sua espetacularização e consequente mediatização; há também um lado cerimonioso e consagrativo que culmina na realização de uma missa campal onde as “fitas” das negras batinas estudantis são abençoadas com a presença emotiva de familiares dos estudantes, como se a graduação fosse, como de fato acaba por ser, uma conquista da família. À noite, contudo, é tempo de pandega, algazarra, bebedeiras e outros excessos. Foi essa cultura de “excessos” que marcou presença na manifestação da apelidada *geração rasca* (5 de maio de 1994) contra as provas globais de acesso ao ensino superior e em todas aquelas outras que a antecederam. Excessos ligado à festa. Estamos perante manifestações que implicam uma solidariedade comunitária, um sentimento de pertença, uma prevalência fusionista (MAFFESOLI, 1998). Há ressonâncias afetivas ligadas à participação. Mas há também uma excitação, ao mesmo tempo emotiva e grotesca, afetiva e cruel. São estes laços de identificação que possibilitam uma consciência geracional entre os estudantes.

Vale a pena refletirmos no significado destas manifestações estudantis. Elas constituem, de um modo geral, expressões públicas e coletivas de sentimentos socialmente partilhados. No caso da manifestação da apelidada *geração rasca* conjugaram-se diferentes tipos de sentimentos. Em primeiro lugar, havia entre os jovens um sentimento de inquietude em relação ao seu futuro pessoal e profissional, como aconteceu nas manifestações dos estudantes franceses de 1986, também elas resultantes de preocupações cristalizadas pelo projeto de lei Devaquet. Para estudantes e respectivas famílias, a desvalorização crescente dos diplomas não desacelerou o investimento nas carreiras acadêmicas, embora sujeito a uma constante avaliação de “custos-benefícios” (BOUDON, 1973). Qualquer empecilho (provas-relâmpago, novas e inesperadas regras seletivas, etc.) que perigasse o sucesso escolar era rejeitado, contestado. As manifestações existem para contestar. Enquanto conjuntos de comportamentos simbólicos e ritualizados, aportam uma forma de resposta – que se pode qualificar de sublimação – às incertezas, à ambivalência social, à crise. Nesse sentido, as manifestações são uma forma latente de esconjuração

simbólica de um destino ameaçador. Em segundo lugar, podemos admitir que as manifestações estudantis resultam de um conflito de valores que opõem o poder político à jovem sociedade civil. De um lado surgem medidas legislativas fomentadoras do individualismo, da seleção, da concorrência, da produtividade; de outro lado temos uma geração com impulsos orientados pela generosidade, o altruísmo social, a solidariedade convivial (PAIS, 1998), mas também – não raramente – pela “lei do menor esforço”. Num caso, incitam-se os jovens a um individualismo calculista, instrumental, egoísta (na escola, este individualismo manifesta-se por de um forte espírito de competição); noutro caso, a existir um individualismo, ele é de natureza consumista, lúdica, garante do prazer da sociabilidade. Em terceiro lugar, as manifestações constituem um pretexto para que os jovens ritualizem *identidades rebeldes*. Afastados dos centros de poder, os jovens servem-se das manifestações como instrumentos de resistência e contestação aos poderes instituídos. Nesse sentido, as manifestações podem ser vistas como um meio de resolução de tensões e conflitos estruturais que permitem que os estudantes desestabilizem, obstruam, ludibriem as exigências morais e políticas que emanam dos desses poderes, ou seja, as manifestações conjugam uma dupla *diversão*: no sentido em que acentuam divergências, contestação (do latim *diversione*); e também no sentido em que permitem a folia, a pândega, a diversão (do latim *distractione*).

É o que parece ter acontecido na manifestação da chamada *geração rasca* quando alguns jovens armaram cenas que logo foram tomadas de obscenas, dada a tensão entre a crença (de ordem moral) e o gozo (de ordem material), entre o simbólico e o real, sobretudo quando o real se serve do simbólico para mais acentuar a divergência entre a crença e o gozo. Como explicar a algazarra gerada pela exibição das bundas? E que impulso poderá explicar que um jovem, em plena manifestação pública, baixe as calças para mostrar o que, supostamente, não deveria?

A exposição das partes íntimas do corpo por parte das mulheres é um recurso que tem sido usado, ao longo da História, para

expulsar demónios, afugentar espíritos malignos, impedir que vários tipos de males aconteçam. Quando os perigos espreitam ou as adversidades ameaçam, a “sabedoria popular” dita que a melhor opção de uma mulher é erguer as saias (BLACKLEDGE, 2006, p. 17-76). Na Catalunha era costume as mulheres dos pescadores exporem os genitais ao mar antes de os maridos embarcarem. Acreditavam que, desse modo, o mar se acalmava – ao contrário do que sucederia se nele urinassem. Em discussões e zaragatas públicas no Norte de Portugal, o levantamento de saias é acompanhado de fortes batimentos numa das nádegas pela mão oposta à que levanta a saia. Não é fácil entender esses comportamentos, sobre os quais existem abundantes referências no folclore e na literatura. Tentativa de humilhar os adversários? De os seduzir? De os atarantar? Mera superstição? No caso dos homens é muito mais raro mostrar provocativamente o traseiro em público. Em sentido metafórico costuma dizer-se que quando alguém está em dificuldades fica literalmente com as calças na mão. Neste sentido, “as calças na mão” – e, logo, “o rabo à mostra” – poderão sinalizar dificuldades, uma situação complicada, enfim, enrascada. Por outro lado, como interpretar as vozes de protesto em relação à exibição pública e imprevista de uma bunda? Octávio Paz (1978) aponta-nos um caminho. Se tivermos em conta o escrito de Quevedo sobre *Gracias y Desgracias del Ojo del Culo dirigidas a Doña Juana Mucha*, constatamos a superioridade da bunda sobre o rosto, por ter um olho só, à imagem dos ciclopes, gigantes com um olho na testa que descendiam dos deuses da visão. Como Octávio Paz aventa em suas *Conjugações e Disjunções*, a luta entre a *cara* e o *cu* remete para uma dualidade conflituosa: a bunda é séria – ninguém viu uma bunda rir³⁷ – mas a sua exibição pública e imprevista pode ser hilariante. De um lado a cara, de outro a bunda descarada. Como interpretar o descaramento da bunda? O que interessa não é avaliação moral, ética ou estética da sua exibição. O que conta é o seu papel como agente de mediação e revelação de um conflito social. A hipótese que se levanta é a da pro-

37 O sorriso da dita é simplesmente uma criação visionária dos poetas, como acontece com Carlos Drummond de Andrade (1992): “A bunda, que engraçada/ Está sempre sorrindo, nunca é trágica...”

vocação. Tenhamos em conta que o descaramento, por ser provocante, incita um confronto entre caras ofendidas por uma “pouca-vergonha” e caras delirantes pelos efeitos da provocação. O confronto entre a cara e a bunda é, em termos psicanalíticos, o embate entre o princípio da realidade (repressivo) e o princípio do prazer (expressivo). A exibição pública da bunda é então um convite a que as caras sisudas se vejam e revejam nela, como imagens espelhadas.³⁸ A semelhança suscitada é, no entanto, desfeita pela evidência do poder provocante de uma bunda desnuda que deixa as caras sisudas desconcertadas. A ofensiva da bunda (prazer expressivo), ao mesmo tempo em que provoca júbilo (entre os apoiantes do gesto descarado) provoca também ofensa (um choque repressivo). Dá-se, pois, um embate cultural, um conflito de atitudes sobre o que a bunda pode representar.

Os traseiros exibidos são provocantes na medida em que provocam reações negativas do lado de quem os observa. Em si mesmos são inofensivos. O mesmo se pode dizer em relação ao gesto de um jovem que exibiu o pênis, equivalência simbólica com os punhos erguidos das manifestações. Os gestos não são traduções fracas do pensamento. São metáforas do corpo. Podem ser formas de confronto com o poder institucional. A provocação explora a ironia, assentando esta numa conexão de dissimilaridades de pontos de vista. A exibição dos traseiros sugere que a resistência estudantil às provas globais ganhou formas de transgressão, transformou-se numa *insurreição corpórea* por um dismantelamento da linguagem do corpo, sedimentada pelo “convencional”, ou seja, a ostentação da bunda correspondeu a um uso instrumental do corpo como arma de luta. O jovem manifestante substituiu-se por um significante, metonomizou-se: o traseiro surgiu como metáfora do protesto. Também a arrogância machista patenteada em gestos sexuais remete para uma recontextualização irónica dos papéis e lugares convencionalmente atribuídos ao corpo. Na realidade, o que está em causa é uma subversão da ordem institucional de

38 Não por acaso a revista brasileira *Bundas* abraça o lema: “quem mostra a bunda em *Caras* (conhecida revista cor-de-rosa), não mostra a cara em *Bundas*”. Agradeço a Paulo Carrano a informação sobre a existência desta revista, criada por Ziraldo em 1999, entretanto já extinta.

como um corpo se “deve” comportar; é uma fratura intencional com os códigos culturais dominantes; é, para usar a expressão de Richard Brown (1987, p. 18), uma “ironia dialética”. Por ser irónica, a exibição de um traseiro numa manifestação pública provoca risos.

Sim, os manifestantes riem quando a bunda do jovem dá a cara. Por quê? “Que significa o riso? Que há no fundo do risível?” – assim começava Bergson (1991, p. 13) o seu conhecido tratado sobre o riso. A resposta gira em torno da significação social do riso. Os jovens riem da caricatura da cara, riem da ousadia da exibição pública de um poder: o poder da bunda em desbundar, expressão etimologicamente enraizada na bunda e que significa perder as estribeiras, manipular o disfarce, mostrar a verdadeira cara. Rimo-nos sempre que uma pessoa nos dá a impressão de uma coisa, dizia Bergson (1991, p. 44). Qualquer grosseria, afinal, “resulta do esforço e da impossibilidade de dar forma a um fundo visceral sem forma” (GIL, 2005, p. 106). No caso, o jovem que exhibe a bunda ganha protagonismo ao sumir-se nela, mas ela acaba por se transformar numa alusão metafórica de caras ofendidas. A agressividade da bunda é o resultado da repressão risonha da cara, o escárnio contra a presunção e as afetações da “boa educação”. Daí o apodo de *rasca* a quem a subverte. Contudo, a subversão gera efeitos, os excessos podem implicar um custo. Ao serem etiquetados de *geração rasca*, os jovens estudantes desmobilizaram-se, a energia do movimento perdeu força, os protestos tornaram-se inconsequentes. Como bem refere Melucci (2001, p. 98), a fraqueza de um movimento social está nos riscos da sua fragmentação, na facilidade da fuga expressiva. Quebraram-se assim as correntes de interação que mantinham acesa a chama da mobilização e dos respetivos vínculos agregativos. Como quer que seja, a manifestação de Maio de 1994 foi em certa medida um augúrio. É que há movimentos sociais que têm um carácter profético, anunciam o que está tomando forma antes de a ganhar, são um pronúncio de um mal-estar (MELUCCI, 1996). Esse mal-estar tornou-se evidente, alguns anos volvidos, com a manifestação da *geração à rasca*, em 12 de março de 2011.

Jovens à rasca

O rastilho próximo da manifestação foi uma cançoneta inédita de Ana Bacalhau, vocalista do grupo Deolinda. Cantada nos coliseus de Lisboa e do Porto, a letra da música abordava a situação de jovens diplomados sem emprego e nem esperança no futuro, saltando de estágio em estágio, mal pagos ou sem receberem um cêntimo: “Sou da geração sem remuneração (...)/Já é uma sorte eu poder estagiar/E fico a pensar que mundo tão parvo/onde para ser escravo é preciso estudar”.³⁹ A inédita canção teve um inesperado sucesso, de imediato começando a ser badalada entre os jovens. O clima de efervescência social animou-se ainda mais quando, no apuramento da canção que iria representar Portugal no festival da Eurovisão, os telespetadores votaram numa canção revolucionária que, divertidamente, revisitava a os ideais da revolução de 25 de abril. A interpretação estava a cargo de um grupo autoapelidado *Homens da Luta*,⁴⁰ trajando como os revolucionários dos anos de 1970 e empunhando cartazes com o *slogan* “A luta é alegria”. Numa situação de grande precariedade laboral, tudo se conjugou para o avivamento de uma consciência predisposta a uma ação coletiva que acabou por se concretizar na manifestação de 12 de março. O mote da canção dos *Homens da Luta*, (“A luta é alegria”) foi mobilizador. Como um jovem confessou: “Não precisamos de ir a chorar: ‘Ai o nosso futuro! Para onde vamos?!’ A luta é alegria” (*Público*, 12 de março de 2011). O espírito da canção de Deolinda e da revolução dos cravos estavam presentes na manifestação dos *jovens à rasca*. Em cartazes empunhados pelos manifestantes podia-se ler: “Que parvo que eu sou”; “Sou da geração ‘já não posso mais’/Esta situação dura há tempo de mais”; “Não sou parvo”; “Abril sempre”; “Revolução dos (es)cravos”; “Jovens com cravos”; “A rua é nossa”; “Igualdade, liberdade, fraternidade”.

Sabemos que a *efervescência coletiva* (DURKHEIM, 2003) é proporcional à densificação de aglomerados de corpos e tanto maior

39 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9DAXQZKA6_Y&feature=related>. Acesso em: 30 de out. 2011.

40 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=t3EMUJCn3iI&feature=fvwrel>>. Acesso em: 30 out. 2011.

quanto mais estes se envolvem em ações de cooperação por danças, aplausos, aclamações ou protestos. A manifestação de 12 de Março provou que, na realidade, a “luta” pode ser “alegria”. Porém, embora de forma festiva, os manifestantes revelavam um claro mal-estar: a situação de precariedade vivida por muitos deles, em boa parte jovens diplomados sem emprego ou apenas com trabalhos precários. Vasco Pulido Valente, historiador e conceituado colunista do jornal *Público* (12 de março de 2011), admitia: “A tecnologia moderna convenceu infelizmente algumas pessoas de cabeça fraca que uma licenciatura (ou um grau académico superior) abria as portas para um emprego estável e para uma vida de classe média. Claro que a frequência de uma universidade é um bem em si mesmo. Só que já não é garantia de nada”. Cartazes empunhados por jovens manifestantes davam conta dessa realidade, a desvalorização das titulações académicas: “Qualificado e desempregado”; “Curso superior em escravatura”; “Licenciada=desempregada”; “Com licenciatura, com mestrado, com namorado/Sem emprego, sem casamento, sem futuro”.

A situação de precariedade perante o trabalho – afetando muitos outros jovens, que não apenas os universitários (CHAVES et al., 2009) – foi um dos principais fatores de mobilização dos manifestantes. Os cartazes empunhados entoavam sentimentos de revolta: “A minha crise é a precariedade”; “Quero o meu contrato”; “Precariedade não nos dá estabilidade”; “Abaixo a precariedade e toda a exploração”; “Precários não são otários”; “Precariedade não é futuro”; “Precários nos querem, rebeldes nos têm”; “Deixa passar, deixa passar, eu sou precário e o mundo vou mudar”. O reconhecimento da precariedade aparece associado, em alguns cartazes, a uma descrença em relação ao futuro. Está em jogo não apenas o futuro pessoal (“Quero ser feliz, porra!”; “Basta de sobreviver! Queremos viver”; “Assim não dá!!!”; “Não consigo viver”; “Por este andar só serei pai aos 40!”) mas também se questiona o futuro do país (“Queremos um futuro para as crianças e jovens”; “O país vai fechar para obras”; “Estamos de luto por Portugal”; “Este país não é para jovens”; “E o nosso futuro, pá?”). Em outros cartazes reivindica-se o direito ao trabalho (“O povo quer trabalhar”),

criticando-se as propostas de flexibilização dos contratos de trabalho com segurança mínima (“Flexitanga, seguritreta”). A descrença em relação ao futuro do país coloca nos horizontes de possibilidade a imigração. Contudo, nalguns cartazes reclama-se o desejo de ficar no país: “Quero trabalhar sem precisar de emigrar”; “Portugal também é nosso. Não desistimos”; “Não nos mandem embora que este país também é nosso”; “Queremos gostar disto”; “Quero emprego. Gosto do meu país, não quero imigrar!”

Desemprego, trabalho precário e falta de esperança em relação ao futuro geram entre os jovens sentimentos de desalento, o reconhecimento de que se está numa situação à rasca. Daí que se reclama o epíteto de *geração à rasca* por contraposição à *geração rasca* (“Geração à rasca”; “Rasca é a precariedade”; “Estou à rasquinha”; “Estou à rasca, não quero o desenrasca”). O surpreende, para alguns analistas políticos, é que, embora convocada pelos jovens, a manifestação de 12 de março aglutinou manifestantes de outras gerações, todos reconhecendo estar *à rasca*. De fato, a manifestação aglutinou a decepção de várias gerações. Vejamos, mais uma vez, o que nos dizem os cartazes, bandeiras simbólicas que identificam causas alimentadas por cumplicidades: “A terceira idade está à rasca/Socorro/Vim apoiar os jovens/Força”; “Jovens à rasca, Pais super à rasca, Avós mega à rasca, Famílias à rasca”; “Várias gerações, uma só luta”; “A minha filha está à rasca”; “Pai à rasca de dois à rasca”; “Mãe à rasca de doutora em casa à rasca”; “Basta!!! Sou uma mãe à rasca”; “Novos e usados sempre à rasca”; “Um país à rasca”; “Acorda Portugal. Todas as gerações estão à rasca!”

O sentimento de insatisfação com a situação do país leva os manifestantes a procurarem culpados, responsáveis pelo estado a que o mesmo chegou. O então primeiro-ministro, Engenheiro Sócrates, é um dos principais alvos: “O Sócrates papa tudo”; “Sócrates é o rosto da geração 500 Euros”; “Sócrates, beija-me! Estou farto que me fodas”. Só há movimento social se a ação coletiva se opõe a uma dominação que se repudia (TOURAINÉ, 2005). Os “políticos” aparecem como símbolo dum poder corrompido: “Fora com toda a classe política”; “Go Out!”; “Políticos corruptos”; “Políticos gordos, povo magro”; “Políticos

sirvam, não se sirvam!”. Alguns cartazes são uma denúncia dos disfarces do poder instituído (GLEDHILL, 2000) alegadamente ao serviço de agentes de exploração identificados como “eles”: “Eles é que vivem acima das nossas possibilidades”; “Para eles há fartura, para nós sobra a fatura”; “O bolso é meu! Não roubar!”; “Basta! Os meus impostos não pagam o BPN” (Banco Português de Negócios, salvo da bancarrota com dinheiro público). Enquanto em alguns cartazes reivindicam formas democráticas de representação e participação direta (“Sou uma pessoa”; “Não somos meninos mimados, lutamos por nós”; “Esta é a nossa moção de censura”; “Está na hora de aparecer gente séria para nos tirar deste buraco”), surgem também propostas extremistas contra o Estado, os partidos e o capitalismo: “Espalhem a anarquia”; *Fuck the System; The best system is the sound system*; “Capitalismo=escravidão consentida”; “FMI – Futuro mais instável”; “O povo unido não precisa de partido”; “Quando já não tiveres nada a perder o que serás capaz de fazer?” Propõem-se também projetos de reordenamento das relações entre a economia, o Estado e a sociedade: “Esta casa portuguesa precisa é de uma revolução islandesa”; “O Estado é pesado demais para que a juventude o possa carregar”; “Esta união europeia não serve. Temos de lhe dar uma volta”; “We can do it”. Enfim, entre os manifestantes encontramos um traço identificado por Blumer (1951) nas suas pioneiras reflexões sobre os movimentos sociais: uma inquietação ou frustração social perante as condições de vida mas, ao mesmo tempo, um desejo de mudança dessas mesmas condições: “Luta pela mudança”; “Tenho sonhos... quero ser feliz em Portugal”.

Indignados: no Rossio acampados

No rescaldo da manifestação de 12 de Março, e como réplica do acampamento dos indignados de Espanha (M15), os jovens portugueses decidem também fazer acampamentos em praças públicas das principais cidades do país, sendo a de Lisboa a mais participada, com um acampamento no Rossio que decorreu entre 21 de maio a 1 de Junho de 2011. A ocupação simbólica do espaço público acentuou o distanciamento em relação ao poder instalado, dando lugar à festa

na rua. Os estudantes predominavam, entre eles jovens espanhóis do programa Erasmus, elos do movimento dos indignados de Espanha. Não por acaso, a primeira concentração deu-se frente à Embaixada de Espanha, avançando depois para o Rossio. A disseminada presença de símbolos anarquistas entre os manifestantes, bem como as correlativas mensagens insurrecionais de alguns cartazes dão conta da ligação de alguns desses jovens a conhecidos ideários libertários. O acampamento do Rossio foi um espaço de experiências emocionais, afetivas, corpóreas e musicais. Ativaram-se redes comunicativas, produziram-se manifestos, criaram-se imaginários sociais, mobilizaram-se pessoas, tendo a rua como palco de ação. O movimento proliferou por um *agir comunicacional* (HABERMAS, 1981). As redes sociais desempenharam um papel relevante na convocação e mobilização de apoiantes, como acontecera em Madrid, no movimento de 15 de maio (M15).

Com efeito, o acampamento transformou-se num espaço de fluxos – de informação, de cooperação, de símbolos – próprios de uma sociedade de rede (CASTELLS, 2000 e 2009). Promoveram-se *workshops* e núcleos de incentivo e apoio aos manifestantes: o grupo da comunicação, o da divulgação e informação, o da logística, o da ação direta e cultura. Este último, saindo do acampamento, tentava mobilizar outros cidadãos, por arruadas e *flash mobs*. À primeira vista o movimento parecia autocentrado na situação vivida pelos jovens, nos seus interesses imediatos, enfim, no direito ao trabalho por eles reivindicado. Porém, reclamavam-se novas formas de cidadania (PAIS, 2010, p. 121-143; HAENFLER et al., 2012), apelando à solidariedade internacional (como o grupo das revoluções árabes que promovia debates sobre as revoltas do norte de África) ou à liberdade sexual (como o grupo de género ou o do amor e espiritualidade). Havia ainda o grupo antimilitarista e o grupo de Arte e Cultura. Enfim, geraram-se vínculos de interdependência (WASSERMAN; FAUST, 1994) em que os próprios manifestantes atuavam como canais de transferência de saberes e recursos.

As redes sociais estimularam a participação, a criatividade e a solidariedade, numa teia de *vínculos* (DABAS; NAJMANOVICH, 1995)

que se foram consolidando em práticas improvisadas de organização descentralizada e numa horizontalidade de decisões (RIECHMANN; FERNÁNDEZ, 1995), frequentemente sujeitas a votação. Os conflitos eram geridos na base de uma identidade grupal, tanto mais consistente quanto mais beneficiava da reflexividade de ação por parte dos manifestantes (MELUCCI, 1980; TOURAINE, 1981). Esses vínculos, afetivos e emocionais (JOHNSTON; KLANDERMANS, 1995), suscitavam uma comunhão de sentimentos efervescentes que se empolavam em cartazes e palavras de ordem, gerando um efeito agregativo, sendo certo que “a agregação não é possível se não existe uma certa coincidência entre objetivos coletivos e necessidades afetivas, comunicativas e de solidariedade de membros” (MELUCCI, 2001, p. 98). No acampamento do Rossio, a música desempenhou um papel relevante, criando-se mesmo um hino oficial.⁴¹ Em rodas de sociabilidade, vários estilos e instrumentos musicais se aproximaram, havendo *jam sessions* de flamengo, bossa nova, batucadas e canções de intervenção: “acampamos nem que esteja frio; não devemos nada, não tememos nada; êêêê-ôôôô praça do Rossio”. Para esse ambiente de efervescência social também contribuiu a recuperação de mitos revolucionários – com o retrato de Che Guevara estampado em camisetas de alguns manifestantes – ou de ídolos, heróis ou personagens carismáticos da cultura popular portuguesa, como Zeca Afonso, Vitorino ou os recém-aparecidos *Homens da Luta*. Toda uma “força do desejo” parecia emergir de um “fluxo de consciência” (SCHUTZ, 1964) como base constitutiva de um “nós” sobreposto a cada um de nós. Experiências emocionais e afetivas pareciam alimentar um universo simbólico de comunhão, uma espécie de “química fusional” (SCHMALENBACH, 1922, apud GINER, 1979, p. 20). Havia gestos dessa comunhão grupal com emotiva expressão corporal, como abraços dados a quem estava ao lado e que se propagavam, como uma onda, pelo acampamento. Também havia rodas, de mãos dadas, à volta da praça. As emoções pareciam contagiantes, por efeito de interações continuadas e de excitações afetivas e miméticas (SCHELER, 2004), ateando significados simbólicos compartilhados.

41 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ICidFjcFeUM>>. Acesso em: 30 out. 2011.

De facto, o acampamento surgiu como um território de participação ritual. Os rituais têm um duplo efeito estratificador: discriminam entre incluídos e excluídos, arrastando também uma discriminação entre líderes e seguidores. Alguns transeuntes, de passagem pelo Rossio, quedavam-se uns momentos pelo acampamento experimentando a sensação de “estar lá”, no cenário dos acontecimentos.

Lá, no acampamento, combinavam-se “ações de luta” para fora dele. Os protestos fizeram finca-pé diante de alguns símbolos do poder económico, como aconteceu com uma concentração em frente do Banco de Portugal, à porta do qual se depositaram sacos de lixo, dando conta de que Portugal não era “lixo”, como o pretendiam alegados “especuladores financeiros” – esses sim, merecendo uma enérgica “vassourada”, na opinião dos manifestantes. Tudo servia de pretexto para a mobilização política. Houve também alinhamentos ideológicos que se afirmaram na assunção de valores contra preconceitos e estereótipos dirigidos aos manifestantes (TOURAINÉ, 1985). Assim aconteceu na Plaza del Sol, em Madrid, onde vários cartazes renegavam a associação dos manifestantes ao consumo de álcool ou de outras drogas (“iiiRevolución ≠ Botellón!!! No queremos cerveza, gracias!!!”), às avessas de algumas teorias funcionalistas que caracterizam os movimentos sociais como ações produtoras de anomia social por grupos marginais e delinquentes (SMELSER, 1963).

Alguns sem-teto, pernoitando com os jovens acampados no Rossio, participavam nas ações de limpeza da praça. A aproximação dos sem-teto aos manifestantes parece dar razão às teorias que associam a exclusão social a uma apatia devida à debilidade de laços sociais (JELÍN, 1996). Como quer que seja, da fragilidade dos laços sociais deriva frequentemente a sua força. Granovetter (1973) mostra bem como as redes de relações sociais soltas ou os laços débeis permitem uma mais conseguida integração dos indivíduos numa ordem social fragilizada. Os cartazes eram produzidos em grupo. As canções de protesto e as palavras de ordem emergiam como vozes do movimento. Chegava a compartilhar-se a comida confeccionada no próprio acampamento. Algumas pastelarias também presenteavam os acam-

pados com bolos e salgados. Como Simmel bem o sugeriu, a forma das relações sociais não deixa de interferir no conteúdo das mesmas (DEGENNE; FORSÉ, 1994). Essa *mística* criou oportunidades para se compartilharem valores, estabelecendo-se uma relação de confiança e cooperação entre os acampados, ou não fossem os movimentos sociais desafios coletivos, construídos numa base solidária (TARROW, 1994), permitindo a descoberta ou a confirmação do sentido do que se faz numa “ação coletiva” (MELUCCI, 1996). A mobilização social e política anda de braço dado com a participação (TILLY, 2005). Por isso é que a desmobilização é um entrave à participação. Logo que o acampamento foi desfeito, a mobilização desvaneceu-se.

Considerações finais

Comparando a apelidada *geração rasca* com a autodenominada *geração à rasca* podemos concluir que elas sinalizam distintas preocupações de jovens em diferentes conjunturas sociais e económicas. Em rigor da verdade, não estamos perante duas gerações, mas, antes, perante a geração de duas tendências socioculturais; num caso, emergem como dominantes valores *autocentrados* numa conquista, a certificação escolar; noutro caso, os manifestantes parecem mais orientados por valores *sociocentrados*, nos quais o desemprego é visto como um problema social, dessa perspetiva também emergindo uma crítica social mais consistente ao poder político. No caso da manifestação de Maio de 1994, estamos perante jovens que se preocupavam, fundamentalmente, em aceder ao ensino superior na crença de que a certificação escolar lhes iria proporcionar a obtenção de um emprego estável. Em contrapartida, na manifestação de Março de 2011 é colocada à prova a falácia dessa crença, dados os desequilíbrios entre a escola e o mercado de trabalho como evidências de uma *precariedade coercitiva* (MELUCCI, 2001, p. 101). Da crença passou-se à descrença. Para desvendar uma e outra, observaram-se os comportamentos dos jovens manifestantes e tomaram-se as palavras inscritas nos cartazes como unidades de análise. Assim se conseguiu uma aproximação às crenças e sentimentos que estiveram na origem de uma mobilização social como *poder em movimento* (TARROW, 1994).

No entanto, se em ambos os casos, os manifestantes desafiaram os limites da política institucional, foi na manifestação da chamada *geração à rasca* que se reclamou por uma cidadania participada, capaz de rasgar novos horizontes e rumos societais (OFFE, 1985), ou seja, se ambas as ações coletivas podem ser interpretadas como resposta a tensões sociais (SMELSER, 1963). Foi na manifestação mais recente que mais claramente surgiram formas de mobilização social que pretendiam desafiar os marcos de participação política convencional e institucionalizada (JELÍN, 1989). Na “acampada” de Lisboa (Maio de 2011) organizaram-se grupos de trabalho, mobilizaram-se recursos, discutiram-se oportunidades, confrontaram-se estratégias, enfim, ganharam visibilidade variáveis contempladas pelas teorias da mobilização de recursos na análise dos movimentos sociais (MCCARTHY; ZALD, 1977; JENKINS, 1983). É certo que algumas das propostas dos manifestantes tinham evidentes traços utópicos, porém ancorados a um ideal de mudança social (TOURAINÉ, 1999). No acampamento de Lisboa, como no da Praça del Sol, em Madrid, ressurgiram propostas de comunitarismo (TOURAINÉ, 2007, p. 75) apontando para uma nova ordem social. Eram abundantes os apelos de desenvolvimento sustentável, com produtos naturais, hortas biológicas, materiais reciclados. Reclamava-se o “direito à semente”, o cuidar da terra, uma vida em comunidade. Mitos neorromânticos de comunitarismo coexistiam com a defesa de espaços de autonomia, pluralidade, e diferença – atributos dos movimentos sociais contemporâneos (COHEN, 1985, p. 669).

Tanto na concentração de Maio de 1994 como nas manifestações da chamada *geração à rasca* houve lugar ao êxtase, à participação e à integração, num contexto de performatividade festiva e ritualizada (WULF, 2008). Em qualquer das manifestações ressaltou um *esprit de corps*, uma aglutinação de sentimentos de revolta e de esperança, uma solidariedade excitada por sociabilidades festivas, uma participação em experiências compartilhadas, enfim, uma atmosfera de cooperação na ação (MELUCCI, 1996). Como Blumer (1951) pioneiramente o sugeriu, os movimentos sociais geram entusiasmo, fidelidade, solidariedade – atributos que incitam ritualidades festivas. Aliás, o sentimento de pertença é tanto mais consistente quanto mais os manifestantes se inscrevem em cadeias de rituais de interação (COLLINS, 2005).

Contudo, a conclusão para a qual caminhamos sugere que essa performatividade festiva foi objeto de diferentes ritualizações e mobilizações. É certo que em qualquer das manifestações analisadas houve uma mobilização social em torno de protestos e reivindicações, houve emoções compartilhadas que se reforçaram mutuamente, gerando-se uma consciência coletiva, sustentada por uma solidariedade grupal, expressa, por exemplo, em ondas de abraços ou em gestos de dedos da mão simulando cornos contra imaginados inimigos, pertencendo ao coletivo de “eles”. À medida que os participantes se centram em atividades compartilhadas e tomam consciência do que fazem e sentem como um coletivo social, gera-se uma intensidade emocional, expressa em aclamações, cânticos, gesticulações. Os símbolos ajudam à efervescência coletiva: ícones, palavras, gestos que os manifestantes valorizavam como expressão desse mesmo coletivo, qual “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1991). No entanto, para os estudantes do ensino secundário que se manifestaram em Maio de 1994, essa comunidade imaginada circunscrevia-se ao mundo académico, ao sonho de a ele vir a pertencer. A afirmação ou aquisição, por socialização antecipada, do estatuto de universitário era o que mobilizava os jovens, num contexto de festa onde a desbunda se assemelhava a outros excessos presentes em rituais universitários: praxes, *latadas*, etc. Em contrapartida, na autodenominada *geração à rasca* a festa é muito mais vivida como *ação* do que como *tradição* ou busca dela. A ação vira-se para a luta (“A luta é festa”). Os protestos parecem não se orientar por interesses meramente individuais (entrar na universidade), tão pouco por uma capitalização de poder, mas, sobretudo, por uma denúncia dos atropelos por parte do poder político, tomado por “explorador”, “corrupto”. Daí a defesa das liberdades individuais contra o poder do Estado devasso. Porém, vimos que o *ator racional*, subjacente aos modelos teóricos da *mobilização de recursos*, coexiste com o ator festivo. A solidariedade grupal, manifestamente evidente na “acampada” do Rossio, não decorreu – apenas ou sobretudo – de uma racionalidade estratégica e instrumental de ação coletiva. Em ambas as manifestações sobressaíram ações de natureza sociofílica (PAIS, 1994). Porém, enquanto na apelidada *geração rasca* há uma *busca de reconhecimento* (aquisição de um estatuto universitário), na

dita *geração rasca* há uma *perda de reconhecimento* (por desvalorização desse mesmo estatuto). Neste caso, estamos perante formas de reconhecimento recusado (HONNETH, 1996), expectativas denegadas que se podem transformar numa frustração coletiva. O sentimento de falta de reconhecimento vira-se, então, contra todos aqueles – “eles” – vistos como culpados ou empecilhos à realização de expectativas denegadas, ao mesmo tempo que, ilegitimamente, enriquecem à custa dos que desrespeitam. Os distúrbios pela falta de reconhecimento situam-se, neste caso, no campo da cidadania (ALEXANDER, 2006) e da justiça redistributiva. Daí que os cartazes das manifestações da *geração à rasca* coloquem em cena a ideia da equidade, de uma mais justa distribuição dos recursos económicos.

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, J. *The Civil Sphere*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1991.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *O Amor Natural*. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- BELLAH, R. et al. *Habits of the Hearth*. New York: Harper & Row, 1986.
- BERGSON, Henri. *Ensaio sobre a Significação do Cómico*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BLUMER, Herbert. Collective Behavior. In: ALFRED, Lee M. *New Outline of the Principles of Sociology*. New York: Barnes & Noble, 1951.
- BOUDON, Raymond. *L'Inégalité des Chances dans les Sociétés Industriels*. Paris: Armand Colin, 1973.
- BROWN, Richard Harvey. *Society as Text: Essays on Rhetoric, Reason and Reality*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- CASTELLS, Manuel. *The Rise of Network Society*. Malden: Blackwell, 2000.
- _____. *Communication Power*. New York: Oxford University Press, 2009.
- CHAVES, Miguel et al. Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Fórum Sociológico*, n. 19, II série, p. 83-98, 2009.

COHEN, Jean L. Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements. *Social Research*, v. 4, n. 52, p. 663-716, 1985.

COLLINS, Randall. *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

DABAS, E. e NAJMANOVICH, D. (Org.). *Redes: El Lenguaje de los Vínculos*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DEGENNE, A. e FORSÉ, M. *Les Réseaux Sociaux*. Paris: Ed. Armand Colin, 1994.

DURKHEIM, Émile. *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

GIL, José. *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005.

GLEDHILL, J. *El Poder y sus Disfraces: Perspectivas Antropológicas de la Política*. Barcelona: Bellaterra, 2000.

GRANOVETTER, Mark. The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 78. ed. 1360-1380, 1973.

HABERMAS, Jurgen. *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity, 1981.

HAENFLER, Ross et al. Lifestyle Movements: Exploring the Intersection of Lifestyle and Social Movements. In: *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, n. 11, p. 1-20, 2012.

HONNETH, Alex. *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The Mit Press, 1996.

JENKINS, J. Craig. Resource Mobilization Theory and the Study of Social Movements. In: *Annual Review of Sociology*, n. 9, p. 527-553, 1983.

JOHNSTON, Hank e KLANDERMANS, Bert (Org.). *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

JELÍN, Elizabeth (Org.). *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Buenos Aires: CEAL, 1989.

_____. (Org.) Ciudadanías emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en América Latina en los Años 90. In: *Revista Sociedad*, n. 8, p. 57-81, 1996.

MCCARTHY, John D. e ZALD, Mayer N. Resource Mobilization and Social Movements: a Partial Theory. In: *American Journal of Sociology*, n. 82, may, 1977.

MAFFESOLI, Michel. *Le Temps des Tribus*. Paris. Méridiens Klincksieck, 1998.

MELUCCI, Alberto. The New Social Movements: a Theoretical Approach. *Social Science Information*, n. 19, p. 199-226, 1980.

_____. *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. *A Invenção do Presente: Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

OFFE, Clauss. New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics. *Social Research*, n. 52, p. 817-68, 1985.

PAIS, José Machado. Autour de la théorie de l'action sociale. *Sociétés – Revue des Sciences Humaines et Sociales*, n. 44, p. 163-169, 1994.

_____. (Coord.) *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: SEJ/ICS, 1998.

_____. *Lufa-lufa quotidiana: Ensaios sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.

PAZ, Octavio. *Conjunções e Disjunções*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

POTTER, Jonathan. *La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social*, Barcelona, Paidós, 1988.

RIECHMANN, J. e FERNÁNDEZ, F. J. *Redes que don Libertad: Introducción a los Nuevos Movimientos Sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SCHELER, M. *Nature et Forme de la Sympathie: Contribution à l'Étude des Lois de la Vie Affective*. Paris: Payot, 2004.

SCHMALENBACH, Hermann. Die Sociologische Kategorie des Bundes. *Die Dioskuren*. apud, GINER; SALVADOR; FLAQUER, Lluís [1979], em introdução à obra de Tönnies, Ferdinand. *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Ediciones Península, 1979.

SCHUTZ, Alfred. *Collected Papers II, Studies in Social Theory*. The Hague: Nijhoff, 1964.

SEIXAS, Ana Maria. Aprender a democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, p. 187-209, out. 2005.

SMELSER, J. Neil. *Theory of Collective Behavior*. New York: The Free Press of Glencoe, 1963.

TARROW, S. *Power in Movement*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TILLY, Charles. *Identities, Boundaries and Social Ties*. London: Paradigm Publish, 2005.

TÖNNIES, Ferdinand. *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Ediciones Península, 1979.

TOURAINE, Alain. *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. An Introduction to the Study of Social Movements. *Social Research*, n. 52, 749-787, 1985.

_____. *Comment Sortir du Liberalism?* Paris: Fayard, 1999.

_____. *Un Nouveau Paradigme: Pour Comprendre le Monde d'Aujourd'hui*. Paris: Fayard, 2005.

_____. *Penser Autrement*. Paris: Fayard, 2007.

USEEM, B. Solidarity Model, Breakdown Model, and the Boston Anti-Busing Movement. *American Sociological Review*, 1980.

WASSERMAN, S. e FAUST, K. *Social Networks Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WULF, Ch. *Une Anthropologie Historique et Culturelle: Rituels, Mimésis Sociale et Performativité*. Paris: Téraèdre, 2008.

Que Parva Que Eu Sou DEOLINDA. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9DAXQZKA6_Y&feature=related>. Acesso em: 30 out 2011.

HD Eurovision 2011 Portugal: Homens Da Luta - Luta É Alegria (Semi-Final 1)

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=t3EMUJCn3iI&feature=fvwrrel>>. Acesso em: 30 out. 2011.

Canción “oficiosa” de la #acampadalisboa

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ICidFjcFeUM>>. Acesso em: 30 out 2011.

AÇÃO COLETIVA, JOVENS E ENGAJAMENTO MILITANTE

*Marília Pontes Sposito**

Introdução

Para tratar das relações entre a *ação coletiva, militante e os jovens*, múltiplas seriam as possibilidades, os caminhos teóricos e analíticos a serem trilhados. Optei por um caminho de natureza pessoal, em que traço alguns dos percursos de pesquisa que trilhei nos últimos 30 anos. Trato, assim, do tema proposto com ênfase no binômio *ação coletiva e jovens*, uma vez que iniciei minhas atividades de pesquisa no estudo dos movimentos sociais e é exatamente a partir dessa matriz intelectual que formulei as primeiras questões de pesquisa em torno

* Professora Titular em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: mpsposito@gmail.com

do tema juventude. Por essas razões, a pesquisa sobre o engajamento militante, na medida em que abre para outras veredas e trilhas que não percorri até este momento, não será foco principal, embora aspectos do que pretendo abordar possam incidir sobre a reflexão em torno deste último termo da tríade.

Por outro lado, busco, também, no marco de algumas reflexões que orientaram a produção sobre ação coletiva e movimentos sociais no Brasil no início dos anos de 1980, explicitar a importância da retomada das contribuições de dois autores que até hoje inspiram meus trabalhos, constituindo, sob o meu ponto de vista, contribuições fundamentais para a reflexão atual: Henri Lefebvre e Alberto Melucci.⁴²

O que marca de modo geral esses autores, apesar de certa distância no tempo e da diversidade de orientações que marcaram suas obras? De modo peculiar e original, ambos se dedicaram a explorar caminhos novos para a compreensão da vida social em momentos diversos da história contemporânea. Henri Lefebvre atravessou o século XX vivendo a experiência da Segunda Guerra Mundial e da Resistência Francesa, reunindo uma vasta obra que marcou sua longa existência, falecendo em 1991 com 90 anos. Alberto Melucci, vítima de uma doença fatal em 2001, teve uma morte prematura aos 58 anos, mas deixou um legado importante para aqueles que estudaram os movimentos sociais na década de 1980; legado este que continua a marcar os estudos atuais, reunindo em sua trajetória a dupla condição de sociólogo e terapeuta. Após intensa produção em torno dos movimentos sociais, seus interesses se voltaram para o estudo dos indivíduos no interior dos processos de mutação social. Neste momento, aparecem os textos sobre os jovens, que seriam, de acordo com o sociólogo italiano, pontas de *iceberg* a experimentar os dilemas advindos das intensas mudanças observadas nos últimos 40 anos (MELUCCI, 1997; SPOSITO, 2000).

42 Ressalto que outros autores constituem contribuições inestimáveis para o estudo da ação coletiva e dos movimentos sociais, como é o caso da obra de Alain Touraine. No entanto, limito-me aqui a apresentar algumas linhas que constituíram âncoras importantes nos estudos que desenvolvi, sem negar a importância de outros intelectuais. O recente trabalho de Maria da Glória Gohn sobre movimentos sociais apresenta de modo claro a importância da obra de Alain Touraine para os pesquisadores brasileiros envolvidos com essa temática há algumas décadas (GOHN, 2010).

Henri Lefebvre, um intelectual ativo, foi membro do Partido Comunista francês, tendo sido dele expulso em meados da década de 1950, diante de suas posições e críticas ao marxismo e a política oficial dessa agremiação.⁴³ Esse fato deve ter pesado na interdição de seus livros dentre os intelectuais brasileiros, dominados muitas vezes por uma leitura, partidária ou estruturalista e althusseriana de Marx, modos de compreensão ativamente recusados por Lefebvre.⁴⁴

Leitor agudo e criativo da obra marxiana, Lefebvre abriu novas possibilidades de compreensão das relações sociais caracterizadas pelos vetores da dominação e da exploração e dos mecanismos que constituíam a sua reprodução.

As insuficiências das formulações do estruturalismo marxista eram apontadas por muitos pesquisadores que, como Thompson, consideravam que o problema residiria em passar de “um modo de produção altamente abstrato, dentro do qual o determinismo surge como absoluto, para as determinações históricas como o exercício de pressões, como uma lógica do processo.” (THOMPSON, 1981, p.181).

Em minha trajetória de pesquisa, esse marco inicial de recusa de uma interpretação estritamente estrutural da realidade social, expressão da procura de outros caminhos, foi inspirado em uma compreensão do conjunto da obra de Marx, sobretudo pela leitura de seus textos menos conhecidos, dentre os quais destaco os *Grundrisse* (MARX, 1978), *As Teorias sobre a Mais Valia* (MARX, 1974)⁴⁵ e os trabalhos de juventude, como a *Questão Judaica* (s/d) e os *Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1848* (MARX, 1980). A ideia de processo social se afi-

43 A este respeito consultar Lefebvre (1989).

44 Devo minha leitura e os estudos desse autor ao convívio por quase duas décadas com o grupo de seminários sobre o método em Marx, coordenados por José de Souza Martins, no Departamento de Sociologia da FFLCH/USP. Os seminários por ele coordenados reuniram um grupo diversificado de estudantes e pesquisadores, que percorreu a partir de 1976 a obra de Marx e de Henri Lefebvre, sendo encerrados em 1993 com um colóquio sobre a obra deste último autor e com a publicação dos textos debatidos naquele evento (MARTINS, 1996).

45 Os Tomos II e III de *O Capital* trazem à tona a complexidade do processo de reprodução do capital no seu conjunto, mostrando a relevância das relações sociais que nascem na circulação e na troca social.

grou importante, pois possibilitava compreender relações sociais e práticas que, predominantemente reiterativas, não excluiriam, *a priori*, as rupturas, as discontinuidades e a possibilidade da constituição de novos sujeitos, capazes de intervir e transformar o real.

A importância das reflexões de Marx, em torno da ambiguidade dos processos sociais, se evidencia em muitos momentos, quando analisa a exploração do trabalhador na sociedade dominada pelo capital. Nesta sociedade, o trabalhador é, em certo sentido, um escravo, porque submetido à coação econômica, mas profundamente diferente porque trabalha, não por ameaça, mas para satisfazer suas necessidades. No entanto, esse trabalhador também difere do escravo, porque reflete sobre sua condição, mesmo sob condições limitadas de percepção do real: “A consciência, ou melhor, *a ilusão* de uma determinação pessoal livre, da liberdade, assim como o sentimento de responsabilidade anexo àquela, faz deste um trabalhador muito melhor do que aquele” (MARX, 1984, p. 68).

A perspectiva que contempla a ideia do social pela incorporação do movimento, isto é, dos processos vividos por seres humanos em contínua interação, leva à recusa da ideia de que os mecanismos da exploração, da dominação e da subordinação se reproduzem, como diria criticamente Lefebvre, pela inércia, como *moto-contínuo*. Para este autor, Marx compreendeu somente no fim de sua vida que os problemas da re-produção das relações de produção não coincidiriam com os de sua gênese. Assim, o conceito da produção e da reprodução das relações sociais não aparece claramente para Marx, que considerava, sobretudo, os limites para o desenvolvimento das forças produtivas no quadro das relações sociais capitalistas: “considerando-se a exposição de *O Capital* e outras obras anexas, parece que a re-produção (a continuação) das relações sociais constitutivas desta sociedade lhe sejam inerentes” (LEFEBVRE, 1973, p.61).

A leitura conjunta e articulada da reprodução simples e da reprodução ampliada do capital, presentes no Tomo I de *O Capital* (MARX, 1975), é essencial, mas Lefebvre considera que a formulação

mais acabada do tema se encontra no Capítulo Inédito de *O Capital* (MARX, 1984), pois, nesse texto, Marx estabelece que as relações de produção são o resultado renovado, sem cessar, do processo de produção e que a reprodução é também reprodução de relações (LEFEBVRE, 1973, p. 64).⁴⁶

Reich, segundo Lefebvre, oferece uma contribuição tardia para a compreensão do processo de re-produção das relações sociais. Para o psicanalista, a família burguesa não seria apenas consequência ou *mimesis* da sociedade global capitalista. Ele *inverte* essa perspectiva: “no núcleo familiar ele percebe o lugar central onde se produzem e se re-produzem as relações globais” (LEFEBVRE, 1973, p. 68). Esta tese, segundo Lefebvre, permitiu propor, em sua amplitude, uma questão fundamental: “as gerações passam; os homens mudam; as relações estruturais persistem. Como e por que isto é possível? Onde se produz a reprodução?” (idem, p. 68).

Por essas razões, a ideia de re-produção das relações sociais transformou-se em eixo articulador da busca de um modo de compreensão do social que retenha o seu caráter dinâmico. Essa noção permitiu abrir o entendimento para o conjunto das formas da re-produção das relações sociais que superam a ideia da reprodução dos meios de produção (LEFEBVRE, 1973, p.14).⁴⁷

Em seu livro *La survie du capitalisme*, o pensador francês já apontava que o conjunto das formas da reprodução social, e seu caráter contraditório, não se limitavam ao mundo do trabalho, mas se espalhavam para outros momentos da vida social, o urbano, a produção do

46 Marx não ignora que as relações de exploração e de alienação se amplificam e se reforçam pelas relações de poder e de dependência (cf. MARX, 1984.). Entretanto “não será possível afirmar que Marx esgotou a questão do poder. Ele não pode analisar seus recursos, suas capacidades de manipulação pelo constrangimento (pela violência) e pela persuasão (pelas ideologias), assim como a ‘criatividade’ dos homens de Estado em matéria e formas institucionais. É a experiência política de um século que revelou o Poder, depois de Marx.” (LEFEBVRE, 1973, p. 63).

47 Nesse caso, a reprodução social não se traduz em uma visão compartimentada entre instâncias mas articula os momentos da reprodução política e cultural, ao lado da base material que responde às necessidades humanas vitais.

espaço e a vida cotidiana.⁴⁸ Assim, não só o poder gigantesco do ciclo da dominação, no âmbito das relações de exploração no processo de trabalho, mas estariam presentes as incontáveis formas da reprodução, nos ciclos da vida diária, nos espaços da cidade, do bairro, da vida doméstica, nos sentimentos e afetos.

Para Lefebvre, não se trata apenas da reprodução das relações de produção (ou dos meios de produção), mas da reprodução de relações sociais, nas quais existe sempre a produção, pois o processo não é apenas repetitivo: *não há reprodução sem a produção de novas relações sociais* (LEFEBVRE, 1973). Nos recônditos do repetitivo estariam presentes os elementos residuais não capturados que ofereceriam a possibilidade da expressão inovadora, dos conflitos e da imaginação.

Suas análises permitiram, assim, descortinar, para além do mundo da fábrica e de suas clássicas formas de luta, a possibilidade de constituição de um campo de relações sociais, que não só acenam para a repetição, mas para um elenco múltiplo de conflitos sociais e de novos atores para as lutas, muitos deles silenciados até então, como as mulheres, os jovens, os moradores das grandes cidades.

No entanto, como afirma Thompson (1981, p. 125), no quadro dos processos sociais amplos, nasce a necessidade dos “termos de junção”, para que a compreensão possa ser adensada. A noção de *experiência humana*, por ele desenvolvida em vários estudos (1977, 1979, 1981), constitui uma fértil possibilidade de análise que permite ultrapassar as armadilhas de certa inexorabilidade da incapacidade da ação dos sujeitos, frente aos férreos mecanismos da dominação, ou de uma pretensa vocação apriorística para a contestação dos setores não privilegiados da sociedade. Segundo esse autor, “é esse exatamente o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias,

48 “As relações de produção contêm contradições e notadamente contradições de classe (capital-salário) que se ampliam em contradições sociais (burguesia-proletariado) e políticas (governantes-governados). Mostrar como se reproduzem as relações de produção não quer dizer que se acentua uma coesão interna ao capitalismo; isto quer dizer, sobretudo, que se mostra como se ampliam e se aprofundam à escala mundial as contradições”. (LEFEBVRE, 1973, p. 87).

do clube do pensamento, com o nome de ‘empirismo’”. A partir de suas proposições em torno da noção de experiência, homens, mulheres, jovens e adultos, retornam como sujeitos,⁴⁹

Não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e em seguida, “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura. (THOMPSON, 1981, p.182)

Mas, continuando com o pensador inglês, se a estrutura ainda domina a experiência, sua influência se torna reduzida, pois “as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação.” (THOMPSON, 1981, p. 189).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, Lefebvre percebe a persistência das relações de exploração e de dominação, mas também constata que, para além dos mecanismos presentes na reprodução da força de trabalho, a reprodução das relações sociais se dava em outros âmbitos, pouco explorados até então. De sua inquietação permanente, revelada, por exemplo, na sua arguta capacidade de observação derivada de sua experiência de chofer de táxi por algum tempo na cidade de Paris, Lefebvre trouxe para o debate acadêmico temas como o urbano, o espaço e a vida cotidiana. Tanto para o tema do espaço como para o do estudo da vida cotidiana suas contribuições foram importantes de modo a provocar deslocamentos conceituais que revigoraram o legado de Marx.

Embora precursor de muitas das questões contemporâneas Lefebvre, como já observei, apontou para os modos de dominação derivados da ação do Estado,⁵⁰ focalizou o exame da questão das

49 Thompson afirma que sua noção de experiência, embora não seja incompatível com as hipóteses de Marx e Engels, não é a mesma coisa, pois introduziu o termo da cultura, no qual estariam os verdadeiros silêncios de Marx (THOMPSON, 1981, p. 182-183).

50 A este respeito consultar os três volumes consagrados à análise do Estado (LEFEBVRE, 1976; 1978; 1978a). Uma breve análise da dimensão política que afeta os movimentos sociais, inspirada nessa obra encontra-se em Sposito (1996).

diferenças e foi um dos primeiros intelectuais a reconhecer o potencial mobilizador dos jovens universitários em 1968.⁵¹ No entanto foi pouco valorizado pelas Ciências Sociais sendo mais disseminado entre os geógrafos que souberam ver nesse autor a fecundidade de suas discussões sobre o espaço, o urbano e a cidade (LEFEBVRE, 1978; 1978a; 1986). Dentre aspectos relevantes de suas reflexões aqueles que situam os conflitos que derivam da produção do espaço, do urbano como modo de vida e das dimensões contraditórias que atravessam a vida cotidiana, certamente poderiam ter iluminado a reflexão que se esboçou na década de 1980 sobre as novas formas de ação coletiva que emergiam no Brasil para além do mundo do trabalho dominado por um sindicalismo atrelado ao Estado, cujas lideranças mais combativas foram ceifadas pela ditadura militar.

Diante do aparecimento de novas formas de ação coletiva e de movimentos não restritos à esfera do trabalho, em um primeiro momento para os sociólogos brasileiros foi muito importante a reflexão de Manuel Castells, embora marcada pelo estruturalismo marxista, na medida em que este autor buscou dar um estatuto teórico às denominadas contradições urbanas que estariam na raiz dos movimentos de moradores tanto na Europa como em várias cidades da América Latina (CASTELLS, 1977; 1978; 1983). Mas é preciso reconhecer que no Brasil, por outros caminhos, sobretudo trilhados pelos antropólogos, contribuições importantes ocorreram nesse período e trouxeram aportes relevantes para o estudo da ação coletiva e dos movimentos sociais quando alertaram para o potencial conflitivo existente nos locais de moradia, nos bairros, enfim nos lugares onde as pessoas viviam sua cotidianidade. Esses autores, com matrizes teóricas diversas voltaram-se para compreender esse mundo heterogêneo e fragmentado, distante do universo da fábrica, mas também marcado pelas formas em que as desigualdades se processam na sociedade abrindo para outros constrangimentos e impossibilidades, mas também, novas possibilidades.

51 Naquele momento foi publicado trabalho que tratou do tema a partir da ótica de alguns intelectuais, dentre eles Lefebvre (LEFEBVRE, 1968)

Outra questão relevante que se observa nesse deslocamento conceitual reside não só na ampliação dos marcos que inscreviam a luta social, não mais restritos ao mundo do trabalho, como também na distinção das várias formas da ação coletiva de modo a buscar um estatuto teórico mais definido à noção de movimento social como uma modalidade da ação coletiva, mas não a única possível. Esse procedimento conceitual foi importante porque a expressão “movimento social” sempre aparece como uma categoria nativa.⁵² Todos que integram grupos e formas associativas em geral declaram que fazem parte do “movimento” que, curiosamente, é também uma denominação utilizada pelo próprio tráfico na cidade do Rio de Janeiro. Membros de grupos declaram pertencer ao “movimento hip-hop, movimento de professores, movimento pela moradia”. Embora seja fundamental para os atores e sujeitos que se mobilizam a ideia de filiação a um movimento, porque ela fortalece identidades coletivas e, de algum modo, no plano simbólico, é fator de maior visibilidade do próprio grupo, seria preciso distinguir esse plano das relações vividas pelos sujeitos em seus grupos do plano conceitual no qual a ideia de movimento social se inscreve numa compreensão mais abrangente das várias formas da ação coletiva.

Para o analista, a questão proposta assumiria um ponto de partida diferente, em vez de afirmar que estuda determinado movimento como uma categoria dada, que pode ser até naturalizada, ele se voltaria para o empírico a partir de uma indagação: “a ação coletiva que estudo é portadora ou não de elementos que a configuram como um movimento social?”

Essa chave teórico-conceitual, fundamental para o trabalho de pesquisa sobre movimentos sociais no Brasil, é tributária, em grande parte, aos trabalhos de Alain Touraine e de seu grupo de pesquisadores, pois foi este autor que criou de modo claro um campo conceitual em que as condutas coletivas de resistência às crises, as lutas políticas diante dos sistemas institucionais seriam formas importantes da ação

52 Inspiro-me nos trabalhos de Antonio Sérgio Guimarães (GUIMARÃES, 2003) que cunhou a ideia de categoria nativa quando trata dos temas relativos ao preconceito racial no Brasil.

coletiva, mas não se confundiriam com aquelas que reuniriam, para além dessas características, elementos que trariam consigo as características de movimentos sociais (TOURAINÉ, 1975, 1987).

Alberto Melucci realizou seu doutorado na França, sob a orientação de Alain Touraine e com ele, no interior da Sociologia da Ação, dialogou com sua produção inicial, marcando filiações teóricas comuns, mas, também, caminhos diversos, seguidos posteriormente na Itália, depois da defesa do seu doutorado.

Nos estudos da época, havia uma clara separação não só territorial como conceitual entre as teorias europeias sobre movimentos sociais, como aquelas desenvolvidas por Alain Touraine, Claus Offe e mesmo Manuel Castells, da reflexão norte-americana construída a partir da ideia da mobilização de recursos expressas nos estudos de Olsom e Mancur, dentre outros.⁵³

Um texto escrito por Didier Lapeyronnie (1988) nesse período estabelecia claramente a distinção entre as abordagens, evidenciando que a reflexão anglo-saxônica apoiava-se, sobretudo no estudo das lógicas da ação coletiva, investigando *como* ela ocorre. Por outro lado, a reflexão dominante na Europa decorria de hipóteses conceituais sobre processos de mutação social, a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, que daria origem a novos conflitos e, portanto, movimentos – *os novos movimentos sociais* – não mais centrados apenas no mundo do trabalho, mas derivados de relações sociais marcadas pela importância do conhecimento e da informação como novas formas de dominação. Estariam, nesse caso, presentes os elementos para a eclosão de novos movimentos sociais, em torno de atores e questões diversas como a luta de mulheres, a busca de afirmação de identidades culturais, os conflitos em torno da paz e do meio ambiente, entre outros.

O grupo liderado por Alain Touraine (François Dubet, Michel Wieviorka, Danilo Martuccelli, Didier Lapeyronnie, Angelina Peralva,

53 A este respeito recomendo o livro recente já citado de Maria da Glória Gohn sobre movimentos sociais (2010).

entre outros) realizou um conjunto amplo de pesquisas, apontando para a importância analítica do estudo da ação coletiva e seus traços diversificados que poderiam contemplar os elementos de movimentos sociais, mesmo que ainda nascentes ou embrionários.

Se para esses autores a ideia de movimento social se articulava a três princípios – oposição, identidade e totalidade – em Alberto Melucci encontramos uma formulação muito precisa que explicita esses elementos: as ações coletivas que conteriam elementos de movimentos sociais recusariam um *status quo* ao qual se oporiam (o elemento do *conflito*) e seriam capazes de identificar nesse conflito um “nós” (*a identidade*) que se opõe ao que se nega em nome de uma *totalidade* que seria o elemento inegociável, ou seja, em nome do qual, os movimentos acenariam para uma ruptura e proporião um novo modo de constituição das relações sociais (MELUCCI, 1991). Um pequeno exemplo pode deixar mais clara essa distinção, quando a partir dessas reflexões de Melucci, poderia ser analisada a luta das mulheres. Se de um lado há elementos de resistência coletiva ou de pressões para conquistas diante do sistema político-institucional como leis e direitos que assegurem às mulheres outro modo de vida, o princípio da totalidade presente nessas lutas acenaria para elementos que seriam inegociáveis. Na ação coletiva de mulheres haveria princípios que envolveriam a recusa radical de certo tipo de relação que opõe homens e mulheres, colocando essas últimas em situação de subordinação. Os elementos presentes nessa configuração de lutas acenam para essa condição de superação radical de um modo de organização das relações sociais que não se esgotaria, embora pressuponha, conquistas sociais e políticas. Assim, as mulheres organizadas poderiam apresentar demandas que incidem sobre o sistema político-institucional, por exemplo, como o direito ao aborto, igualdade nas relações de trabalho etc., mas o que caracterizaria as suas lutas como um movimento social seria a proposta de uma nova relação entre homens e mulheres, de modo a superar as relações de opressão do masculino sobre o feminino. Esses seriam os elementos inegociáveis, seriam demandas que resultariam em outro modo de organização da vida social sob a perspectiva da relação entre os gêneros.

Melucci analisou os fenômenos da ação coletiva a partir de um ponto de vista construtivista, apontando a ideia de conflito como um elemento central para a compreensão dos movimentos sociais, mas interessado, também, nos modos como essa ação ocorria, buscando elementos centrais das duas grandes abordagens que caracterizavam o quadro das pesquisas nesse período.

Os estudos europeus desenvolvidos na década de 1980, sobretudo aqueles sob a inspiração de Alain Touraine, voltaram-se para novas aproximações e pela busca de instrumentais metodológicos mais adequados para compreender essas formas de ação coletiva (TOURAINÉ, 1978). Certamente, ao revermos esses trabalhos, verificamos que, embora desiguais, houve certa inventividade traduzida na proposta de intervenção sociológica defendida pelo grupo de pesquisadores coordenados pelo sociólogo francês. Embora a crítica posterior, realizada pelos mesmos pesquisadores que empreenderam várias investigações, tenha apontado fragilidades – o caráter historicista da intervenção sociológica decorrente de hipóteses de natureza histórica sobre as novas lutas – as progressivas adaptações nas formas de aplicação e nos contextos de pesquisa revelaram a fertilidade da proposta inicial.

Alberto Melucci e sua equipe também desenvolveram estudos e uma reflexão densa sobre as tentativas de abertura para novos caminhos de investigação da ação coletiva, compreendendo sobretudo a dinâmica interna e as interações nos grupos. O livro *Altre codici* (MELUCCI, 1983) reúne um denso trabalho de reflexão sobre a pesquisa e novas abordagens em torno da ação coletiva conduzido por Melucci e vários pesquisadores na Itália durante os anos 1980, infelizmente nunca traduzido e desconhecido no Brasil até os dias atuais.

Desse período, tradições importantes podem ser preservadas. De um lado, permanece a necessidade de construção teórica das categorias da ação coletiva, uma vez que movimentos não são realidades ontológicas fixas e imutáveis. De outro, a importância do cuidado com os procedimentos de investigação, porque havia e ainda há um

entendimento de que a pesquisa sobre movimentos sociais não seria, necessariamente, mera repetição do que os atores concretos falam sobre si mesmos. Os pesquisadores não seriam meros porta-vozes dos movimentos, que deles não precisariam para assegurar e legitimar suas lutas; aos primeiros caberia o desafio da compreensão daquilo que estava em jogo nessas ações, compreender seus sinais, mesmo não visíveis, suas tensões, fragilidades e possibilidades. Assim os desafios na condução da pesquisa permanecem como ponto importante na produção atual.

Melucci, na análise das ações coletivas e dos novos movimentos sociais, apontava para a emergência de *modos* diferentes de constituição dessas ações sociais, opondo os *movimentos personagem*, típicos da sociedade industrial centrada no mundo do trabalho, aos *movimentos sob a forma de redes* que marcariam os conflitos decorrentes da mutação social que trazia para a cena na sociedade planetária o conhecimento e a informação como novas formas de dominação de grupos sobre grupos e sobre indivíduos (MELUCCI, 1991). O debate atual avança na discussão conceitual e nas categorias analíticas, mas certamente os estudos que trabalham com a noção de redes de movimentos são tributários do pensamento de Alberto Melucci, um dos primeiros a tratar dessas novas formas que apareciam marcadas pelo seu caráter submerso cuja visibilidade seria episódica, oscilando entre os momentos de seu aparecimento e os momentos da ação cotidiana marcada pela invisibilidade.

Por outro lado, já no início da década de 1980, quando tratou dos novos movimentos sociais, o sociólogo italiano inovou ao tratar das novas subjetividades produzidas nos processos de mudança social e da ação coletiva. Melucci em seu livro *A Invenção do presente* (1991), já indicava que não só a ação coletiva sofria mudanças, como também as formas de constituição das individualidades apareciam como importantes, pois, de algum modo, os indivíduos constituiriam o terminal de qualquer ação coletiva. Seus trabalhos em torno da configuração social das novas subjetividades apontaram os elementos

que atravessavam a constituição do eu na sociedade contemporânea.⁵⁴ Esse deslocamento realizado por Melucci no início da década de 1990 já era acompanhado pelo seu crescente interesse no estudo dos jovens consagrado em dois pequenos e importantes trabalhos: *L'età dell'oro* (1992) e *Pronto giovani* (1993). Melucci, em 1996, já afirmava que foram alguns movimentos sociais, como o caso das mulheres, que colocaram a necessidade de compreensão da experiência da vida privada, das emoções e dos indivíduos, instigando a reflexão sociológica para novos caminhos.⁵⁵

Posso dizer, sem falsa modéstia, que comecei a me ocupar desta temática com muita antecipação, exatamente porque ao estudar os movimentos emergentes, a dimensão da experiência individual parecia-me ser central: somente na perspectiva de novas necessidades e demandas individuais poderiam ser explicadas certas formas de ação que colocavam em primeiro plano a busca de sentido (MELUCCI, 1997, p. 47).

O deslocamento conceitual realizado por Melucci, que busca entender indivíduos em seus contextos de relações sociais, não é, embora pudesse sê-lo, filosófico ou psicológico, mas é derivado das próprias condições sociais contemporâneas. Para esse autor, existem nos sistemas complexos uma individualização dos processos sociais, os indivíduos se tornam propriamente atores sociais porque os sistemas complexos distribuem a cada sujeito recursos para agir, pensar e se conceber como indivíduo. A razão da atenção à dimensão cultural e à importância que o indivíduo assume no discurso social é, portanto, estrutural e não apenas psicológica (MELUCCI, 1997).⁵⁶ Sendo assim

54 O trabalho mais expressivo nessa direção é o *Il Gioco del Io*, publicado em 1992. Uma nova edição na Inglaterra, em 1996, complementa e alarga suas análises pioneiras (MELUCCI, 1996).

55 A este respeito consultar Melucci (2000). Uma visão global do pensamento de Melucci pode ser encontrada em Touraine (2003).

56 Importa neste momento assinalar que Melucci também criticava uma versão excessivamente psicologizada da experiência individual que desenraiza o sujeito da ação das suas relações e, na realidade, serve para tornar manipulável a identidade, permitindo o deslocamento do controle em direção à esfera íntima da vida de cada um. Sobre este terreno estariam se formando novas formas de poder e novos instrumentos de manipulação.

novos desafios estariam colocados no estudo das desigualdades e da ação coletiva, pois elas afetariam o próprio modo a partir do qual nos tornamos indivíduos.

É nesse quadro, então, que muitos pesquisadores, sobretudo com o esgotamento das ações coletivas típicas da década de 1980, se debruçam para o estudo dos jovens.

De algum modo, instigada pela tradição da pesquisa nos movimentos sociais, ancorada no modo como Henri Lefebvre e Alberto Melucci tentam destrinchar a sociedade que emerge, compartilhei com vários colegas de pesquisa, a insatisfação em torno das representações dominantes sobre os jovens na sociedade brasileira. O quadro de explicações que marcavam a vida juvenil recorria a dois eixos básicos: os jovens no Brasil seriam hedonistas, marcados apenas pela necessidade de consumo, ou o solo fértil onde seria fecundada a violência, sendo vítimas ou protagonistas maiores, sobretudo os rapazes, negros e pobres, moradores das periferias urbanas.

Nesse momento, foi preciso exercitar a imaginação sociológica na aceção de Wright Mills (1965) e deslocar as perguntas, propor outros modos de percepção para que as respostas a serem encontradas indicassem as novas possibilidades contidas no processo contraditório de reprodução das relações sociais, das novas desigualdades, mas também de novas necessidades e capacidades de ação.

Recupero como exemplo desse fecundo exercício um pequeno trabalho de uma socióloga espanhola, especializada em estudos de gênero, escrito em fins da década de 1980: Judith Astelarrara (1987). Invertendo os termos de uma equação perversa que insistia no franco desinteresse das mulheres pelo mundo político, sua ausência nessa esfera e sua “incapacidade” de pensar os assuntos importantes da política, a pesquisadora superou essa reiteração ao propor novos termos para o estudo: o que ocorre com a política que não interessa às mulheres? Em um belo exercício de imaginação sociológica a autora desloca o olhar dominante, e as mulheres deixam de ser consideradas seres atrasados ou alienados. Volta-se para o desvendamento dos meandros

da política que afastariam as mulheres dessa esfera e por meio de sua ausência estariam propondo a crítica de certo modo de realização da prática política.

Meus primeiros estudos sobre os jovens certamente foram marcados por essa influência: se o pensamento latino-americano foi capaz de descobrir novas modalidades de ação coletiva para além do mundo do trabalho (SPOSITO, 1994; 2010), não seria possível encontrar entre os jovens novas formas de agregação que revelariam novas capacidades de resistência, de expressão, de construção de identidades coletivas e, quiçá, de elementos de movimentos sociais (SPOSITO, 1994, 2000)? Seriam a violência ou o hedonismo consumista as únicas formas de caracterização desses segmentos?

Mas o exercício dessa imaginação sociológica que desloca o olhar dominante sobre os jovens deveria ser acompanhado do rigor alcançado com os estudos anteriores, de modo a não naturalizar a emergente ação coletiva de jovens a ser investigada: quais seriam seus elementos? Quais as formas de agregação, que tipo de conflitividade estaria sendo constituído? Como se daria o processo de construção das identidades coletivas? Como seria a relação dos indivíduos jovens com esses novos formatos da ação? Quais são suas tensões? O que essas ações anunciariam de novo?

No início da década de 1990, começam a se divulgar algumas pesquisas em torno dos coletivos juvenis: os grupos de estilo, o mundo das culturas juvenis, suas agregações e polissemia. Embora recente, considero que essa produção já alcançou um grau de visibilidade importante, sendo, também desigual quanto ao tipo de orientação teórica e de empreendimento empírico. Um registro importante de sua evolução encontra-se nos dois estados de arte que realizamos (SPOSITO, 2002; 2010).

Mesmo assim, verifica-se um conjunto de temas pouco explorados, mas que agora começam a se tornar objeto de novas investigações. Poucos estudos se dedicaram ao exame das relações étnico-raciais e de gênero nos denominados grupos juvenis ou em outras formas de

agregação da ação coletiva de jovens, os jovens rurais, entre, outras. Percebo que o conjunto dos primeiros trabalhos ainda não possuía clareza da importância da discussão do conceito de geração, cunhado de modo fundamental por Karl Mannheim (MANNHEIM, 1993), para dimensionar a ação coletiva na sucessão das gerações. Movimentos fortes da década de 1980 aparentemente não sofreram renovação geracional. As formas mais tradicionais de agregação coletiva como sindicatos e partidos não foram contempladas nas análises sob o ponto de vista das gerações, das trocas e eventuais conflitos que seriam percebidos na sucessão do tempo. Hoje se percebe uma tímida retomada, mas ainda bastante preliminar sobre a importância do estudo das gerações no interior das formas da ação coletiva.⁵⁷

A agregação dos jovens em torno do mundo da cultura foi de algum modo revelada por esses estudos, que foram capazes de romper com a ideia da apatia desses segmentos. Em sociedades marcadas por relações autoritárias ou pelo forte distanciamento do homem comum das instituições políticas, a cultura tem sido elemento importante de constituição do elo social, como afirmam Bernardo Sorj e Danilo Matuccelli no estudo contemporâneo da América Latina (MARTUCELLI; SORJ, 2008).

Tratar do tema da apatia juvenil e de sua incapacidade de ação nos dias atuais aparece como anacronismo diante das recentes manifestações que afetam sociedades tão diversas e são protagonizadas por jovens. Movimentos alteromundistas, as mobilizações do oriente médio, os acampamentos em várias cidades norte-americanas – *Ocupe Wall Street* –, as mobilizações de jovens chilenos e os eventos de rua em Londres, embora diversificados exibem novas modalidades de práticas

57 Os estudos sobre o hip hop trouxeram a questão étnico racial de modo mais evidente, no entanto, estranha-se o fato de que outros grupos que agregam jovens tenham sido efetivamente pouco estudados sob esse ponto de vista. Wivian Weller tem se dedicado ao estudo de questões de gênero nos grupos juvenis o que poderá abrir caminhos importantes ainda a serem trilhados (WELLER, 2005, 2008, 2009); do mesmo modo sua contribuição sobre os estudos de cunho geracional a partir de Karl Mannheim também oferecem possibilidades importantes para os estudos de juventude (WELLER, 2010). Kimi Tomizaki também se dedica ao estudo das gerações e as diferentes facetas do militantismo (2007, 2010, 2010a).

e ações coletivas que desnudam a frágil capacidade de compreensão dos atores jovens por chaves reiteradas em torno de seu egoísmo ou individualismo narcísico. No entanto, buscar indícios de sua capacidade de ação em fins da década de 1980 e início da seguinte constituía um desafio intelectual importante diante da invisibilidade dessas ações.

Temas para reflexão para velhas e novas agendas de pesquisa

Uma ampla e diversificada agenda de pesquisa poderia ser enunciada. Certamente, por mais extensa que fosse a lista, temas e problemas seriam esquecidos, por se tratar, sob o meu ponto de vista, de um desafio que só pode ser respondido por uma coletividade de pesquisadores que se abre para a temática. Além das questões já enunciadas, cito agora apenas algumas possibilidades, ancorada na inspiração de autores que foram e continuam sendo referências importantes para os estudos que venho desenvolvendo.

Luta social e processos de mutação: impactos sobre os coletivos de jovens

No conjunto dos temas que foram objeto de reflexão de Alberto Melucci retomo a importância da análise dos processos sociais de mutação que incidem sobre as formas de luta social, os conflitos que emergem e os que são reiterativos. No início da década de 1980 a proposta de analisar os movimentos sob a forma de redes antecipava muitos dos estudos que atualmente caracterizam as análises dos movimentos sociais. Hoje, as várias manifestações que ocorrem em partes do planeta sinalizam para essas mudanças, para a presença de novas demandas e conflito que se explicitam por meio de redes, incluindo o espaço virtual. Mas para ir além, seria preciso recusar, ao menos colocar sob o espírito da dúvida duas armadilhas: a primeira decorreria de uma atribuição a priori do sentido desses movimentos, que está muito mais presente no desejo do pesquisador do que na análise passível de ser realizada em determinadas conjunturas. Algumas reflexões apostam na radicalidade emancipatória como um atributo naturalizado de qualquer manifestação coletiva, outras exercerem um

ceticismo desconfiado e *a priori*, mas ambas acabam por apresentar uma característica comum marcada pela facilidade com que enunciam e analisam o que ainda é novo e emergente, simplificando fenômenos complexos, utilizando categorias monolíticas para práticas sociais marcadas pela ambiguidade e por seu caráter inconcluso.

Na verdade, o mesmo desafio presente nos anos de 1980 se renova nos dias atuais, pois para além das atribuições que derivam de pressupostos do pesquisador transformados em enunciados em que o real é mera dedução de sua formulação, as realidades desafiam, não são transparentes e muitas vezes nos enganam.

Uma segunda armadilha reside na valorização excessiva dos momentos de visibilidade das manifestações coletivas como se eles assinalassem todas as dimensões da luta social. De um lado, essa atitude poderia levar ao falso raciocínio de que o movimento se esgota nos eventos que atestam sua visibilidade e, assim, obscurecer os momentos em que as práticas estão submersas e não visíveis. Talvez, diga-se de passagem, estes últimos sejam mais recorrentes e mais frequentes do que se imagina e nessa invisibilidade criam as condições de possibilidades no interior da vida cotidiana ao inventar novas formas de solidariedade e novas capacidades de ação. A reflexão, muitas vezes, é capturada pela visibilidade, residindo nessa dialética entre os momentos em que as redes eclodem e sua latência um desafio importante para a investigação. A importância das manifestações, a ocupação dos espaços públicos e os conflitos não são negados, mas seria impossível avançar na compreensão desses eventos se não for possível olhar e investigar os momentos do aparente silenciamento e da aparente ausência de ação. O que acontece quando as pessoas não estão nas ruas? Como elas se agregam? Como elas constroem solidariedades? Um conflito se esgota e se encerra ou ele se recompõe em outros planos?

Deriva desse conjunto de formulações um olhar diferente que não busca emitir juízos morais sobre as eventuais potencialidades das ações coletivas. Trata-se de realizar um esforço de compreensão que demanda alguma cautela, mergulhos em realidades empíricas e solidez teórica. Trata-se também de reconhecer que realidades mudam

e exigem novas chaves teóricas e categorias de análise mesmo que sejam “provisórias, mas sejam capazes de abrir para um novo léxico nas Ciências Sociais” (MELUCCI, 2000).

Um exemplo de nossa história de lutas recentes pode ilustrar esses desafios analíticos. Uma forma clássica de análise dos movimentos personagem – lutas operárias, por exemplo, residia no estudo da capacidade de sua unificação em organismos ou institucionalidades mais amplas, prática que evidenciaria a força desses atores. No entanto, essa mesma categoria poderá criar dificuldades analíticas se aplicada de modo indistinto aos movimentos que aparecem sob a forma de redes que são descentradas, se articulam e se separam como permanentes jogos de caleidoscópio.

A proposta de unificação de movimentos que apareciam em sua extrema diversidade residiu na tentativa de criação da Central Única dos Movimentos Populares, em finais da década de 1980, cujo modelo seria inspirado nas centrais unificadas de sindicatos de trabalhadores. Havia uma aposta de lideranças em torno do necessário fortalecimento da capacidade de ação por meio da sua unificação em um organismo de caráter nacional. Como pano de fundo observava-se por parte das lideranças a prevalência de pressupostos derivados das formas de agregação dos movimentos personagem deslocados para os movimentos sob a forma de redes. Esse tipo de proposta nunca foi bem sucedido e sequer foi estudado tendo como campo conceitual as diferenças da forma da ação coletiva, pois o nível da explicação para o insucesso da proposta sempre incidia sobre a fragilidade e a precariedade dos grupos que se organizavam nos bairros como as associações de moradores, as comunidades eclesiais de base, os coletivos feministas, entre outros. Talvez as lutas empreendidas pelas mulheres sejam também reveladoras dessas especificidades, pois sua força reside sobretudo nas redes capilares, cotidianas e submersas. São poucos os momentos de intensa visibilidade e de manifestações, permanecendo praticamente sem qualquer eficácia a ideia de criar uma institucionalidade nacional que agregasse todos os movimentos que tratam das questões das mulheres.

Outro tema importante a partir do pensamento de Alberto Melucci situa-se na crítica a uma visão exclusivamente racional dos motivos para a luta, ignorando que os elementos afetivos pesam tanto nas formas de luta quanto na capacidade de ação. Quando Alain Touraine propôs a intervenção sociológica havia a intenção de verificar, por meio de situações experimentais, ou seja, em contextos de pesquisa, o modo como o grupo de atores lidava com seus eventuais adversários e aliados.

Mas Melucci (2004)⁵⁸ também abria para novas problemáticas: os indivíduos não abdicam de sua individualidade no interior dessas novas formas de ação, não querem ser dissolvidos no coletivo.⁵⁹ As demandas da subjetividade em direção à autonomia, à possibilidade de realizar escolhas, de tomar decisões a partir de convicções pessoais, de não abdicar de seus direitos, inclusive os mais elementares, mas que atingem o prazer de se estar juntos, de conviver, enfim, todos esses ingredientes seriam elementos indissociáveis das práticas coletivas. De algum modo, a dimensão do coletivo e a dimensão da subjetividade dos sujeitos estão articuladas e a investigação deve ser capaz de apreender essas dimensões de modo a não fragmentar ou mutilar a análise.

Apesar da existência de uma leitura bastante negativa do individualismo moderno, como se fosse ele um grande elemento de desagregação social, Melucci mostra, como outros sociólogos, que há um lado positivo nesse individualismo, que é o direito de ser, ou seja, de ser sujeito da própria vida. As pessoas não querem abdicar suas demandas pessoais. Por essas razões a investigação e suas técnicas precisam ser capazes de recobrir essas dimensões.

58 Retomo aqui reflexões realizadas em torno do conceito de Alberto Melucci sobre a identidade coletiva (SPOSITO, 2010). Uma análise da ação coletiva de professores e os processos de construção identitária inspirada nos trabalhos de Alberto Melucci pode ser encontrada no livro de Claudia Vianna *Os nós do nós* (1999).

59 Os estudos sobre militância e suas formas têm oferecido contribuições importantes sobre essa questão e começam a ser desenvolvidos no Brasil. Um amplo leque específico de investigações envolvendo os jovens poderia ser citado. Outros artigos desta coletânea examinam com propriedade essa questão.

Assim, as contribuições de Melucci para o estudo das identidades é importante porque focaliza o tema a partir da ideia de processo e não como uma condição *a priori* dos grupos ou dos indivíduos. Trata assim dos processos de *identização*, pois há um movimento permanente que diz respeito, para indivíduos ou grupos, a uma tentativa de definir quem somos, com quem nos identificamos e de quem nos diferenciamos. Além de não ser uma essência a identidade, afirmava o sociólogo italiano, não poderia ser fundada apenas a partir de interesses objetivos. Os interesses objetivos podem facilitar a eclosão de processos de identização, mas é preciso que ocorram outros dispositivos. A identidade é um processo contínuo de interação, de negociação compartilhada e de ativação de relações. Se não fosse assim, uma vez membro de um movimento, todos permaneceriam participando. Por que, às vezes, um movimento entra em crise? Uma das respostas possíveis residiria no *deficit* de produção de mecanismos que assegurem a identidade coletiva.

Melucci (1995) propôs três aspectos constitutivos da identidade coletiva: um primeiro reside na formulação dos quadros comuns de conhecimentos sobre os fins, os meios e o ambiente da ação: por que e para que estamos juntos; em que circunstâncias estamos juntos. O segundo elemento é a capacidade de ação e de relação entre os sujeitos envolvidos. Compreende a vida interna do grupo e sua ação para fora. O terceiro elemento da identidade coletiva se constrói também na presença de investimentos emocionais. O indivíduo se reconhece pertencendo a um grupo, mobilizando não só elementos cognitivos, como também os afetos. A identidade não se constitui somente a partir de dimensões cognitivas, os indivíduos são “afetados” pela presença do outro.

Diante dos elementos constitutivos da noção de identidade, a importância dos instrumentos de pesquisa se faz evidente, pois a capacidade de apreensão desses aspectos dependerá, também, do tipo de aproximação que o pesquisador realiza com os grupos.

Espaços e tempos da ação coletiva

A inspiração derivada da grandiosa obra de Henri Lefebvre para o estudo das ações coletivas e desdobramentos na pesquisa sobre jovens são inquestionavelmente fundamentais para aqueles que tiveram sua produção inspirados na dialética. Ao lado de questões teóricas mais amplas já abordadas no início deste artigo, situou, trazendo talvez algumas reiteraões, temas que poderão ser fecundados por suas análises.

Um deles, como já observei, é a discussão sobre o espaço como categoria analítica, uma vez que ele não pode ser considerado *mero contexto onde ocorre a ação*. Breno Bringel em artigo recente (2010) refere-se explicitamente à obra de Henri Lefebvre ao tratar dos temas relevantes para a compreensão da ação coletiva. O espaço aparece como campo de disputa e de luta, sobretudo quando se trata de espaços transnacionais, uma vez que o Estado Nacional não recorta mais as todas as formas da ação coletiva contemporânea.

Para Henri Lefebvre o espaço é carregado de sentido sociopolítico e de historicidade e talvez por essas razões no Brasil sua obra tenha alcançado maior receptividade entre os geógrafos. Aqueles que se apoiaram nessa noção lefebvriana mergulharam de modo muito criativo na discussão de território e do *lugar*. O lugar como instância de sentido e de historicidade realiza a articulação entre o território e as relações sociais. Assim, mais do que situar a reflexão no plano da dicotomia local e global, é preciso recuperar a ideia do jogo de escalas porque no lugar existe o local e o global em permanente articulação e tensão. Não seria possível afirmar que um movimento é apenas local, nacional ou transnacional uma vez que cada ação coletiva opera no interior de um jogo de escalas.

O espaço não pode ser considerado apenas cenário onde eventos se sucedem, pois ele mesmo é objeto de disputa, e nessa disputa os tempos históricos também se articulam. Um exemplo de 1990 pode ilustrar dimensões heurísticas importantes para a pesquisa. No início dessa década, a emergência do hip-hop na cidade de São Paulo e sua

visibilidade tornam-se mais evidentes. Essa recente forma de ação coletiva de jovens negras articulava-se, não sem tensões, com as lutas empreendidas pelos movimentos negros do período. Essas tensões ficaram mais evidentes nas comemorações do dia da Consciência Negra em 1992, logo após a eclosão do movimento dos “Caras Pintadas” na luta pela deposição do presidente Collor.

O vão livre do Museu de Arte de São Paulo (MASP), na Avenida Paulista, foi o local que centralizou as manifestações dos estudantes. Mas na voz dos rappers, os jovens da periferia não estavam lá representados, ausentes desse espaço de luta ocupados, de acordo com sua interpretação, apenas pelos estudantes de classes médias. Para esses novos atores, ocupar o espaço da Avenida Paulista significava, naquele mês de novembro de 1992, disputar para si um modo de estar na esfera pública para dar visibilidade a sua luta contra o racismo e o preconceito. Ocorre que para os movimentos negros o ponto de partida das manifestações deveria ser o Consulado da África do Sul, país caracterizado pelo *apartheid* dos negros, marcado pelo levante de Soweto e pela luta de Nelson Mandela.

Havia uma clara diferença de tempos históricos a marcar a experiência dos grupos, uma diferença geracional que incidia sobre diferentes formas de ocupar e disputar os espaços públicos da cidade. Não houve acordo entre os grupos e duas manifestações foram organizadas partindo de pontos diferentes – o vão do MASP e o Consulado Sul Africano – e reunidas no Vale do Anhangabaú, palco de encerramento do célebre comício pelas Diretas, quando mais de um milhão de pessoas estiveram presentes em 1984.

Nesse exemplo estão indissociáveis as dimensões das temporalidades e do espaço nos meandros da ação coletiva, segmentar a análise significa não compreender o que está de fato ocorrendo.

Nos dias de hoje, os espaços virtuais criaram novos caminhos e têm despertado o interesse de pesquisadores, sobretudo porque eles mobilizam redes e atores, sendo os segmentos juvenis parte importante dessas ativações. Mas permanece o desafio de articular os espaços

virtuais com os demais espaços onde as relações se constroem não reificando uma dimensão apenas da experiência contemporânea.

Outra dimensão rica do pensamento de Lefebvre derivada de suas preocupações com espaço é a discussão do urbano e da cidade. As dicotomias que envolvem o rural e o urbano, a cidade e o campo não podem ser delimitadas por categorias de natureza administrativa. A ideia de uma predominância do modo urbano de vida no Brasil, não pode ser adotada apenas pela formulação de critérios administrativos, é preciso admitir a existência de muitas imprecisões nas análises do grau de urbanização do Brasil, como afirma José Eli da Veiga (VEIGA, 2003). Por outro lado, os estudos de juventude têm sido marcados pela análise de grupos juvenis moradores de regiões metropolitanas. Outros territórios e *lugares* demandam investigação, pois pouco sabemos de jovens e suas formas de ação coletiva como moradores de pequenas localidades, cidades médias de regiões tão díspares que caracterizam o Brasil.

Ação coletiva, sistema político e institucionalidade

Uma agenda de pesquisa sobre ação coletiva exige a retomada de uma distinção importante nos estudos da ação coletiva: movimentos e instituições (ALBERONI, 1984; MELUCCI, 1991).

Um movimento pode gerar institucionalidades, mas ele não se confunde com a própria institucionalidade. O movimento operário na consolidação de suas lutas criou os sindicatos que são organizações dotadas de certa persistência no tempo, mas não são imediatamente sinônimos. Uma forte institucionalidade não significa necessariamente movimentos sociais ativos a sustentá-la (FELTRAN, 2008; ALVAREZ; DAGNINO; ESCOBAR, 2000).

No Brasil, no interior das lutas pela democratização, vários movimentos apoiaram a criação de institucionalidades que pudessem consolidar uma experiência democrática mais completa, marcada pela ideia da participação. Na incipiente arquitetura institucional, houve um claro apoio das forças sociais à formação de conselhos nas mais diversas áreas de modo a favorecer a interlocução entre governos e sociedade.

Ocorre que após um período de intensa vitalidade, os conselhos começam a apresentar tensões e impasses em seu modo de funcionamento que já tem constituído novos desafios para a pesquisa. Uma das constatações deriva do amortecimento da capacidade de ação dos atores que são se veriam representados nesses conselhos; ocorreria um distanciamento dessa engenharia institucional do conjunto de atores que não conseguem mais estar presentes ou criar instâncias intermediárias entre a sociedade e os conselhos que seriam os fóruns setoriais.

O caminho de construção da democracia participativa mediante a criação desses organismos conduz, hoje, a uma pauta importante de investigação que não pode, entretanto, se confundir com a pesquisa sobre movimentos sociais e ação coletiva: os temas da participação, da gestão democrática, das relações entre sociedade e Estado não recobrem e não se superpõem ao da pesquisa sobre a ação coletiva e militância.

Mesmo para os atores mais ativos na luta pela redemocratização como o movimento em torno da saúde e da luta pelos direitos da infância, a institucionalidade assegurada pelos conselhos não significou necessariamente o fortalecimento de sua capacidade de ação.

A emergente institucionalidade expressa nos Conselhos de Juventude cria uma pauta de interrogações que remete para a necessidade do desenvolvimento de uma série de pesquisas. O tema é complexo porque essa institucionalidade deriva mais de uma conjuntura favorável criada com o governo Lula do que de uma capacidade de mobilização e de organização dos jovens em seus vários movimentos. Por outro lado, esse desenho ocorre em um momento em que a experiência de, ao menos duas décadas, deveria ser levada em conta. O desenho do Conselho Nacional de Juventude, como instância consultiva e não deliberativa, já cria uma série de interrogações sobre a efetividade de suas ações. Por outro lado a disseminação dessa proposta nos vários entes da federação – estados e municípios – não significa necessariamente que esses organismos signifiquem arenas de disputa e de agregação de coletivos juvenis diversos. Pode ocorrer o predomínio de determinados grupos, em geral daqueles que já vêm de uma tradição mais

institucionalizada, integrantes do sistema político institucional como as juventudes partidárias ou organizações da sociedade civil (ONGs e fundações empresariais), em detrimento de novas interações com atores e coletivos emergentes. Se a conjuntura favorável criou um campo importante de disputa simbólica em torno das representações sobre os jovens na sociedade brasileira, as relações mais porosas entre governos e segmentos juvenis ainda não constituem realidades que ofereçam elementos novos para a consolidação da democracia, tendo como ponto de partida os espaços onde de fato estão os jovens: nas grandes e pequenas cidades, nas vilas, nos assentamentos rurais e nas comunidades litorâneas da sociedade brasileira.

Ação coletiva: pesquisa, desafios metodológicos e as tensões da militância

Se, sob o ponto de vista da luta social, a ação coletiva aparece como algo unificado no confronto que ela exerce na esfera pública, o mesmo não acontece quando o foco é o olhar e a investigação que se faz por dentro desse mesmo movimento. Um movimento é uma síntese, também, de uma pluralidade de sentidos e de práticas e, por essas razões, a pesquisa pode encontrar elementos comuns, mas não pode homogeneizar aquilo que não é homogêneo. Dessa postura teórico-metodológica decorrem algumas implicações que precisam ser explicitadas. Em estudo recente sobre movimentos sociais, Maria da Glória Gohn (2010), realizando um balanço das principais orientações da pesquisa, indica que uma tendência atual está no privilégio da fala dos sentidos que são postos pelas lideranças. Seria preciso retomar uma orientação presente nos estudos que foram realizados nos anos de 1980 quando se voltaram, também, para a investigação dos vários níveis de envolvimento, não só aqueles que estariam nas posições de liderança, mas, sobretudo, os escalões intermediários e os que estariam na base das ações.⁶⁰

60 Na proposta da intervenção sociológica, Alain Touraine selecionava atores que não estavam nas posições mais importantes dos movimentos, pois considerava que as tensões da ação poderiam ser melhor compreendidas pelo estudo dos atores que estavam em níveis intermediários.

Todos os movimentos constituem seus mediadores, encontram mecanismos próprios de difusão de suas demandas, enfim constituem aquilo que Springel (2010) trata como tradutores. Qual é o lugar a partir do qual se constitui a voz desses tradutores? Podem ser intelectuais ou militantes integrantes dos próprios movimentos. Mas esse conjunto de atores não pode se confundir com o momento da realização da pesquisa e com o pesquisador. Militância e participação podem ocorrer, muitos pesquisadores em vários momentos integram movimentos, mas as práticas não se dissolvem e é preciso exercer certa *vigilância epistemológica* como afirma Bourdieu, de modo a assegurar rigor e densidade no momento da atividade de pesquisa.

Essa permanente tensão entre proximidade e distanciamento já foi tratada nas Ciências Sociais, sobretudo para aqueles que estão envolvidos com temáticas muito próximas da arena política e pública. Creio que os antropólogos constituem o grupo que mais exercitou o autor reflexão sobre a atividade de pesquisa, sendo sua contribuição fundamental para aqueles que estudam realidades dinâmicas como aquelas das ações coletivas. A densidade teórica permitirá ao pesquisador cuidados para evitar a mera formulação de juízos morais a respeito dos atores, trará segurança para a tarefa de compreender a ação e, sobretudo, a percepção das potencialidades e limites colocados na produção de conhecimentos no interior de sua função crítica.

A prática da pesquisa impõe desafios também de natureza metodológica, requer inovação e certa dose de criatividade ancorada em boa formação teórica. As aproximações tradicionais já evidenciam as dificuldades contidas na sua utilização: realizar etnografias, entrevistas, aplicar questionários, enfim, são formas de exercício da investigação que encerram potencialidades e limites que precisam ser explicitados a partir dos problemas de pesquisa. A abertura de novos caminhos metodológicos, certo hibridismo de técnicas ao lado da retomada de formas mais consagradas de realização da pesquisa em contextos diversos, sempre é possível, mas é preciso cautela e boa formação para empreendê-las.

Considerações finais

Os estudos de jovens na interface da ação coletiva podem retomar a tradição dos estudos sobre movimentos sociais e ousar novas abordagens. O panorama ainda é complexo, as formas da ação dos grupos e dos movimentos são muito variadas, as condutas não estão claras, os sentidos são diversos e os próprios atores são marcados por essa diversidade.

Para muitos autores vivemos o fim das utopias, a emergência de um individualismo exacerbado, da fluidez e impermanência das ações coletivas. Há trinta anos, os estudos sobre os novos movimentos sociais também oscilavam entre uma confiança excessiva na capacidade de ação desses grupos e um ceticismo diante da crise do mundo do trabalho e do fracasso das lutas que atravessaram a primeira metade do século XX.

O ponto de vista examinado neste texto considera que talvez seja mais fecundo tratar desses temas nos caminhos abertos por autores importantes, muitas vezes esquecidos, como é o caso de Henri Lefebvre e Alberto Melucci. Em entrevista a Catherine Regulier, o pensador francês afirmava, após os eventos de 1968 e a crise que se anunciava a partir da década de 1970, quando a incerteza obscurecia o horizonte possível das ações: “Ce qui me paraît incontestable. Les structures et les formes ne doivent pas faire oublier les forces et les conjonctures”⁶¹ (LEFEBVRE; REGULIER, 1978, p. 117). Alguns anos mais tarde Alberto Melucci em seu livro *O jogo do eu* (1992) escrevia como epígrafe algo que certamente seria endossado pelo pensador francês: “aquilo que a lagarta chama de fim de mundo, o mestre denomina borboleta”.

61 “O que me parece incontestável. As estruturas e as formas não devem fazer esquecer as forças e as conjunturas” (tradução livre).

Referências bibliográficas

ALBERONI, Francesco. *Movement and institution*. New York: Columbia University Press, 1984.

ALVAREZ, S.; DAGNINO, E; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Humanitas, Editora da UFMG, 2000.

ASTELARRA, Judite. La cultura política de las mujeres. In: LECHNER, Norbert (Org.). *Política y democratización*. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 1987.

BRINGEL, Breno. Ativismo transnacional, o estudo dos movimentos sociais e as novas geografias pós-coloniais. *Estudos de sociologia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. Recife, v. 16, n. 2, 2010.

CASTELLS, Manuel. *Movimientos sociales urbanos*. Madrid: Siglo XXI editores, 3. ed, 1977.

_____. *La question urbana*. Madrid: Siglo XXI editores, 5. ed., 1978.

_____. *The city and the grassroots*. Berkeley: University of California Press, 1983.

FABBRINI, Anna e MELUCCI, Alberto. *L'età dell'oro – Adolescenti tra sogno ed. esperienza*. Milão: Saggi/Feltrinelli, 1992.

FELTRAN, Gabriel de Santis. *Fronteiras de tensão: Um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo*. Tese de doutorado, IFCH, UNICAMP, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Novas Teorias dos Movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 3ª ed., 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003.

LAPEYRONNIE, Didier. Mouvements sociaux et action politique. Existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources?. *Revue Française de Sociologie*, XXXIX, p. 593-619, 1988.

LEFEBVRE, H. *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris: Gallimard, 1968.

_____. *A irrupção. A revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos*. São Paulo: Editora documentos, 1968a.

- . *La survie du capitalisme*. Paris: Éditions Antrhopos, 1973.
- . *De l'État , Tomo I, L'État dans le monde moderne*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1976.
- . *De l'État, Tomo III, Le mode de production étatique*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1977.
- . *De l'État, Tomo IV, Les contradictions de l'État moderne*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1978.
- . *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península, 1978.
- . *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península, 1978a.
- . *La production de l'espace*. Paris: editions Anthropos, 3. ed., 1986.
- . *Espace et politique*. Paris: editions Anthropos, 2. ed., 2000.
- LEFEBVRE, H. ; REGULIER, C. *La révolution n'est plus ce qu'elle était*. Paris: Editions Libres, Hallier, 1978.
- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. *Revista Reis*, n. 62, 1993.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MARTUCCELLI, D. e SORJ, Bernardo. *O desafio latino-americano: coesão social e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. Editora Moraes [19--].
- . *El capital, libro I, capítulo VI (inédito)*. México: Siglo XXI Editores, 1984.
- . *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 7. reimp., Tomo I, II e III, 1975.
- . *Elementos Fundamentales para la critica de la economia politica (Grundrisse) 1857-1858*, Tomo I e II. México: Siglo XXI Editores, 1978.
- . *Manuscritos Economicos Filosóficos de 1844*. Bogotá: Editorial Pluma, Ltda, 1980.
- . *Teorias sobre la Plusvalia*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 3 v., 1974.
- MELUCCI, Alberto. The process of collective identity. In: KLANDERMANS, Bert, JOHNSTON, Hank, GUSFIELD, Joseph R.

New Social Movements: from ideology to identity. Filadélfia, Temple, Un. Press, 101-130, 1995.

_____. *Parole chiave. Per um nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci, 2000.

_____. *Challenging Codes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. *Il gioco dell'lo*. Milão: Saggi/ Feltrinelli, 1992.

_____. *L'invenzione del presente: movimenti sociali nelle società complesse*. 2. ed., Bologna: Il Mulino, 1991.

_____. *Altri Codici. Aree di movimento nella metropoli*. Milão: Società Editrice Il Mulino, 1984.

_____. *Pronto giovanni*. Milão: Guerini e Associati, 1993.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação São Paulo: ANPED, n. 5/6, 1997.

_____. Movimentos sociais e sociedade complexa. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: PUC, Núcleo de estudos e pesquisa sobre Movimentos Sociais, 2, 1997.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOTTA, Alda Britto da e WELLER, Wivian (Org.). *Dossiê: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Revista Tempo Social*. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.

_____. A produção política da sociedade. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC, 2. ed., 1993, 2010.

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

_____. (Coord). *Juventude e escolarização*. Brasília: COMPED/INEP/MEC, v. 1. 221, 2002.

_____. Movimentos sociais, controvérsias conceituais e práticas educativas. In: BOMFIM, Maria do Carmo; MATOS, Kelma; GOMES, Ana Beatriz; SANTOS, Ana Célia. (Org.). *Educação e diversidade cultural*. Fortaleza: Edições UFC, p. 108-122, 2010.

_____. (Coord). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, v. 2, p. 536, 2009.

TOMIZAKI, Kimi . *Ser metalúrgico no ABC: transmissão e herança da cultura operária entre duas gerações de trabalhadores*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp/ Arte Escrita Editora/ FAPESP, v. 1, p. 429, 2007.

_____. Transmitir e herdar: os estudos dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31, p. 327-346, 2010.

_____. Apresentação do dossiê. De uma geração à outra: a dimensão educativa dos processos de transmissão intergeracional. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31/111, p. 321-326, 2010a.

THOMPSON, E. *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona: Editorial Lasa, 1977.

_____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

_____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINÉ, Alain. *Production de la société*. Paris: Seuil, 1975.

_____. *El regreso del actor*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1987.

_____. *La voix et le regard*. Paris: Seuil, 1978.

_____. Action collective et sujet personnel dans l'oeuvre d'Alberto Melucci. In: LEONINI, L (dir.). *Identità e Movimenti sociali in una società planetaria; Ricordo di Alberto Melucci*. Milano: ed. Guerini, 2003.

VEIGA, José Eli. *Cidades imaginárias, o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os nós do "nós": ação coletiva docente no ensino estadual paulista (1990/1997)*. São Paulo: Xamã, 1999.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas UFSC*. (Impresso), Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005.

_____; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas UFSC*. (Impresso), v. 16, p. 931-947, 2008

WELLER, Wivian; FERREIRA, Erika do Carmo Lima; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens-negras da Universidade de Brasília. In: BRUM, Ceres Karam (Org.). *Dossiê: Antropologia e Educação*. Educação (UFSM), v. 34, p. 77-94, 2009.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e estado* (UnB. Impresso), v. 25, p. 205-224, 2010.

CONEXÕES ENTRE JUVENTUDE, CONSUMO E MÍDIA: MÚLTIPLAS FORMAS DE ATUAÇÃO E APROPRIAÇÃO

*Ana Lucia Silva Enne**

Breves comentários sobre as categorias de juventude, consumo e mídia

Juventude e mídia são, como já é de conhecimento geral, categorias problemáticas para se definir. Ambas são evidentemente conceitos polissêmicos, que de saída requerem o uso do plural – juventudes e mídias – para abarcar sua complexidade e amplitude. Se aqui

* Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: anaenne@yahoo.com.br.

trabalhamos com as duas palavras no singular, o fazemos para facilitar a escrita, mas sem perder de vista os problemas conceituais descritos neste parágrafo. São categorias complexas, escorregadias, objeto de disputas e sempre focos de esforços de definição.

No entanto, alguns pontos de alinhave podem ser costurados a partir dessas duas palavras, a despeito de suas abrangências e das dificuldades acima descritas. Ambas estão inscritas, em seu nascedouro, na história da modernidade ocidental, e são fortemente interligadas a esse processo histórico. Portanto, ambas foram sendo gestadas no contexto dos últimos dois séculos, passando por inúmeras transformações, inclusive sendo hoje duas ideias fundamentais para o processo de globalização, ultrapassando nesse sentido – em muito – os limites geográficos e cronológicos de seu contexto original. Mais ainda, em um sentido mais estrito, são fenômenos sociais que se interpenetram, pois a criação da categoria de juventude, dentro do processo da modernidade, está intrinsecamente ligada à criação, consolidação e desenvolvimento da indústria cultural e dos aparatos midiáticos que a envolvem.

A essas duas categorias, é preciso somar uma terceira, que também se desenvolve no decorrer da modernidade, se adensando em sua fase tardia: uma cultura do consumo. Entendemos que estas três categorias – juventude, mídia e consumo – são fundamentais para pensarmos a cultura globalizada contemporânea, bem como os processos de construção e desconstrução das identidades pessoais e coletivas.

Podemos entender a expressão mídia como um signo que se propõe a diversas significações. Aqui, compreendemos mídia não só como meio ou como tecnologia, embora estes sejam elementos importantes para pensá-la, mas como processo de comunicação, envolvendo muitos agentes e agências, em torno de um circuito que envolve produção, distribuição, consumo e reapropriação de bens simbólicos e materiais. Desde sua consolidação como sistema cultural, no decorrer da modernidade (BRIGGS; BURKE, 2004; THOMPSON; 2001) a mídia vem passando por paulatinas transformações, de uma

feição predominantemente letrada, em que a imprensa ocupava o carro-chefe – tendo sido, inclusive, fundamental para a consolidação de uma esfera pública burguesa (HABERMAS, 1984). –, o sistema midiático foi fortemente expandido a partir da invenção da eletricidade e da entrada em cena dos meios eletrônicos – cinema, rádio, TV e ampliação dos meios impressos –, permitindo o surgimento de uma cultura de massa, intensamente ancorada na existência de meios de comunicação de massa, a qual desempenhou papel de mediação cultural (MARTÍN-BARBERO, 1997), trazendo em si tanto um potencial democratizador (ECO, 1978) quanto se configurando como uma poderosa ferramenta de dominação (ADORNO, 1991). Mas para além de seus possíveis usos, para democratização ou alienação, sem dúvida o sistema de mídia tem sido, desde sua gestação, um poderoso lugar de construção discursiva e de referência para a construção das identidades, tanto oferecendo modelos estereotipados quanto abrindo espaço para a contestação dos mesmos, como nos lembra Douglas Kellner (2001).

Esse quadro, que foi processualmente se consolidando até meados do século XX, começou a ser alterado a partir desse período e mais determinadamente a partir da década de 1980 pela entrada em cena de meios digitais, em especial a internet e a rede www, que em muitos aspectos (descentralização de conteúdos, multivocalidade, não linearidade, lógica hipertextual e não analógica, etc.) ampliou significativamente o lugar das mídias como potencial democratizador do direito a expressão e à significação. Nesse sentido, as novas mídias oferecem um caminho mais aberto para o empoderamento dos sujeitos comuns, embora ainda existam muitos limites de acesso e cognição. Mas, mesmo com interdições ainda vigentes, estamos diante de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs) que indicam claramente uma potência de atuação, permitindo que os sujeitos possam lidar com novas ferramentas midiáticas, dentre os quais se destacam, especialmente, os mais jovens, mais ambientados com esse novo arsenal tecnológico.

Isso nos faz voltar ao segundo elemento de nossa tríade inicial (mídia-juventude-consumo). Em outro artigo (ENNE, 2010), procuramos mapear como a ideia de juventude é tributária da modernidade ocidental, sendo também uma categoria construída e em permanente transformação. Entendemos que ela irá se afirmar como um espírito do tempo moderno, em especial no decorrer do século XIX, associado aos valores positivados por esse contexto como marcas do ser moderno, tais como: renovação, inconformismo, resistência à tradição, velocidade, abertura para mudanças, ousadia, contestação, etc. Mostramos também que no decorrer do século XX esse espírito do tempo “jovem” irá encontrar sua materialidade em torno de uma faixa etária de tendências universalizantes (embora sempre marcada pelos contextos locais, o que nos obrigaria a pluralizar a categoria): o “jovem”, em geral aquele que em termos etários estaria na faixa entre os 18 e os 25 anos (classificação evidentemente arbitrária e passível de várias discussões, que não cabem aqui neste artigo), que passa a ser percebido como um ser socialmente constituído, com demandas e vontades típicas, e não somente um “quase criança” ou “quase adulto”, a quem se trataria, anteriormente, a partir de uma dessas formas. O jovem como categoria social passa a ser percebido, em especial a partir de meados do século XX, e também a ser admirado, temido, valorizado e reprimido, sempre a partir de reações ambíguas por parte daqueles com quem irão se relacionar, os “adultos”. A essa faixa etária vão ser associados os valores que o espírito do tempo “jovem” da modernidade irá consagrar.

Os chamados “jovens” e suas formas de viver, compatíveis com tal espírito do tempo, irão se consolidar em estilos de vida fortemente imbricados com os sistemas de mídia, que tanto irão fornecer elementos para sua formação, quanto deles se reapropriarão para gerar novos formatos e formas de ação visando interferir na vivência de tais estilos, seja via consumo, propostas pedagógicas, discussões jornalísticas, seja por tentativas hermenêuticas e indicações de políticas para lidar com a juventude, dentre outras medidas. Aos valores associados ao espírito do tempo jovem, já citados acima, outros, associados a novos contextos socioculturais e

político-econômicos que irão caracterizar o século XX, em especial o pós-guerra, irão se somar, tais como: o hedonismo, a irresponsabilidade, a explosão violenta, a busca de diversão e entretenimento, a necessidade de “curtir a vida”, a rejeição aos valores burgueses (trabalho, racionalidade, contenção, segurança, poupança, etc.) e adoção do consumo como marca prioritária de sua formação identitária. Ser jovem, na concepção cristalizada e reduzida a uma simplificação universalizadora, passou a ser sinônimo de ser contestador, resistente, inovador, mas também de baderneiro, irresponsável, hedonista, inconsequente.⁶² Por isso, juventude passou a ser concebida como o ambíguo lugar de atração e repulsa, algo a ser estimulado, mas também controlado.

Nas últimas décadas, os estilos de vida consagrados em torno da faixa etária jovem foram se alastrando pela sociedade ocidental e depois pelos efeitos da globalização em escala mundial, se transformando em um novo espírito do tempo, esse já associado a uma pós-modernidade ou a uma modernidade tardia, dependendo do enfoque que se queira dar. Juventude, embora ainda apareça associada a uma faixa etária em algumas leituras, é agora uma forma de ver e ser no mundo, associado a um partilhar dos valores acima citados independentemente da faixa etária. Como demonstramos no artigo citado, muitos, em alguma medida, querem “ser jovens”, tanto física quanto emocionalmente. Isso indica não se preocupar tanto, não ter responsabilidades, se divertir mais, ter um corpo fisicamente bem disposto, não adoecer nem envelhecer, enfim, saber “aproveitar a vida”. Se esses valores constituem a base do novo espírito do tempo, aqueles mais diretamente relacionados ao processo de consolidação da modernidade (lutar, resistir, não se conformar, buscar a mudança) já não são tão importantes, embora ainda sejam cobrados constantemente dos jovens como tais, ou seja, vistos como faixa etária, os quais ficaram com o fardo histórico, muito pesado, a nosso ver, de carregarem nos ombros a transformação social, o bastão da resistência, o papel do inconformismo e da luta.

62 Estamos nos referindo, neste ensaio, a concepção de juventude cristalizada no senso comum e reiterada pelos sistemas midiáticos hegemônicos. Trata-se, nesse sentido, de uma concepção claramente atravessada por um recorte de classe social, pois este “jovem” assim descrito encontra seu significante na classe média. Claramente, a juventude é um conceito amplo e ambíguo, com muitas possibilidades representacionais, que não podemos explorar neste artigo.

Na propagação desse novo espírito do tempo “jovem”, em que o hedonismo e o culto ao corpo ocupam lugar fundamental, a cultura do consumo contemporânea exerce um papel central. Chegamos, então, ao terceiro vértice de nosso tema para este artigo. Entendemos também que há no decorrer dos últimos 200 anos um deslocamento do lugar do consumo, sempre presente como etapa constitutiva do processo produtivo desde eras imemoriais, mas que no último século foi se transformando na medida primeira da produção, não mais etapa intermediária e secundária, mas prioritariamente aquilo que move a produção, por se constituir em sua etapa mais importante quando alocada em um sistema capitalista voraz e apoiado na lógica do descartar para sobreviver. Há, portanto, a construção de um monumental sistema de consumo, em torno não só da produção de bens materiais, mas também e principalmente de signos e sentidos, gerando uma imensa usina de bens simbólicos, que irão ser fundamentais para a construção não só de estratégias de dominação, mas também para a efetivação de subjetividades possíveis e identidades mais flexíveis, novamente nos evocando a ambiguidade que caracteriza o processo histórico da modernidade.

O consumo é hoje, sem dúvida, importante referência para pensarmos a construção das identidades e, nesse sentido, fundamental para entendermos como está sendo construído o espírito do tempo “jovem” na sociedade contemporânea e os valores associados aos estilos de vida a ele atrelados. Estamos diante de um imenso sistema de produção de sentidos, em que os jogos de pré-figuração, configuração e re-figuração assumem proporções decisivas, a ponto de sugerirem uma falácia metafísica, como bem diagnostica Colin Campbell (2006), acerca da acepção contemporânea do “compro, logo existo!”. Se, de forma abrangente, estamos diante de um fenômeno social de larga escala, quando relacionado à categoria juventude (tanto como faixa etária prioritária para o mercado consumidor quanto ao estilo de vida convertido em espírito do tempo e, por isso mesmo, ampliado para a sociedade contemporânea de forma geral) a cultura do consumo assume uma importância fundamental, pois implica em pensarmos

formas de apropriação, fruição e ressignificação de modos de vida e valores, que serão veiculados em especial pelo sistema midiático, e irão se relacionar de modo direto com a produção das identidades múltiplas com as quais os sujeitos precisam lidar em seu cotidiano.

Como apontamos em nota anterior neste mesmo texto (ver nota 62), sabemos que existe pluralidade na construção da categoria jovem e temos uma tendência a padronizá-la em torno de valores de classe média. É preciso levar em conta, por exemplo, as diferenças quando pensamos a construção da ideia de juventude entre jovens de baixa renda, que precisam trabalhar desde cedo, diminuindo consideravelmente o tempo destinado à moratória social, antes de ingressarem plenamente na chamada sociedade adulta, com compromissos que incluem seu próprio sustento, a formação de sua própria família, etc. No caso dos jovens das camadas economicamente oprimidas, a entrada na vida adulta é precoce, de forma geral, se comparada à da classe média, o que coloca evidentes limites às dimensões projetivas e ao espaço destinado à fruição hedonista, aumentando, por outro lado, a demanda por atitudes mais resistentes e de contestação da ordem hegemônica. Em nosso trabalho etnográfico sobre práticas de comunicação entre jovens da Baixada Fluminense, esses dados aparecem claramente. No entanto, não temos dúvida de que, para além das diferenças existentes em termos de posição de classe entre os modos de vida e de atuação de jovens de camadas populares e de camadas médias, existem interessantes e importantes pontos de convergência entre esses sujeitos, e, a nosso ver, grande parte deles gira em torno da relação com os sistemas de mídia, com as NTCIs, com o consumo, com as práticas comunicacionais e com a produção das identidades. Nesse sentido, embora estejamos trabalhando com um estudo de caso neste artigo, como demonstraremos na próxima parte, acreditamos que esse pode ser um referencial paradigmático para pensarmos a relação entre a tríade que sustenta estes argumentos. Assim, consideramos que existe uma relação intrínseca entre esses três universos – mídia, juventude e consumo – que precisa ser detalhadamente observada. E, em nosso artigo, pretendemos explorá-la a partir de uma proposta metodológica, que apresentaremos a seguir.

Situando a questão: a Rede Enraizados e suas múltiplas práticas de comunicação

Criada em 1999, por Dudu de Morro Agudo, rapper de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense/RJ, a Rede Enraizados é hoje um movimento social consolidado local, regional e nacionalmente.⁶³ Seu portal digital tem, segundo dados da coordenação do movimento, cerca de 600 mil acessos mensais. Sua sede em Morro Agudo, o Espaço Enraizados, abriga um Ponto de Cultura mantido com verba federal, um pontinho de Cultura com verba municipal e um Pontão de Cultura digital, também com dotações federais. Seus inúmeros projetos na área de hip-hop, música e cultura em geral renderam ao Enraizados, em 2007, o prêmio Cultura Viva, do Governo Federal. Eles produzem CDs, jornais, filmes, programas de auditórios, músicas, eventos culturais, shows, oficinas, programas de rádios, dentre inúmeras outras criações no campo da cultura, lidando com orçamento escasso e muita criatividade. O domínio de ferramentas midiáticas e recursos comunicacionais é concebido como estratégico pelos líderes do movimento, posição explicitada em diversas falas públicas dos mesmos. Analisar as múltiplas práticas de comunicação e cultura desse movimento e suas implicações no jogo político da construção identitária é objetivo fundamental deste artigo.

Para isso, pretendemos problematizar os usos da comunicação por parte do Enraizados em três níveis: 1) comunicação como produto em si. Por meio de inúmeras estratégias, entendemos que os Enraizados são hoje produtores midiáticos no estrito sentido do termo, como listamos de forma generalizada acima e esmiuçaremos no decorrer do artigo. O uso de formas alternativas de comunicação é ferramenta fundamental e consciente de ação política e identitária, como demonstraremos; 2) comunicação como estratégia de visibilização do movimento Enraizados e de seus membros,

63 O estudo sobre o Enraizados é parte fundamental da sub-pesquisa “Resistências e Re-existências: práticas de comunicação e construção de identidades entre jovens moradores da Baixada Fluminense”, parte de uma pesquisa maior, prevista para ser realizada de 2009 a 2012, denominada “Das casas de cultura às ONGs na Baixada Fluminense: uma reflexão sobre cultura, política, mídia, mercado e juventude”, contemplada em 2009 com o edital Jovem Cientista do Nosso Estado, da FAPERJ, que conta ainda com o apoio da bolsista de IC pela FAPERJ Gyssele Mendes Pereira e da bolsista de IC CNPq/UFF Andressa Lacerda(ambas alunas do curso de Estudos de Mídia/UFF).

pelo diálogo com meios de comunicação já estabilizados, incluindo os tradicionais. Entendemos que tais usos midiáticos permitem uma maior circulação e reconhecimento das propostas e projetos de Enraizados, bem como funcionam como uma poderosa ferramenta de consolidação de identidade positivada para seus membros; 3) por fim, comunicação como tática simbólica, pelas práticas comunicacionais no sentido lato do termo, como as formas do vestir, do falar, do consumo de forma geral. Nesse sentido, como proposto por Michel de Certeau, entendemos que tais práticas comunicacionais são “modos de fazer com” que levam a apropriações e reapropriações que permitem a configuração de um “próprio”, fundamental para a constituição da identidade cultural e social, a nosso ver questão central para entendermos os Enraizados e outros movimentos culturais contemporâneos.

Os eixos acima listados serão nosso norte metodológico neste artigo, que se subdividirá em partes referentes a cada um dos eixos determinados. Dessa forma, pretendemos mostrar a multiplicidade e diversidade das práticas comunicacionais dos Enraizados, de forma a permitir uma reflexão mais abrangente sobre as relações entre fazeres midiáticos, práticas comunicacionais e o processo de configuração das identidades. Voltaremos a esse ponto na parte final deste artigo, após apresentarmos com mais detalhes nosso objeto de análise.

A produção midiática do Enraizados

A percepção de que é preciso fazer um uso estratégico das ferramentas de comunicação é corrente entre os próprios membros do Enraizados. Utilizar múltiplas práticas midiáticas é percebido como meio fundamental de expressão e socialização de visões de mundo e dos principais objetivos do movimento. Nesse sentido, há um esforço claro na elaboração de produtos midiáticos, como detalharemos adiante. Em especial, há um engajamento na construção de formas alternativas de comunicação, viabilizando um controle sobre a voz e sobre o que é possível se dizer, quebrando o silêncio hegemônico ou a abordagem seletiva e simplificadora das grandes mídias sobre os movimentos de periferias. Se apropriar de meios alternativos de comunicação é percebida, claramente, como ferramenta de empoderamento.

A internet tem sido o lócus privilegiado para a ação comunicacional alternativa dos Enraizados, assim como de muitos outros movimentos sociais, como têm demonstrado estudos sobre a relação entre novos modelos de movimentos sociais e o uso de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs).⁶⁴ Nesse sentido, podemos citar o portal do Enraizados, o site InRaiz, a rádioweb e os blogs pessoais de seus membros, os quais esmiuçaremos a seguir. Os suportes web têm permitido, por inúmeros formatos, que o Movimento cumpra aquilo a que se propõe: funcionar como uma rede de enraizamento de adeptos e simpatizantes do hip hop, dispersos localmente, mas conectados via rede digital.⁶⁵ Como toda a lógica de funcionamento do Enraizados, embora ancorada em seus dois principais líderes, Dudu de Morro Agudo e o ator Luiz Dumontt, pressupõe uma atuação descentralizada, em rede, permitindo que todos os membros sejam ativos no processo produtivo. No campo das atividades comunicacionais também existe uma multiplicidade de sujeitos à frente dos projetos.

O portal do Enraizados (<http://www.enraizados.com.br/>) começou como um site, desenvolvido por Dudu de Morro Agudo, que além de rapper é também programador digital, o qual foi sendo aprimorado pelo seu criador com o passar dos anos, com o advento de novas ferramentas técnicas para desenvolvimento do produto, principalmente depois da aquisição, ainda na década de 90, de um computador 486, na época uma novidade, como conta Dudu (2010, p. 48-49). Para acompanhar as transformações tecnológicas, Dudu ampliava também sua formação, como ele mesmo conta:

Eu tinha a missão de atualizar diariamente o Portal Enraizados, que sempre foi a porta da organização para o mundo. Além de colocar as notícias, ainda deveria estar por dentro das novidades em linguagem de programação para dar sempre um upgrade no site. [...] Eu estudava de tudo para colocar o Portal Enraizados entre os portais mais bonitos e acessados do Brasil. Programação, design, marketing e técnicas de redação. (DUDU, 2010. p. 111)

64 Ver, por exemplo, Moraes (2000) e Gohn (2003).

65 Sobre a lógica do funcionamento em rede, ver Castells (1999).

Esse processo se acirrou posteriormente, com a chegada dos equipamentos de ponta adquiridos com recursos do edital Ponto de Cultura, um *kit* foi concedido aos Enraizados em 2006.

O kit do Ponto de Cultura era composto por um computador multimídia, um terminal burro (sem HD), uma filmadora handycam da Sony, uma máquina fotográfica digital, um MD portátil, um microfone lapela, uma impressora jato de tinta, uma impressora a laser, um scanner, uma mesa de som de seis canais, um amplificador, dois kits de três microfones e cabos de rede. Imagina um bando de garotos que produziam com apenas um computador Pentium 100 e um teclado velho emprestado com todo esse equipamento na mão? (DUDU, 2010, p. 159)

A concessão levou os líderes do movimento a alugar uma sala para sediar o Enraizados e poderem abrigar os equipamentos. Levou também à necessidade de aprendizado das NTCIs, de forma a permitir a utilização potencializada dos recursos adquiridos. Foi a partir da transformação do Enraizados em Ponto de Cultura, o que parece indicar, como demonstra Aline Carvalho (2009) em seu estudo sobre a ação dos pontos de cultura no país, – o acerto do projeto do governo federal no empenho de agenciar os atores sociais a se fortalecerem como produtores, gestores e consumidores de cultura – que o movimento se consolidou definitivamente e pôde aprimorar suas práticas midiáticas. A criação do portal, abrigando uma série de links importantes, como *podcasts*, entrevistas, músicas para download, notícias, filmes, outros sites e blogs, projetos do movimento e de seus parceiros, divulgação das parcerias, propagação da filosofia hip-hop, dentre outros conteúdos disponibilizados, permitiu que os Enraizados afirmassem de vez sua vocação para uma formação social em rede, incluindo vozes de outros lugares do país e do exterior, além das vozes locais, chegando ao eloquente número de 600 mil acessos por mês.

Além do portal, a Rede Enraizados mantém uma rádioweb, a rádio InRaiz (<http://www.inraiz.com.br/>), planejada para ser uma “incubadora de comunicação”, conjugando a produção de programas

com formação tecnológica por oficinas. Na rádio, há um programa ao vivo nas sextas-feiras à tarde, com músicas, bate-papo, entrevistas com convidados, “salves” para os ouvintes que interagem, divulgação de eventos, sorteios e outros atrativos, sempre em linguagem coloquial, dentro do estilo hip-hop, visando aproximar o ouvinte. Além disso, no site da rádio ficam disponíveis os *podcasts* dos programas, bem como músicas que podem ser baixadas a qualquer momento. A programação da rádio é mantida por uma equipe composta por Dudu e outros membros dos Enraizados, como MC Peter, Leo da XIII, Markão Baixada e Kokaum, dentre outros. Cada um tem funções a cumprir, da produção à locução, incluindo também a filmagem do *podcast*, a cargo de Samuca. Para isso, contam com recursos tecnológicos de alta qualidade, obtidos com recursos do Ponto de Cultura e também do Pontão de Cultura, que funciona em um estúdio em imóvel próximo à sede dos Enraizados. Com o edital do Pontão de Cultura, também do governo federal, e a transformação do Espaço Enraizados em um telecentro digital, com acesso à rede banda larga de internet, houve uma expansão das iniciativas nessa área. No Pontão de Cultura Preto Ghóez Juventude Digital (<http://enraizados.org.br/pontao/>) são ministradas oficinas de tecnologia, com formação em áudio, vídeo e design. Essas oficinas possibilitaram que vários membros do movimento passassem a dominar a técnica para operarem os equipamentos, permitindo que iniciativas como a rádioweb pudessem ser implementadas e consolidadas.

Fechando as iniciativas digitais, a Rede Enraizados mantém ainda outro site, também batizado de InRaiz, no endereço <http://inraiz.webnode.com.br/>, abrigando um sistema de distribuição, divulgação e apoio a iniciativas de comercialização de produtos “enraizados”, como CDs, livros, DVDs, camisetas, etc. E alguns dos participantes mais ativos do movimento, como Dudu (<http://dududemorroagudo.com/>) e Peter MC (<http://diario-mc.blogspot.com/p/sobre-peter-mc.html>), possuem seus blogs pessoais, além de perfis ativos no twitter e em outras redes sociais. Todos esses diversos sistemas de mídia digital operam de forma interligada, permitindo um entrecruzar de informações pessoais com registros sobre os Enraizados e suas múltiplas atividades, constantemente atualizados e compartilhados pelas redes sociais. Para exemplificar, no dia 12/07/2011, Dudu postou em seu

perfil no twitter (@dudumorroagudo): “Vou ali fotografar o projetos dos moleques do Enraizados e já posto no facebook e ponho o link aqui!!!”. Em outro post, de 08/07/11, Dudu anuncia: “Quer saber da minha vida? Vou ensinar um truque. Procura por Dudu de Morro Agudo na página do facebook.” Dessa forma, os Enraizados contam com um eficaz sistema de distribuição das informações, em que os sites, a rádioweb e os perfis individuais permitem a elaboração prática do conceito teórico de rede.

Mas as produções midiáticas dos Enraizados ultrapassam os limites digitais e também se consolidam em outros formatos. Com os recursos e equipamentos do Ponto de Cultura, máquinas fotográficas e filmadoras foram adquiridas, permitindo a realização de projetos no campo do audiovisual, como filmes, em especial o “Mães do hip-hop”, disponível para download e já exibido em vários circuitos de comunicação, dentre eles um intercâmbio internacional que possibilitou, em 2008, a Dudu, Dumontt e Leo da XIII viajar para a França. Também têm sido realizados videocliques, que conjugam recursos diversos do audiovisual, como filmagens, edição, animação digital, entre outros, contando com a assessoria técnica do diretor francês Bruno Tomassini, parceiro da Rede em várias iniciativas, inclusive ministrando oficinas dentro do Pontão. Os filmes podem ser baixados no Portal, mas são também distribuídos em DVD para diversas instituições de ensino e pesquisa, da Baixada Fluminense e de outras regiões. Ainda na parte visual, as máquinas digitais permitiram a formação de um acervo fotográfico com registros de todos os eventos que envolvem a participação dos Enraizados, na sede da instituição ou fora dela, como os encontros musicais realizados, as oficinas, os shows, dentre outras. Da mesma forma, as fotografias são fundamentais para a produção de capas de CDs e DVDs dos produtos de audiovisual, como as músicas e os filmes.

Como a origem do Enraizados está diretamente relacionada ao hip-hop, diversas estratégias de comunicação ligadas a esse estilo cultural são constantemente acionadas. São produzidas coletâneas com os raps compostos por membros do movimento e seus parceiros, bem como o resultado de alguns dos encontros musicais promovidos.

Esses CDs são vendidos a preço acessível (cerca de R\$5,00, como forma de incentivo aos músicos e para a manutenção dos projetos do Enraizados), mas as músicas também podem ser baixadas gratuitamente via portal. Da mesma forma, existe toda uma preocupação com outras formas comunicacionais do hip-hop, como a dança e o grafite, com competições de *break* e *street dance*, bem como eventos de grafiteagem, todos filmados, fotografados e “entubados” (gíria para a colocação dos filmes no You tube), para divulgação via portal e perfis em rede social.

São, portanto, inúmeras as iniciativas de atuação midiática digital realizadas pela Rede Enraizados, resultando em produções de alta qualidade com baixo orçamento. Há perceptivelmente uma estratégia consciente do Movimento de ocupar todos os espaços possíveis. Sobre esse ponto, afirma Dudu:

Com isso a Rede Enraizados crescia ainda mais. Até hoje utilizamos todas as ferramentas gratuitas de comunicação da internet para praticar a Cyber Militância, e ensinávamos os outros a fazer isso também. A partir daí, universitários, tanto alunos quanto professores, nos procuravam para entender como tudo funcionava. Quando nós contávamos de forma simples e objetiva, a reação deles era de espanto. (DUDU, 2010, p. 191).

Apesar da ênfase em produções que giram em torno das NTCIs e que privilegiam a oralidade e o imagético, como descrevemos acima, existem ainda produções ligadas à cultura do impresso, que, no entanto, mantém relação intrínseca com o estilo identitário do hip-hop. Isso se dava claramente, por exemplo, na produção do fanzine “Voz Periférica”, há alguns anos:

O zine “Voz periférica” era um sucesso. Começamos a fazer oficinas para produzir o zine. A matéria de capa se chamaria matéria rimada. Primeiro a gente identificava um problema no bairro e depois falávamos a respeito. Uma pessoa redigia e os rappers faziam com que as frases rimassem. (DUDU, 2010, p. 171)

Atualmente, são responsáveis pelo *Jornal Enraizados*, um tabloide em cores, de 16 páginas, que mantém uma relação de continuidade com a proposta do fanzine. Nesses veículos impressos, a preocupação é conjugar o suporte com a preservação do estilo “enraizado”, marcado pela informalidade e pelo forte apelo ao universo da cultura popular, no sentido proposto por Michel de Certeau (sobre este ponto, o “estilo enraizados” como expressão significativa, voltaremos no último ponto deste artigo). Essa marca autoral, de um “próprio”, pode ser percebida no livro *Enraizados, os híbridos locais*, de Dudu de Morro Agudo, publicada dentro da série Tramas Urbanas, da editora Aeroplano, em 2010. Marcado fortemente por um tom biográfico, o livro conjuga a trajetória de vida de Dudu com a do movimento Enraizados, mantendo o máximo de fidelidade possível ao estilo mais informal de seu autor, ainda que temperado por demandas do letramento.

Por fim, queremos destacar uma nova experiência, no que tange aos formatos midiáticos, realizada pelos Enraizados. Desde março de 2011, os principais membros do grupo estão produzindo, no Espaço Sérgio Porto, no bairro do Humaitá, Rio de Janeiro, o evento Mixtureba Enraizados. Trata-se de um show, no formato de programa de auditório, apresentado por Dudu e Dumontt, com apoio de vários outros membros do movimento. O formato show permite a apresentação de diversos quadros, como entrevistas com convidados, números musicais, sorteios, discussão de temas polêmicos, esquetes, dentre outros, sempre em tom informal e marcado pelo humor e pela descontração. Ao mesmo tempo, o formato de programa de auditório, com o público presente nas arquibancadas, garante uma interação em tempo real, criando uma espécie de celebração cultural coletiva, buscando quebrar a hierarquia entre quem está no centro da emissão discursiva, no caso os apresentadores e seus convidados, e a plateia, que é estimulada a participar continuamente.

Como pudemos ver nesta parte do artigo, são muitas as estratégias de ocupação de espaços midiáticos, com intensa e variada produção nesse campo, em especial utilizando recursos e formatos

alternativos. Mas esse processo não exclui parcerias, diálogos e contrastes com meios de comunicação mais tradicionais, como veremos na próxima parte deste artigo.

Relação com meios de comunicação convencionais

A relação da Rede Enraizados com os meios de comunicação tradicionais e já consolidados se constrói dentro de uma tessitura deslizante e ambígua. Por um lado, há uma desconfiança em relação à grande mídia, por seu discurso hegemônico e excludente, levando à necessidade de se buscar uma postura crítica quanto a ela. Por outro, existe a percepção de que por meio dela é possível conquistar uma visibilidade e um reconhecimento importantes, o que implica buscar-se estrategicamente dialogar com essa mídia. Por fim, estar presente na cobertura da grande mídia, por meio dos seus mais diversos formatos, é claramente percebido como fator positivo de identidade, inclusive de reforço de autoestima. Trata-se, portanto, de uma relação complexa e multifacetada, o que envolve ações e percepções também variadas.

A postura crítica em relação ao papel exercido pela mídia consolidada aparece claramente nesta afirmação de Dudu:

[...] porque o processo de exclusão social seguido de uma forte pressão psicológica nos impulsiona a pensar que as coisas são assim mesmo [...] é uma praga que combatemos com o treinamento psicológico na nossa escola de militância, o Centro de Estudo e Formação de Ativismo e Militância (Cefam), onde nós, por nós mesmos, interpretamos as várias mensagens diretas, indiretas e até mesmo subliminares dos vários meios de comunicação que nos rotulam, nos cegam e nos condicionam a pensar que todo esse “esquema social” é a vontade de Deus. (DUDU, 2010, p. 17)

Por isso, no Cefam são realizadas oficinas de crítica midiática e grupos de estudos sobre temáticas relacionadas a essa questão. Em diversas letras de raps compostos por Dudu, da mesma forma, encontramos referências críticas ao papel da mídia convencional, como nas seguintes composições: “Isso não sai no jornal, você nunca

vai ver na TV” (“Respeito”), “o vento não levará minhas palavras jamais/eu não aceito as ficções que vendem nos jornais” (“Sozinho”) e “Não se enganar pela luxúria da televisão/[...] Não to caminhando pela fórmula mágica/Eu tô mostrando a mesma realidade trágica” (“O dom da disposição”).

Tem-se, claramente, uma visão crítica sobre a atuação manipuladora da mídia hegemônica, que tende a falar pelas vozes excluídas, em especial as periferias, como as favelas e a Baixada Fluminense. E, nesse sentido, a construção de uma rede de comunicação alternativa, como a descrita no primeiro item desse artigo, se coloca como primordial para o enfrentamento a essa posição excludente e dominante da grande mídia. Por essa alternativa, como afirma Dudu na letra de “Respeito”, “a favela tá atuando e dispensando os dublês”.

A notícia se alastrou como um rastro de pólvora. Fanzines e rádios comunitárias divulgavam a coletânea, e eu fuzilava e-mails pelo site. Essa foi a primeira vez que o coletivo, pessoas com quem eu nunca havia conversado pessoalmente, trabalhava a comunicação alternativa – fanzines, rádios comunitárias e internet – para propagar um projeto do Movimento Enraizados. (DUDU, p. 75)

Na mesma linha, buscando construir possibilidade contra-hegemônicas, foi oferecida, no Espaço Enraizados, uma oficina de Jornalismo, para jovens do Programa ProJovem Adolescente, que acabou sendo a mais frequentada. A proposta da oficina era capacitar qualquer sujeito como produtor de notícias, democratizando o processo de emissão discursiva e permitindo a constituição de redes de comunicação alternativa.

No entanto, ao mesmo tempo, é percebida, por parte dos líderes do movimento, a necessidade de dialogar e estar presente na mídia consolidada, como estratégia de visibilização das ações do Enraizados. No capítulo sintomático, “A imprensa nos descobriu e descobrimos a imprensa”, Dudu conta, em seu livro, sobre esta percepção: “Quando menos esperávamos, aconteceu o inevitável, a gente começou a aparecer nos veículos de comunicação convencionais” (DUDU, 2010, p.

87). Assim, “o poder de mobilização do Movimento Enraizados era impressionante, as pessoas queriam estar conosco de alguma forma, e ainda hoje é assim. Nossas aparições em jornais e revistas eram cada vez mais frequentes” (DUDU, 2010, 102). A importância dessa relação com a mídia estabelecida era percebida como fundamental para legitimação e reconhecimento das propostas do Movimento:

No final de 2002, exatamente no dia 10 de dezembro de 2002, recebi a ligação do Bruno Porto, do jornal “O Globo”, querendo saber a opinião do Movimento Enraizados sobre o crescimento do Hip-hop em 2002. Quando a matéria saiu na revista Megazine, de “O Globo”, vi o nome do Enraizados ao lado de Jorge de Sá (filho da cantora Sandra de Sá) e Elza Cohen (produtora da tradicional festa Zoeira, que acontecia na Lapa), e percebi a importância dessa matéria para a organização, porque muitas pessoas em todo o Rio de Janeiro leriam (DUDU, 2010, p. 88).

Porém, a presença dos membros do Enraizados e dos projetos do Movimento na grande mídia não implicava somente em percepções estratégicas de visibilidade institucional, mas também de recurso fundamental para construção de uma identidade positivada, principalmente para sujeitos cujas trajetórias vinham atravessadas por estigmas dos mais diversos. A passagem a seguir resume claramente o quanto a visibilidade por meios convencionais era importante e desejada:

A Mary Monteiro nos chamou para fazer uma entrevista na Rádio Tropical Solimões. A missão ficou por conta do Leo da XIII, que já a conhecia e que liderou o bonde rumo à rádio. Foram com ele o Elison, o Short, o Faminto e a Kelly. Ficaram realizados, pois a maioria nunca tinha dado entrevista. [...] Um mês depois, um repórter do jornal “O Dia”, Helvio Lessa, nos procurou querendo fazer uma matéria para o caderno Baixada. [...] O Helvio fez uma matéria ampla, saíram quatro páginas falando de nós. Foi um ótimo presente para nossas mães, o jornal saiu no dia 14 de maio de 2006, domingo de Dia das Mães. Nesse dia acordei cedo e fui direto para a banca comprar o jornal. Quando vi a matéria, fiquei muito feliz porque

não sabia que apareceríamos em tantas páginas. Além da organização, cada pessoa envolvida ganhou visibilidade [...]. Quando cheguei em casa entrei no quarto da minha mãe e coloquei o jornal em cima de sua cama. Ela ficou toda boba quando viu a matéria, e nossa autoestima foi nas nuvens. (DUDU, p. 160-161)

Ao repetir a última frase do trecho acima em outra parte de seu livro, também se referindo a outra matéria de quatro páginas do jornal “O Dia”, de 27/05/2007, Dudu reforça essa percepção: “Sempre que estávamos nos jornais nossa autoestima ia nas nuvens, por isso quisemos várias pessoas nas fotografias” (DUDU, 2010, p. 204). Nesse sentido, podemos perceber uma imbricação entre as lógicas da estratégia e da tática, no sentido proposto por Certeau (1998), nas relações entre os membros do Enraizados e a grande mídia. Se estrategicamente há um planejamento de resistência e alternativa à grande mídia, pela ocupação de formas midiáticas diversas, bem como do aparelhamento crítico de seus componentes, por meio de oficinas de crítica midiática, ao mesmo tempo aparecer e estar nessa grande mídia é taticamente pensado como forma de visibilidade e legitimação pública da Rede Enraizados. Além disso, de forma tática, tangencial, a projeção via entrevistas e matérias jornalísticas de veículos tradicionais é também recurso pessoal de capital simbólico, gerando um aumento na autoestima e uma positivação identitária, mesmo que isso não se consolide como estratégia racional de ocupação de espaços. Podemos perceber aí uma astúcia, no sentido proposto por Certeau, uma forma sagaz, dentro de uma concepção popular da malandragem, como recurso de apropriação de um lugar negado em geral, transformado momentaneamente em recurso de validação da identidade. Assim, há um duplo jogo de negação e sedução, como propõe Martin-Barbero (1997), na relação dos sujeitos com a grande mídia, um processo entre conter e resistir, como indica Stuart Hall (2003), que nos ajuda a complexificar e compreender as múltiplas formas de relação que as camadas populares estabelecem com a mídia de massa, evitando leituras simplificadoras e reducionistas. Como afirmam os autores citados, a cultura é arena de luta pelo direito à significação⁶⁶

66 Ver também Bhabha (1998).

e recurso fundamental para a construção das identidades sociais. Assim, os exemplos citados nos permitem perceber, de forma sensível, como os sujeitos deslizam entre as posições e alternam, via táticas e estratégias, suas relações com os discursos midiáticos. Mais ainda, compreendemos que as formas de comunicação, como recurso simbólico que são, ultrapassam, inclusive, os limites dos formatos midiáticos, ocupando lugar central na vida cotidiana, por diversas práticas de “fazer com”, como analisaremos na próxima parte deste artigo.

Comunicação pelos modos de “fazer com”

Como indicamos anteriormente, compreendemos que o cotidiano é lugar privilegiado para as práticas significativas de comunicação, que independem de serem veiculadas em meios de comunicação *stricto sensu*, sendo configuradas, distribuídas e consumidas pelos mais diversos atos, como modos de falar, de usar roupas, de consumir, dentre outras práticas corriqueiras. Essas ações implicam o que Certeau chama de “modos de fazer com”, incluindo as apropriações que os sujeitos dão a signos diversos, como escolher a forma de se vestir, o que consumir, por onde circular, como falar, dentre outras formas de expressão e significação. Em termos de construção das marcas identitárias pessoais e sociais, esses “modos de fazer comum” permitem a construção de “próprios”, funcionando como recursos de distinção, mas também de partilhamento comum, ajudando a estabelecer estilos deslizantes de reconhecimento e singularização,⁶⁷ o que, no caso do Enraizados e seus membros, têm relação direta com o estilo hip-hop de ser. Tal estilo implica em determinadas operações de escolha e valoração de determinadas formas em detrimento de outras, como ilustraremos a seguir.

Em uma das entrevistas que realizamos com os Enraizados, Dudu narrou seu estranhamento em relação às mudanças operadas no modo de falar de alguns membros da Rede depois que o sujeito viajava para participar de congressos nacionais. Segundo ele, a pessoa enviada voltava falando de outra forma, com um estilo que não era o do hip-hop, marcado por gírias e expressões próprias. Para Dudu, isso não deveria acontecer, pois o sujeito estava abrindo mão de sua especificidade, de sua identidade, daquilo que

67 Ver Silva (2007).

o diferenciava em relação aos demais. Nesse sentido, as formas de falar ocupam papel importante na construção da identidade e na afirmação desse estilo como um “próprio” que se impõe aos demais exatamente por ser singular e por representar visões de mundo, posições políticas acerca da cultura e das formas de circulação da mesma. O vocabulário informal, marcado fortemente pelo cotidiano, é marca distintiva e deve ser preservado como instrumento de reconhecimento e identidade. Por isso, dentro do programa semanal realizado na Rádio InRaiz, planejou-se um quadro, coordenado por Dudu e Leo da XIII, com explicações sobre o significado das gírias mais usuais.

Da mesma forma, existe uma preocupação visível com as formas de vestir. Os componentes do vestuário também implicam na afirmação de um estilo, ligado ao hip-hop, de forma semelhante às formas vocabulares. Os itens do vestir são significativos e existe, em alguns momentos, a explicação dessa escolha comunicacional, como no post a seguir, publicado no Twitter por Dudu em 25/06/2011, quando o rapper estava escolhendo o que usaria em um evento promovido pela Rede: “Preciso de um boné pra hoje. A blusa tá na fita, vou vestir Jah Bless. A lupa tinha que ser #evoke, mas vai ser #Oakley. O pisante é #Qix”.

A percepção de que as roupas são boas para se vestir, mas, principalmente, para comunicar, aparece ainda mais claramente na estratégia de produzir e distribuir camisetas com a logo do Enraizados. A própria logo, nesse sentido, reflete a preocupação na construção de um estilo de vida que deve ser comunicado:

Assim como surgiram conceitos a respeito do nome do Enraizados e da forma de trabalho da organização, não foi diferente com o logotipo. Ele tem alma e conceitos próprios, não é apenas um desenho, representa as etnias, o modo como trabalhamos nas comunidades: não vejo, não escuto e não falo. Teoricamente. (DUDU, 2010, p. 70)

A venda das camisetas com a logo do Enraizados cumpre, portanto, uma tripla função. Além de ser fonte de renda para o Movimento, permite a difusão da Rede e o partilhamento do estilo “enraizados” de ser. Conta Dudu: “Em uma dessas conversas surgiu a ideia de mar-

carros a cidade com o nosso logotipo. Resolvemos grafitar a cidade e depois fazer blusas do Movimento Enraizados para colocar na rua. Além de nos dar visibilidade geraria uma renda extra para a organização.” (DUDU, 2010, p. 147). O sucesso dessa estratégia pôde ser sentida, por exemplo, por ocasião da visita do representante do Ministério da Cultura, que vinha averiguar a veracidade das informações fornecidas pela Rede Enraizados na disputa pelo Prêmio Cultura Viva. Quando os líderes do Enraizados levaram o representante para circular por Morro Agudo, encontraram muitas pessoas vestindo a camiseta da Rede, espontaneamente, o que teve um efeito importante sobre o avaliador. Conta Dudu: “Dezenas de pessoas vestindo a nossa blusa. Eu comentava com o Dumontt que a ideia tinha sido boa. Quase sempre a gente cruzava com alguém vestindo a blusa, e nem sempre a gente conhecia a pessoa” (DUDU, 2010, p. 178).

A partir dessa experiência e de uma percepção acerca da necessidade de construir o “estilo enraizado” a partir também das práticas de consumo, tem-se buscado a construção de um mercado de produção, distribuição e consumo de produtos culturais do Enraizados, incluídos aí não só as músicas, filmes, etc., mas também camisetas e outros elementos. A coleção “Enraizadinhos” é exemplar nesse sentido. Trata-se de uma coleção criada para o público infantil, em que personagens criados e desenvolvidos por componentes da Rede Enraizados são trabalhados em cadernos, camisetas, desenhos animados, dentre outros suportes.

É possível perceber um incômodo com a ausência de um circuito próprio de produção e distribuição de produtos que traduzam este “estilo enraizado”. Dudu lembra em seu livro que Preto Ghóez, grande articulador do hip hop como movimento nacional e já falecido (em sua homenagem, o Pontão de cultura foi batizado com seu nome), já chamava a atenção para este problema:

Um dia o Ghóez falou sobre nós do hip-hop termos nossas próprias roupas, nossa grana deveria circular entre a gente. Incentivaríamos campanhas para boicotar as empresas racistas

e preconceituosas, pois eles sobrevivem do nosso dinheiro, nós somos a maioria (DUDU, 2010, p. 113).

Há uma clara percepção de que existem grandes empresas lucrando com o estilo hip-hop, como assinala Dudu em seus posts no Twitter, no dia 25/06/11: “O hip-hop tem um grande mercado ainda inexplorado, se eu tenho dinheiro pra investir eu fico rico. Será que ninguém que tem grana percebeu?” e “Pensando bem, alguns perceberam sim. A #Nike e a #Redbull tão investindo pesado, pelas bordas”.

Podemos entender, como resposta a esse incômodo e como mais uma forma de “fazer com” a mais nova iniciativa do Enraizados, a criação dos “Combos comercializáveis”, uma inovação pretendida por Dudu para que um produto gerado por um membro da Rede seja reapropriado pelos demais e transformado em novos produtos, que podem ser vendidos de forma associada. Assim, uma música pode gerar um clipe ou um filme, ser grafitada e se transformar em uma camiseta, virar um livro, um CD, um programa, enfim, ser desdobrada em outros inúmeros produtos, buscando uma convergência, como indica Dudu, entre “eventos, novos modelos de negócios e comunicação alternativa, onde o grande problema é interligar todos esses projetos para termos maior visibilidade e sustentabilidade, formando novos públicos e consumidores respectivamente” (<http://dudu-demorroagudo.com/>). Tais combos, assim como outros produtos, estariam disponíveis no site InRaiz, consolidando a proposta de ocupar um espaço de produção e distribuição de produtos associados ao estilo “enraizados”, poderosa ferramenta de formação de um circuito de consumo.

Considerações finais

Em nossa pesquisa sobre práticas de comunicação entre jovens da Baixada Fluminense, temos nos deparado com um objeto complexo e deslizante, em que as mídias alternativas e convencionais, bem como a possibilidade de construir um estilo de vida significativo, por atividades cotidianas, operam como poderosas ferramentas de comunicação e produção identitária. Encontramos, de forma explícita, posições políticas de resistência contra-hegemônica, com a busca constante de ocupação, pelas mais diversas estratégias, de canais midiáticos

alternativos, em especial os digitais. Esse é um processo, a nosso ver, cada vez mais recorrente e fortalecido entre os movimentos sociais de periferia, que têm conseguido resultados expressivos em seu esforço de apoderarem-se de meios de expressão públicos, aos quais, por muito tempo, tiveram somente acesso restrito nos formatos analógicos antecedentes.

Mas, ao mesmo tempo, entendemos que as práticas de comunicação estão imersas em uma riqueza de possibilidades e recursos que ultrapassa a leitura acima, mais comum e a nosso ver simplificadora. Há, como tentamos mostrar, um jogo de deslizos e ambiguidades na relação com a grande mídia, por vezes demonizada, em outras percebida como parceira e como suporte para construção de imaginários positivos para os sujeitos nela representados. Da mesma forma, há uma compreensão de que a comunicação se dá também em sentido lato, nas práticas cotidianas, nas pequenas ações diárias, pelos modos de vestir, falar, consumir. Há, claramente, em todas essas práticas, a busca por protagonismo, “dispensando os dublês”, na luta pelo direito à significação. Acreditamos que, para compreendermos esse processo, cada vez mais complexo e fluido, precisamos também de olhares e métodos mais dinâmicos e complexos. Foi o que buscamos, embora ainda embrionariamente, neste ensaio.

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1991.
- BARBOSA, Livia e CAMPBELL, Colin (Orgs.). *Cultura, consumo e identidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.
- CARVALHO, Aline. *Produção de cultura no Brasil: da Tropicália aos pontos de cultura*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2009.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUDU, de Morro Agudo. *Enraizados, os híbridos globais*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 7, n. 20, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: Ed. Universidade Sagrado Coração, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MORAES, Dênis. Comunicação virtual e cidadania: movimentos sociais e políticos na internet. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. v. XXIII, n. 2, jul./dez. de 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

JOVENS, MÍDIAS E REDES SOCIAIS DA INTERNET: SUBJETIVIDADES CONTEMPORÂNEAS

*Glória Diógenes**

*Jovem q é jovem!!!
Não mata aula, mata logo o professor;
Não toma mel, mastiga logo a abelha;
Não toma leite batido, saco de a vaca;
Não escreve, rabisca;
Não beija, chupa a língua;
Não abraça, agarra;
Não ri, da gargalhada;
Não fala, grita;
Não chora, berra;
Não ama, curte;
Não pede, manda;
Não dorme, cochila;
Não usa camisinha, manda logo plastificar.
(Perfil do Orkut de um jovem de 16 anos, Fortaleza)***

* Professora Associada II do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará.

** Foram respeitadas as formas de escrita do aluno em questão. E-mail: gloriadiogenes@gmail.com.

Fragmentos de sentimentos intensos

Roland Barthes, no prelúdio de seus “Fragmentos de um discurso amoroso” (1981, p. 1), enuncia as razões da escolha do que denomina de um “método dramático” – a finalidade é de ouvir o que existe de inatual na voz dos enamorados. Segundo o autor, “*Dis-cursus* é, originalmente, a ação de correr para todo o lado, são idas e vindas, *démarches*, intrigas. Palavras que não devem ser entendidas no sentido retórico, mas no sentido ginástico ou coreográfico [...] de uma maneira muito mais viva, o gesto do corpo captado na ação.” Na qualidade de internauta, ao longo de tantas experiências de pesquisa e atuação com grupos juvenis, fui sendo “adicionada” no Orkut⁶⁸ por sujeitos mais diferenciados desse universo: alunos, ativistas do movimento hip hop, pichadores, participantes de torcidas organizadas, moradores de rua (que podemos afirmar: usam sim *lan houses*), integrantes de bandas musicais e por tantos outros.

No início, por curiosidade, visitava perfis, observava o nome dos usuários, imagens e descrições da página de abertura. Logo de início um fato me chamou atenção: quando se tratava de jovens, principalmente entre os que se identificavam na faixa etária a partir de 18 (dezoito) anos, a descrição de si, a construção do perfil, era quase sempre efetuada por um “método dramático”, como sinaliza Barthes. O uso de superlativos, de hipérboles, de elocuições de impacto, de opiniões extremadas, como a epígrafe que dá início a este texto, expressam intensidades dos mais variados afetos na paisagem das relações virtuais. Como diz Ortega (1998, p. 11) a intensidade representa uma “temperatura da alma” e esboça outra dimensão do tempo, por encarnar, simultaneamente, acontecimento e devir. E por deslocarem-se no tempo e no espaço, por não prescindirem do corpo orgânico para atuar como suporte de expressão, os afetos

68 Dados demográficos do Orkut confirmam essa preferência, oficialmente, 53.48% dos usuários da rede encontram-se no intervalo de 18 a 25 anos. Como é vedada a entrada de menores de 18 anos, e não existe nenhuma forma de controle da inserção nessa rede social, supõe-se que esse intervalo deve também contemplar jovens menores de 18 anos.

virtuais, podem seguir mais velozes e sem fronteiras. “O discurso amoroso gira como um calendário perpétuo, uma enciclopédia afetiva” (BARTHES, 1981, p. 4).

Decidimos então realizar uma extensiva etnografia virtual cujo objetivo é o de mapear no campo de juventudes⁶⁹ expressões de *afectos* intensivos, passionais. Nos primeiros levantamentos, levando-se em conta, também, temas de pesquisas de orientandos de monografia, mestrado, doutorado, acessamos quatro campos de ciber-experiências juvenis: torcidas organizadas, pichadores, grafiteiros e góticos. Como primeiro esforço de análise, de forma bem preliminar, apresentaremos *afectos* das torcidas organizadas de futebol, seus modos de subjetivação e o que consideramos *mídias de si*. E por qual razão optamos por mapear os *afectos*? Consideramos que

O sentimento implica uma avaliação de matéria e de suas resistências, um sentido de forma e de seus desenvolvimentos, uma economia da força e de seus deslocamentos, toda uma gravidade. Mas o regime da máquina de guerra é antes dos *afectos*, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades [...] o *afecto* é descarga rápida de emoção, o revide, ao passo que o sentimento é uma emoção sempre deslocada, retardada resistente. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 79).

Interessa-nos seguir aqui as *descargas de emoção* que povoam e intensificam os usos juvenis do ambiente virtual. Assim como Lemos (2008), acreditamos que os rebeldes da cibercultura encontram formas de descarregar todo o seu vitalismo (para melhor ou para pior) a partir da utilização de tecnologias microeletrônicas. São esses rastros de *afectos* que mobilizam o esforço de uma etnografia virtual. Afinal de contas as dimensões de vida *online e offline* não seriam apenas meios de experimentações intensivas e de produção de subjetividades?

69 Privilegiaremos de início os perfis que indicam como situação geográfica a cidade de Fortaleza.

Uma polifonia sem fronteiras: movimentos de juventude e modulações subjetivas

Como todo bom pesquisador, nosso dever é o de percorrer caminhos já trilhados⁷⁰ e visualizar que atalhos, curvas, ondulações e fluxos projetam vias outras de observação. Essa busca se torna mais desafiante quando se trata de visitar entrecruzamentos de pesquisas entre jovens, seus *afectos passionais* e a produção de subjetividades contemporâneas na esfera das relações virtuais. Isso significa tomar como foco das experiências juvenis não mais espaços delimitados, já que “nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as *setas do tempo linear* se cruzam com o enroscamento do *tempo cíclico*” (PAIS, 2006, p. 9). Um tempo em movimento no espaço, artérias de trajetos nômades. São essas as *linhas* que comporão os planos de enunciação do texto que se inicia.

Em 1989, Janice Caiafa publica sua pesquisa sobre Movimento *Punk* na Cidade, antes mesmo do emblemático livro de Abramo (1994) acerca dos “*punks e darks no espetáculo urbano*”. Naquele momento, Caiafa assinala que para realizar sua etnografia tornou-se necessário *nomadizar* com os *punks* “ao longo dos becos da Lapa, pelos ônibus dos subúrbios, sobre a linha do trem, através dos terrenos baldios” (ABRAMO, 1994, p. 16). Além da lógica do movimento, ela foi também percebendo o *desuso* dos processos de entrevista e um tipo de uso da palavra entre os *punks* que apenas podia ser compreendida “junto a outros movimentos que realizam, e isso inclui a dança, a música, o visual e os gestos mais quotidianos...” (ABRAMO, 1994, p. 17). Os signos corporais, os gestos, expressões faciais compõem, na etnografia desenvolvida por Caiafa, que aqui denominamos *mídias de si*.⁷¹

70 Sobre pesquisas no campo das redes sociais e cibercultura ver Paulo Carrano no texto *Sociedade e Organização em Redes*. Disponível em: <http://www.senac.br/conheca/radio_orgrede.pdf>. Acesso em: 23.março. 2013; ver *Subculturas e cibercultura(s)*: para uma genealogia das identidades de campo de Adriana Amaral; as pesquisas sobre Cibercultura de André Lemos, *Redes Sociais na Internet* de Raquel Recuero.

71 Adriana Amaral realiza pesquisas com movimentos cyberpunks e suas imbricações na cultura contemporânea; ela ressalta que essa é uma cultura que permeia e é permeada pelo pensamento tecnológico.

Na pesquisa do doutorado realizada sobre a cartografia de gangues, galeras e o movimento hip-hop, identifiquei que as trajetórias desses segmentos na cidade assumiam uma lógica peculiar. São corpos em trânsito que parecem carregar signos do bairro, de filiações grupais, de gostos e preferências para onde for possível realizar encontros e representações públicas. Conforme (DIÓGENES, 1998, p. 148);

A territorialidade das gangues é móvel, cambiante, rompendo os limites físico-geográficos dos bairros de periferia. Ela segue o fluxo e as linhas e fuga (GUATTARI; ROLNIK, 1986) das metrópoles modernas. A territorialidade das gangues pressupõe uma movimentação cuja finalidade é tentar transpor a condição de anonimato[...]

Os corpos juvenis constituíam e ainda constituem um mapa ambulante da metrópole. Os fluxos transpõem a *invisibilidade* dos bairros de periferia e criam um mapa não fixista da cidade apenas identificado e experimentado por quem pactua a lógica do movimento. A dinâmica de encontros entre *enturmados* processa-se por deslocamentos. Pode-se afirmar que muito embora a juventude tome o corpo e seus usos, como *outdoor* de filiações, de modos de ser e pensar, de redes de sociabilidade; muitas das pesquisas realizadas nessa esfera voltaram-se mais primordialmente para observação de contextos delimitados de atuação.

E por qual razão aqui evocamos e destacamos os signos juvenis para tratar de um campo relativo à subjetividade? De modo geral, ao introduzirmos na análise o componente da subjetividade, fica subentendido um esforço de investigação “face a face”, uma arena de pesquisa de natureza qualitativa constituída no plano das narrativas. Além do que, como explicita Machado Pais (2006, p. 7), até então olhamos as *culturas juvenis* de duas maneiras: por meio das socializações ou das suas expressividades (performances) cotidianas. Fundamentalmente, voltamos nossa atenção para “trajetos confinados às características do espaço que os determinam” (PAIS, 2006, p. 7). Operamos uma antropologia que, de modo geral, constitui-se de um encaixe entre espaço e tempo, produzindo subjetividades com nítidos contextos culturais.

E quando se trata de uma etnografia virtual de redes juvenis na internet, tanto o espaço como o tempo transmudam-se em lógicas não lineares, pelas quais Deleuze denomina de *processos maquínicos*⁷² (1999, p. 177). No caso de uma ciberantropologia “a sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade do tempo” (LÉVY, 1996, p. 21). Trata-se da produção de cibernídias que mesclam, concomitantemente, “a germinação de representações discursivas e icônicas” (SOUZA; ROCHA, 2010, p. 20), mais destacadamente quando se trata do uso das práticas juvenis na internet; imagens e narrativas condensam e produzem subjetividades. Como bem pontua Negri (1993, p. 175): “O trabalho humano de produção de uma nova subjetividade ganha toda a sua consistência no horizonte virtual aberto cada vez mais pelas novas tecnologias da comunicação.”

O virtual atua como instância de ampliação das possibilidades de si, de captação e incorporação de signos *disponíveis* para processos de produção e publicização de subjetividades. Não mais se trata de identificar os sujeitos unidimensionais, catalisadores de identidades com contornos corporais e psíquicos; o desafio é de reconhecer enunciados e *mídias* de um *eu* potencializado por outros tantos *eus*. Esse é o mais recente desafio nas pesquisas sobre juventude, e da ampliação do que denominamos de sujeito e de esfera pública. Tomar o virtual, como ressalta Lévy (1996, p. 15) tendo por base o seu sentido etimológico: virtual originário do latim *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência e, aqui, acrescentaríamos, de *afectos*.

Santaella e Lemos (2010), no recente livro sobre *Redes Sociais Digitais*, por meio do diálogo que estabelecem com Coldry ressalta que as possibilidades de discussão sobre teoria-ator-rede (TAR)⁷³ e as mídias sociais têm sido pouco empreendidas. No geral, quando se fala de *mídias*, a televisão tem assumido a atenção prioritária. A internet

72 Guattari e Deleuze apresentam um “modelo hidráulico de ciência nômade e de máquina de guerra (que) consiste em se expandir por turbulência num espaço liso, em produzir um movimento que tome espaço e afete simultaneamente todos os seus pontos...” (1997, p. 28).

73 Conforme Latour (2005, p. 129), na TAR “redes não designam algo lá fora que teria grosseiramente a forma de pontos conectados por linhas, algo similar a rede de telefone, rodovias, esgotos [...] Ela qualifica a habilidade de cada ator de fazer com que o outro faça coisas inesperadas” (SANTAELLA, 2010, p. 47).

como mídia é um campo quase inexplorado de pesquisa. Nesse sentido, os esforços de investigação que interconectam juventude, *mídias* e virtualidade demandam novas dobras do olhar do próprio pesquisador. Trata-se de realizar uma *etnografia comunicacional* que “experimenta o trânsito de um *indivíduo*, que procura representar sua compacta identidade psíquica e lógica, para um *multivíduo* que pode desenvolver uma multiplicidade de si (*body-selves*) em perspectivas fluidas, plurais e múltiplas” (CANEVACCI, 2009, p. 232). E pelo contrário mesmo, aqui, nesse campo de investigação de juventudes, em vez de tomar signos que teriam a qualidade apenas de *representar* esses sujeitos, *indivíduos*, a tarefa será identificar a produção e a confecção de novos agenciamentos⁷⁴ de enunciação, de multiplicidades de si.

As próprias máquinas, os computadores, “não são nada mais do que formas hiperdesenvolvidas e hiperconcentradas de certos aspectos de sua própria subjetividade (do homem)...” (GUATTARI, 1999, p. 177). Que tipo de subjetividade se constitui no âmbito dos agenciamentos individuais e coletivos mediados pela comunicação na internet? Primeiramente, seja qual for o domínio, como enfatiza Guattari (1999, p. 178), “técnico, biológico, semiótico, lógico, abstrato”, são todos suportes de processos proto-subjetivos, denominados subjetividade modular. Como veremos a seguir, interessa-nos identificar, por meio do Orkut, *afectos* intensivos de integrantes de torcidas organizadas de futebol, modulados por enfrentamentos e encontros entre torcedores de um mesmo time e de equipes rivais.

Redes sociais e torcidas organizadas

Como bem pontuaram Souza e Rocha (2010, p. 30) “o Orkut é uma rede fascinante de invenção e exibição de subjetividades, de diáfanas hibrididades”. Tal qual como as subjetividades, as cidades criam e multiplicam signos de produção do espaço geográfico e dos percursos e esferas de pertencimento de seus atores. Um hibridismo que, também, funde real e imaginário; ator, e espaço/tempo. As cidades guardam linhas, vias e desenhos urbanos que podem ser continuamente refeitos e redefinidos nas redes sociais. As comunidades virtuais, se

74 Ver Guattari, 1999.

é que assim devemos denominá-las, quando se trata das dinâmicas juvenis de Torcidas Organizadas de Futebol (TOFs), ampliam espaços de exposição pública e de projeção de marcas identificatórias de atores sociais. Quando se trata de uma TOF, os laços entre seus membros, *fracos ou fortes*, facilitam a formação e adesão à rede.

A Rede é especialmente apropriada para a geração de laços fracos e múltiplos. Os laços fracos são úteis no fornecimento de informações e na abertura de novas oportunidades... (CASTELLS, 2009, p. 445).

Os *laços* formados com desconhecidos facilitam o contato de pessoas. Produz-se na Rede outra geografia do tempo e possibilidades de mobilidade do espaço. O espaço modela o tempo em nossa sociedade, assim invertendo uma tendência histórica: fluxos induzem um tempo intemporal, lugares estão presos ao tempo (CASTELLS, 2009, p. 557).

Quando se trata de redes sociais na internet, não apenas o espaço se diferencia como os atores se constituem sob outra lógica de aproximação e associação. Recuero (2009) afirma:

por causa do distanciamento entre os envolvidos na interação social, principal característica da comunicação mediada por computador, os atores não são imediatamente discerníveis. Um ator, assim, pode ser representado por um *weblog*, um *fotolog*, por um *twitter* ou mesmo por um perfil no Orkut. (RECUERO, 2009, p. 25)

Outra dobra da esfera pública traduz-se no âmbito virtual e parece, enfim, realizar com mais vigor a vontade de velocidade e de movimento dos corpos juvenis. As TOFs apropriam-se rapidamente desse campo de atuação e territorializam o ciberespaço. Guimarães Junior (1998) realizou uma etnografia em “ambientes de sociabilidade virtual multimídia” e, nesse esteio, ressaltou o desafio do trabalho de campo em diferentes *estruturas comunicacionais*.

Percebe-se que uma ciberantropologia, da forma como está esboçada aqui, apoia-se eminentemente na interpretação dos fenômenos comunicativos que se lhe apresentam enquanto

dato [...]. O que o trabalho de campo pode proporcionar (e, efetivamente, o faz) são evidências da existência de uma estrutura comunicacional que subjaz às diferenças ocasionadas pela especificidade de cada meio. É evidente que estas estruturas também sofrem influência e interagem com as estruturas utilizadas na vida “off-line” de grupos urbanos, o que torna o tema ainda mais complexo e, por consequência fascinante. (GUIMARÃES JUNIOR, 1998, p. 20)

A estrutura comunicacional, a qual se reporta Guimarães Junior, possibilita que cada integrante de torcidas organizadas acione signos de enunciação, *mídias de si*, que retroalimentem, modulem e promovam agenciamentos subjetivos. São sujeitos nas suas múltiplas faces e possibilidades de existência, sujeitos que atuam como lugares entrecruzados de experimentação, sem que pese sobre eles o *lugar* restrito do nome próprio.

A megalópole cria uma compulsiva sedução de um outro anônimo [...] na interação de mensagens virtuais que apresentam uma alteridade vazia de corpo, mas exageradamente ativa como estímulo mental. (FERRARA, 2009, p. 134)

Não necessariamente sujeitos anônimos, mas esvaziados do nome *oficial*, suporte da *personalidade*; para que possam movimentar e dar velocidade a um sem número de estímulos. Trata-se, ao contrário, de forjar novos nomes, como o fazem os integrantes de gangues e galeras de rua, um feixe de possibilidades de expressão de si e de engates de sociabilidade.

Virtualização do corpo e mídias de si

Precisamos pedir permissão, e deve ter soado de modo estranho, para tornarmo-nos membro das comunidades virtuais das torcidas dos times principais do futebol no Ceará. Curiosamente, fui aceita de imediato. Acompanhemos não apenas os tópicos criados pelas comunidades, os fóruns de discussão, como também fizemos inúmeros registros de perfis do Orkut cuja identificação acrescentasse um nome de torcida, por exemplo: “marilia 100% cearamor”. Foram

visitadas as três primeiras e mais numerosas comunidades de cada um dos times, assim como cerca de quinhentos perfis acrescidos dos nomes das torcidas.

Ao contrário de inúmeras pesquisas sobre Redes Sociais, não nos ativemos aos espaços virtuais de sociabilidade dos torcedores, aos campos de interação e aos laços existentes entre seus participantes. Interessa-nos fluxos de *afectos*, modulações de subjetividades, enunciações de si sem que necessariamente se esboce uma relação social dual, de um “eu” voltado para um “outro”. Embora para Recuero (2009, p. 44) a desterritorialização dos laços signifique a criação de novos espaços de interação; propomo-nos navegar linhas de *mar aberto*, sem necessariamente ter que identificar pontos, ligas, campos e estruturas de vínculos.

Tomamos a experiência virtual das Torcidas como expressão de *rizoma*⁷⁵ e *mapa*. Isso significa situar o âmbito de relações entre torcedores num espaço aberto, “conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Um espaço formado por linhas, sem pontos de chegada, sem limites de fim. Apenas movimentos.

Dornelles (2004), ao observar a sociabilidade ensejada através dos *chats*, assinala que a experiência do indivíduo no Ciberespaço é tão dramática, emotiva e complexa quanto à interação face a face. De outro modo, as redes sociais não apenas possuem modulações similares às relações sociais ensejadas fora do ambiente virtual, como potencializam e produzem *croquis* de emoções a serem movimentados em situações presenciais.

No terreno dessa pesquisa, interessa-nos perceber *os corpos misturados* (SERRES, 2001), isso porque “ninguém pode pensar a mudança, a não ser sobre misturas [...] eis a mudança em títulos, em

75 Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.: mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

ligas, em tecidos e mapas, eis a mudança por desenhos e reações, chamalote sobre chamalote, mestiçagem” (SERRES, 2001, p. 23). Isso porque a virtualização é sempre da ordem da reinvenção, da multiplicação, da vetorização, de uma *heterogênesse do humano*. (LÉVY, 1996, p. 33). Por isso, a construção dos perfis das TOFs a paixão ao time, o amor, e expressões de ódio à torcida rival *embaralham-se* no âmbito dos *movimentos vivos* que *sacodem* e enunciam os atores das redes sociais. Esses movimentos, trocas, expressam apenas

[...] uma superfície visível que a TAR pode transformar em dizível [...] para isso, é preciso ir além do repertório homogêneo dos humanos, de um lado, e mecanismos, de outro, de modo a delinear híbridos antropomórficos, fisiomórficos, tecnomórficos...” (SANTAELLA, 2010, p. 48).

São linhas de construção subjetivas que ampliam, combinam, misturam as possibilidades do corpo, da técnica para que se torne possível a *formulação* de novos territórios existenciais. Um corpo que possa transitar nos pontos diversos do *rizoma* “torcidas organizadas no Orkut” e inventar novas linhas e figurações de si.

Afastados da lógica mecânica e investidos pelo novo regime digital, os corpos contemporâneos se apresentam como sistemas de processamento de dados, códigos, perfis cifrados, feixes de informação. Assim, entregue às novas cadências da tecnociência, o corpo humano parece ter perdido a sua definição clássica e a sua solidez analógica: inserido na esteira digital, ele se torna permeável, projetável, programável. (SIBILIA, 2002, p. 19)

Nesse corpo, parecem caber todos os sentimentos do mundo, nele torna-se possível os transbordamentos, os excessos, os desvanecimentos, a transmutação de *sólidos* códigos de sociabilidade. Isso porque é ele que atualiza as variações entre tempo e espaço. O corpo vai exercer aquilo que José Gil (1997) assinala como capacidade de atuar como *transdutor de signos*, como o “suporte das permutações e correspondências simbólicas entre os diferentes códigos em presença [...] o permutador de códigos é o corpo” (GIL, 1997, p. 23). É ele que transpõe os signos

entre as várias dobras da experiência (*online* e *offline*), é ele que atualiza o *perfil* e assim, compõe e promove incessantes permutações entre o *fora* e o *dentro* e as possibilidades de apresentação do “eu”.

Vale ressaltar que os corpos transcendem o invólucro preconizado pela medicina, a materialização física do que se estabelece como estatuto da existência. Como ressalta Lévy “diversas correntes científicas contemporâneas redescobriram uma natureza na qual, seres e coisas não se encontram mais separados por uma cortina de ferro ontológica” (LÉVY, 1993, p. 138). Os corpos dos jovens participantes das torcidas pululam aqui e acolá, assumem nomes, cores e imagens disponíveis para operarem a mais curiosa fusão, fazendo uma analogia a Sennett (2001), entre carne e tecnologia.

É TUF, É CEARAMOR: subjetividades do torcedor, mídias da torcida

Tomaremos, na mira desse texto, três casos exemplares de expressão do que aqui denominamos de sentimentos intensos: o *Fanautico*, o torcedor expulso *sem utilidade* e em perfil que lança sinais sobre o que é ser jovem-torcedor.

Ao visitar uma comunidade do Orkut, denominada de “FanauticoO+CearamoR”, identificamos a *mistura* inusitada de sentimentos amor e ódio, traduzidos em signos, *mediatizados*.

FanauticoO + CearamoR!⁷⁶

Início > Comunidades > Outros > FanauticoO + CearamoR!

Descrição:

Liga pro zoológico, chama o camburão!

Diz que a Cearamor, ela matou o leão!

Porque a Cearamor, não dispensa que eu sei!

Matador de leão e come cu de tufgay!

A tuf é gay, é gay, é gaaaaay!

www.torcidacearamor.com.br

76 Fiz questão de manter as fontes estampadas nos perfis do Orkut. Consideramos esses elementos constituintes da linguagem e da estratégia de comunicação dos atores e de suas comunidades.

Não dá prá esconder,
 O que eu sinto por você Ará,
 Não dá, não dá, não dá, não dá.
 Só sei,
 Que a jovem estremece,
 A inferno desobedece,
 Inconscientemente a gente espanca,
 As mãozinhas dançam e embalam,
 Quando passa eu vou atrás
 Só sei...
 Que Ser FANÁUTICO é bom demais...
 Êô, Êô...
 Eu sou FanáuticôÔô,
 Eu sou FanáuticôÔô.

A que corpo se refere o torcedor quando diz: “Só sei que a jovem estremece/A inferno desobedece/Inconscientemente a gente espanca?”. Provavelmente, ele se reporta ao time, mas sobre ele funde elementos de amor e ódio. O *Fanautico* é matador, desobedece ao inferno, suga as energias vitais do torcedor rival e o reduz à condição de *tufgay*. Nem por isso, nem com toda a crueldade acionada contra o inimigo, o *Fanautico* deixa de ressaltar um curioso discurso amoroso tendo como suporte o corpo: *as mãozinhas dançam e balançam*.

Esse lugar de extravasamento é, com todas as letras, festejado: “Só sei... que ser Fanautico é bom demais”. O sujeito *usa* o corpo, inclusive criando uma pedagogia de gestos do que seria um fanático torcedor, como *transdutor de signos* (GIL, 1997). Finalmente, depois de realizar sua mensagem, num suspiro de satisfação proclama o gosto bom de ser *Fanautico*. Esse sujeito de enunciação – o *Fanautico* da CEARAMOR – cria uma estilística, desenha um *modus facendi* do virtual torcedor. Sibilia (2008, p. 295) considera “todos y cualquiera, siempre que estén convenientemente estilizados como artistas de si mismos, para poder transformarse em um personaje la más aurático posible”. Essa construção do corpo do torcedor, de seus comportamentos, precisa assumir nas redes sociais, pela repetição e pelas sugestões

de gritos de afirmação, signos de intensidade passíveis de afetar o corpo-leitor que se encontra diante da tela do computador: “Êô, Êô... Eu sou FanâuticôÔô, Eu sou FanâuticôÔô”. Como diz Sibilia, artistas de si mesmos, transformados em personagens ícones do que se quer incitar no outro, do que se quer construir subjetivamente.

Vale ressaltar ainda o tom de rebeldia que se amplia e ganha força na voz do *Fanautico*, ecoando sem limites de tempo, sem interposições do *espaço estriado*.⁷⁷ O rebelde *Fanautico* se expressa como paradoxo, errância, uma inversão dos códigos: *Ao inferno desobedece*.

Todas as tecnologias criam novos rebeldes. Os “luddites” ingleses, que no começo da revolução industrial do século XVIII quebraram as máquinas com medo de serem substituídos por elas, foram os primeiros “tecno-rebeldes”. Desde então muita coisa mudou. O cinema popularizou os “rebeldes sem causa” da geração “baby-boom”. Hoje, novos rebeldes utilizam as tecnologias micro-eletrônicas. Se a revolução industrial viu a emergência dos luddites, a cibercultura vai ver a dos rebeldes do “fronte” cibernético: os “ciber-rebeldes”. As figuras mais importantes são os “phreakers”, os “hackers”, os “crackers”, os “cypherpunks”, os “ravers” e os “zippies”. São esses os novos “cowboys” da fronteira eletrônica. (LE MOS, s/d)

Os novos *cowboys da fronteira eletrônica* expressam a necessidade de preservar, principalmente nos fóruns e tópicos das comunidades das TOF o *ethos* do macho, como se não fosse possível unificar num só ator, a imagem do torcedor dissociado do padrão heterossexual. É por isso que um componente da torcida rival, de princípio é *gay*, como afirmação de sua fragilidade, da sua *falta*. A comunidade de Torcedores da CEARAMOR denominada “CEARAMOR a maior do nordeste” é constituída por 14.279 membros e conta com um moderador cujo perfil é “Anderson”, que não apenas aceita ou rejeita a entrada de novos participantes como acompanha, seleciona opiniões e posições que devem ou não permanecer públicas. Um dos tópicos significativos,

77 O “espaço estriado”, o espaço métrico, regado, codificado institucionalizado aparece, na concepção de nomadismo de Deleuze e Guattari, como contraposição ao “espaço liso” como o mar, aberto cujo efeito turbilhonar pode surgir em qualquer ponto, 1997.

que diz respeito ao estreitamento da construção de dispositivos subjetivos válidos e inválidos para a construção da imagem do torcedor, pode ser apreciado na justificativa realizada por “Anderson” acerca da exclusão de membros da Comunidade.

Tópicos Apagados

Aqui estão os nomes de todos os tópicos que forem excluídos da comunidade, e suas razões. Qualquer coisa falar com moderação.

Anderson

Tópico: Torcedores do ceará são gatos

Motivo: Tópico sem utilidade.

Criador: ÑÃÑÐØ

Logo no dia seguinte, ÑÃÑÐØ responde:

22 mai



ÑÃÑÐØ

Sem *utilidade* nada....

Será que não posso conseguir um gatinho aqui?

Já que você tem sua *muier*, será que não posso ter meu *homi*?

AFF ⇐”

2 jun



Anderson

Sim, tudo bem. Mas para isso mande um recado para a pessoa que vc pretende, ou chat.

Esses tipos de coisa não serve para comunidade, mas vou fazer algo destinado somente para isso.

Observa-se no diálogo travado entre ÑÃÑÐØ e Anderson a produção de um corpo *adequado* à imagem do *ethos* guerreiro do torcedor. Na apresentação do perfil de Anderson, uma citação de Adolf

Hitler sinaliza a percepção que o mediador possui sobre a construção de um padrão moral, de um *biopoder* (FOUCAULT, 1988) relativo à condição de ser CEARAMOR: “Torne a mentira grande, simplifique-a, continue afirmando-a e eventualmente todos acreditarão nela.” É “sem utilidade” a expressão do desejo homossexual para a construção da noção de “sentimento de comunidade” (CASTELLS, 2009) e, fundamentalmente, para a construção subjetiva do corpo do torcedor *dentro e fora* da rede social. Canevacci (2005, p. 31), ao examinar *as mutações juvenis nos corpos das metrópoles* assinala a irrupção de novas tecnologias. Destaca-se nesse esteio de provocações desenhadas por Canevacci a ideia relativa às *tecnologias incorporadas*.

Os componentes naturais do corpo – afirmação de per si já ambígua, pois cada traço do corpo, assim como o corpo em sua totalidade, foi sempre atravessado por poderosos significados simbólicos (e por isso nunca se pode falar apenas no corpo biológico) – foram progressivamente subtraídos à dimensão naturalista do século XIX, para abrir-se e desarticular-se numa miríade de microtecnologias, microprocessadores, chips que podem ser substituídos por próteses temporárias. (CANEVACCI, 2005, p. 31).

Essa metamorfose, essas misturas já assinaladas também por Santaella (2010) se valem de ferramentas da rede social para assinalar os limites e possibilidades do corpo. Existe um lugar alternativo, a ser criado por Anderson, conforme está escrito na justificativa da “exclusão de membros”, onde será *destinado* à ÑÑÑÐØ; naquela *comunidade* apenas é possível existir um dos planos de mutação: o do torcedor. Por isso, é preciso afirmar no Orkut e destacar códigos de identificação, realizar escrituras de si. Souza e Rocha relatam que quase sempre é observada a recorrência de um “tom confessional das escrituras. Em muitas comunidades do *Orkut* tal tom é fortemente evocado”. (SOUZA; ROCHA, 2010, p. 199). Aqui, no espaço das torcidas, a confissão consiste em reafirmar, modular, repetir os signos do personagem torcedor, da construção pública de múltiplas singularizações do que pode e deve representar esse personagem.

Verifica-se a necessidade do ator das redes sociais de torcidas, não apenas de vociferar, repetir, ampliar sua visibilidade (*Fanautico*), de realizar uma profilaxia da imagem (o que *limpa* ou *suja* a comunidade) a *natureza* e a utilidade do *ethos* do torcedor; e de como fazer ver e fazer valer as *mídias* que caracterizam, escrevem e informam a “cara” e o “jeito” da condição juvenil do torcedor. Os perfis de torcedores, cujo nome da torcida acopla-se ao nome do perfil, quase sempre, estampam um extenso relato de si, tal qual a epígrafe que inicia o texto e o exemplo seguinte:

luiz 100% cearamor
 muita treta nessa vida
 local: Caucaia, Brasil
 Sobre luiz

Jovem não briga.....dá porrada
 Jovem não vai em festa.....vai pra Balada
 Jovem não bebe.....chapa o coco
 Jovem não cai.....capota
 Jovem não faz amor.....transa,mete,trepa
 Jovem não entende.....se liga
 Jovem não fuma.....puxa
 Jovem não come.....engole
 Jovem não entra.....invade
 Jovem não mata.....destrói
 Jovem não pede.....impõe
 Jovem não fala.....Troca ideia
 Jovem não defeca.....caga
 Jovem não urina.....mija
 Jovem não cospe.....escarra
 Jovem não solta gases.....peida
 Jovem não vai embora.....vaza
 Jovem não digita.....tecla
 Jovem não reclama.....protesta
 Jovem não xinga.....manda tomar no cu

“O céu estava claro,
 A lua quase dourada...
 Ali no campo, eu e ela,
 E não se via mais nada!
 A pele suave,
 As ancas expostas,
 E eu tocando de leve
 O macio de suas costas...
 Não sabendo começar,
 Olhei o corpo esguio.
 Decidi por as mãos
 Sobre seu peito macio...
 Eu sentia medo!
 Meu coração forte batia,
 Enquanto ela bem lentamente,
 As firmes pernas abria...
 Vitória!
 Eu consegui!
 Tudo então melhorou...
 Pelo menos desta vez,
 O líquido branco jorrou!
 Finalmente tudo acabou,
 Mas quase que eu saio de maca!
 Foi assim a primeira vez...
 Que eu tirei leite de uma vaca!!!
 Você pensou que fosse o quê?”

luiz 100% cearamor enuncia logo de saída: “muita treta⁷⁸ nessa vida”. E como não existem meios termos para um torcedor *excessivo*, fanático, ele indica que é 100% cearamor. Verifica-se que a escrita de si representa um modo de “luiz 100% cearamor” dizer da intensificação dos sentimentos em pauta e dos códigos que representam

78 Gíria muito utilizada pela juventude de periferia que significa dizer briga, conflito, confusão.

e instituem as múltiplas possibilidades do ser juventude. Observa-se que quase tudo se traspassa, sai do plano convencional, assinala um estatuto intensivo de existência. Sibilia considera:

Esta fascinación suscitada por el exhibicionismo y el voyeurismo encuentra terreno fértil en una sociedad atomizada por un individualismo com ribetes narcisistas, que necesita ver su bella imagen reflejada en la mirada ajena para ser. (SIBILIA, 2008, p. 302)

Fico me perguntando se a invisibilidade a que estão remetidos, cotidianamente, os jovens de periferias participantes de TOFs encontra nas redes do Orkut ferramentas de inserção social mais velozes e estratégias de *mediatização* de si?

Poderíamos considerar, em primeiro plano, essa detalhada lista de predicados de si como um *outdoor* de exibicionismo e narcisismo? O tom assumido pela descrição do perfil, em determinado momento, resvala e conduz o leitor a percepção do duplo, da confusão, da ambiguidade a que está remetida a percepção antagônica das modulações de ser jovem: “Jovem não xinga...manda tomar no cu”, acoplados a uma aura romântica:

A lua quase dourada...
Ali no campo, eu e ela,
E não se via mais nada!

Pontos diversos do perfil de *luiz 100% cearamor* e o do jovem que aparece no início do texto, assinalam a natureza deslizante, intensa, excessiva e polissêmica de apresentação do “eu” sujeito-jovem: *jovem que é jovem não mata aula, mata logo o professor; jovem não mata destrói*. A palavra arma a comunicação nas redes. É como se o desconunal das palavras pudesse atravessar o corpo que habita os outros lugares, do *esvaziado* corpo anônimo. Aqui se confirma a máxima de Canclini (2008, p. 44) “mesmo sentado, o corpo atravessa fronteiras”. É que o corpo da Cibercultura opera uma proximidade invisível.

Deste modo, como sugere Rifiotis (2002), ‘a experiência de campo no ciberespaço torna-se cada vez mais próxima de uma situação de co-presença’(RIFIOTIS, 2002, p.10), não se deixando de problematizar, é claro, a mediação da comunicação por meio de computadores, os diversos softwares e códigos negociados, construídos e compartilhados, sejam eles verbais, escritos, corporais, ou outros (p. 31)

Uma co-presença facilitada pela “alteridade vazia de corpo”, referida por Ferrara (2009, p. 134) constitui, através desse esvaziamento, um espaço veloz de “transmutação de signos” (GIL, 1997), de produção de agenciamentos coletivos de produção da imagem do torcedor.

Essa “geografia móvel”, certamente, exige do etnógrafo *virtual* a produção de um novo corpo e de um novo “desenho dos sentidos” (SERRES, 2001, p. 47). Torna-se necessário para o antropólogo *virtual* o exercício contínuo de atravessar fronteiras. Um etnógrafo que possa efetuar movimentos sobre *mapas* em constante mutação, cruzando *tópicos*, *comunidades* e acompanhando *fóruns* que podem ser *deletados* num breve segundo. Uma saga antropológica que possa visitar *afectos* habitados nas palavras, desenhos, cores e no uso de um número infinito de *ferramentas*, nas produções subjetivas de *mídias de si*. E, sempre lembrando

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão de campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Aqui apenas incursionamos em alguns pontos do *mapa*, num primeiro exercício de *conexão de campos*. Escutar o brado do “Fanautico” como se o corpo efetuasse uma copresença da entrada do time em campo. Perceber que no aparente lugar onde tudo é possível ser criado, onde o *fake* ameaça cobrir os mantos de verdade, mesmo assim ÑÃÑÐØ tem sua participação excluída e considerada sem “utilidade”. Acompanhar por luiz 100% cearamor a percepção de palavras povoada de sombras:

Foi assim a primeira vez...
Que eu tirei leite de uma vaca!!!
Você pensou que fosse o quê?

Talvez seja esse o maior desafio de atuação no Ciberespaço, a percepção de que “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23). Esse lugar impreciso do espaço que conduz o antropólogo a formular a perene autoindagação: *you thought that was it?*

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis*: punks e darks no cenário urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

AMARAL, Adriana. Subculturas e cibercultura(s): para uma genealogia das identidades de campo. *Revista FAMECOS*, n. 37, dez. 2008.

_____. *Visões perigosas*: para uma genealogia do cyberpunk. Os conceitos de cyberpunk e sua disseminação na comunicação da cibercultura. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/6Amaral.pdf>>. Acesso em: 10.março. 2013.

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas*: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Comunicação visual*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade*: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CANCLIN, Nestor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARRANO, Paulo. *Sociedade e organização em redes*. Disponível em: <http://www.senac.br/conheca/radio_orgrede.pdf>. Acesso em: 10.março. 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DORNELLES, Jonatas. Antropologia e internet: quando o “campo” é a cidade e o computador é a “rede”. *Horiz. Antropol.*, v. 10, n. 21, 241-271, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10.março. 2013.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *Itinerários de corpos juvenis: a festa, o jogo e o tatame*. São Paulo: Annablume, 2003.

FERRARA, Lucrecia D’ Alessio. Cidade: fixos e fluxos. In: TRIVINHO, Eugênio. *Flagelos e horizontes do mundo em rede*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FOUCAULT, Michell. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In: PARENTE, André. *Imagem e máquina*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D’água, 1997.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GUIMARÃES JR. *Etnografia em ambientes de sociabilidade virtual multimídia*. Disponível em: <http://cfh.ufsc.br/~guima/papers/etn_palace.html>. 12março. 2013.

LEMONS, André. *Ciber-Rebeldes*. Disponível em:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2Cupb0mgzEwJ:www.faced.ufba.br/~edc287/topicos%2520e%2520textos/redes/etica/rebelde.html+CIBER-REBELDES++Andr%C3%A9+Lemos&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10.março. 2013.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ORTEGA, Francisco. *Intensidade: uma história herética da filosofia*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

NEGRI, Antonio. Infinitude da comunicação/finitude do desejo. In: PARENTE, André. *Imagem máquina*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PAIS, Machado L. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: DE ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lúcia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais*. São Paulo: Paulus, 2010.

SEGATA, Jean. *Lontras e a construção de laços no orkut: uma antropologia no ciberespaço*. Rio do Sul: Nova Era, 2008.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Record, 2001.

SERRES, Michell. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

SOUZA, Edivaldo e ROCHA, Telma. *A vida no orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais*. Salvador: Ed. UFBA, 2010.

LUGARES INSEGUROS Y SUJETOS PELIGROSOS: ESQUEMA DE ANÁLISIS PARA EL DISCURSO SOBRE MIEDOS URBANOS EN MONTEVIDEO

*Verónica Filardo**

Introducción

Agradezco a Paulo Carrano su invitación a participar de este ciclo de debates, *O olhar das pesquisas sobre os jovens*, organizado por el Grupo de Pesquisa Observatório Joven do Río de Janeiro, en la mesa redonda de Metodologías Cualitativas. Esta instancia de intercambio de experiencias y reflexiones desde lo teórico-conceptual y

* Profesora Agregada del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la Republica del Uruguay. E-mail: filardo.veronica@gmail.com

articuladamente desde lo metodológico nos permite ampliar la mirada para estudiar las condiciones juveniles y los procesos de construcción de las juventudes.

En este ensaio se hace referencia a algunos trabajos realizadas en el Uruguay, más específicamente en la ciudad de Montevideo, por el Grupo de Estudios Urbanos Generacionales (GEUG) radicado en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Nuestro recorrido comienza en el 2000 a partir de un curso de Metodología Cualitativa de la Investigación Social para la carrera de Sociología del que era responsable. Bajo la premisa “a investigar se aprende investigando”, los alumnos de esa generación estudiaron durante el curso diversas *Tribus urbanas en Montevideo*. En el 2001, continuamos extra-curricularmente trabajando sobre esas investigaciones y finalmente se publica el libro que compila varias de ellas y reflexiona sobre las nuevas socialidades juveniles. Ese libro constituye un punto de inflexión en dos sentidos: en la dinámica pedagógica y docente de la Cátedra de Metodología Cualitativa de la Investigación Social,⁷⁹ y en la consolidación de una línea de trabajo sobre jóvenes y juventudes en el Departamento de Sociología.

La apuesta de este trabajo es presentar en paralelo el abordaje metodológico y algunas de las interpretaciones teórico-conceptuales a las que se arriba en uno de los estudios que realizáramos. Nos motiva el hecho de encontrar un relativo déficit en la explicitación de “como se analiza” la información cualitativa. Si bien en los informes de investigación de abordaje cualitativo se establece en general el tipo de técnica de recolección de información utilizada, los criterios de selección de los casos etc., con menor frecuencia se hacen explícitos los mecanismos, y procedimientos de análisis que operaron en el proceso analítico. En la presentación de resultados, estos detalles

79 Religiones alternativas en el Uruguay (2006); Subculturas juveniles (2008), Jóvenes y políticas sociales en foco (2010) son libros que fueron publicados a partir de investigaciones realizadas por sucesivas generaciones de estudiantes, en el mismo formato que “Tribus urbanas en Montevideo”

quedan ocultos, en cajas negras, como si las interpretaciones fueran procesos mágicos, o al menos misteriosos.

La reflexión sobre los dispositivos metodológicos (tanto para la recolección de información, como de análisis), y la evaluación de su aplicación concreta, son ineludibles en la investigación social, y debieran ser apropiadamente explicitados y tematizados.

Ordenaremos este texto del siguiente modo: en primer lugar presentaremos la investigación de la que surge la información (el marco). Es importante un breve recorrido que ejemplifica a su vez una de las características del diseño cualitativo: la flexibilidad. Se trabaja en un tema que es un *hallazgo* en la investigación. No estaba colocado inicialmente como de interés central. En segundo lugar se presenta el esquema analítico para trabajar el material producido por la técnica aplicada (grupos de discusión). Es un esquema a partir de seis líneas de lectura del discurso, adaptadas de las propuestas por Jesús Ibáñez (1996). El análisis concreto de cada una de esas líneas es lo continúa en este artículo, desentrañando algunos elementos del discurso que producen y reproducen el miedo en la ciudad de Montevideo.

El marco

Usos y apropiaciones de los espacios públicos de la ciudad de Montevideo y clases de edad es el nombre de la investigación que en el año 2005, emprendimos en el GEUG, en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, con un grupo de investigadores jóvenes.⁸⁰ Este proyecto resulta de la intersección de dos subdisciplinas: la sociología urbana y la sociología de las relaciones de edad.

Desde la partida, se mira la ciudad desde la perspectiva del habitante – contrapuesta a la perspectiva administrativa – y se atiende a las relaciones entre clases de edad más que a “la juventud”. A pesar de enfatizar en las apropiaciones juveniles de los espacios públicos, el interés se ubica en captar lo relacional: los conflictos

80 El equipo de trabajo se integró por Sebastián Aguiar, Carlos Muñoz, Laura Noboa, Gabriel Chouhy, Emiliano Rojido y Pedro Schinca y Verónica Filardo (coord.)

entre diferentes posiciones en el espacio social que se producen en el espacio público- urbano.⁸¹

El antecedente de trabajo con las tribus urbanas nos permitió ver nuevas dinámicas de socialidad juvenil, – sus características, sus conexiones globales y también los quiebres con las generaciones anteriores – así como la relevancia que adquieren los procesos de apropiación de ciertos espacios de la ciudad para estos grupos de jóvenes. En estos lugares de encuentro, donde las tribus realizan sus prácticas, son desde los que se hace pública, al publicarse, la identidad tribal. Estos espacios, se constituyen así en territorios culturales, se semantizan y re-significan por los integrantes de las tribus (en algunos casos se erigen como *templos sagrados* en los que realizan los *rituales*).

El objetivo de la investigación era determinar usos (y las apropiaciones) de los espacios públicos de la ciudad por los jóvenes (ya no “por las tribus”) y por los habitantes de Montevideo de otras clases de edad (adultos, viejos, niños). La eventualidad de los conflictos o luchas entre clases de edad, por los procesos de “hacer propios” ciertos espacios de todos, cobraba centralidad, así como se otorga el sentido de las apropiaciones. Nos preguntábamos: ¿Cómo y quién(es) usa(n) y se apropia(n) de los espacios públicos de Montevideo? ¿Cuáles son los espacios en la ciudad que se perciben como compartidos (tanto por clases de edad como por clases sociales)?⁸² ¿Cuáles son los lugares que una vez apropiados por algún sector dejan de ser usados por otros?

Nos interesó además la mirada diacrónica: ¿cómo los que hoy siendo adultos y/o viejos narran el uso y la apropiación de los espacios públicos de la ciudad de cuando jóvenes? ¿Siguen usando esos espacios públicos? ¿Dejaron de usarlos? ¿Por qué?

En tal sentido es que la investigación se ubica desde la perspectiva de los habitantes. Lo que nos ocupa es la “ciudad vivida” no como ésta

81 Las posiciones en el espacio social están determinadas (en esta investigación) por el estrato socio-económico (con fuerte correlación con el lugar de residencia en la ciudad), la edad y el sexo. En base a estos tres criterios se conformaron los grupos de discusión, que fue la técnica protagónica de relevamiento de datos.

82 En el sentido de estratos socio-económicos (pobres-ricos).

se diseña, se administra o gestiona. El centro está en cómo experimentan, significan y usan la ciudad quienes la habitan. También importa como se la representan, es decir como la cartografían mentalmente.

Para ello, el proyecto realizó 30 grupos de discusión.⁸³ Los participantes – aprox 300 personas habitantes de Montevideo- fueron convocados a partir de su edad, sexo y posición socio-económica (asociado al lugar de residencia, dando cuenta de la alta fragmentación socio-espacial que registra la ciudad).

Si bien se cumplió con todos los objetivos trazados inicialmente en el proyecto, esta investigación nos condujo por un sendero no esperado; la profundización en un aspecto que no formaba parte de los núcleos centrales de interés: el miedo urbano.

La percepción de inseguridad ciudadana, el miedo a ser víctima de violencia en la ciudad, no formaba parte de las interrogantes planteadas, ni se incluía explícitamente en pauta de los grupos de discusión, que estructuraba el debate. Pero resultó emerger en todos ellos; una aparición invocada por los propios participantes que mereció un análisis específico, hacia un panorama de las formas en que como un fantasma, opera en la ciudad aterrorizando a los urbanitas e inhibiendo su uso del espacio público.

Para aplicar el esquema de análisis, entonces, nos insertamos en el material empírico que producen estos grupos de discusión; nos aproximaremos de esta forma a como se vive el miedo en la ciudad de Montevideo en el 2006. Concretamente se busca conocer los elementos (sujetos, lugares) que conforman el discurso sobre la inseguridad ciudadana y su articulación (discursiva y actitudinal), prestando especial atención a los diferenciales que se identifican entre las distintas posiciones sociales.⁸⁴

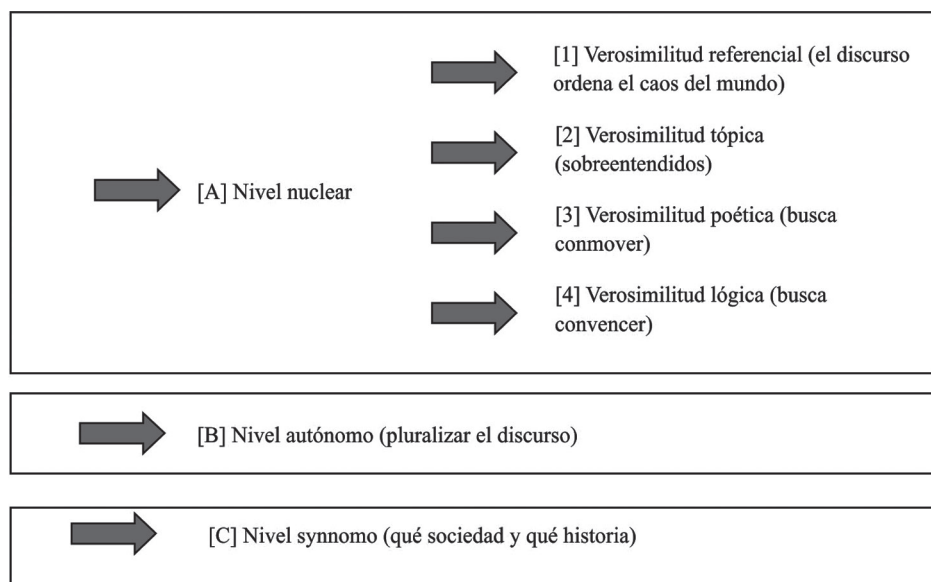
83 También se realizaron observaciones y se analizó material documental de diverso tipo, no obstante, no se tratará en este artículo.

84 A partir de aquí se sigue en torno a lo desarrollado en el artículo de Filardo, V.; Muñoz, C.; Aguiar, S. Chouhy, G. Noboa, L. Rojido, E.; Schinca, P. “Genética de la Inseguridad Ciudadana” (2007).

Esquema analítico

Nuestro objetivo aquí es presentar desde el punto de vista metodológico un esquema de análisis de grupos de discusión, inspirado – pero no de modo ortodoxo – en las seis líneas de lectura para el análisis propuestas por Jesús Ibáñez (1996, p. 577-581).⁸⁵ Se ordenan en tres niveles, tal como aparece en la Figura 1:

Figura 1



El nivel “nuclear” es la captación de elementos de verosimilitud, donde la primera involucrada es [1] *la verosimilitud referencial*. Según Ibáñez todo discurso es una simulación de verdad y esto quiere decir que “el orden del discurso simula un orden del mundo” o que “el orden burgués se funda en la naturaleza” (1996, p. 578). O sea, el discurso es lo que produce el efecto de realidad. Debido a su orientación psicoanalítica Ibáñez cree que esta verosimilitud sólo se encuentra al contrastarla con la verdad. Y que ésta debe buscarse “en los huecos

⁸⁵ No obstante, el autor se aboca a una interpretación psicoanalítica en el análisis del discurso, que en este texto no será considerada.

del habla”, o sea, en la distancia entre el consciente y el inconsciente. Preferimos no presuponer que hay una verdad detrás del lenguaje, pero sí mantener el nivel de análisis, aunque limitándonos a describir la ordenación de las unidades de sentido del discurso del grupo a efectos de mostrar cómo se naturalizan ciertos sujetos y objetos (en particular espacios urbanos).

Para ordenar los enunciados que fueron relevantes en este sentido utilizamos una distinción proveniente de la Semántica Estructural de Greimas (1966), quien clasifica a las unidades de sentido en “sujetos” y “predicados”, y estos últimos en “cualificaciones” y “funciones”. Resumiendo mucho, puede decirse que son “sujetos” aquellas unidades de sentido que expresan idea de sustancia en sentido aristotélico, mientras las “cualificaciones” son aquellas cosas que se dice que el sujeto “es”, y las “funciones”, todo lo que se dice que el sujeto “hace”. Son unidades de sentido y por eso no coinciden en la totalidad de los casos con sujetos y predicados gramaticales. Las primeras casi siempre están expresadas por los verbos transitivos: ser y estar.

La [2] *verosimilitud tópica* refiere a la aceptación de sobreentendidos. Ibáñez entiende que “la sociabilidad descansa en último término en tópicos o lugares comunes: son los valores que todos aceptan” (1996, p. 580). Los tópicos cambian con los sistemas sociales, cambian en el tiempo en los sistemas y cambian en los diferentes grupos dentro de un mismo sistema. Mientras la verosimilitud referencial intenta ordenar el mundo, la [3] *verosimilitud poética* cumple una función expresiva o, en todo caso, busca conmover. Aquí Ibáñez propone rastrear las metáforas y metonimias usadas en la discusión. Tal como los presenta Jakobson (1976, p. 155-56), la metáfora y la metonimia son desplazamientos que nos muestran lo que el lenguaje atrae y lo que rechaza. En este sentido toda metáfora implica una metonimia.

La [4] *verosimilitud lógica*, según Ibáñez “encadena los significados ocultando el encadenamiento” (1996, p. 579). No debemos esperar entonces que todos los argumentos aceptados por el grupo sean lógicamente intachables desde el punto de vista aristotélico (identidad, no contradicción y tercero excluido), sino en todo caso,

debemos analizar cuál es la lógica utilizada. El razonamiento puede ser paradigmático (“juega con el eje de la selección” o sintagmático (juega con el eje de la combinación)).⁸⁶

El nivel de análisis que Ibáñez llama [5] *nivel autónomo* propone “pluralizar el discurso del grupo”, descomponiéndolo en discursos homogéneos en sí y heterogéneos entre sí;⁸⁷ (“hablas de los diferentes hablantes y diferentes posiciones de discurso de cada hablante” Ibáñez 1979, 333).

Finalmente, lo que Ibáñez llama [6] *nivel del synnomo* es “el nivel concreto que se funde en el aquí y ahora”. Mientras el significado pertenece al contexto lingüístico, la significación pertenece al contexto existencial. Su propuesta para el análisis en este nivel es ver “qué sociedad y qué historia” “refleja y refracta” la discusión del grupo.

Miedo urbano en Montevideo: sujetos peligrosos y lugares inseguros

El miedo o “la (percepción) de inseguridad” en el uso de los espacios públicos (plazas, playa, calle) y/o privados de uso público (bares, bailes, los estadios, etc.) fue un tema recurrente y abordado con intensidad en todos los grupos de discusión realizados. Si bien varían los momentos en los cuales la temática surge en el desarrollo

86 Desde el Curso de Lingüística General (Saussure, p. 1916) se distingue dentro de una lengua dos tipos de relaciones: relaciones asociativas y relaciones sintagmáticas. Las primeras unen los signos que por tener una función lingüística equivalente, se caracterizan por su sustituibilidad: por ejemplo, se declina un verbo en una forma o alternativamente, en otra. Son entonces relaciones de tipo vertical o in absentia. Hablamos de “clases” de palabras y las unidades que integran el paradigma conmutan entre sí, o sea, rivalizan por manifestarse en el sintagma. Hjelmslev les llamó entonces relaciones “paradigmáticas” (1938, p. 140). Segundo, son relaciones sintagmáticas las que mantienen las unidades lingüísticas en la sucesión de la cadena hablada o escrita. Son relaciones complementarias de las anteriores pero son de tipo horizontal o in praesentia, ya que necesitan de la alineación de un elemento al lado del otro. El sintagma es un conjunto de unidades del mismo nivel lingüístico en relación de contraste. Las operaciones implicadas son entonces elección y combinación. En el habla o actuación comunicativa, todo hablante elige una unidad de entre las que constituyen el conjunto del paradigma implicado y la combina en el sintagma con la unidad siguiente de otro paradigma.

87 En este nivel es donde la tensión con la propuesta de Ibáñez en nuestro trabajo es máxima; dado que su desarrollo remite al análisis de un grupo y nuestra aplicación es sobre el discurso de treinta.

discursivo, en particular la pregunta “¿a qué lugares de Montevideo no irían?”, la invoca o la reintroduce.

Frente a esta consigna, el principal motivo esgrimido para ‘no transitar’, ‘no visitar’, “no ir”, a ciertos lugares de la ciudad fue el miedo a ser víctima de violencia o delitos, lo que implica freno al movimiento en la ciudad. Si bien aparecen otras razones: económicas (gastos de transporte en clases populares), culturales de distinción/ identificación o de “gusto” (más frecuentes en niveles medios y altos), el miedo es la razón más destacada, frecuente y generadora de consenso en los discursos grupales, en todas las clases y todos los tramos de edad.

En ese debate aparece una información de gran riqueza: en todos los grupos se traen a colación un conjunto de lugares específicos considerados inseguros. Se nos presentan así mapas cognitivos de la ciudad: representaciones que hacen los habitantes de lugares de Montevideo y como los significan. Estos mapas, diversos, muestran sin embargo espacios consensuadamente señalados como peligrosos, caracterizados con toda clase de figuras terroríficas, que al aparecer en la conversación contribuyen a su reproducción.⁸⁸

Aplicaremos a continuación las seis líneas de lectura en los discursos de los grupos de discusión.

Verosimilitud referencial

Lo verosímil referencial se inscribe en el ámbito de las relaciones del lenguaje y el mundo, allí donde se clasifica y valora las referencias, y se las coloca en contextos asignando a cada una su lugar apropiado. Según Ibáñez todo discurso es una simulación de verdad y el orden del discurso simula un orden del mundo que articula sujetos, sujetos por el habla a determinadas propiedades, a los predicados.

88 Para una ilustración detallada de los barrios, espacios públicos, lugares, o, conjunciones de lugares-tiempos de Montevideo que aparecen señalados como inseguros o peligrosos en los grupos de discusión, así como las diferentes apreciaciones según posición social, etc. se sugiere la lectura de los varios documentos derivados del proyecto y disponibles en www.geug.edu.uy

Así, prestaremos atención a los lugares identificados como inseguros y a las personas objetivadas como sujetos amenazantes, para adentrarnos en los miedos urbanos de Montevideo.

Lugares percibidos como inseguros

Barrios enteros, ciertos espacios públicos (el Estadio), eventos (las Llamadas), algunos locales bailables, son rápidamente identificados como inseguros; respecto a ellos surgen anécdotas dramatizadas (a veces las mismas, repetidas en distintos grupos).

El discurso respecto a los espacios inseguros de la ciudad registra entonces una serie de regularidades significativas. Pero los lugares considerados como “peligrosos” varían según la posición social, aquí demarcado en base a dos dimensiones: la edad y el nivel económico (fuertemente relacionado con el lugar de residencia).

La inseguridad asociada a un “lugar al cual no irían” cobra en las clases más altas la forma de lugares vagamente identificados y de amplia extensión en el territorio: “zonas marginales/periféricas/rojas”. Por su parte, en los grupos de clase media el nivel de especificación aumenta vinculándola fundamentalmente a barrios concretos, mientras en las clases bajas se agudiza un esfuerzo por delimitar e identificar lugares bien concretos (una esquina, un baile, etc.) y/o a personas/habitantes particulares de cierto barrio o con ciertos comportamientos o prácticas.

Sujetos percibidos como peligrosos

Al hablar de inseguridad, ésta se deposita recurrentemente en sujetos con determinadas características: asignándole una mayor o menor relevancia, cuando se habla sobre la ciudad se habla de inseguridad y de la inseguridad el discurso salta a la gente de determinada clase económica. Algo similar sucede cuando el discurso hace referencia a la edad: rápidamente la juventud se ve problematizada, y el desplazamiento conduce nuevamente a la inseguridad. Desde

campos discursivos a priori diferentes se construyen sujetos que *dan miedo* generalmente marcados por su edad (joven) y su posición económica (pobre).

Pese a esta dirección general de la referencia, es claro que las características de los sujetos considerados peligrosos también varían de acuerdo a la edad y la posición económica del grupo que las atribuye. Pareciera que las posiciones de origen del discurso se corresponden con disposiciones “razonablemente” orientadas a resaltar una u otra característica del sujeto peligroso.

Los personas que pertenecen a los sectores socio-económicos más altos (sin distinción de edad) tienen significativamente menor el contacto con esos sujetos. Al hacer referencia al uso de la ciudad y las relaciones de edad, relatan que directamente se autoexcluyen – tienen los medios para hacerlo – de los lugares frecuentados por los sujetos peligrosos; el contacto se restringe a situaciones esporádicas, con jóvenes locales o con jóvenes pobres que vienen desde “afuera” (los limpiavidrios de los autos).

Por otro lado, incrementa el estigma y la generalización de los “otros”. Así, en forma recurrente – y sin hacer grandes distinciones – las clases altas y medias identifican marginalidad con peligrosidad. Los habitantes de asentamientos, niños del cantegril, son “nenes de la calle” que aparecen y acosan en la calle o la plaza del barrio. A nivel territorial, esto se traduce en una marcada asociación de las zonas desconocidas y lejanas, periféricas, como eventualmente problemáticas. A lo largo de los grupos de discusión, una buena parte de los lugares señalados como extremadamente inseguros nunca habían sido visitados por sus integrantes.

En los grupos de clase media se registran los mismos mecanismos de auto-exclusión respecto a los lugares considerados inseguros. No obstante, como la privatización del uso del espacio público es menor que en las clases altas, interactúan con mayor frecuencia con “otros”. En consecuencia el grado de generalidad de la estigmatización

tiende a disminuir. El discurso denota también una preocupación por distinguir(se) lugares inseguros y sujetos peligrosos. La distinción entre espacios seguros e inseguros se halla vinculada asimismo al grado de información o conocimiento que se posee sobre ellos.

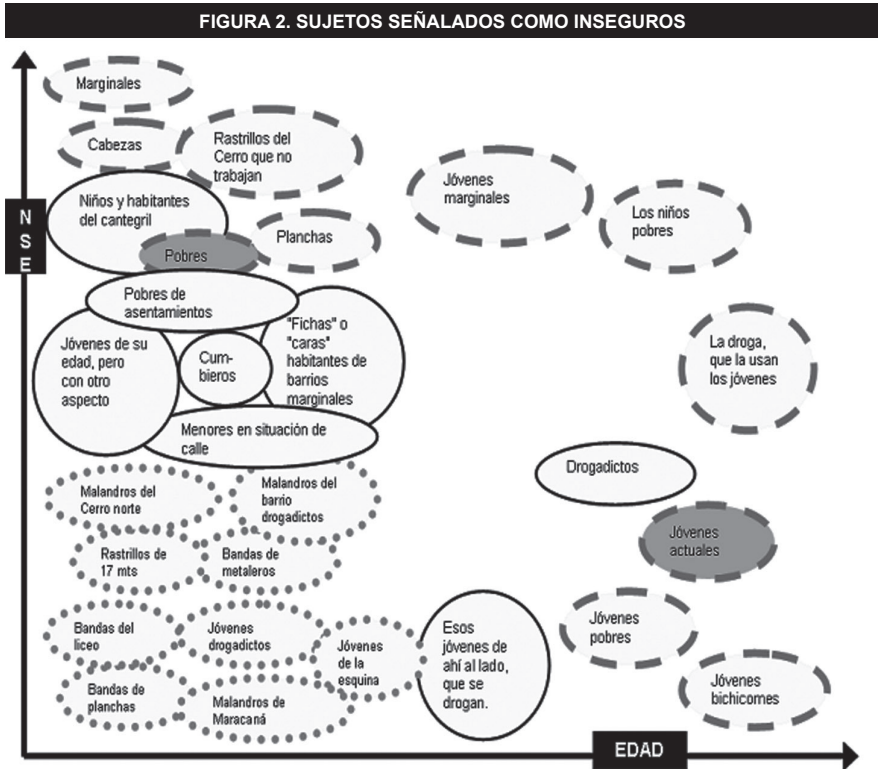
En varios grupos de barrios distantes del centro la ciudad⁸⁹ la percepción de inseguridad es permanente, cotidiana, permea constantemente las decisiones de los habitantes y los rodea. Las figuras que portan el peligro están cada vez más cerca, y son señaladas en forma individual. En las zonas más ricas, la inseguridad, en la forma de sujetos que la transmiten, invade, viene desde fuera y está cada vez más presente; también acosa; aunque en una forma distinta; ya no *cerca*, sino que *invade*.⁹⁰

Si atendemos a la edad de los participantes de los grupos de discusión, la identificación de sujetos peligrosos se realiza sobre todo en los más jóvenes con arreglo a categorías de distinción socio-cultural, y ya no solo económicas. Existe un despliegue de términos y signos específicos para nombrar a los sujetos peligrosos entre los jóvenes de diferentes posiciones en el espacio social.⁹¹ Estas situaciones diferenciales se muestran en la Figura 2, y operan como base de la racionalidad argumental y poética que se despliega en cada caso. La dirección general de la referencia, así como las modificaciones de código que implica la mayor cercanía a las situaciones causantes miedo, serán retomadas más adelante.

89 Habitualmente se habla de “barrios de la periferia de la ciudad”. El uso de la palabra “periferia” en diferentes contextos tiene cargas simbólicas que convierten su análisis en relevante por sus consecuencias políticas y sociales que adquiere. Sin embargo, pertenece a una discusión que no hay espacio para desarrollar aquí.

90 Las figuras retóricas; *el cerco* y *la invasión*, son desarrolladas y trabajadas como alegorías, en la tesis de maestría de Sebastián Aguiar, “Socio-lógicas del habitar” (2009).

91 En forma recurrente en zonas de mayores ingresos se mencionan desde los rastrillos del Cerro que no trabajan, a los “cabezas” (planchas en Argentina), las “fichas” o “caras”, los “planchas”, los “cumbieros”, los “menores”, los “pobres de los asentamientos” o “los jóvenes que presentan otro aspecto”. En los más pobres, se señalan “fichas”, “figuras”, “malandros” de variado tipo, “bandidos”, “malevos”, “cumbiancheros”, “metaleros”, y numerosos grupos más.



Los sujetos señalados como causantes de inseguridad con alto grado de especificidad se grafican en círculos con un contorno punteado. Esta estrategia de detallada localización se concentra en los niveles socioeconómicos más bajos y edades menores. Los sujetos también claramente delimitados y con un mayor nivel de generalidad se grafican con circunferencias definidas. Se concentran en los niveles económicos y grupos de edad medios, pero especialmente en los jóvenes de clase media. Los sujetos causantes de inseguridad señalados por las personas con mayor edad y/o mayor nivel socioeconómico se caracterizan por un alto grado de generalidad y se grafican como ovalos con contorno gris y no continuo. Aparece con claridad la mayor especificación de sujetos causantes de inseguridad en las edades más jóvenes. Se muestra cómo entre los jóvenes de nivel socioeconómico alto y medio se asocia la pobreza con los causantes de inseguridad, y en las edades medias y altas se apunta especialmente a la juventud. Este extremo se desarrolla más adelante.

Verosimilitud lógica y poética

Ibáñez divide en dos grandes tipos las pretensiones de validez en base a las que se funda un discurso sobre elementos en el mundo: la verosimilitud lógica y la poética. La primera refiere a los argumentos, la estructura que sustenta cada diagnóstico sobre un asunto; la segunda apunta a las figuras literarias o tropos, una desviación del grado cero – la exacta aplicación de la ley, la significación pura –, mediante elementos retóricos. “Lo verosímil lógico aparece y se despliega en la posición ideológica y racional del discurso; lo poético en la posición poética, del terreno del sentimiento” (Ibáñez 1979, p. 334).

En este apartado se señalan, entonces, esos mecanismos, en base a los cuales se fundamenta la percepción de inseguridad y se ordenan los sujetos y lugares referenciados como peligrosos o inseguros.

Principales argumentos y figuras retóricas que fundan la percepción de inseguridad

Como se ha señalado, en todos los grupos de discusión realizados el miedo urbano, o, la percepción de inseguridad aparece como un componente central – inhibitor – en el uso de la ciudad. Se percibe además en los grupos, no sólo que el tema emerge, sino que existe la necesidad de hablar de ello, de argumentar por qué influye en sus decisiones y de explicarlo.

Pueden entonces distinguirse cuatro grandes ejes en torno a los que giran las pretensiones de verosimilitud lógica en el discurso de los montevidianos sobre la percepción de inseguridad: la ‘explicación causal’, la ‘apelación a la propia experiencia’, las ‘tipologizaciones’ y la ‘anécdota’.

Aspectos como el desempleo, el aumento de la pobreza o la marginalidad irrumpen bruscamente en el debate, en decenas de frases que comienzan refiriéndose a la inseguridad y derivan rápidamente hacia elementos sociales que la motivan.

Aún más frecuentemente, cuando algún integrante de los grupos menciona la inseguridad, acuden experiencias personales, a veces únicas y distantes en el tiempo pero que fundan un temor aún vigente cotidianamente, o por lo menos en ocasión de determinados usos de la ciudad.

Las tipologizaciones, el establecimiento minucioso de subcategorías, que separan analíticamente el espacio social en procura de un mayor detalle en la explicación de la inseguridad ciudadana, es también una estrategia lógica usual.

Y la anécdota, la referencia a casos escuchados o conocidos, es otra de las derivas que más aparecen en una conversación sobre la inseguridad: las anécdotas que se traen a colación en este tema suelen ser tremendas, dramáticas, sensacionalistas, apelan al caso escuchado o conocido más impresionante.

La percepción de inseguridad y la importancia de su incidencia también se cargan de verosimilitud en forma figurada, en tropos lingüísticos. Es frecuente la ‘hipérbole’, mucho más que en otros asuntos; las exageraciones, la magnificación, se vuelven estrategias de ilustración usuales de alto poder impresionista. Cabe destacar además las ‘metonimias’ y ‘sinécdoques’, y el establecimiento de ‘imágenes’.

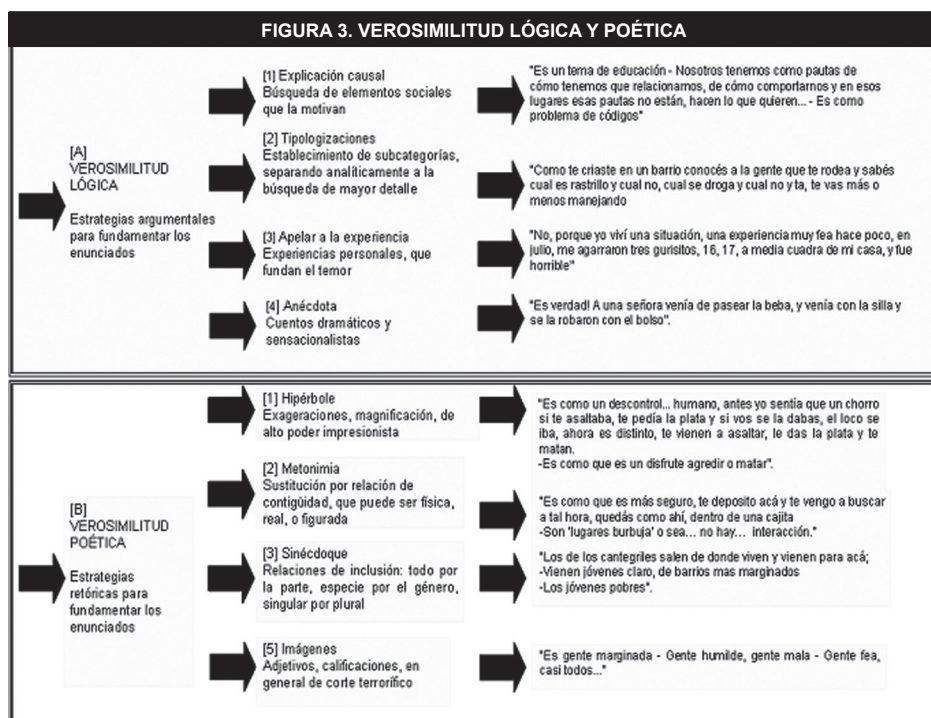
La metonimia, el uso de una palabra o frase por otra con la que tiene una relación de contigüidad, es un movimiento retórico usual, y con gran poder ideológico. La relación de contigüidad puede ser física, real, o figurada. Y en general en la figuración metonímica referida a la inseguridad aparecen funcionado elementos con consecuencias políticas (sobre la polis), como las frecuentes asociaciones en una misma frase entre inseguridad, juventud y pobreza. La droga, el alcohol, tienen también una relación metonímica con la inseguridad: son asociadas inmediatamente como “contiguas” a ésta; además de ser argumentos causales operan como “meta-denominaciones”, que sustituyen a los sujetos o lugares donde aparecen.

La contigüidad, además de depositada en personas por asimilaciones de tipo “ideológico”, también funciona sobre cercanías en la ciudad. Aquí estamos ante otro tropo, similar al anterior: mientras que la metonimia se rige por relaciones de contigüidad, en la sinécdoque dominan las de inclusión (el todo por la parte, la parte por el todo, la especie por el género, el singular por el plural). Zonas enteras que asimilan barrios, problemas o situaciones de un lugar que

son extrapoladas a sus vecinos, y esto tanto al nivel más micro (en una familia donde por contigüidad se suponen conductas parecidas), como en cuadras, manzanas, lugares en barrios, etc.

Por último, el discurso sobre la inseguridad apela en forma permanente a la elaboración de un amplio conjunto de “imágenes” adjetivos, calificaciones, nombres: fichas, figuras, malandros, bandidos, fantasmas, malevos... decenas de estos epítetos etiquetan en forma retórica, por ejemplo, a los causantes de miedo. En este sentido, merece destacarse un extremo: el componente “terrorífico” de las imágenes a las que se apela: la muerte, desfiguraciones, los delitos más tremendos, la “gente fea”, etc.

Este conjunto de argumentos y figuras se resume en la Figura 3.



Se esquematiza una tipología de las estrategias discursivas para fundar la verosimilitud lógica y la poética. Se define cada uno de esos tipos o recursos, y se ejemplifica a la derecha con una cita.

Distribución de argumentos y tropos según la posición de quien emite el discurso

Estos elementos no aparecen coexistiendo en forma aleatoria: cambian sus énfasis, sus contenidos, sus formas y la importancia relativa de cada uno en función del sexo, la edad, el lugar de residencia y el nivel económico de las personas.

En el nivel lógico, la anécdota aparece en todos los grupos. También la recurrencia a la experiencia personal parece distribuirse (al menos en su forma argumental) de manera uniforme (a nivel de contenidos sí presenta variaciones, que no cabe analizar en este lugar). Ahora bien, la explicación causal se sitúa privilegiadamente en los niveles económicos más bajos y, dentro de ellos, aún más en los más jóvenes. Con mayores niveles de simpleza, el recurso a la metonimia y la sinécdoque se incrementa en los jóvenes de mayor nivel económico. La apelación a los “principios morales”, los valores perdidos o amenazados en forma cada vez más flagrante, domina la explicación causal en los más mayores.

En el nivel retórico, las imágenes terroríficas aparecen en varias posiciones, pero con mayor frecuencia a medida que aumenta la edad. Las figuraciones proyectan el rostro y el territorio del portador del peligro, y aparecen esporádicamente en todos los niveles.

En los grupos de menor edad aparece con mucho mayor énfasis el recurso a la tipologización, saturado de figuras, que funciona como una relativización de los causantes del miedo. Este extremo, contrapuesto a la metonimia y la sinécdoque, será analizado en la verosimilitud tópica.

Verosimilitud tópica: consensos y relativizaciones

Según Ibáñez (1979, p. 334), lo verosímil tópico capta todo el lenguaje; se inscribe en los lugares donde se produce el consenso en el que se apoyan las convenciones de verdad; es una verosimilitud que rige el desplazamiento de la verdad a través del discurso.

Exploremos comparativamente los consensos a los que arriba el desplazamiento discursivo en las distintas posiciones. Desde el diagnóstico de las miopías (visión borrosa de lejos, detallada y ampli-

ficada de cerca) de edad y de clase, se propone la oposición entre dos códigos, que operan mediante desplazamientos sinecdóticos y metonímicos – el primero, y en base a desplazamientos tipológicos (reemplazamientos) – el segundo.

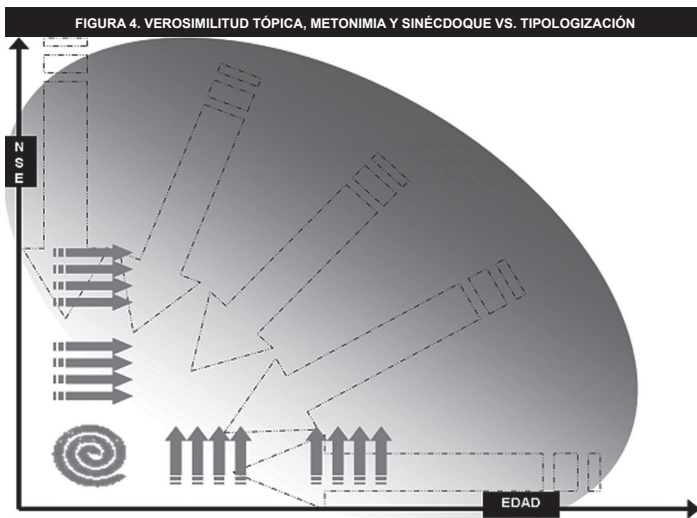
Miopías y miradas cruzadas

Como se señaló, los grupos de niveles socioeconómicos más altos y las personas mayores operan con un mayor grado de generalización en sus referencias a la inseguridad; arriban al consenso más rápidamente. Lo que llama la atención aquí no es la sustancia del discurso, sino una lógica, “razonable” desde la óptica del grupo, que secuencia significantes provenientes de campos discursivos a priori distanciados. En el discurso de los grupos aparecen saltos incoherentes si el análisis remite únicamente a la superficie del texto, desatendiendo los contextos que la enuncian: las posiciones. Sólo desde ellas es posible comprender el fenómeno de la “miopía etárea” (un desenfoque estratégico de las cosas alejadas, que pasa por desdibujar las líneas que separan las cosas (visibles si uno se acerca a ellas), a la que se le agregaría una “miopía de clase”. En este sentido, y como señala Filardo (2006, p. 59 y ss.), la miopía estratégica propicia la formulación de consensos rápidos respecto a la identificación de los sujetos peligrosos con los jóvenes y los pobres.

Esta triple marca que se le atribuye al sujeto peligroso (ser joven pobre y varón) permite distinguir, desde un punto de vista analítico, sujetos “puros” de sujetos “híbridos”. Los primeros se destacan por acumular las marcas del estigma, por lo que quienes cargan con ello a su vez *desplazan* el peligro. Así los jóvenes pobres básicamente elaboran otras tipologías, y colocan en subgrupos, en espacios geográficos, sociales y culturales más concretos, más acotados, el rostro del miedo, del que también son víctimas. La inseguridad ciudadana no les es ajena, pero no utilizan ni la edad ni la posición económica como “designadores rígidos” del sujeto peligroso. Más allá de su cercanía o distancia, el señalamiento exige la adscripción del peligro a unos territorios y a unas conductas con límites precisos que garantizan una diferenciación necesaria: “bandas del liceo”, “malevos del barrio Maracaná”, “malandros del Cerro Norte”, “banditas de los cantes”, “bandidos drogadictos del barrio”, “fichas del Borro que no

trabajan”, “bandas de planchas y metaleros”, “los pastabaseros de al lado”, “rastrillos de 17 metros”.

Los sujetos híbridos ocupan posiciones intermedias en las categorías portadoras del peligro: por poseer uno de los requisitos enunciados, pueden ser, al mismo tiempo, objetos y sujetos de inseguridad, según se juzgue su edad o nivel económico. Y cuando un grupo cumple con alguna de estas “marcas”, el señalamiento se desplaza privilegiadamente hacia la otra dimensión. Por ejemplo, si consideramos el discurso de las clases populares, la posición económica, genéricamente considerada, pierde relevancia frente a la edad, de modo que la juventud se asocia a inseguridad. Así, en los adultos pobres el “problema de los jóvenes” se destaca en primer lugar cuando se hace referencia a las cuestiones de inseguridad, y la clase económica queda relegada a segundo plano: siempre serán “jóvenes pobres”, “jóvenes bichicomos”, “jóvenes drogadicotos”, o “jóvenes” a secas. Esta dinámica se ilustra en la Figura 4.



La ilustración opone el señalamiento que en los niveles medios y altos de edad y económicos se dirige a los de menos edad y menor nivel económico, indicándolo con las flechas de contorno punteado. Indica también el desplazamiento en los jóvenes al nivel económico como variable definitoria y el del nivel económico a la edad, con las flechas grises más pequeñas. También muestra el movimiento “espiral”, de concentración y alta localización interna que tiene lugar entre los unánimemente identificados como causantes de inseguridad (jóvenes pobres)

Las verosimilitudes referenciales encuentran consensos o generan divergencias según el contexto de producción del grupo, o sea, la posición desde la cual se formula el discurso sobre la inseguridad supone clivajes a nivel del código (Ibáñez, 1979, p. 340), variaciones en las formas de articular las distintas cargas de significado atribuidas a los lugares.

En aquellos grupos de alto nivel socioeconómico y, dentro de ellos, especialmente en los mayores (aunque también en los jóvenes, lo que sugiere una mayor independencia de esta dimensión respecto a la edad), las asociaciones metonímicas o sinecdocales son de alto nivel: prácticamente sin conectores se asocia la marginalidad y a los jóvenes como los que causan su inseguridad. En los jóvenes de alto nivel socioeconómico, la etiqueta es únicamente la de “marginales”, y se identifica con claridad a los “niños de la calle” y “los adolescentes planchas” como aquellos que invaden sus espacios y sobresaltan su tranquilidad. Esta operación puede considerarse entonces propiamente como metonímica o sinecdocal: sucesos o cosas que se figuran asimilables tienden a relacionarse, situándose en partes próximas de la cadena sintáctica. La asociación suele ser automática: hablando genéricamente de la ciudad, se identifica un lugar inseguro (en general pobre) y enseguida se diagnostica su apropiación por determinados sujetos de clase y de edad.

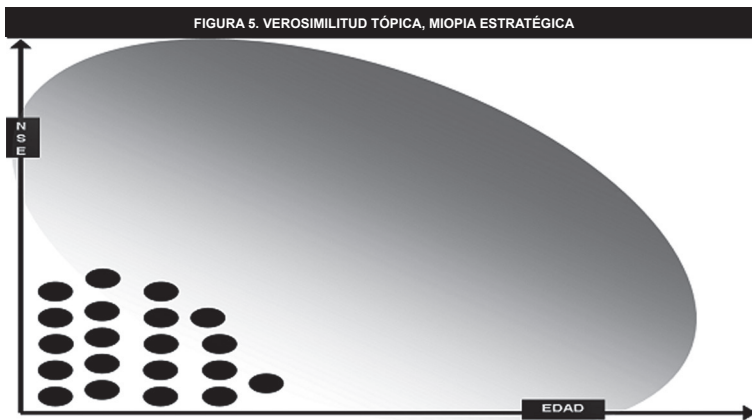
En oposición a este recurso de verosimilitud que se sitúa en los lugares lejanos a los percibidos como violentos, aparece una respuesta relativizadora desde los espacios más cercanos a aquellos percibidos como inseguros. Esta reacción se apoya en una estructura tipológica: en el discurso de los grupos, cuanto más jóvenes y sobre todo más cercanos a zonas pobres estigmatizadas, la secuencia de distinciones establece un conjunto de categorías, de especies ad hoc, en las que se focaliza.

Más o menos cargada de imágenes (en general los grupos de discusión de jóvenes de nivel socioeconómico bajo son parcos, pero figurativos al identificar sujetos o lugares), esta tipologización funciona señalando conjuntos pequeños, más calificados, tipos cada vez más concretos que operan como una relativización de los sobreentendidos en los espacios más privilegiados.

Esta disputa a nivel del código entre metonimia o sinécdoque y la tipologización es el depósito ideológico, el síntoma, un movimiento estratégico, de una discusión más grave y profunda.

El cambio o desplazamiento de orden metonímico entre nombre y significado no se da por motivos de semejanza, como es el caso de la metáfora, sino con base a alguna forma de contigüidad material o figurada con respecto de aquello de lo que propiamente se habla. Mientras que la metáfora nos ayuda a menudo a crear nuevas palabras para nuevos objetos o nuevos fenómenos, nos ayuda la metonimia a hacer cambios de aspecto y carácter en las palabras al pasar de una situación a otra o de un tiempo a otro. La metonimia es así el más importante de los mecanismos de poder lingüístico, constantemente presente en la propaganda y la política. Su uso debiera por lo tanto advertirse más conscientemente de lo que es el caso. La metonimia nos seduce a creer que seguimos hablando de lo mismo cuando hemos comenzado a hablar de algo distinto. (RAMÍREZ, 1998, p. 37)

Esta oposición fundamental entre metonimia y sinécdoque se presenta en la Figura 5.



La ilustración opone la visión borrosa y poco definida de los niveles económicos (miopía estratégica) y edades más altas, que opera metonímicamente, a la localización tipológica que aparece en los edades y niveles económicos más bajos.

Nivel autónomo: pluralizar el discurso

A diferencia del nivel nuclear, que se centra analíticamente en las estructuras y la articulación de los elementos del discurso acerca del tema que se considere, el nivel autónomo intenta dar voz a las diferentes posiciones detectadas y la construcción de instancias de traducibilidad; la captación del plural, la descomposición en partes del lenguaje y la descripción de sus percepciones.

Cabe realizar una apreciación antes de comenzar este apartado: el planteo de Ibáñez está adaptado al análisis de *un* grupo de discusión. En esta investigación se trabaja con un amplio conjunto de ellos, organizados por edad, sexo y nivel socioeconómico de los participantes. En ese sentido las diferencias de significación detectadas entre grupos proceden de un muestreo previo, que obedece a la intención deliberada de obtener las voces de personas situadas en posiciones sociales distintas. O sea, la exposición se ha presentado enlazando esas apreciaciones a los grupos sociales desde las que fueron formuladas, porque esa es una de sus preocupaciones centrales de la investigación base y del presente trabajo.

No obstante en las páginas anteriores se realizó una “pluralización del discurso”; en este apartado, correspondiente propiamente al nivel así designado para el análisis de grupos individuales, se desarrollará solo una de las pluralizaciones posibles: se presentará la voz de los más incómodos.

Entre dos aguas

El movimiento hacia una mayor especificación y relativización de los lugares inseguros puede vincularse, especialmente en los discursos de clases bajas, a una reacción al “estigma” que los corporiza como sujetos peligrosos por el simple hecho de vivir en un barrio periférico. Es frecuente la mención a sentirse discriminados por las medidas de seguridad tomadas desde el Estado para disminuir la violencia y delincuencia, en especial por la policía y los medios de transporte, así como por los medios de comunicación en tanto agentes generadores

y difusores del estigma. En estas denuncias, se agudiza una búsqueda de no ser identificados con el “sujeto amenazante” en su condición de habitantes de un espacio dado, y el esfuerzo discursivo de trasladar esa carga asociada a un “lugar”, a *un otro* sujeto causante de inseguridad, corporizado en “algunos vecinos particulares”. Se produce así una figura fractal: un nuevo desplazamiento, siempre hay un “otro” que puede señalarse.

El estigma opera con mayor fuerza en los grupos en que se acumulan las “marcas del miedo”. Los jóvenes varones y de nivel socioeconómico bajo, declaran sentirse discriminados y narran una serie de anécdotas que han experimentado.

De todas maneras, el estigma asociado al nivel económico es igualmente percibido por otras clases de edad pertenecientes al nivel socioeconómico bajo. Sin mediar otras distinciones, los habitantes de los barrios generalmente identificados como peligrosos perciben claramente el miedo que los “otros” depositan en “ellos”, y la discriminación que el miedo acarrea. Hay plena conciencia de los mecanismos de segregación que operan delimitando con precisión el espacio geográfico y adjudicando a cada clase su lugar correspondiente.

Algo similar ocurre con los jóvenes de clase media, que experimentan la discriminación por su condición de jóvenes y al mismo tiempo utilizan la posición económica o las preferencias culturales para distinguirse de los sujetos peligrosos.

Los grupos de nivel socioeconómico mayor exteriorizan sistemáticamente una impresión de vulnerabilidad frente a sus “visitantes”, e implementan un conjunto de mecanismos destinados a evitar la invasión de quienes son concebidos como sujetos peligrosos; los excluyen de sus espacios públicos.

Asimismo, los habitantes de barrios marginados, de todas las edades, diagnostican una apropiación de los espacios públicos de los lugares donde viven, por parte de subgrupos acotados que causan miedo. Con procedimientos evidentemente disímiles, nuevamente vuelven a ser desplazados y privados del uso de algunos espacios “públicos”.

Excluidos de su lugar por los más excluidos, y tipificados como sujetos peligrosos en zonas residenciales, los habitantes integrados de los barrios *periféricos* (más aún los jóvenes varones) son objeto de estigmatización, y experimentan en esta dinámica espacio-relacional ambas caras de la “otredad”. Se encuentran en plena tensión entre una violencia (si se quiere, más física) sufrida cotidianamente en la lucha por los espacios que les deberían pertenecer por cercanía geográfica; y una violencia (predominantemente simbólica) que bajo la forma de discriminación y estigmas barriales recae sobre ellos sin ser una derivación de sus comportamientos sociales.

Nivel del *sýnno*mo

El nivel del *sýnno*mo pretende volver al contexto, al entorno de lo que se analiza; “inyectar información en la teoría, de modo que los fenómenos recuperen su violencia, para que puedan desenclavarse de su estado positivo y advenir a estados posibles disolviendo la rigidez del objeto fijado en un campo de tensiones” (Ibáñez, 1979, p. 33).

La captación del “ethos nuclear” se resuelve en una tipología de los elementos de verosimilitud. Y al establecer una pluralización del discurso pudimos explorar la articulación entre las posiciones en el espacio social y la percepción de inseguridad, incluyendo un movimiento reflexivo desde los identificados como portadores del peligro. La percepción de inseguridad ciudadana es plenamente real y fundada en modo lógico: a las personas les han pasado cosas más o menos graves, o por lo menos han escuchado que pasan. Asimismo, las personas esgrimen motivos razonables para explicar el crecimiento de la inseguridad; entienden que es normal que surja dado el cambio de tiempos, el desempleo, la droga, etc.

En este sentido, hemos señalado además de cuáles sujetos y lugares se hallan especialmente vinculados al fenómeno de la inseguridad ciudadana, cómo se fundan esas asociaciones: el consenso cargado de figuraciones de los alejados, que se ven invadidos por la inseguridad y la depositan en un más allá fantasmático que describen con sinécdoques y metonimias, y la manera en que se desplaza esa

asociación mediante la relativización de los señalados, rodeados por la inseguridad, que establecen tipologías también más allá, pero cada vez más cerca.

Los lugares (sociales y geográficos) donde son ubicados estos sujetos inseguros constituyen signos inconfundibles de las fronteras reales y simbólicas de la ciudad habitada. Forman parte, en otras palabras, de sus principios fundamentales de fragmentación.

Observaciones finales

Desde la perspectiva del habitante, el modo en el que se invoca esa percepción de inseguridad que aparece sin que sea llamada en los grupos de discusión, el énfasis con el que se la evoca, con el que se intenta convencer a los demás de la importancia de lo que se refiere, la apelación casi pesadillesca, sugiere la existencia de un fantasma, de un terror no siempre (aunque a veces) corporizado. Este fantasma opera más allá del discurso racional, y aparece puesto en juego mediante figuras retóricas que apuestan a “dar miedo”.

Es fundamental contrarrestar el enorme espacio del fantasma, ese imaginario que opera como freno al acceso en la ciudad, que la fragmenta con toda clase de pesadillas. Su relativización (junto a la lucha contra las causas, la política sobre los efectos negativos emergentes), debería ser una de las tareas prioritarias de una administración preocupada por los procesos de segregación.

La generalización de los estratos superiores, que sitúa el fantasma en su más allá, allí donde ve borroso situaciones que no entiende, es el inicio de un proceso de violencia simbólica. Ese más allá de ellos es más acá de otros, que a su vez continúan esta dinámica, en la fractalidad de los desplazamientos.

El trabajo sobre todo aquello que figure estigmas resulta entonces necesario, porque si éstos se originan en el aumento radical de los riesgos y generan su distribución diferencial, las etiquetas negativas se construyen como mecanismos que sólo reproducen e incrementan situaciones desiguales ya existentes.

Los lugares y sujetos identificados deben ser el objeto de políticas a nivel del código estructural, que modifiquen su posición. Pero a su vez a nivel hermenéutico es necesario operar en específico sobre esos espacios, considerando los diferentes públicos, incluidos aquellos con voz privilegiada en la enunciación.

El análisis propuesto se acerca a las estrategias argumentales y retóricas. Disminuir el peso de la anécdota, caricaturizar las hipérbolos, atender adecuadamente las experiencias personales, criticar las figuraciones, volver menos extrañas y pesadillescas las imágenes que unos montevideanos se hacen de otros, quitar lugar al fantasma de ese más allá borroso que desdibujan ‘metonimias’ y ‘sinécdoques’ producidas por la miopía estratégica de clase y edad, deberían ser elementos centrales en la lucha contra los miedos urbanos.

Referencias bibliográficas

AGUIAR, Sebastián. *Socio-lógicas del habitar*. Tesis (Maestría en Sociología) – Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, 2009.

FILARDO, V. et al. *Tribus urbanas en Montevideo*: Nuevas formas de sociabilidad juvenil. Montevideo: Trilce, 2001.

_____. et al. *Religiones alternativas en el Uruguay*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay, 2006.

_____. et al. *Subculturas Juveniles*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay, 2008.

_____. et al. *Jóvenes y Políticas Sociales en Foco*. Instituto Nacional de la Juventud (INJU). Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay, 2010.

_____. et al. *Las clases de edad y el uso de los espacios urbanos*. Montevideo: Documento de Trabajo. n. 75 de la FCS, 2006.

_____; AGUIAR, S; CARDEILLAC, J; NOBOA, L. *Usos de la ciudad y espacios públicos vistos desde las relaciones de edad*. Documento de Trabajo n. 75 Departamento de Sociología FCS-UdelaR, 2006.

_____; MUÑOZ; AGUIAR; CHOUHY; NOBOA; ROJIDO; SCHINCA. Genética de la inseguridad ciudadana. En: *El Uruguay desde la sociología V*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay, 2007.

GREIMAS, A.J. *Semántica estructural*. Gredos, Madrid, 1966/1971.

IBÁÑEZ, Jesús. *El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

_____. *El análisis de la realidad social*. Madrid : Alianza, 1996

_____. *Más allá de la sociología*. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1979.

HELMSLEV, L. Essai d'une théorie des morphèmes. Actes du IVe Congrès international de linguistes 1936 , Copenhague, 1938, 140-151. (Citado por Alcaraz, E. y Martínez, M. *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel, 1997, 422-423.)

JAKOBSON, R. El concepto lingüístico de rasgos distintivos. Reminiscencia y meditaciones. En: *Nueve ensayos de lingüística general*. México: Siglo XXI, 1976.

RAMÍREZ, José Luis. Los dos significados de la ciudad o la construcción de la ciudad como lógica y como retórica. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, n. 27, 20-45, 1998.

PARTE II

NARRATIVAS JUVENIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

MEMÓRIA DE JOVEM: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

*Carlos Henrique dos Santos Martins**

Introdução

A juventude como categoria sociológica cuja dinâmica aponta para a permanente busca de uma unidade explicativa não permite múltiplas possibilidades de análise de seus diversos aspectos constitutivos, assim como das marcas identitárias enunciadas pelos sujeitos e grupos juvenis. Se por um lado essa diversidade nos aponta para a pluralidade conceitual – juventudes –, por outro, pode nos conduzir a uma pulverização dessa mesma categoria, provocando certa fragilidade analítica (SPOSITO, 2007). Mesmo correndo esse risco, o que se pretende neste texto é pensar a juventude composta por sujeitos dotados

* Professor Titular do Programa da Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: chlobo@oi.com.br

de memória que é constantemente revisitada por eles de acordo com as necessidades e os distintos usos que cada jovem faz de lembranças que impregnam suas narrativas.

Nesse contexto, apresentamos a possibilidade de, por meio de um preliminar aporte teórico, trazer para o debate algumas reflexões sobre as relações entre juventude e memória. Para isso, partimos do pressuposto de que ela, a juventude, é composta de sujeitos que, em contextos nos quais a memória coletiva está expressa com mais intensidade, são capazes de construir suas memórias individuais em lugares de socialização, não só em espaços intra-, mas aqueles marcadamente intergeracionais. O desafio que está posto é o de aprofundarmos a discussão a respeito das possibilidades de pensar o conceito de *memória de jovem* e suas implicações e contribuições para outro olhar analítico sobre a juventude e suas experiências vivenciadas em distintos tempos e espaços. De outro modo, entender como se efetiva a construção da memória juvenil individual em espaços plenos de memória marcados pelas lembranças – nem sempre partilhadas pelos jovens –, frequentemente revisitadas pela memória coletiva.

Este texto é síntese de algumas discussões estabelecidas com meus pares pela participação em alguns eventos acadêmicos e grupo de pesquisa sobre juventude. Através delas tenho procurado dialogar com outros pesquisadores no sentido de elaborar de forma mais consistente a memória de jovem como conceito que venha contribuir para a compreensão da juventude em seus distintos marcos constitutivos. Algumas questões são apresentadas no sentido de ampliar as discussões a respeito da afinidade entre memória e sua relação com a identidade, a herança cultural, como norteadora da construção do projeto e como (des)ordenadora da suposta relação linear entre passado, presente e futuro. São relações observadas nas pesquisas com jovens,⁹² cujas

92 Ver Martins (2010 e 2004). Vale ressaltar que a construção do conceito de memória de jovem é decorrente das diversas conversas que pude estabelecer com vários jovens por ocasião da pesquisa de campo realizada no decorrer do curso de mestrado e que, posteriormente, puderam ser mais aprofundadas no estudo do doutoramento em educação. Naquele período, foi possível observar que as narrativas dos sujeitos entrevistados estavam impregnadas de memória. Todas as vezes que eram estimulados a narrar fatos e situações que permitissem, dentre outras questões, compreender as suas escolhas culturais e pessoais, assim como seus valores, foi possível perceber que todos, em vários momentos, iniciavam suas falas com: “eu me lembro”; “quando eu era menor” etc.

expressões culturais se inserem no campo da *black music*, mas que, por uma opção metodológica cujo sentido é o de oferecer mais centralidade aos aspectos teóricos relacionados ao conceito em questão, não serão aqui apresentadas. Sendo assim, detenho-me apenas na apresentação de algumas interseções possíveis sobre juventude e memória pautado em alguns autores com os quais venho dialogando nesses últimos anos pelo aprofundamento da leitura de suas obras, assim como do debate com companheiros pesquisadores.

Juventude e singularidades identitárias e culturais

Os distintos modos de ser jovem frente a um mundo em constante transformação cujas informações em ritmo estonteante invadem a cena juvenil apresentam-se como enorme desafio analítico para os pesquisadores do campo da sociologia da juventude. Para compreender de forma abrangente a diversidade, mas também as adversidades presentes nesse universo deve-se levar em conta não só as alterações morfofuncionais ou aquelas apontadas pelos estudos da psicologia, como também as distintas maneiras de cada um se relacionar com essas novas experiências construídas de forma cognitiva e relacional. Desse modo, para efeito desse nosso diálogo, vale destacar que ser jovem é primordialmente uma definição cultural (MELUCCI, 2004).

A representação social da juventude envolve, dentre outros aspectos, a análise da condição e da situação juvenil. Entretanto, estas não devem ser as únicas possibilidades de exame. É necessário distinguir as práticas juvenis em diferentes contextos sociais uma vez que alguns deles não oferecem as condições para a produção das expressões culturais que superem e/ou anunciem diferentes formas de ser jovem. A construção de uma tipologia da juventude ancorada nas representações do “ser jovem”, carece, a meu ver, de contínuos estudos que privilegiem alguns campos de expressividades juvenis. Nesse sentido, creio que a cultura urbana pode mostrar que, nas brechas deixadas pelos sistemas sociais e econômicos e pelos modelos culturais globalizados, os jovens são capazes de produzir suas próprias expressões culturais em um contexto de globalização que tende à

homogeneização dos gostos. Nesse conjunto, vale destacar os sujeitos incluídos de forma precária nos processos de consumo que, muitas vezes, não incorporados pela política e economia formais, vão produzir práticas culturais que são marcas identitárias. Mais do que isso, elas representam arranjos particulares de repolitização da política tendo a cultura como lócus específico (REGUILLO, 2000). Essas práticas compreendidas em contextos significativos das culturas juvenis em sua diversidade, expressam, por outro lado, a capacidade de os jovens assimilarem e retraduzirem as mudanças operadas principalmente em decorrência dos processos de mundialização da cultura e o desenvolvimento tecnológico que se efetiva em ritmo frenético. Desse modo, a autora enxerga “as culturas juvenis como lugares de novas sínteses sociopolíticas que estão construindo referentes simbólicos distintos daqueles do mundo adulto, ou melhor, usando-os de maneiras diferentes” (REGUILLO, 2000, p. 65). Entretanto, ressalto que apesar dessa capacidade de construção é possível encontrarmos jovens – e não são poucos – bastante integrados aos contextos familiar e institucional que conservam os modos de transmissão de valores e conhecimentos próprios de seu grupo. Além disso, é preciso considerar que há uma parcela significativa da população juvenil para a qual as mudanças tecnológicas e seus produtos resultantes dos processos que transformam tecnologia em bem de consumo e/ou em referente simbólico identitário – e que por sua vez expressam também manifestações culturais juvenis – ainda não chegaram ou são por ela apropriadas de maneiras absolutamente precárias. É nesse contexto de precariedade que também podemos encontrar outras expressões culturais juvenis que funcionam como resposta ou formas particulares de visibilidade e que revelam as desigualdades em que muitos desses jovens estão mergulhados.

Os jovens buscam manifestar-se de variadas formas e muitos têm grande interesse nas diversas práticas culturais que servem de marca identitária. Há grupos juvenis, ligados às diversas expressões - como, por exemplo, o hip-hop e o funk-, cujos marcadores expressos pelo estilo e pela coreografia são típicos, e que têm a música e a dança como

possibilidades de indicar linguagens culturais específicas e que para alguns desses mesmos grupos servem de contraposição à existência de culturas não juvenis. Além disso, têm a capacidade de mostrar, de denunciar, por suas múltiplas expressões culturais organizativas das identidades coletivas juvenis, aspectos que as instituições gostariam de e tentam esconder. São formas desinstitucionalizadas de ação política que colocam em xeque a ausência das políticas institucionais para os diversos setores da sociedade, em especial, a juventude. Para Reguillo (2000), essas formas organizativas incluem dois movimentos: no contato com o exterior, são capazes de produzir “formas de proteção e segurança frente a uma ordem (social, política, econômica) que os exclui”. Desse modo, produzem códigos e linguagens próprias do grupo que vão acentuar as relações de pertencimento. Num movimento para dentro, essas formas apresentam-se como “espaços de pertença e inserção identitária, a partir dos quais é possível gerar um sentido em comum sobre um mundo incerto” (REGUILLO, 2000, p. 14). A autora considera ainda que grande parte dos estudos sobre as culturas juvenis não problematiza suficiente e necessariamente, os diversos modos de ser jovem. Esses modos normalmente levam em consideração apenas “o tipo de inserção socioeconômica dos jovens na sociedade [...] descuidando as capacidades que, tanto a subjetividade como os marcos objetivos da ação, geram” (REGUILLO, 2000, p. 30).

Essas culturas, entendidas por Feixa (1998) como um conjunto de “formas mediante as quais os jovens participam nos processos de criação e circulação culturais”, podem permitir que observemos qual o nível de “influência do mundo juvenil sobre a sociedade em seu conjunto” (FEIXA, 1998, p. 11). Para além da visão reducionista e muitas vezes utilitarista que compreende a juventude como problema social – e suas diversas adjetivações daí decorrentes –, há grupos juvenis que (re)produzem⁹³ culturas pelas quais expressam suas condições nessa

93 A questão de produção e da reprodução pode ser compreendida como sendo resultado de leituras específicas e atualizadas de determinadas expressões culturais cujo contato é estabelecido pela memória cultural presente nos espaços institucionais, na família e nos grupos de afeto. Algumas dessas manifestações surgem como releituras e reapropriações culturais, como é o caso do *funk* carioca e da *black music*.

mesma sociedade. Expressam ainda a sua capacidade interpretativa e transformadora dos contextos sociais em que estão imersos. As culturas juvenis manifestam-se como possibilidade de enxergar a própria sociedade a partir de outro ponto de vista, de quem quer participar da construção de outras possibilidades que também incorporem suas pautas reivindicativas. Para os jovens, romper as conservadoras barreiras do continuísmo constitui-se em grande desafio, o que não significa dizer que todos os jovens sejam, por natureza, transformadores. Compreendidos conjuntamente a partir de seu recorte geracional – não é possível falarmos sobre juventude descolada do recorte de geração –, pois cumpre o seu papel de continuidade da sociedade, os jovens têm a capacidade de reinterpretar e produzir culturas pelas quais podem questionar a própria sociedade e a ausência de futuro, o que inviabilizaria esse papel e sua própria existência.

Determinados estudos sociológicos a respeito do tema nos fornecem algumas direções para refletir e para compreender o que vem a ser a juventude. Entretanto, para além de sua complexidade como categoria sociológica, podemos entendê-la

Como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a passagem, assumindo uma importância em si mesma (CARRANO, 2002, p. 3).

Proporcionar os modos e condições de os jovens se reconhecerem e serem reconhecidos como sujeitos de direitos é um importante desafio que está posto no sentido de contribuir para a continuação dos estudos sobre o tema. Mais do que o discurso cansado que projeta o futuro como sendo de responsabilidade da juventude, torna-se necessário avaliar as perspectivas concretas dos seus processos de transição para a vida adulta. Nesse sentido, vale reiterar a proposição deste texto que consiste em continuarmos a refletir sobre a juventude a partir da construção de suas memórias em contextos marcados pelo campo das culturas.

A juventude é uma categoria social e também cultural em constante recomposição. As suas distintas análises devem compreendê-la, assim como toda a sua complexidade, como um conjunto construído sem neutralidade e composto de sujeitos encarnados pertencentes à uma mesma geração que, para além de ser produto, é produtor de um universo material e simbólico que constitui não só o meio social, mas a própria cultura em todas as suas dimensões.⁹⁴

Rossana Reguillo (2000) sugere que a juventude deva ser analisada por uma dupla perspectiva que envolva uma “história cultural da juventude” e a “análise empírica das identidades juvenis”. Essa primeira perspectiva supera a visão essencialista e aponta para a análise relacionada à compreensão da diversidade de processos de “ser jovem” de “acordo com as divisões de classe e idade em processos historicamente situados” criadas a partir de relações de força na sociedade. Eu acrescentaria as relações de gênero e raça não só como agravantes, mas capazes de conferir densidade e concretude corpórea a esse mesmo processo. A outra perspectiva possibilita observarmos a pluralidade da categoria jovem ao analisar “as interações e configurações que vão assumindo as grupalidades juvenis”. Assim, essa diversidade, principalmente em contextos etnográficos, aponta para “jovens” ou “juventudes” e transcende a simplificação de “jovem” ou “juventude” como um dado comum, uma categoria homogênea (REGUILLO, 2000, p. 50). Para além dos riscos da pulverização, o que tal análise propõe é a desconstrução da aparente unidade que envolve a categoria juventude, reconstruindo-a segundo não só a idade, mas em relação a outros fatores intervenientes como classe, gênero, raça e relações de trabalho. Posto que essa unidade pode esconder as diferenças que historicamente recompõem e ressignificam a juventude. Essas diferenças permitem compreendê-la em sua complexidade e multiplicidade a partir do seu recorte como categoria analítica, como unidade geracional.

94 A capacidade produtiva de linguagens e culturas não significa que os jovens são desvinculados e não reproduzam valores da cultura dita tradicional presente nos contextos institucionais de origem, como a família e a escola, por exemplo.

Juventude como geração

Investimos na necessidade de entender a juventude pelo recorte geracional, pois além de seu caráter descontínuo e dinâmico, está inserida em uma mesma temporalidade, ainda que “seus esquemas de representação” configurem “campos de ação diferenciados e desiguais” (REGUILLO, 2000, p. 30,). Nas sociedades contemporâneas modernas, a juventude é uma condição social quase universalizada, construída na relação, no intervalo entre uma condição natural – a puberdade fisiológica – e uma condição cultural com distintas modelações – o reconhecimento do *status* adulto (FEIXA, 1998). Pensá-la como geração requer, dentre outros aspectos, a sua conceituação em um contexto sociocultural que supere as delimitações biológicas – como a idade, por exemplo – e a compreenda como uma categoria com limites ou marcos variáveis de acordo com cada sociedade. Os estudos empíricos a respeito dos diferentes sujeitos e grupos juvenis que compõem essa geração devem situá-los em um contexto histórico e sociopolítico, uma vez que cada sociedade possui seus próprios “critérios de classificação e princípios de diferenciação social” que envolvem e estão relacionados aos “seus distintos membros e classes de idade” (REGUILLO, 2000, p. 49). A juventude é configurada dentro de uma materialidade analítica que deve levar em conta o conjunto de imagens culturais distintivas desse grupo de idade no interior das classes sociais e ainda entre as diferentes classes, que não a uniformiza, mas incorpora em uma mesma geração os diferentes modos de “ser jovem”. Isso permite observar a existência de uma identidade geracional juvenil que modela e expressa um tempo biográfico que se insere em um tempo histórico pelas brechas culturais que expressam simbolicamente essa mesma geração na relação com os pais e outros adultos, por exemplo. São sujeitos no seu tempo produtores de sua história geracional pelas expressões identitárias e culturais específicas carregadas de símbolos que traduzem a geração juvenil, ainda que muitas vezes eles sejam apropriados indistintamente pela sociedade por sua mercantilização. Traduzem ainda aspectos culturais que delineam e configuram a memória de uma geração impregnada

de símbolos desse mesmo tempo histórico. Resta saber quais são os usos que cada grupo juvenil faz dessa memória e os sentidos que ela possui para a construção de suas identidades e de suas trajetórias, vez por outra, reorientadas por seus projetos de vida.

Juventude, memória e identidade

As escolhas pessoais dos jovens não só no que diz respeito às expressões culturais, como também à elaboração de seus projetos de vida são determinadas pela memória juvenil e suas articulações com a memória dos adultos. Daí o caráter coletivo e social que ela apresenta uma vez que guarda relação com o meio social. Por meio dessa sociabilidade podem surgir os elementos fundamentais para a elaboração de identidades juvenis, o que confere à memória forte imbricação com a identidade e vice-versa. Uma sociabilidade rica de elementos significativos guardados na memória dos adultos, na qual estes elementos possam povoar o cotidiano das relações sociais. Em muitos casos, resulta de uma espécie de memória emprestada e, desse modo, eles transformam-se em elementos constitutivos da memória juvenil.

Um das classificações apresentadas por Halbwachs (2004) para memória refere-se ao seu caráter individual que, segundo ele, “são lembranças organizadas e agrupadas em torno de uma pessoa definida, sob seu próprio ponto de vista”. Entende, ainda, a memória coletiva como um conjunto não linear de “lembranças distribuídas no interior de uma sociedade grande ou pequena de que elas são tantas outras imagens parciais” (HALBWACHS, 2004, p.50). A organização confere particularidade aos modos de acionamento da memória e aos significados que os fatos representam diante do ato de lembrar.

Esse exercício de reconstrução das lembranças parece contribuir para a definição dos gostos dos jovens participantes da comunidade afetiva. De acordo com Halbwachs, para que a memória seja comparilhada é necessário que a lembrança seja reconhecida e reconstruída

A partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam

incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 39).

Os jovens, por diversas ocasiões, reconstroem suas memórias na relação com o universo dos adultos, em algumas situações até relatam os acontecimentos “vividos por tabela”, uma vez que nas suas lembranças aparecem elementos ou eventos que certamente foram relatados e/ou vivenciados pelos adultos participantes de seu espaço de socialização cultural. Entretanto, em função da relevância desses eventos, os jovens fazem referência a isso sem necessariamente terem deles participado. Pollak (1992, p. 201) sugere a possibilidade de ocorrer um fenômeno de identificação com o passado que é projetado no presente pelos processos de socialização política e histórica. O presente possui uma origem que se funda e se reatualiza na lembrança. Para sabermos o que somos e/ou onde estamos torna-se necessário, segundo Brandão (1998), compreender de onde viemos, trazer à tona nossas trajetórias as quais nos permitiram estar aqui e pelas quais nos constituímos sujeitos. É a memória que articula o presente e o passado. É a memória geracional que vai buscar no passado os elementos que possam contribuir para explicar o presente, para dar sustentabilidade ao projeto. É no passado que o presente se explica em um processo da realidade social e subjetiva. O passado pode se apresentar como continuidade, como herança geracional, mas pode também ser ressignificado pelas novas gerações no presente, dentre outras possibilidades, por constantes reinterpretações da memória. Nesse sentido, a memória reinterpreta o passado e é por ele reinterpretada no presente.

O fenômeno de projeção e identificação com o passado pode ocorrer também por meio da socialização cultural. Desse modo, “a memória quase herdada” pelos jovens se expressa como resultado das relações estabelecidas com os adultos nos espaços de elaboração de suas identidades, conforme veremos a seguir. A identidade juvenil é elaborada em parte pela memória herdada – esta compreendida como um fenômeno construído social e individualmente. A herança

é transmitida pelas lembranças que são compartilhadas nas relações sociais, na sociabilidade como processo em curso.

Michael Pollak (1992) aponta que existe uma “ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 204). Essa identidade é elaborada em referência ao outro e não em função do outro. Refere-se aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e se faz por meio de negociação direta com os outros. Sendo assim, podemos pensar em outra dimensão da memória como valor de disputa – é o adulto que detém a memória – e que, ao ser confrontada com a memória coletiva, pode gerar conflitos intergeracionais.

Para Bonaldi (2006) esses conflitos podem ser compreendidos a partir da entrada, no campo habitado por adultos, de jovens comprometidos com diferentes pautas reivindicatórias, o que resulta na clássica luta “entre ortodoxos e hereges que caracterizam as relações entre os mais velhos e os recém-chegados em um campo” (BONALDI, 2006, p. 157).

Nesse caso, a memória juvenil é importante para a identidade que não é elaborada conforme os valores da geração antecedente. Portanto, essas identidades podem apontar para transformação do espaço social. Isso nos remete aos múltiplos rearranjos das lógicas de ação que podem resultar na possibilidade de encontrarmos os jovens que seguem os valores e normas que estão presentes na convivência com os adultos. Em contraposição, podemos encontrar os jovens que, apesar de reconhecer esses valores e normas, estão dispostos a elaborar outros valores, outras normas que podem ser reconhecidas como suas e são capazes de apontar para relações conflituosas.

Fazer parte de um grupo permite potencializar a lembrança pelas experiências em comum ou pelos traços de acontecimentos que, mesmo não vivenciados da mesma maneira por todos os membros, podem caracterizar pontos de identificação por pensamentos em comum. A existência de uma comunidade afetiva possibilita a reconstituição de lembranças compartilhadas, mas que não são produzidas

necessariamente de forma igual. A continuidade de pertencimento ao grupo permite lembranças individuais e coletivas que são ativadas pelos aspectos comuns a este e vividos de diferentes maneiras e intensidades. Permite ainda que os sentimentos em comum, constantemente experimentados no grupo e pelo grupo, fortaleçam a existência da memória coletiva. É ela – a memória coletiva – que serve de apoio para a memória individual manifestada nas lembranças particulares, pessoais. Porém, essas lembranças são quase sempre evocadas a partir do ponto de vista do grupo, visto que o homem é, por natureza, um ser social (HALBWACHS, 2004, p. 50).

No que diz respeito à memória de jovem, esta pode ser construída por materiais emprestados e reconstituídos singularmente. O processo de reconstituição auxilia na organização das lembranças, também emprestadas. Nesse caso, não são lembranças diretas, mas resultam de imagens formadas a partir das narrativas dos adultos participantes de sua comunidade afetiva. Podem também ser resultantes de narrativas⁹⁵ de experiências vivenciadas na sua relação com o passado que o constitui como sujeito pleno de lembranças que marcam sua trajetória. Aqui, vale ressaltar que o canal de expressão da memória é a oralidade, pela qual o sujeito estabelece relações entre si, a sua cultura e o espaço social no qual valores sociais, posicionamentos são frequentemente revisitados. O seu papel é “fornecer uma ligação entre o presente e o passado. Entretanto, na nossa vida cotidiana, a memória diz respeito tanto ao futuro quanto ao passado” (SCHACTER, 2003, p. 70). É o elo que conecta a identidade e a trajetória construída por experiências vivenciadas ou aquelas a serem vividas, o que nos permite afirmar que, não só, mas, principalmente, o jovem é a soma de suas memórias que organizam a sua vida. Ser social, suas experiências e vivências no interior do grupo são importantes para a elaboração de sua identidade a partir das lembranças manifestadas no universo da memória coletiva.

95 Para Oliveira (2012, p. 6) “as narrativas são produções culturais que muito dizem a respeito de nós mesmos”. Segundo a autora, “a narrativa corresponde a um notório instrumento de produção do significado [...], uma forma de organização básica da experiência e da memória humanas” (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

As escolhas pessoais dos jovens, não só naquilo que diz respeito às expressões culturais, como também à elaboração de suas trajetórias, são originadas no campo da memória, pois é em suas instâncias que o passado e o futuro se encontram. Estas podem estar orientadas segundo valores, normas e experiências apreendidas ou vivenciadas em contextos familiares e sociais nos quais há a presença do grupo como referência. Sendo assim, a memória não pode ficar restrita apenas à sua possibilidade de armazenamento, apesar de esta ser a sua dimensão mais valorizada. Importa saber o que se faz com aquilo que se lembra. Ao participar da memória, o jovem entra em contato consigo mesmo, pois se re-conhece e se encontra com o seu espaço social de referência, na sua individualidade. Com o auxílio da memória, ele recupera a trajetória que orienta a elaboração da identidade como expressão de sua unidade, que é a complexa soma de tudo aquilo que o constitui como ser humano.

Aspectos inerentes de memória e identidade

Diversos autores têm se debruçado em análises sociológicas que nos permitem estabelecer essa relação de interdependência entre a identidade e a memória. Afinal, um homem sem memória é um homem sem identidade, sem passado, sem história e sem razão de ser no mundo. Para Giddens (2001), “a identidade é a criação de constância através do tempo, a verdadeira união do passado com um futuro antecipado” (GIDDENS, 2001, p. 56). Como construção subjetiva processual, possui relação com memória e trajetória. Constitui-se, de acordo com Melucci (2004), em um processo interrelacional de re-conhecimento intrassubjetivo e relacional intersubjetivo. Para esse autor, a identidade

Define, portanto, nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos. Contudo, a autoidentificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”. Logo, nossa unidade pessoal, que é

produzida e mantida pela autoidentificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações. A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros. Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo (MELUCCI, 2004, p. 45).

O sentido de pertencimento ao grupo pela identificação com o coletivo é o que garante a manutenção da identidade singular e, desse jeito, da memória individual que serve de subsídio para a elaboração dessa mesma identidade. Nesse contexto, destacam-se a experiência e a transmissão como dois aspectos fundamentais que vêm ao encontro da necessidade de maior articulação entre juventude e memória.

A pertinência de aproximação entre identidade e memória situa-se na tentativa de mostrar que a identidade – que representa a unidade do diverso que se expressa no homem – somente é possível pelo caminho da memória como expressão dessa individualidade. Eduardo Gatto, ao analisar essa aproximação, observa que

Tudo o que percebemos e podemos perceber, inclusive nós mesmos e a diversidade que somos para nós, somente assume a possibilidade de ser o que é na medida em que estamos na disposição da memória. Apenas pela memória as coisas que são assumem sua própria identidade. (GATTO, 2009, p. 200)

Nesse sentido, reafirma-se a relação intrínseca da identidade – como expressão da individualidade que se concretiza no campo da memória – com a unidade que é a composição da diversidade. Essa afinidade envolve a memória como síntese que expressa a relação entre o passado, o presente e o futuro, que se encontram para além de uma temporalidade comprometida com a noção de linearidade. As idas e vindas pelas dimensões do tempo nos sugerem um movimento espiral pouco ordenado que se consolida pela memória e sua faculdade de relacionar essas dimensões. Carlos Brandão considera que a memória é o exercício pelo qual o indivíduo recupera sua identidade, de reconstrução do sujeito cujas reminiscências possibilitariam a

restauração de momentos biográficos sem uma linearidade temporal. Essas lembranças desordenadas⁹⁶ no tempo teriam a função de auxiliar a explicação de “uma sociedade, uma experiência coletiva, de uma cultura, da identidade de um nós” (BRANDÃO, [s.d.], p. 5). Significa dizer que as reflexões apontadas até aqui nos permitem destacar o caráter individual da memória e sua importância no processo de construção da identidade.

Memória, experiência e identidade: entrelaçando conceitos

São as experiências inscritas na subjetividade que marcam as lembranças da memória de experiência feita (BONDÍA, 2002), que nos instigam a considerar não só a dimensão individual da construção da memória, como também o seu aspecto coletivo e apropriado de forma particular pelos jovens. Com relação à transmissão, refere-se principalmente ao campo da cultura no seu sentido mais amplo e sua marca identitária de um grupo social que é estendida dos adultos para os jovens por um processo que não os considere sujeitos passivos, mas capazes de reproduzir ou de transformar essa mesma cultura. Esse movimento de reconstrução tem a memória como fonte primária do elo intergeracional que marca a continuidade do grupo social, a expressão de uma identidade coletiva e, no seu aspecto individual, refere-se ao processo contínuo de elaboração de uma imagem de si.

Como éramos depende do que somos no presente. A memória busca ser lembrada dentro de uma coerência com aquilo que o indivíduo é no presente, pois este reorganiza o passado. Para Schacter (2003), essa necessidade de reorganização constitui-se em um dos pecados da memória, pois inscreve-se na necessidade de distorção de coerência e de mudança. Para o autor, “nossas lembranças do passado são muitas vezes reescritas para se acomodar às nossas opiniões e necessidades do presente” (SCHACTER, 2003, p. 172). Esse reescrever expressa identidades marcadas pela experiência de ser jovem orientada pela

96 “Múltipla e errante, tanto quanto o desejo e a saudade que nutrem dela e a alimentam de símbolos, a memória não é uma *faculdade*, mas um *processo* que liga funções e dimensões de ordens diferentes” (BRANDÃO, [s.d.], p. 9).

memória revelada pelas narrativas como movimento de se contar histórias e isso, segundo Oliveira (2012, p. 24) constitui-se em “um terreno fértil para estudos sobre construção de identidades sociais”. Desse modo, podemos alegar que a memória é identidade constituída pela narrativa.

Para Dubet (1994), a experiência é a possibilidade de superação dos limites presentes na sociologia clássica, que entendia o indivíduo como um sujeito integrado e suas ações também integradas a um modelo social que estaria dado segundo um sistema estabelecido de acordo com normas e valores comuns a todos. As condutas individuais e coletivas não são mais constituídas segundo papéis previamente determinados, respeitando modelos de ação previamente determinados. São, ao contrário, resultado de diferentes práticas orientadas segundo uma “heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam essas mesmas condutas” (DUBET, 1994, p. 14). De acordo com esse mesmo autor:

Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa, mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários de sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem. (DUBET, 1994, p. 16).

Outro aspecto importante que François Dubet destaca na construção da noção de experiência – e que contribui para a sua aproximação da relação entre juventude e memória – diz respeito ao fato de que esta é construída segundo diferentes lógicas de ação.⁹⁷ Essa heterogeneidade garante ao jovem uma autonomia relativa como sujeito de

97 Para Dubet, a experiência social é resultado da articulação de lógicas de ação elementares, das quais destaca três: a lógica da integração, a lógica estratégica e a lógica da subjetivação (DUBET, 1994, p. 19). Estas são combinadas de maneiras diversas, não hierarquizadas, autônomas, individuais e subjetivas. “Assim, na lógica de integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então ‘como’ um mercado. No registro da subjetividade social, o actor apresenta-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação” (DUBET, 1994, p. 113).

sua própria experiência construída em um mundo presente. Embora tenha autoria para essa construção, ela é relativa, uma vez que “os elementos sobre os quais se assenta essa construção não pertencem aos indivíduos”, mas ao meio social (DUBET, 1994, p. 17). Como não há mais um papel a desempenhar segundo uma lógica de ação prévia, é a possibilidade de organizar essas mesmas lógicas segundo diferentes interesses e práticas, que torna o jovem sujeito autônomo de suas ações, construtor de suas trajetórias que se inserem em contextos memorialísticos.⁹⁸ Esses contextos são acionados em situações de distintas narrativas de si que revelam aspectos constitutivos da identidade e de sua história.

Por fim, vale ressaltar que o culto ao passado produzido por rememorações ritualizadas pode aprisionar o sujeito em uma história que não permite a transformação do presente devido à impossibilidade de criação de novos sujeitos e novos significados para esse mesmo presente. Tal aprisionamento, certamente, não contribui para iluminar e orientar as trajetórias juvenis, senão para uma espécie de culto à memória desprovida de sentidos, que não contribui para as transformações simbólicas necessárias às identidades forjadas no presente. O sentido da memória está na sua capacidade motora de recriação e reinvenção do passado como orientadora do futuro e da própria identidade.

A memória juvenil pode ser construída por lembranças emprestadas. Pode ser apoiada nas relações vivenciadas coletivamente, as quais são lembranças ressignificadas de forma particular. Seres sociais, os jovens nos apontam que as suas experiências e vivências no interior do grupo são importantes para a elaboração de suas identidades, a partir das lembranças manifestadas no universo da memória coletiva.

98 Todo grupo social possui uma história que é contada pelos elementos presentes na memória de cada um de seus indivíduos. Esse contar, segundo Bolle (2000), é importante para cada integrante, pois, “num tempo de destruição, o sujeito consegue, pelo trabalho da memória, encontrar nas camadas mais profundas: uma imagem da sua identidade. Indestrutível. Isso não é pouco em termos de perspectiva de futuro” (BOLLE, 2000, p. 351).

Há experiências acionadas por grupos juvenis que simbolizam a presença de modernas tradições, que devem ser observadas em diversas manifestações da vida cotidiana, mas, principalmente, nas manifestações culturais marcadamente juvenis. A experiência está relacionada ao grupo, às relações sociais e familiares, assim como aos espaços culturais e midiáticos. Pode ser compreendida, também, dentro das lógicas de ação, de caráter intrinsecamente subjetivo. Apontam para a diversidade de tipos juvenis presentes também nos mais diversos espaços culturais juvenis e suas distintas formas de articulação com a memória. Do mesmo modo, o que procuramos, neste texto, refere-se ao esforço em articular alguns conceitos que consideramos importantes para as análises sobre juventude composta de múltiplas subjetividades, de identidades encarnadas cujos estudos podem também se apoiar no campo da memória de jovem.

Referências bibliográficas

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: EDUSP, 2000.

BONALDI, Pablo D. Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria. In: JELIN, Elizabeth y SEMPOL, Diego (Comps). *El Pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana S.A. 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. *Memória sertão: cenários, cenas, pessoas e gestos nos sertões de João Guimarães Rosa e de Manuelzão*. São Paulo: Editorial Cone Sul/ Ed. UNIUBE, 1998.

_____. (Org.). *As faces da memória*. Campinas: Ed. Unicamp. Coleção seminários 2, [s.d.].

CARRANO, Paulo. C. Rodrigues. *Os Jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

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

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas e tribus: antropologia de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1998.

GATTO, Eduardo A. G. *Caminhos do ser: música e abismo*. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

_____. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e trélicas*. São Paulo: UNESP, 21-96, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Carlos H. S. *Memória de jovens: diálogos intergeracionais na cultura do Charme*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. *Os bailes de charme: territórios de elaboração de identidades juvenis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

OLIVEIRA, T. *Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em letras da PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REGUILLO, Rossana. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

SCHACTER, Daniel L. *Os sete pecados da memória: como a memória esquece e lembra*. Trad. Sueli Ancíães Gunn. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. Trad. Sueli Ancíães Gunn.

SPOSITO, Marília. Balanços e perspectivas. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de, (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 123-27, 2007.

ENTRE A ESCOLA DESEJADA E A ESCOLA REAL: OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO

*Geraldo Leão**

Introdução

Uma parte das pesquisas sobre os jovens no Brasil busca compreender a relação entre esses sujeitos e a escola, especialmente o ensino médio. Observa-se uma ampliação das abordagens, que passaram a incorporar temas como o cotidiano escolar, as relações sociais na escola e os sentidos/representações juvenis sobre as instituições escolares. Há também *uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais* (DAYRELL et al., 2009).

* Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: gleao2001@gmail.com

A partir desta perspectiva, muitos pesquisadores evitam um olhar homogêneo e universal sobre os jovens, ressaltando os diferentes pertencimentos sociais, experiências e teias de relações a partir dos quais constroem suas identidades, trajetórias e experiências. Nessa fase da vida, abrem-se as possibilidades de uma série de experimentações sociais, afetivas, sexuais, de trabalho, etc., quando se torna importante para os indivíduos o ato de fazer suas escolhas em relação ao futuro. Simultaneamente, embora sejam ativos na construção de suas trajetórias, tais “escolhas” se dão nos marcos dos condicionantes sociais em que estão inseridos. No caso dos jovens brasileiros, elas são feitas no contexto de contextos de grandes desigualdades socioeconômicas que impõem a eles e suas famílias vários desafios na construção de seus percursos de vida.

Um dos grandes traços dessa desigualdade é o seu caráter diversificado. *Desigualdades multiplicadas* na perspectiva de Dubet (2001), pelas quais a dimensão econômica se cruza com outras características sociais e atributos pessoais. Tal heterogeneidade se manifesta também, não apenas nas suas diversas formas de classificação, mas no modo como conforma a experiência social. Diferentemente de épocas anteriores e contextos nacionais específicos, vivemos o que Martins (1997) denominou *novas desigualdades*. Nas sociedades contemporâneas muitas pessoas têm acesso a bens culturais e sociais, ao mesmo tempo em que estão excluídas do ponto de vista econômico. Muitos jovens alternam situações de inclusão e exclusão em diferentes esferas do trabalho e do consumo, uma experiência que tem sido muito comum nas camadas populares.

Nesse sentido, torna-se importante compreender o que significa crescer e se socializar (“tornar-se um adulto”) no contexto das sociedades contemporâneas. Trata-se de compreender as experiências juvenis, perguntando pelas condutas, escolhas e sentidos desses atores sociais na construção de suas trajetórias. Muitas atitudes no âmbito da família, das relações afetivas, da sexualidade, da sociabilidade, do trabalho e da escola, geralmente vistas a partir de uma perspectiva negativa e estereotipada, podem ser compreendidas quando se leva em conta a complexidade e a heterogeneidade da vida atualmente.

Os estudos sobre as transições juvenis nos mostram que, se em épocas anteriores, havia um maior grau de previsibilidade em relação às trajetórias, hoje isso já não se dá de maneira tão comum, pelo menos para um grande número de jovens. Vivem-se processos que indicam uma grande diversificação, fragmentação e complexidade da vida social. São sociedades marcadas pela ampliação dos seus campos de possibilidades e experiências (VELHO, 2003), nas quais os indivíduos podem circular com maior facilidade entre grupos de pertencimento e identidade. As *sociedades complexas* (MELUCCI, 1997) oferecem aos sujeitos um leque maior de possibilidades de escolhas que, de modo simultâneo, produzem novas incertezas e riscos que são remetidos à capacidade individual para superá-los (BAUMAN, 2008; MARTUCELLI, 2007a).

Esse contexto tem impactos significativos sobre a condição juvenil, sobretudo do ponto de vista das suas trajetórias escolares e profissionais. Transformações no âmbito do mercado de trabalho, das estruturas familiares e das relações de gênero, combinadas à permanência de desigualdades estruturais e socioculturais, contribuem para o desenho de percursos imprevisíveis e irregulares na transição à vida adulta (CAMARANO, 2006). As trajetórias juvenis são cada vez mais caracterizadas pela sua não linearidade, por uma grande reversibilidade nas escolhas e pela readequação de projetos e planos de futuro (PAIS, 2001).

É a partir de tal contexto que procuramos compreender o lugar da escola e da escolarização nas trajetórias dos jovens. Ao vivenciarem a condição juvenil, marcada por uma crescente ampliação da autonomia em relação aos pais e pela expansão da participação social e dos laços de sociabilidade, os jovens (re)elaboram suas experiências e projetos de vida. Em tal processo de construção de si, a escola e o conhecimento escolar adquirem sentidos próprios (ABRANTES, 2003). Trata-se de perguntar: qual o lugar da escola nas trajetórias de vida dos jovens? A escola faz alguma diferença em suas vidas e projetos? Em que sentido ela contribui ou não para a realização de seus planos de vida?

Essas questões serão abordadas aqui a partir dos dados de uma pesquisa com jovens estudantes do ensino médio no estado do Pará que buscou compreender a contribuição da escola para seus projetos de vida. O texto parte de uma discussão da situação educacional e de trabalho dos jovens brasileiros e do contexto do ensino médio no país, situando aí as condicionantes estruturais a partir das quais os jovens desenvolvem seus olhares sobre a instituição escolar. Nos limites deste texto, optamos por centrar a análise na discussão de quatro aspectos: o contexto social e familiar dos jovens, a estrutura das escolas, as aprendizagens proporcionadas pela escola e os professores.⁹⁹

A escolarização dos jovens brasileiros: mais escolarizados, mais desiguais

Um olhar sobre os dados da educação nacional em relação aos jovens nos dirige a uma avaliação positiva. Comparando os dados das PNADs de 1996 e 2007, Cobucci et al. (2009) ressaltam alguns avanços em relação à situação educacional dos jovens no período:

- a) A taxa de analfabetismo juvenil caiu 66,6% na faixa etária de 15 a 24 anos e 47,9% para as pessoas de 25 a 29 anos.
- b) O número de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o ensino médio praticamente dobrou, passando de 24,1% para 48%, representando um avanço significativo com relação à frequência líquida nesse nível de ensino.
- c) A variação da participação na educação superior passou de 5,8% para 13%.

Se tais dados nos permitem traçar um quadro otimista com relação à escolarização dos jovens brasileiros na última década, deve-se ponderar que ainda persistem várias desigualdades em relação

⁹⁹ A pesquisa foi uma das ações do Projeto Diálogo com o Ensino Médio, uma cooperação técnica entre o Observatório da Juventude da UFMG, o Observatório Jovem da UFF e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) em 2009. Uma descrição detalhada dela e dos seus resultados encontra-se em <www.emdialogo.com.br> e <www.fae.ufmg.br/objuventude>. Outras análises sobre os resultados da pesquisa encontram-se em Leão, Dayrell e Reis (2011a) e Leão, Dayrell e Reis (2011b).

ao acesso e à qualidade da educação nacional. Se compararmos os dados com relação ao analfabetismo, podemos perceber que a redução é maior entre os mais jovens. Tal redução é antes um efeito das políticas de expansão do ensino fundamental que passou a incorporar mais crianças e adolescentes e não o resultado de uma política efetiva de expansão do atendimento a esse público. Assim, ainda há um grande número de jovens analfabetos nesta condição não atendidos por políticas específicas.

Uma grande parcela deles ainda não concluiu o ensino fundamental. Em 2007, 32,5 % entre os jovens de 15 a 17 anos e 4,3% para os estudantes de 18 a 24 anos frequentavam esse nível da educação básica. Além disso, um número expressivo de jovens não estudavam: 16,6% na faixa etária de 15 a 17 anos, 65,7% de 18 a 24 anos e 82,5% de 25 a 29 anos.

Com relação ao ensino médio, o grande problema parece ser a baixa proporção de adolescentes que frequentam esse nível de ensino. Segundo os autores “aproximadamente 82% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam, em 2007, algum nível ou modalidade de ensino, mas apenas 48% deles cursavam o ensino médio” (COBUCCI et al., 2009, p. 97), ou seja, embora a frequência líquida no ensino médio tenha dobrado no período, mais da metade dos jovens brasileiros nessa idade estavam fora da escola ou ainda cursando o ensino fundamental. Tal desigualdade se combinava com outras formas de exclusão: a) regionais: enquanto a frequência líquida era de 59% na região Sudeste, na região Nordeste esse índice caía para 35%; b) raciais: entre brancos (59%) e negros (38%) havia uma diferença de 21% a favor dos primeiros; c) em relação ao local de moradia: os moradores das áreas rurais de 15 a 17 anos também tinham menor acesso (31%) em relação aos moradores das áreas urbanas (57%). Deve-se registrar ainda uma relevante diferença de gênero: “em 2007, a taxa de frequência líquida no ensino médio atingia 53,8% entre as mulheres, ou seja, 11% pontos percentuais (p.p.) acima da taxa média registrada entre os homens” (COBUCCI et al., 2009, p. 99).

Em síntese, levando-se em consideração os dados, muitos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio estão ainda retidos no ensino fundamental ou não estudam. Outra parcela significativa daqueles acima de 18 anos, não concluiu o ensino fundamental ou o ensino médio. Esses jovens provavelmente não terão chances de continuar os estudos na educação superior ou no ensino técnico-profissional.

Na educação superior, revela-se de forma mais grave o problema do *acesso restrito e desigual*. Segundo os autores, enquanto outros países da América Latina ostentavam em 2003 altas taxas de frequência da população de 20 a 24 anos na educação superior, como no caso da Argentina (60%) e Chile (46,2%), no Brasil esse número correspondia a 22,7%. Além disso, deve-se levar em conta que, entre os poucos jovens que chegaram à educação superior em 2003 no Brasil, há grandes desigualdades em termos de classe social, local de moradia e raça. No Brasil, cursar a educação superior entre os jovens das camadas populares é uma perspectiva remota em comparação às pessoas oriundas de outros setores sociais mais favorecidos. É inegável que o acesso à educação superior tem incorporado um grande número de jovens pobres, mas tal incorporação tem se dado por meio da expansão do ensino privado e em cursos de menor prestígio social.

Da mesma forma, o acesso aos cursos de formação técnico-profissional tem sido abaixo da demanda. Considerando os alunos que estavam no ensino médio regular e na EJA, apenas 11,4% dos potenciais demandantes deste tipo de formação foram atendidos em 2006. Neste ano, foram atendidos 745 mil alunos, sendo que 80% eram jovens. Apesar de uma pequena expansão de 5,3% em relação ao ano anterior, os dados revelam que a oferta da educação técnico-profissional ainda é muito restrita e se concentra nos grandes municípios, regiões metropolitanas e na região Sudeste (COBUCCI et al., 2009, p. 104).

Esses dados nos alertam para a grande dificuldade que se constitui para a juventude no Brasil, especialmente para os jovens das camadas populares, a construção de suas trajetórias educacionais e profissionais. Uma vasta enquête com jovens brasileiros realizada

em 2003 mostrou que o futuro profissional apresentava-se como uma das suas principais preocupações, seja como um problema, seja como assunto de interesse pessoal (ABRAMO; BRANCO, 2005).¹⁰⁰ A oportunidade de frequentar cursos de formação técnico-profissional pode representar o início de uma carreira profissional ou a oportunidade de ampliar suas chances, de prosseguir os estudos na educação superior.

Estudar e/ou trabalhar: um eterno dilema

A discussão da relação dos jovens com seus processos de escolarização não pode prescindir de uma análise da dimensão do trabalho. Contrariando algumas leituras que indicavam a perda da importância do trabalho na vida dos jovens, os estudos sobre a relação juventude e trabalho mostram como o trabalho continua sendo uma dimensão central na experiência juvenil, sendo mediado pelas transformações e desafios postos pela reestruturação produtiva vivida a partir da década de 90. Seja como necessidade, fonte de independência, possibilidade de crescimento e formação ou fator de autorrealização, o trabalho ocupa um lugar central na experiência dos jovens brasileiros (CORROCHANO, 2001; GUIMARÃES, 2005).

A expansão da escolarização observada recentemente no Brasil criou a expectativa de uma queda acentuada da participação juvenil no mercado de trabalho. No entanto, segundo Gonzalez (2009, p.112), “o prolongamento da escolarização não implicou adiamento da entrada no mercado de trabalho, mas ampliou a simultaneidade escola e trabalho”. Essa combinação entre trabalho e estudos se faz com altas taxas de entrada e de saída em ambas as esferas, com uma tendência maior de que os jovens abandonem de vez a escola a partir dos 18 anos. Esse autor, ao comparar os dados das PNADs de 1992 a 2007 constata algumas tendências relativas ao trabalho juvenil:

100 A pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, do Instituto Cidadania e da Fundação Perseu Abramo, ouviu 3.501 jovens de 15 a 24 anos em 2003. Como problema que mais preocupa atualmente o item emprego/profissional aparece em segundo lugar com 52% de menções, atrás do tema segurança/violência (55%). Como assuntos que mais interessam pessoalmente, educação (66%) e futuro profissional (65%) são os dois temas mais citados.

a) Os adolescentes diminuíram sua participação no mercado de trabalho em virtude da ampliação do ensino médio, mas ainda continua grande o número de adolescentes que trabalham. Nessa faixa etária, as taxas de jovens que combinam trabalho e estudos são maiores que nas outras faixas.

b) As mulheres de 18 a 29 anos se inseriram mais no trabalho, reflexo das transformações socioculturais vividas na sociedade brasileira nos últimos anos. No entanto, a participação delas continua bem abaixo do segmento masculino. Em 2007, 37,8% dos jovens trabalhavam, contra 22% das jovens que participavam do mercado de trabalho.

c) Outro dado se refere aos impactos das desigualdades de renda com relação a permanecer na escola e a inserir-se no trabalho. Para os adolescentes mais pobres a possibilidade de dedicar-se exclusivamente à escola é menor. Ao mesmo tempo, aumenta a possibilidade de nem estudar, nem trabalhar à medida que o nível de renda da família diminui. Assim, se reproduz a desigualdade geracional, com impactos negativos nas trajetórias escolares e profissionais dos mais pobres.

d) Quanto ao desemprego, as taxas tendem a ser sempre negativas para os jovens em comparação com os trabalhadores adultos. Observando os dados de 1992 a 2007, a taxa de desemprego manteve-se cerca de três vezes maior entre os jovens de 18 a 24 anos e, em média, 1,8 vezes maior na faixa de 25 a 29 anos em relação aos adultos; ou seja, apesar do crescimento da atividade produtiva e da diminuição dos índices gerais de desemprego, os jovens ainda têm mais dificuldade de inserir-se e principalmente, de manter-se no trabalho.

e) Quando se considera os jovens que trabalham, constata-se que em geral eles têm tido acesso aos piores empregos e em piores condições de trabalho. Segundo Gonzalez (2009), entre os jovens de 15 a 17 anos que trabalhavam em 2006, metade era empregado sem carteira assinada e 31,4% era empregado sem

remuneração. Trabalhavam ainda sem carteira assinada 35,1% dos jovens de 18 a 24 anos e 24,5% dos jovens de 25 a 29 anos.

O modelo de inserção no trabalho no Brasil, deixada nas mãos do mercado pela ausência de um modelo que se configure como uma política pública que cumpra tal tarefa, tem grande impacto negativo para os jovens mais pobres. Os novos trabalhadores são selecionados de acordo com as credenciais adquiridas em diferentes percursos possíveis e de acordo com critérios menos visíveis como os atributos pessoais – gênero, cor, idade, local de moradia, aparência física, rede de relações pessoais. A combinação das melhores credenciais (escolaridade, qualificação e experiência) com os “melhores” atributos, segundo o ponto de vista dos empregadores (responsabilidade, honestidade, capacidade de trabalhar em equipe, entre outros) serve de referência para a seleção dos candidatos à obtenção de uma vaga. Podemos dizer que tem maior possibilidade de encontrar uma vaga aqueles jovens com escolaridade básica completa, brancos, com boa aparência e força física, sem filhos no caso das mulheres e que não morem em regiões consideradas “perigosas” – favelas, vilas e periferias. Para uma grande parcela dos jovens, a maior possibilidade de encontrar um emprego depende das amizades e dos laços de parentesco, que ainda são as formas mais eficazes de obter um posto de trabalho, o que contribui para reproduzir a condição social dos grupos de origem. Como estratégia, muitos jovens pobres passam a correr freneticamente atrás de cursos de qualificação e de projetos e programas sociais, buscando acumular algumas credenciais que favoreçam sua inserção no trabalho.

Assim, podemos concluir que educação e trabalho se constituem em duas dimensões centrais na experiência social dos jovens brasileiros, mas em condições muito desiguais. De acordo com a condição social e familiar, os suportes institucionais ou informais a que cada um tem acesso, as redes de relações sociais, entre outros fatores, percursos diferenciados se constituem.

Nesse quadro, o enfrentamento das condições adversas vividas pelos jovens no mercado de trabalho e sua inserção escolar variam

muito. Para os filhos de famílias com maior poder aquisitivo e com um maior capital social, a situação de inatividade pode ser vivida como um tempo de preparação e formação. Para outros jovens, a inserção precária é a única forma de se manter e gozar um mínimo de condições para viver a juventude. Em alguns casos o trabalho será um empecilho para frequentar a escola. Para outra grande parte dos jovens ele é uma condição para estudar. É a partir desse quadro que os jovens expressam suas demandas em relação à escola.

O ensino médio no Brasil: velhos problemas

O debate sobre a situação e os rumos do ensino médio no Brasil tem sido objeto de estudos e debates, envolvendo pesquisadores, gestores governamentais e entidades da sociedade civil. Muitos são os problemas, que se tornam mais evidentes com a sua expansão recente em um contexto de crise social (SPOSITO, 2005).

Uma questão histórica, que ganha maior visibilidade em função das diversas transformações nas sociedades contemporâneas, refere-se à identidade desse nível de ensino. Em um contexto de profundas transformações em várias esferas da vida em sociedade, também a função social da escola deve ser revista. No caso do ensino médio, assiste-se à chegada de um “novo” aluno, antes excluído do acesso a esse nível de ensino, trazendo novas demandas, práticas sociais e experiências que nos forçam a repensar seus objetivos.

Do ponto de vista legal, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) apresenta uma concepção ampliada da educação escolar que reconhece sua relação com outros processos educativos que se dão na vida social, nos movimentos sociais, no mundo do trabalho e nas práticas culturais. No que tange ao ensino médio, a lei foi capaz de formular uma perspectiva mais abrangente que as legislações anteriores. O ensino médio foi tratado como uma etapa da educação básica, sem se restringir à preparação para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Embora afirme como sua finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental,

permitindo que o aluno possa continuar seus estudos posteriormente, não se enfatiza o caráter propedêutico que durante tanto tempo marcou a sua identidade. Da mesma forma, ao reconhecer como uma de suas funções a preparação básica para o trabalho, a LDB não lhe deu o caráter de uma formação como mero treinamento, mas tentou possibilitar ao estudante compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O ensino médio foi projetado como a etapa final da educação básica, a partir de uma concepção unitária da educação nacional que se articula com a educação infantil e o ensino fundamental (PEREIRA; TEIXEIRA, 2000).

Tal arcabouço legal, apesar de abrir possibilidades para a formulação de projetos inovadores, não foi acompanhado desde então de grandes mudanças no cenário geral do ensino médio no Brasil. Velhos problemas se acumulam: ausência de uma identidade, indefinição curricular, subfinanciamento, falta de professores em algumas áreas, problemas em relação à estrutura, evasão de alunos, e outros. (BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Esse quadro é fruto de um processo de *massificação* desse nível de ensino, caracterizado pelo crescimento repentino das matrículas sem o acompanhamento de políticas adequadas que garantam as condições adequadas de tal expansão (KRAWCZYK, 2009).

Nesse cenário de dificuldades, professores e estudantes se encontram cotidianamente, muitas vezes vivendo relações tensas em que um culpa ao outro pelos problemas da escola. Cabe-nos perguntar o que os jovens têm a dizer sobre tal contexto. Quais são os entraves que detectam? Quais são suas demandas em relação à escola de ensino médio?

Algumas questões a partir de uma pesquisa

Como toda pesquisa, trata-se de um recorte e seus resultados apresentam singularidades próprias do contexto e da metodologia adotada. É possível, no entanto, verificar algumas correspondências com relação a outras escolas das diversas redes de ensino público no Brasil.

Um breve perfil dos participantes nos aproxima do universo que caracteriza a vida da maior parte dos alunos do ensino médio público no país. Dos 245 participantes da pesquisa, a maior parte era da capital (126 jovens). O restante era de Santarém (88 jovens), uma cidade de médio porte do interior do estado, e Moju (31 jovens), um município pequeno, com características rurais.

Com relação ao perfil geral dos jovens, 39% tinham entre 16 e 18 anos, 35% entre 19 e 21 anos e 21% acima de 22 anos. A maioria dos jovens era solteira (90%) e 16% deles tinham filhos.

Quanto ao trabalho, 38,4% dos entrevistados estavam trabalhando, contra 61,6% desempregados ou inativos. Entre os jovens que trabalhavam, uma grande parte estava inserida em ocupações precárias, de tempo parcial e sem garantias mínimas. Em geral a inserção no mundo do trabalho se deu ainda na adolescência, com o objetivo de ter acesso a uma renda própria e/ou contribuir para a renda familiar. De acordo com os dados, 35% deles contribuíam de alguma forma com o sustento da família.

A maioria (56%) apresentava defasagem na relação idade/série, pois estava acima da faixa etária de 15 a 17 anos, reflexo do quadro geral da situação educacional dos jovens brasileiros como vimos acima. Tal defasagem é fruto de processos de reprovação vividos pelos pesquisados em suas trajetórias escolares. Segundo os dados, 43,7% foi reprovado pelo menos uma vez. Outra parcela significativa dos entrevistados (27,3%) já havia interrompido a trajetória escolar por algum motivo, o que também justificava a grande defasagem série/idade.

Em geral, os seus pais tinham baixa escolaridade, uma grande parcela deles tendo apenas o ensino fundamental incompleto. Assim, são jovens que vivenciaram a expansão da educação básica, atingindo patamares educacionais superiores aos dos pais, mas sem contar com o capital cultural e escolar familiar adequado que lhes pudessem servir de suporte aos seus percursos.

A questão social: um solo comum

Esse breve esboço nos mostra uma primeira questão a ser considerada. Eram jovens das camadas populares, filhos de pais com baixa renda e escolaridade. Esse é o perfil de grande parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras, que chegam ao ensino médio com a expansão da escolarização no sistema educacional brasileiro a partir dos anos 90. O pertencimento social desses jovens, suas experiências e práticas sociais, seu modo de ser, vestir e falar adentra o universo escolar, muitas vezes entram em conflito com a cultura da escola e com as expectativas dos seus profissionais. Além disso, as próprias dificuldades ligadas à manutenção das necessidades imediatas ou ligadas a problemas oriundos do contexto territorial e social em que vivem têm impactos negativos na permanência e no desempenho escolar deles.

As motivações, sentidos e expectativas dos estudantes em relação à escola tendiam a ser mediados pelo contexto social e familiar, com suas histórias de vida singulares, enredos de dificuldades materiais e dilemas humanos. As histórias individuais com suas dificuldades (a morte de um provedor, a separação dos pais, a migração, o trabalho precoce, a gravidez na adolescência) e suas pequenas conquistas (o apoio familiar, o estágio remunerado, o nascimento de um filho) eram resgatadas nas falas juvenis, revelando um grande esforço pessoal para continuar estudando. Alguns se deslocavam por longas distâncias para frequentar a escola, como no caso dos moradores de zonas rurais ou ribeirinhas. Outros relatavam as dificuldades em conciliar trabalho e escola, geralmente no ensino noturno, o que também demandava um grande esforço. O depoimento abaixo revela um pouco dessas questões tão concretas na experiência da condição juvenil/estudantil nas camadas populares:

Me casei muito nova, com 17 anos. Tive que interromper meus estudos. Com a separação eu percebi que eu tinha que procurar o melhor para eu poder dar aos meus filhos. Aí eu vim embora para Belém e procurei retomar meus estudos. Graças a Deus hoje eu estou conseguindo. Eu estudo, eu moro só. Eu estudo e trabalho durante o dia. A minha vida é uma correria. [...] Se eu não tivesse

casado na época hoje em dia eu poderia estar em outra situação. [...] Eu acho que hoje em dia os estudos é muito importante. Você ter o ensino médio não é suficiente. Até para você procurar uma profissão de gari [...] você tem que ter o ensino médio. [...] Meu sonho é cursar uma faculdade e fazer enfermagem. Já participei de voluntária em hospitais, já fiz até parto. Então eu me apaixonei. Então hoje em dia eu corro atrás desse sonho. Eu não acho que estou perdida no tempo. Eu vou conseguir se Deus quiser, um dia eu chego lá. (Maria, 30 anos)¹⁰¹

A partir desse solo comum, os depoimentos, em sua maioria, remetiam ao desejo de “vencer na vida”, de “ser alguém”. Para isso a escola era vista como um caminho pelo qual deveriam passar.

A visão da educação como uma necessidade, em face das exigências do mercado de trabalho, dominava muitos depoimentos. Havia uma expectativa de que a escolarização se traduzisse em um instrumento de mobilidade social, especialmente a educação superior e em certa medida a formação técnico-profissional. Tal imagem reproduzia o discurso político e midiático em torno da educação como capital humano e como condição para o desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes tal discurso assumia o tom de exortação ao “esforço pessoal” e à “perseverança”, algumas vezes com um forte apelo religioso.

Eu quero fazer Medicina, na área de Pediatria. Aí muita gente fala pra mim que eu não vou conseguir, pois eu sou de escola pública, né? Eu falo que eu vou, eu posso porque eu estou estudando e a palavra de Deus fala que: “Faz por ti que eu te ajudarei!” Então eu estou fazendo, eu estou procurando, porque eu tenho fé em Deus que eu vou conseguir. (Cibele, 17 anos)¹⁰²

Em vários casos, o desejo de superação da condição social da família de origem e a ideia da retribuição, eram os norteadores do sentido da escola.

A gente tem o colégio tão perto da nossa casa e às vezes vê pessoas que poderia estar estudando, procurando se formar,

101 Entrevista realizada em 26/08/09. Na transcrição das entrevistas, foi respeitada a forma de falar dos entrevistados.

102 Entrevista realizada em 18/08/09.

procurando ser uma pessoa melhor. Só Deus sabe pelo que nossos pais passaram, pelo que a gente passa. Então a gente tem que ver essa situação e pensar: “Não, eu não quero viver o que meu pai e minha mãe viveram.” Não quero passar pelas mesmas dificuldades que eles passaram. Quero ser uma pessoa melhor para dar uma vida boa para meus filhos. [...] O mundo hoje está muito difícil. A gente pensa que é fácil, mas não é. Tá muito difícil. A gente tem que ter esse pensamento, de ser alguém. (Maria, 30 anos)¹⁰³

Havia assim uma expectativa em relação à educação que se fazia ouvir de uma maneira generalizada entre os participantes, mas sem se constituir em uma aposta cega e absoluta de que ela fosse suficiente para garantir a sua mobilidade social. A continuidade da escolarização estava posta para a maior parte dos jovens, como uma *condição* para tecer trajetórias de sucesso profissional.

Pobres escolas: limites da infra-estrutura e da organização escolar

Não apenas a vida dos estudantes e suas famílias eram marcadas por privações, mas também os relatos sobre as escolas, seu funcionamento, estrutura e organização traduziam um cenário de grandes dificuldades.

Quanto à estrutura física, embora todas apresentassem problemas, havia escolas que funcionavam em melhores condições. Algumas delas haviam sido reformadas recentemente, contando com equipamentos e laboratórios adequados. No entanto, a maior parte dos depoimentos relataram situações de grande abandono; faltavam condições básicas para o funcionamento das escolas, como iluminação, higiene e ventilação.

Era o caso de uma escola do interior onde as turmas estavam alocadas em um prédio anexo a outra instituição, uma vez que foi interdita para reformas. Nestas turmas as aulas aconteciam em

103 Entrevista realizada em 26/08/09

condições muito precárias. Funcionando em um galpão, os alunos não tinham acesso à biblioteca, quadra de esportes e laboratórios.

As críticas em relação a esse aspecto se dirigiam primeiramente à falta de investimento do governo nas escolas públicas. Mas também diziam respeito à necessidade de uma melhor organização escolar que pudesse superar tais dificuldades. A ausência de busca de soluções coletivas, com o diálogo com os alunos, principalmente no caso do ensino noturno, parecia ampliar o sentimento de abandono e desvalorização por parte dos alunos. Alguns depoimentos são fortes em relação a tal realidade:

A infraestrutura é péssima, o muro é todo caído. Os alunos têm que ajudar com dinheiro para reformar a escola. Surgiu o exemplo: a escola faz um bingo e os alunos que comprarem ganham pontos. [...] A escola tem muitos computadores que nunca foram instalados, é “pura preguiça” de ligar os fios. Dizem que é a falta de energia no nosso colégio. [...] A governadora não faz nada pela educação. Aqui na escola nada vem do estado. Quando a gente precisa de alguma coisa a gente se reúne, faz uma festinha, bingo e aí compra... Teve até a fanfarra que o diretor teve de tirar dinheiro do seu bolso para comprar os instrumentos porque então os alunos não iam desfilar. (GD 5)¹⁰⁴

A gente tava debatendo aqui e é difícil explicar pro senhor o que ela tem contribuído. Pelo menos eu... *Poucas coisas eu me lembro que a escola pública tem contribuído*. É mais fácil explicar no que ela não contribuiu. A educação no Brasil, como qualquer outra área, a saúde, pode ver que é muito abandonado. É pouco investido. A gente que estuda em escola pública, mais do que qualquer coisa. [...] *A escola pública é muito relapsa*. Quer dizer, a gente tem que se virar. Se a gente quiser fazer um futuro, alguma coisa a gente tem que correr atrás. (GD 10)¹⁰⁵

104 Grupo de diálogo realizado em Santarém/PA, em 22/08/09). A pesquisa utilizou a metodologia de Grupos de diálogos. Foram realizados 12 Grupos de diálogos, em três cidades do estado do Pará (Mojú, Santarém e Belém), abarcando 245 jovens. Durante o texto utilizaremos o termo GD para identificar o contexto em que os depoimentos ocorreram. Mais detalhes sobre a pesquisa e a metodologia adotada encontram-se na Nota 1.

105 Grupo de diálogo realizado em Belém/PA, em 26/08/09.

Assim, é o próprio sentimento de abandono à própria sorte, de frequentar uma escola de segunda categoria, “relapsa”, que não conta com a atenção adequada das políticas públicas, demarcando um lugar social a que estão relegados.

As reclamações se estendem também à forma de conduzir as escolas. Muitos problemas relativos à desorganização da escola, indisciplina dos alunos, ausências dos professores, desinformações, etc. contribuíam para que se sentissem desmotivados. Para isso reivindicavam uma maior presença dos gestores na escola – diretores, vice-diretores, coordenadores, supervisores –, especialmente no noturno (“A diretora é turista na escola. Tem aluno que nem conhece o nome dela!”; “A gente não é informado de nada!”). Em outros casos, os entrevistados criticavam a forma autoritária de gestão e a postura pouco flexível de alguns diretores que não incentivavam a participação dos alunos.

Os jovens não desconheciam as dificuldades vividas pelos gestores e professores na condução das escolas e mesmo destacavam aqueles profissionais que se mostravam envolvidos com a instituição e com eles. Da mesma forma, não se isentavam de responsabilidades, reconhecendo que muitos alunos não se envolviam, nem contribuíam para um bom clima escolar (“Alguns alunos vão para a escola brincar! Não aproveitam a oportunidade de estudar e de conseguir ser alguma coisa na vida!”).

Como outras pesquisas já revelaram (CORTI, 2009), os jovens entrevistados parecem indicar que desejam uma escola organizada, com condições adequadas de funcionamento, com profissionais que se dediquem a acompanhar sua aprendizagem. Uma escola “rígida” do ponto de vista do compromisso com a qualidade do processo educativo, mas também flexível o bastante para incorporar suas demandas e necessidades, particularmente no caso do ensino noturno, quando as dificuldades em relação ao tempo e ao cansaço físico são maiores.

Pobres currículos: o que se aprende na escola

Ao falar das contribuições da escola para os seus projetos de vida, de um forma geral os grupos destacavam os projetos e oficinas, cursos profissionalizantes extracurriculares realizados pelas instituições e as feiras culturais e científicas. Outras atividades citadas pelos participantes estavam voltadas para a preparação dos alunos para os vestibulares nas universidades da região ou para a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹⁰⁶

Em outros casos, os jovens ressaltavam a própria qualidade das aulas em algumas escolas. Tais atividades eram valorizadas por permitir incorporar temas e discussões que preparavam os alunos para a continuidade dos estudos ou para a qualificação profissional, mas também porque permitiam desenvolver uma série de habilidades que os jovens consideravam importantes como saber falar em público, aprender a pesquisar, desenvolver relatórios, entre outras, ou mesmo porque eram momentos de encontro entre eles.

Por outro lado, uma queixa frequente se referia à descontinuidade no desenvolvimento desses projetos. Muitas ações eram realizadas em parcerias, quase sempre contando com o trabalho de voluntários ou de estagiários de universidades, em condições que não permitiam prever e garantir a sua continuidade.

Um foco de muitas críticas dizia respeito ao modo como as aulas eram conduzidas. Por um lado havia uma cobrança com relação à baixa qualidade do ensino, que não preparava o suficiente para que os alunos pudessem prosseguir seus estudos na educação superior ou em cursos profissionalizantes.

Falta informação, por exemplo, a escola avisar sobre o ENEM. O estudo é fraco, por isso os alunos têm pouca facilidade para passar no vestibular. O estudo não é aprofundado pela falta de material, sendo preciso fazer um cursinho fora. (GD 3)¹⁰⁷

106 Além de servir como instrumento de seleção para várias universidades públicas, as notas do ENEM servem para classificar os alunos para as bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas beneficiadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)

107 Grupo de debate realizado em Santarém/PA, em Santarém, 20/08/09.

Ela usa o livro e não passa exercício, só manda ler.

[...] Passa o assunto e sai da sala. – O estudo de noite é um estudo muito fraco.– Eu acho que o turno da noite é mais prejudicado– Aqui em Belém o ensino é bem avacalhado!

Tem alunos que pretendem fazer faculdade e os professores não ensinam o conteúdo programático. E isso dificulta a entrada dos alunos em uma faculdade pública. (GD 9)¹⁰⁸

A escola não incentiva os alunos. Muitos procuram um curso porque lá os professores dão um incentivo maior para o vestibular e as aulas são mais descontraídas. (GD 12)¹⁰⁹

Para alguns alunos, especialmente aqueles que tinham a expectativa de ingressar na educação superior imediatamente após a conclusão do ensino médio, havia uma ênfase em relação aos conteúdos ensinados e à qualidade das aulas. Isso, no entanto, não significava a defesa de um ensino calcado em uma metodologia transmissiva, sem se preocupar com abordagens que fossem dinâmicas e envolventes. Quando os jovens se manifestavam nos grupos de diálogos sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola, havia a reivindicação de aulas mais dinâmicas, que estimulassem o desenvolvimento de algumas habilidades.

Os professores não nos colocam pra dialogar, não faz a gente fazer apresentação na frente. Só o professor de geografia que faz isso com a gente. Ele faz socialização. Não são todos, mas só uma parte deles. Isso falta muito pra gente! (GD 5)¹¹⁰

Nós vemos, em propagandas na TV, a frase: “Acabou a decoreba!” O que vale é o que nós aprendemos de fato. Mas será que os alunos sabem o que é esse aprendizado de fato. Será que os professores sabem passar esse aprendizado. Eu creio que essa maneira de aprendizado deva ser levada pra nossa realidade do cotidiano. O aluno deve olhar pela janela e ver o que ele aprendeu na escola. Saber por que ele está aprendendo aquilo. [...] Questões históricas. Tem professores que

108 Grupo de debate realizado em Belém/PA, em 26/08/09.

109 Grupo de debate realizado em Belém/PA, em 27/08/09.

110 Grupo de debate realizado em Santarém/PA, em 21/08/09.

até se preocupam com isso, de colocar a história no passado e exemplificar no presente. (GD 8)¹¹¹

A escola se esquece de preparar o aluno para a vida e só pensa em passar o aluno no vestibular. Esquece de preparar para a vida, para o mercado de trabalho, de ensinar como vai ser a dificuldade entre patrão e empregado. A grande maioria dos professores foca na questão do conteúdo. O professor deveria sair mais do quadro. Por exemplo, poderia mostrar como seria cada profissão, fazer oficinas mostrando como são as profissões, para o aluno saber como vai ser. (GD 6)¹¹²

As transformações no mercado de trabalho brasileiro têm exigido um padrão maior de certificação educacional, especialmente para aqueles postos de trabalho considerados melhores (com carteira assinada, garantias sociais, etc.). Nem sempre os certificados são realmente necessários para as atividades exercidas na ocupação, mas a exigência de credenciais se tornou um mecanismo seletivo utilizado pelos empregadores. Os jovens, por experiência própria ou de amigos e parentes, ou mesmo pela divulgação de um discurso social em torno do valor da educação, têm consciência dessas “novas” exigências. Por outro lado, sabem também que, se a educação é uma condição, o mero credenciamento não garante o acesso e permanência no mercado de trabalho. Além disso, a experiência escolar, por uma série de razões (cansaço, dificuldade para se enquadrar nas regras escolares, falta de experiência com o pensamento abstrato etc.) nem sempre favorece a mobilização subjetiva e o engajamento como aluno. Entre o discurso e o cotidiano escolar, há a experiência de suportar a sala de aula e as disciplinas, seus conteúdos e exigências em termos de condutas e posturas. Esses aspectos surgem muitas vezes de forma ambígua na fala dos jovens sobre suas experiências escolares.

Os professores

Nas discussões realizadas com os jovens era central o papel do professor como mediador na relação dos alunos com o conhecimento escolar. Os docentes eram citados como aqueles que, não apenas repassam conteúdos, mas orientam e apóiam o aluno na construção de

111 Grupo de debate realizado em Belém/PA, em 25/08/09.

112 Grupo de debate realizado em Santarém/PA, em 22/08/09.

seus percursos e projetos de vida, trazendo informações, dialogando e o incentivando em suas demandas e planos para o futuro.

Havia algumas referências a professores e gestores das escolas que eram envolvidos com a profissão, que sabiam escutar e dialogar, valorizando suas dúvidas e opiniões. Para os jovens da pesquisa, isso não significava que os professores devessem abdicar da preocupação com relação ao desenvolvimento de conteúdos e ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Elas representavam a idealização de um tipo ideal de docente que tem domínio de seu trabalho, mas que também zela pelas relações pessoais. Assim os jovens chamavam a atenção para dimensão das relações humanas que marca o trabalho de alunos e professores, local onde se instala o “coração da docência” (TEIXEIRA, 2007).

Mas se alguns profissionais foram lembrados por suas virtudes, a maior parte dos depoimentos acentuava as dificuldades na relação dos professores com seus alunos.

A escola precisa ajudar o aluno a criar uma vida, a ter uma oportunidade. Os professores não dialogam com os alunos, do que aquele aluno precisa, do que ele almeja. Os professores têm um método de ensino, onde o professor se coloca em frente aos alunos, não generalizando é claro, com mais superioridade. Alguns professores não se sentem a vontade com algumas perguntas. Aham que o aluno já deveria saber aquilo. Até porque algumas aulas chegam a ser dadas de maneira quase mecanicamente, o professor escreve, explica e o aluno não pergunta. É aquela questão que eu já ouvi várias vezes, fingiu que se ensina, fingiu que se aprende. (GD 8)¹¹³

Lá na nossa sala a gente tem medo de perguntar porque vários professores respondem com grosseria. (GD 9)¹¹⁴

Eu vou falar uma coisa que penso: professor de ensino médio não está preocupado com a gente! O que eles importam é com eles. Importar, importar com futuro (da gente) eu acho que não! Eu sinto que no ensino médio a gente está meio perdido. No ensino fundamental eu achava que os professores

113 Grupo de diálogo realizado em Belém/PA, em 25/08/09.

114 Grupo de diálogo realizado em Belém/PA, 26/08/09.

se importavam com a gente, tinha outra relação, de respeito, de admiração! (GD 1)

Alguns professores mantêm aquela relação professor e aluno, onde você não tem a proximidade com o aluno que acaba tomando antipatia com o professor, porque ele está ali só para ensinar. Isso distancia o aluno do professor. (GD 6)

A dificuldade em motivar os estudantes pra os estudos, especialmente os adolescentes e jovens, tem sido um dos grandes dilemas do trabalho docente. É comum encontrar professores que desistiram de tal tarefa, mantendo uma postura distanciada dos alunos e dos seus processos educativos. Como uma estratégia de sobrevivência, muitos se negam a desenvolver uma postura reflexiva e investigativa de novas abordagens pedagógicas que poderiam produzir um ambiente de aprendizagem mais eficaz. A repetição das mesmas lições, a prática de se limitar ao conteúdo do livro didático, a resistência a discutir e a valorizar as dúvidas dos alunos são maneiras de tornarem as coisas mais fáceis. Como uma forma de administrar a sua condição docente em um contexto de precariedade, muitos professores não incentivavam os alunos a assumirem uma postura ativa na sala de aula, o que demandaria tempo na preparação e orientação de projetos de trabalho, além de abrir possibilidades para questionamentos sobre sua prática pedagógica.

Em contraposição àqueles que eram distantes em relação aos seus alunos, havia também professores que não exigiam deles o envolvimento com os estudos. Tal postura também era muito criticada:

Só alguns professores ajudam! Outros não ensinam nada e por isso muitos alunos só “empurram com a barriga.

Tem alguns professores que eu levo só no papo. Eu falo: “Professor, eu estou precisando de 10, 20, 30...” Aí eles dão!

Os professores dão muito ponto de graça. Se você ajuda na quermesse, vai ajudar a montar barraca e a fazer alguma coisa ganha ponto de graça.

O professor de história não dava aula. Ele queria “papar” as alunas da escola. Eu não sei nada de história. (GD 5)¹¹⁵

115 Grupo de diálogo realizado em Santarém/PA, em 21/08/09.

A maioria dos professores dão por dar. Não dão aula por vontade, por querer, por gostar. É difícil! Um professor meu já falou que aula que ele dá em uma escola pública não é a mesma aula que ele dá numa escola particular. Na escola particular, ele dá a carga horária completa, ele ensina com vontade e tudo mais. Agora na escola pública é mais relapso. Ele sabe que tem o salário dele garantido. (GD 10)¹¹⁶

Esses depoimentos revelam as dificuldades vividas por alunos e professores no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Para muitos profissionais, viver a condição docente somente tem sido possível evitando o envolvimento subjetivo com a escola e com os alunos, mantendo-se presente apenas fisicamente. Os dados sobre o absentismo e o adoecimento entre os docentes comprovam tal realidade.

Para os alunos é muito difícil compreender as condutas dos professores a partir dos dilemas e contradições da condição docente. Não se trata de justificar as atitudes assumidas pelos docentes, mas é necessário ter em conta que os depoimentos demandam dos professores mais do que esses podem lhes oferecer. No contexto da desvalorização profissional, sem tempo destinado ao trabalho coletivo, sobrecarregados de outras tarefas e sem condições adequadas para melhor qualificarem suas aulas, esses trabalhadores cotidianamente se (des)encontram com os jovens na escola. Território denso de relações humanas, em muitos momentos marcados pela tensão, infelizmente é muito difícil para os professores se constituírem como mediadores entre os jovens, seus projetos de vida e a instituição escolar.

Considerações finais

Muitos são os aspectos envolvidos na discussão sobre o lugar do ensino médio nas trajetórias juvenis. Deve-se levar em conta que vivemos um momento de reconfigurações sociais que põe em discussão o papel social da educação de uma forma geral. As transformações nas sociedades contemporâneas no âmbito das relações econômicas, da política e da cultura afetam o modo como nos relacionamos com algumas instituições, especialmente a família, a escola e o trabalho.

116 Grupo de diálogo realizado em Belém/PA, em 26/08/09.

Esferas centrais nos processos de socialização das sociedades modernas e articuladoras das trajetórias juvenis, elas sofreram grandes mutações.

Diante desses processos, cresce a expectativa com relação à educação como condição para a mobilidade social, ao mesmo tempo em que seu poder como instituição se torna relativo. A escola se vê afetada por transformações no campo da cultura e das mídias, perdendo o seu monopólio como agenciadora de valores e orientações para as novas gerações. Os estudantes que chegam ao ensino médio trazem uma grande diversidade de experiências socioculturais e de classe social, articuladas em seu trânsito pela sociedade da informação com a qual a cultura escolar se defronta. Embora os jovens não vislumbrem suas vidas sem a passar pela escola, se motivar e construir um sentido intrínseco para o investimento nos estudos.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao que alguns autores têm chamado de fenômeno da individualização nas sociedades contemporâneas (BAUMAN, 2008; MARTUCCELLI, 2007a e 2007b). As condutas sociais são cada vez menos referidas a grandes sistemas, sendo justificadas a partir de aspectos que dizem respeito aos indivíduos. Mesmo que as decisões pessoais sejam tomadas em função de uma configuração social e histórica delimitada – laços de (inter) dependência, redes de relações sociais, disposições internalizadas, etc. – as experiências sociais somente tomam um significado social para as pessoas quando remetem à satisfação de necessidades e desejos individuais.

Esta parece ser uma questão importante a ser considerada, pois diz respeito ao lugar que a instituição escolar ocupa na vida dos seus estudantes. O modo como se constituirá a experiência escolar para os alunos dependerá da construção de uma relação significativa entre a instituição e seus atores. A ação da escola poderá ser potencialmente maior na medida em que seus alunos forem considerados como sujeitos do processo e não apenas expectadores. Cumpre à escola, em seus processos educativos, possibilitar a mediação entre valores universais e individuais, entre sonhos e realidade. Segundo Pimenta (2007, p. 121):

Os jovens podem e têm aspirações que transcendem sua realidade objetiva, embora reconheçam que elas se baseiam em seu conhecimento prático socialmente situado e em sua rede de relações sociais. Em outras palavras, ao desenvolver seu capital social por meio de relações de confiança recíprocas no interior das redes individualizadas, os jovens têm a oportunidade de obter informação, observar, fazer escolhas e tomar decisões ativas em relação ao seu próprio futuro, não necessariamente limitadas por suas condições objetivas, mas orientadas pela interação, ação, reflexão e também pelo diálogo acerca de suas ações na relação cotidiana com outros atores sociais e grupos de pares que integram suas redes de sociabilidade.

Nesse cenário grandes desafios aguardam a instituição escolar brasileira. Ela é herdeira de uma república incompleta, que não ainda não foi capaz de integrar a todos, especialmente pobres e negros, aos direitos básicos da vida social moderna, especialmente à educação. Ao mesmo tempo, especialmente no caso do ensino médio, ela se defronta com novos processos sociais com os quais deve dialogar, caso queira se legitimar perante seu público.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo M. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

BOLETIM DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. O ensino médio no debate educacional. Desafios da Conjuntura. Publicação do Observatório da Educação da Ação Educativa, n. 26, out. 2008.

CAMARANO, Ana Amélia. Considerações finais: transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006, p. 31-60.

COBUCCI, Paulo R.; CASSIOLATO, Maria M.; CODES, Ana L.; CHAVES, José V. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho. *Juventude e políticas sociais*. Brasília: IPEA, 2009, p. 89-108.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho*: Um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Que ensino médio queremos?* Relatório final da pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

DAYRELL, Juarez; NONATO, Brésia F.; DIAS, Fernanda V.; CARMO, Helen C. do. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília P. (Org.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 57-126.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, v. 5-19, p. 5-19, maio/ago. 2001.

GONZALEZ, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho. *Juventude e políticas sociais*. Brasília: IPEA, 2009, p. 111-128.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 149-174.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. *Em Questão*, n. 6, 2009.

LEÃO, Geraldo M. P.; DAYRELL, Juarez T; REIS, Juliana B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 84, maio/ago. p. 253-273, 2011a.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, v. 32, n.117, p. 1067-1084, out./dez., 2011b.

MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

_____. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007b.

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

MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa. *Movimentos sociais na contemporaneidade*, p. 11-63, abr. 1997.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates*. Jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PEREIRA, E. W; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 83-105.

PIMENTA, Melissa de Mattos. “*Ser jovem*” e “*ser adulto*”: identidades, representações e trajetórias. 207. 463f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro P. M. *Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, maio/ago., p. 426-443, 2007.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

JUVENTUDE, TRABALHO E ESCOLA

*Mônica Peregrino**

Introdução

O tema delimitado nos instiga e desafia a pensar a relação entre juventude e ensino médio. Em nossas investigações, temos tentado estudar os jovens a partir da forma com vêm realizando sua “transição” em direção à vida adulta. Mesmo entendendo que esse termo não é suficiente para expressar a complexidade que marca esse “crescimento” em nossa sociedade, e mesmo entendendo o risco que corremos ao abordar a juventude como “fase da vida”, optei por essa abordagem por entender que, embora com todos esses limites, essa noção expressa um conjunto de estudos que vêm agregando contribuições substantivas para o esclarecimento acerca das peculiaridades, diversidades e desigualdades que marcam os modos de “crescer” em nossas sociedades.

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* monica_peregrino@uahoo.com.br

Por sua vez, em um quadro de retração do número de postos de trabalho, de precarização das relações laborais e de expansão da escola (em especial da escola média) a juventude vem emergindo como objeto de atenção de pesquisadores e de legisladores. E se na Europa a extensão do tempo de convivência entre trabalho e escola configura um dos núcleos da “questão da juventude”, no Brasil esse problema entra em cena a partir da década de 1990, com contornos próprios. Aqui é a expansão da escola que permite a convivência desta instituição para com aquela que se apresentava, até então, como umas das mais importantes instituições de socialização dos jovens no país: o trabalho.

É com base nessa perspectiva e nessa problemática, pouco divulgadas na área da educação e ainda não suficientemente enfrentadas, que este artigo foi produzido. Para isso, em um primeiro momento trataremos juventude como uma ferramenta analítica, estabelecendo relações entre esta ferramenta e os já apontados estudos sobre transição para a vida adulta. A seguir, trataremos brevemente da situação dos jovens no Brasil, em relação às duas instituições selecionadas para tratamento aqui: a escola e o trabalho. Por fim, traremos as contribuições do Estado da Arte sobre a Juventude acerca da temática.

Juventude como ferramenta analítica

Para Mannheim (1968), juventude é reserva vital das sociedades modernas. Espécie de acúmulo energético, físico e mental somente posto em evidência em circunstâncias singulares, especialmente em situações que reivindicam necessidade de ajustamento a mudanças drásticas e imediatas. O que torna os jovens um conjunto tão singular, é o fato deste não aceitar como natural a ordem consagrada e nem possuir interesses adquiridos de ordem econômica ou espiritual. Aqui, a juventude é agente revitalizador da sociedade porque não está ainda completamente enredada no *status quo* da ordem social.

Na colocação desse autor, o que interessa é a marginalidade da situação juvenil na sociedade. Não só a posição de “estranho” é o fator mais importante do que a efervescência biológica para explicar a mutabilidade e a receptividade do jovem ao “novo”, mas também

essa disposição é coincidente para com as atitudes de outras populações lançadas em situação de marginalidade social. Finalmente, essa potencialidade é sempre condicionada pela configuração social, histórica, política e econômica.

Para Mannheim, portanto, é a posição marginal da juventude nas sociedades modernas que a *agrega* como grupo social. É o que a faz suscetível ao estranhamento das normas e dos valores sociais e, ao mesmo tempo, o que a predispõe à mudança.

Bourdieu (1983), por sua vez, nos chama a atenção para o fato de que ao tomarmos os jovens como uma unidade social, grupo dotado de interesses comuns, corremos o risco de perder de vista as diferenças e desigualdades que delimitam as muitas formas de *exercer* esse período, marcado por significativas diferenças relativas às condições de existência, às relações mantidas com o trabalho e ao orçamento do tempo, nas vidas dos sujeitos.

Comparando os estilos de vida dos jovens que já trabalham e dos adolescentes que só estudam, o autor nos mostra que se “de um lado, (temos) as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; de outro (encontramos), *as* facilidades de uma economia de assistidos, quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia a preços baixos, entradas para o teatro e para o cinema a preços reduzidos, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Para este autor, a “situação de adolescente”, subvencionada e assistida (e, portanto, em certa medida, tutelada), decorre de sua existência “escolar”, “estudantil”, essa existência “em separado” que os coloca temporária (e socialmente) “fora do jogo”. Nessa elaboração, é esta condição de “apartação social temporária”, condição que permite a “observação do ‘jogo social’ de fora dele”, essa condição de “aprendiz assistido” (BOURDIEU, *idem*, *ibidem*), que permite ao jovem aquela sensação de “estranhamento” em relação às regras, normas e valores sociais, apontada por Mannheim.

Há, portanto, distinções entre as perspectivas dos dois autores quanto a esse ponto. É que se em Mannheim o “estrangeiramento” dos jovens em relação à sociedade em que vivem advém da própria

condição juvenil, para Bourdieu, o estranhamento das regras, normas e valores sociais por parte deles é um efeito da *inserção escolar* (e também do tipo de inserção escolar) desses sujeitos. Nesse sentido, para ele, é a escola que “cria” juventude; ou cria as condições para o exercício de uma forma particular de transição entre a infância e a maturidade, entendida de forma geral como “juventude”.

A preocupação com as clivagens que separam os jovens, em especial as diferenciações de classe, são uma marca da obra de Bourdieu e suas considerações acerca da juventude não constituem exceção. Dessa forma, se em Mannheim temos a definição do que dá *unidade* à juventude, em Bourdieu (presente em sua instigação “juventude é apenas uma palavra”) encontramos destaque naquilo que a diferencia, que a *distingue*.

A partir das reflexões dos dois autores, podemos afirmar que juventude se constitui numa *posição social*, liminar no conjunto – pela emancipação parcial da socialização primária referenciada na família e na comunidade para inserção em novas instituições de socialização, com maior ou menor disponibilidade para a construção de sociabilidades coletivas e mais autônomas – atravessada, porém, pelas divisões que marcam o conjunto da sociedade, tornando essa posição uma experiência ao mesmo tempo *variável* e *desigual*. Assim, podemos dizer que juventude constitui-se numa *condição social* (variável e desigual) e numa *forma de experimentar essa condição*.

A questão que se coloca aqui é: como operacionalizar o conceito de juventude, complexo em sua “imprecisão”, para estudos acerca das condições, modos e experiências de vida que marcam as formas de ser jovem nas sociedades contemporâneas? E mais, como fazê-lo naquela sociedade que acumula alguns dos maiores índices de desigualdade do mundo? Se o conceito de juventude nos permite o posicionamento de nosso olhar para a apreensão de fenômenos sociais de um determinado ponto de vista, ele não é suficiente para operacionalizar as ações e escolhas que irão balizar o empreendimento de uma investigação. Foi na sociologia das gerações que buscamos tais ferramentas.

Os estudos sobre transição para a vida adulta

Segundo Pimenta (2007), o primeiro autor a enfrentar a discussão acerca das formas de transição para a vida adulta foi Chamborendon (1966). Num primeiro movimento, definindo e identificando o processo, este autor aponta que a transição permite que os papéis sociais sejam transferidos e as responsabilidades sejam assumidas por outros membros da sociedade, que uma geração suceda a outra, sem que isso implique ausência de conflitos na passagem. Indica ainda, que ela pode variar segundo sexo, classe social, família, etnia, religião e grupo etário. Pode variar ainda segundo o momento histórico vivido. Pelo uso da noção de transição é possível ainda analisar os variados e complexos processos de inserção (ou não) de indivíduos no interior de grupos sociais, delimitados por variáveis específicas.

Aos estudos fundantes de Chamborendon (CHAMBORENDON, apud PIMENTA, 2007) seguiram-se as elaborações de Galland (GALLAND, apud PIMENTA, 2007). Discípulo do primeiro, aprofundou seu modelo e já na década de 1980, constatou que os modelos lineares de transição escola-trabalho modificavam-se substancialmente. Por um lado, a transição se estendia no tempo, alargando as idades de passagem. Por outro, a sincronia das etapas de transição para a vida adulta rompia-se, ao mesmo tempo embaralhando e desconectando os eventos, antes organizados, dos processos de transição, num fenômeno conhecido como “dessincronização das etapas”.

Alargamento da passagem e dessincronização das etapas foram discussões que acabaram permitindo considerar o enfoque da transição para a vida adulta, mais do que como uma “fase passageira”, como “nova fase da vida”. Como tempo de desfrutar a juventude, assim como a diversidade de experiências que ela guarda. Esse novo enfoque permitiu também o enfrentamento das diferenças (para não dizer desigualdades) que marcam as experiências de jovens de gêneros, raças e classes sociais diferentes, a variedade de possibilidades que tais inserções delimitam e as modalidades diversas e desiguais de transição que tais inserções determinam.

Finalmente, Pimenta cita a experiência de El Gret (Grupo de Recerca Educació y Treball) do Departamento de Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona que, realizando pesquisas sobre os itinerários de inserção social e profissional dos jovens catalães, busca construir uma nova perspectiva teórica e metodológica, a partir da qual se lançaria ao estudo da situação social dos jovens e forneceria as bases para uma sociologia que estivesse efetivamente centrada na transição para a vida adulta.

O trabalho de Pimenta, em sua discussão ampla e completa do conceito de transição para a vida adulta, em primeiro lugar, permite elencar as mudanças por que passaram as maneiras de estudar os percursos juvenis em direção à vida adulta, permitindo ainda a focalização dos eventos e instituições envolvidos nos processos de transição na atualidade. Permite, em segundo lugar, traduzir o problema social vivido pelos jovens brasileiros (em especial aqueles incluídos no amplo espectro das “classes populares”) numa relação: aquela que se estabelece entre a expansão precária da escola no momento de retração e de precarização dos processos de trabalho, com os processos gerais vividos pelos sujeitos na atualidade, de descronologização e dessincronização das etapas na transição para a vida adulta. Desta forma, abrimos espaço para outra interrogação: que contornos particulares o cruzamento de tais processos abre para a análise da singularidade dos jovens no Brasil?

A expansão da escola, a precariedade do trabalho e a convivência entre ambos

Iniciada a partir da década de 1990, ainda no primeiro dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, a expansão da escola atinge especialmente o ensino fundamental, objeto principal das políticas que acabarão por determinar sua universalização, e, em decorrência, o ensino médio.

As bases dessa expansão foram as políticas de correção de fluxo escolar, que operam com o objetivo de adequar a infraestrutura já disponível no sistema escolar a um atendimento mais eficaz, buscando a diminuição dos índices de retenção (ALGEBAILLE, 2009).

O programa de “aceleração da aprendizagem” era a pedra de toque de um projeto que buscava criar vagas pela implantação de projetos, sem, contudo, criar infraestrutura.

Alguns efeitos do modo de expansão iniciado a partir da segunda metade da década de 1990 são resumidos em seguida, com desdobramentos que podem ser sentidos ainda hoje: Diminuição do investimento *per capita*, com fragilização da estrutura física e institucional da escola; massificação dos sistemas de ensino, com aligeiramento dos conteúdos escolares e da formação de educadores; aumento da pressão por escolarização média acompanhada da expansão desregulada do ensino médio.

No nível sistêmico, a expansão precária da escola implicou na multiplicação e na complexificação das desigualdades escolares, reordenando hierarquias e matizando desigualdades no interior de sistemas, redes e mesmo em unidades institucionais. Na transversalidade desses processos, vemos “surgir” uma espécie de sistema precário de escolarização, que cria percursos que atravessam redes escolares, modalidades educativas, regiões, unidades escolares e, dentro destas, turnos e turmas, abarcando tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, demarcados por processos de escolarização precários na infraestrutura de que dispõem, na formação acadêmica que oferecem e no tipo de socialização que possibilitam.

Dessa forma, a expansão das vagas pela aceleração dos processos de aprendizagem e do tempo de habitação da escola pelos jovens antes excluídos dela, não vem agregando (ou vem agregando em valores desiguais) valor aos processos de escolarização, criando, dentro das instituições (e, antes disso, dos sistemas, redes e modalidades educativas), uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização (PEREGRINO, 2010). Uma das peculiaridades deste processo é que os jovens, em especial os jovens pobres vem sendo os mais atingidos por ele.

Não é de se estranhar, portanto, que a síntese dos indicadores sociais de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) mostre claramente que houve aumento nos índices gerais de escolarização da população nos últimos 10 anos. Mas a observação mais atenta de alguns índices nos permite refinar a análise acerca da questão. A Tabela 1 mostra as diferenças entre as taxas de frequência escolar bruta e líquida da população brasileira, nas faixas etárias cobertas pela escolarização básica, divididas pelas regiões do país.

Se levarmos em conta que a taxa de frequência escolar bruta indica percentual de pessoas matriculadas no sistema escolar, e que a taxa de frequência escolar líquida indica o percentual de pessoas matriculadas no sistema escolar no nível de escolaridade esperado para a faixa etária indicada, podemos perceber que, em relação a tais índices, as taxas brasileiras nos mostram, primeiramente, uma pequena diferença entre as taxas bruta e líquida de frequência escolar exatamente nas faixas etárias cobertas pela escolarização obrigatória, alvo das políticas de correção de fluxo escolar implementadas no país a partir do final da década de 1990.

Tabela 1
Relação entre as taxas de frequência escolar bruta e líquida
por região do Brasil e grupos de idade - 2009

País/Regiões	6-14 anos	15-17 anos
Brasil /freq. bruta	97,6	85,2
Brasil/ freq. liq.	91,1	50,9
Norte/ freq. bruta	96,2	83,8
Norte/ freq. liq.	93,1	39,1
Nordeste/ freq. bruta	97,4	84,0
Nordeste/ freq. liq.	89,4	32,9
Sudeste/ freq. bruta	98,1	87,8
Sudeste/tx de freq. Esc. Liq.	92,4	60,5
Sul /freq. bruta	97,5	82,9
Sul/freq. liq.	92,7	57,4
centro-oeste/freq.bruta	97,6	83,3
Centro-oeste/freq. liq.	91,5	54,7

Fonte: BRASIL, IBGE, PNAD 2009.

Ao contrário, porém, naquelas faixas etárias não diretamente cobertas pelas políticas de correção de fluxo, a enorme distância entre as taxas bruta e líquida de frequência escolar demonstra significativo vigor dos processos de seleção escolar com manutenção das desigualdades em novas bases – por exemplo, pelo acirramento dos processos seletivos nas séries finais do ensino fundamental, ou pelas dificuldades de acesso ao ensino médio.

Quando as taxas de escolarização líquida são desagregadas por quinto de renda, é possível perceber que, na faixa de idade que vai dos 15 aos 17 anos, dentre os 20% mais pobres apenas 32% cursavam o ensino médio. Dentre os 20% mais ricos esse percentual atingia 78% da população.

Finalmente, a Tabela 2, tendo como base a PNAD 2007, é bastante demonstrativa da convivência entre escolarização e trabalho entre os jovens no país. Ela expressa a taxa de escolarização de pessoas de 5 a 17 anos por situação de ocupação por grupo de idade, mostrando que mesmo que as taxas de escolarização tendam a ser progressivamente maiores entre os não ocupados, a taxa de escolarização se mantém significativa entre os ocupados.

Tabela 2
Taxa de escolarização/grupo de idade/situação de ocupação

Situação	Ocupada	Não ocupada
Total	80%	94%
5-13 anos	94,7%	95,7%
14-17 anos	74,9%	88,9%
14-15 anos	84,7%	93,6%
16-17 anos	69,7%	82,8%

Fonte: Brasil, IBGE, PNAD 2007.

Estes apontamentos convergem com aqueles demonstrados por Camarano, Kanso e Mello (2006), comparando a população jovem nos Censos Demográficos de 1980 e 2000, constataram que se as idades medianas de saída da escola aumentaram tanto para homens quanto

para mulheres (de 15,5 para 17,9 anos para homens e de 15,4 para 18,1 anos para mulheres), elas não tiveram alteração significativa em relação à entrada no mercado de trabalho (passaram de 15,1 para 15,8 anos entre os homens e de 15,6 para 15,9 entre as mulheres). Isso indica claramente que o prolongamento da estada na escola não postergou a entrada no mundo do trabalho e que, para nossos jovens, trabalho e escola convivem.

Finalmente, para tratarmos da situação dos jovens em suas relações para com o trabalho hoje, trazemos Gonzalez (2009) que, com base nos estudos referentes à PNAD 2007, afirma que a precariedade é a marca da inserção dos jovens no mercado de trabalho no Brasil. O autor nos mostra que os jovens constituem o grupo etário mais atingido pelas condições restritivas de emprego. Além disso, reproduzem desigualdades de classe e gênero quando do acesso ao emprego. Para explicar as origens do atual problema do acesso ao mundo do trabalho pelos jovens, o autor recupera as considerações de Porchmann (1998, p. 94):

De um lado, a ausência de uma fase completa de estruturação do mercado de trabalho durante o ciclo virtuoso de crescimento econômico (de 1933 a 1980) comprometeu a conformação de um padrão de inserção ocupacional do jovem brasileiro nas mesmas condições de integração do jovem ao mundo do trabalho alcançadas pelas economias avançadas. De outro lado, o recente movimento de desestruturação do mercado de trabalho, influenciado diretamente pelo ciclo vicioso de baixo crescimento econômico desde os anos 80, apresenta-se suficiente tanto para desgastar o antigo padrão de inserção ocupacional do jovem quanto para torná-lo ainda mais instável e precário.

A partir destas considerações, já podemos alinhar algumas conclusões provisórias que nos permitirão justificar a introdução de um novo tópico.

Em primeiro lugar, juventude é conceito complexo e de difícil operacionalização, porque deve levar em consideração não apenas as

unidades como também as desigualdades e diversidades que marcam os modos de ser jovem nas diversas sociedades. Os estudos sobre transição para a vida adulta oferecem uma matriz analítico-comparativa para interpretação e operacionalização de investigações que buscam entender as formas de se fazer adulto em sociedades complexas, sendo promissores, inclusive, a nosso ver, para estudos de sociedades, como a nossa, marcadas por profundas desigualdades. Eles nos permitem elaborar nossa questão de partida, interrogando, em primeiro lugar, como, numa sociedade marcada por profundas desigualdades, num contexto de expansão precária da escola fundamental, média (e superior) e de retração e de precarização do trabalho, “preparam-se” para a vida adulta os jovens apenas recentemente incorporados à escola média?

Em segundo lugar, os jovens que, hoje, encontram-se nas escolas de ensino médio, em especial aqueles que foram incorporados a esta mais recentemente, são jovens que dividem seu tempo entre a escola e o trabalho. Porém, ao contrário do que vem sendo percebido nos países da Europa, em que pela retração, precarização, e extensão do tempo necessário à incorporação formal dos jovens ao mundo do trabalho, estes vêm estendendo sua frequência à escola, no Brasil, ao contrário, temos uma história de socialização dos jovens pobres, fundamentalmente pelo trabalho, e que passa a incorporar a convivência prolongada para com a escola a partir de sua expansão nos últimos anos, ou seja, se lá temos uma convivência entre os mundos da escola e do trabalho a partir das precariedades do trabalho, aqui, teremos uma relação tensa, marcada pela composição entre as já históricas precariedades que marcaram desde sempre as relações dos grupos populares para com o trabalho aliada à expansão precária da escola, como elementos determinantes.

As duas considerações acima, colocam questões que podem servir como base para futuras interrogações: como vêm se dando os encontros entre os mundos da escola e do trabalho nesta nova configuração? Que modos de escolarização vêm demarcando distinções (nas

trajetórias realizadas, nas experiências adquiridas, no valor atribuído à escolarização, no tipo de certificado adquirido) nos sistemas educativos no contexto da escola expandida? Que experiências de trabalho os jovens acumulam? Em que medidas (para que tipos de trabalho e para que tipos de trajetória escolar) são possíveis intercessões entre os universos da escola e do trabalho? Como os encontros entre os mundos da escola e do trabalho vêm impactando ambas as instituições? Como impacta as vidas dos jovens? As desigualdades entre classes e grupos sociais delimitam desiguais condições de encontro entre os mundos da escola e do trabalho? Essas desigualdades e diferenças apontam para a existência de modos de transição para a vida adulta em construção no Brasil?

É com o objetivo de apresentar a forma com que as problemáticas acima apontadas vêm sendo enfrentadas pela produção discente (especialmente na área de educação) nos últimos anos, que traremos abaixo alguns dos resultados do Estado do Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira (SPOSITO, 2009).

O estado da arte sobre juventude e as contribuições da temática “escola, trabalho e os jovens”

Os dados apresentados a seguir têm como fonte o estado da arte sobre juventude, realizado entre 2006 e 2009, coordenado pela professora Marília Sposito, da Universidade de São Paulo, e agregam significativo contingente de pesquisadores pertencentes a universidades de vários estados do país. O estudo, que abarcou as áreas de Ciências Sociais, Serviço Social e Educação, analisou a produção discente dos programas de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil sobre a temática da juventude, tendo sido selecionadas, a partir banco de teses da CAPES, 1.427 teses e dissertações produzidas entre 1999 e 2006. O tema específico tratado neste tópico tomará como base as considerações presentes em artigo escrito por mim e intitulado “Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho”, publicado no segundo volume da coletânea de artigos publicada (PEREGRINO, 2009).

A partir do balanço sobre a produção discente no âmbito da temática sobre juventude, dentre 1999 e 2006, foram identificados 65 trabalhos sobre a intersecção entre escola e trabalho. Destes, 61 foram produzidos em programas de pós-graduação da área de Educação, 3 em programas da área de Ciências Sociais e apenas um na área de Serviço Social. Em termos de número de trabalhos, o tema figurou na 7ª posição dentre as demais temáticas analisadas. Quando tomamos exclusivamente a área de Educação, o tema figura na 5ª posição em termos de importância numérica.

A temática que marcou o levantamento emerge na década de 1990, fértil (como já vimos) na implementação de políticas que reestruturaram os sistemas educativos em seus vários níveis no Brasil. O período que se seguiu foi testemunha de seus efeitos sobre as instituições e seus atores, levantando um sem número de novas perguntas e reposicionando antigas certezas naquilo que tange a relação entre os três elementos envolvidos nesta temática. É, portanto, no cruzamento entre manifestações e demandas de uma realidade em mudança e a tradição teórica do campo da educação (permitindo ou não formas interpretativas emergentes, como veremos) que os trabalhos analisados no tema “juventude, escola e trabalho” foram produzidos, no período percorrido pela investigação.

Nesse sentido, as interrogações presentes nos 65 trabalhos selecionados sobre a temática, refletem as mudanças em curso no período. De forma geral, foram encontrados, no conjunto, trabalhos que trataram: da reforma do ensino técnico e seus efeitos; sobre as instituições de ensino, sobre seus jovens alunos e seus processos de formação; sobre os agentes envolvidos na formação técnica e a receptividade dos novos currículos; das relações entre os jovens trabalhadores e a escola noturna; finalmente, a maneira como escola e trabalho são percebidos pelos jovens, tanto de forma direta na interrogação de suas expectativas e experiências quanto, indiretamente, a partir do acompanhamento de suas trajetórias.

As temáticas caras ao campo da Educação, como podemos perceber, deram o tom a esse conjunto de trabalhos que, se não se destacou pelo baixo percentual de teses defendidas no período (são apenas 7 teses num universo de 65 trabalhos, perfazendo pouco mais de 10% da produção), é singular no percentual de trabalhos pertencentes ao campo da Educação. São ao todo, 61 trabalhos em 65, perfazendo 94% dos trabalhos.

Por outro lado, a ausência absoluta de trabalhos nas áreas de Antropologia e Ciência Política, relativos ao tema, no período delimitado para o levantamento, acompanhado da discreta participação das áreas de Sociologia e de Serviço Social (seus 4 trabalhos perfazem 6% do total de trabalhos neste tema), nos levam a pensar que as intersecções entre os mundos da escola e do trabalho nas vidas dos jovens é uma preocupação quase que exclusiva da área da Educação.

Quanto à forma de tratar os trabalhos selecionados, é interessante esclarecer, que os trabalhos foram agrupados em subtemas, a partir de problemáticas comuns ou convergentes. Na temática que relaciona juventude, escola e trabalho, foram construídos três subtemas: “os jovens e a escola noturna” (12 trabalhos); “os jovens estudantes e a reforma do ensino técnico” (31 trabalhos); “escola e trabalho: trajetórias cruzadas e perspectivas juvenis” (22 trabalhos).

O subtema *Os jovens estudantes do ensino técnico* constituiu-se num conjunto formado por 31 trabalhos, dentre eles 4 teses e 27 dissertações, dos quais 90% pertenciam à área de educação. O processo de reforma do ensino profissional que separou o ensino médio do ensino técnico, mas permitiu a criação dos cursos de concomitância interna, instituiu os cursos pós-médios e criou três categorias de formação – básica, técnica e tecnológica – uma das quais com *status* de formação superior, foi o mote para a realização de quase todos os trabalhos agregados sob este subtema.

Nesse quadro, foi possível entender a recorrência das referências bibliográficas que analisam a reforma, explicando-a e posicionando-a em relação ao conjunto de problemas que se acumulam a respeito da formação técnica e média no país. O sentido da formação média no

Brasil, seu caráter dual, a politecnia, a formação do técnico especializado e do técnico de múltiplas habilidades e de sólida formação geral, forma temas que se repetiram e aos quais foram agregados outros, trazidos pelas mudanças anunciadas pela reforma: a formação modular, competências, empregabilidade.

Também foi possível compreender a centralidade tomada pela instituição no âmbito das problemáticas, objetivos e abordagens de pesquisa. Nesse subtema, a *instituição* foi o objeto da maior parte das pesquisas, mas os jovens foram também objeto de investigação, apesar de terem sido percebidos muito parcialmente. Caracterizados de maneira geral como alunos, trabalhadores ou aspirantes a uma ocupação, estudantes ou egressos de cursos técnicos, eles foram abordados a partir da posição que ocupavam na instituição. Com poucas exceções, quando a análise tocava na temática dos jovens, era para defini-los como um dos grupos mais atingidos pelo desemprego, a partir da nova fórmula de acumulação do capital.

É necessário registrar, porém, o esforço de alguns trabalhos, no sentido de definir, debater, ou dialogar com a noção de juventude. O esforço, porém, manifestou-se, no mais das vezes, apenas no âmbito da discussão teórica, sem que a preocupação pela problematização do termo “juventude” penetrasse nas formas de delimitar os objetos das pesquisas. Assim, acabamos por nos deparar com trabalhos que, mesmo discutindo a noção de juventude, continuaram a abordar “o jovem” parcialmente, a partir de critérios que lhe eram externos.

Finalmente, se os trabalhos não incorporaram ao seu corpo teórico suas abordagens investigativas, o conjunto de indagações que compõem as interrogações presentes no campo de estudos da juventude, em compensação, as constatações e dados arrolados nesses trabalhos, em especial nos perfis de alunos, de egressos, em suas trajetórias de inserção profissional, de ingresso nos cursos técnicos, ou, ao contrário, seus percursos de saída, de evasão, nos deram um panorama das condições: de vida, de profissionalização e de inserção profissional dos jovens estudantes e egressos do ensino técnico, ainda que este panorama tenha formado um conjunto bastante fragmentado.

O segundo subtema, *Os jovens e a escola noturna*, compunha-se de um conjunto de 12 trabalhos que tentavam entender a escola noturna, suas especificidades, suas condições de funcionamento, o valor social que lhe é atribuído, as representações que se faz a seu respeito. Seus atores, especialmente seus usuários, os chamados “estudantes trabalhadores”, foram também objeto de investigação de parte significativa desses trabalhos, que interrogavam a forma como esta escola e o trabalho se relacionam na sua vida.

Do total de trabalhos encontramos uma tese de doutorado e 11 dissertações de mestrado. Quanto às áreas de conhecimento representadas, tivemos aqui, como em todo o tema “Escola e Trabalho”, a predominância quase que absoluta da área de educação. Do conjunto de trabalhos deste subtema, apenas uma dissertação de mestrado pertence à área de Sociologia.

“Ensino noturno” foi uma expressão que escondeu muitos significados. Apesar de todos os trabalhos usarem a escola como lócus da investigação, foram tratadas nesse conjunto instituições de perfis muito diferentes, vez que submetidas a vários sistemas municipais – Goiânia, Porto Alegre, Teresina, Manaus, Belo Horizonte, Teresópolis e Rio de Janeiro; níveis diversos – fundamental e médio; modalidades distintas – regular e educação de jovens e adultos.

Os sujeitos das pesquisas, aqueles a quem ou sobre quem são feitas as interrogações que moveram as investigações nos trabalhos reunidos, eram os alunos dos cursos noturnos. Nomeados como “jovem trabalhador e estudante”, “aluno trabalhador”, de forma geral caracterizados como a fração de mais precária inserção social e econômica no conjunto da classe trabalhadora, os sujeitos pesquisados, paradoxalmente, continuaram muito pouco conhecidos, a não ser naquilo que pensavam e esperavam da escola.

Com raras exceções, o trabalho, nessas investigações, foi discutido de maneira abstrata, como condição genérica (a de aluno trabalhador), servindo muito mais para indicar a origem social dos que ocupavam

os cursos noturnos, do que para interrogar esta prática social que de maneira geral convive com a escola na vida dos jovens.

O conjunto do subtema *Escola e Trabalho: trajetórias cruzadas e perspectivas juvenis*, com 22 trabalhos, todos da área de educação, foi talvez o único que tratou efetivamente trabalho e escola como mundos que se cruzam. Ele foi dividido em dois conjuntos de problemáticas que trataram esse “cruzamento” de mundos a partir de perspectivas diversas. “Trajetórias e experiências juvenis”, buscou tratar esse encontro de “mundos” a partir da reconstrução das trajetórias (de escolarização e de trabalho) que se cruzam e a partir das experiências relatadas pelos jovens acerca desta convivência. “Escolhas profissionais e perspectivas de futuro”, por sua vez, trouxe um conjunto de trabalhos que buscavam projetar a convivência entre trabalho e escola, colocando em cheque, em alguns de seus mais fecundos momentos, o grau de liberdade do jovem naquilo que toca à escolha de seu futuro profissional.

Nesse grupo também não encontramos um conjunto coeso de problemáticas e muito menos quadros teóricos consolidados que articulassem as argumentações presentes nas pesquisas nele contidas. Em compensação, é nesse conjunto que conseguimos perceber com maior clareza as condições, experiências e projetos de vida dos jovens.

E se é certo que é ainda prematuro dizer que tenhamos nesta temática um *campo de estudos*, é possível afirmar, não sem certa ousadia, que particularmente o conjunto de trabalhos que tratam das trajetórias e experiências juvenis, constitui uma maneira de abordar a relação entre os jovens, a escola e o trabalho, bastante fecunda em sua capacidade de ampliar nosso conhecimento acerca dos jovens e de suas vidas.

Como o longo, difícil e acidentado processo de entrada no mundo do trabalho – implicando frequentes mudanças de emprego, modos de trabalho que incorporam precariedades diversas, tendo na busca de emprego uma das formas mais constantes de atividade – relaciona-se com os igualmente acidentados processos de escolarização nas escolas médias públicas do país? Como os jovens enxergam tais

trajetórias? Com que valores as enfrentam e que valores vão produzindo nos caminhos percorridos? Como experimentam o desemprego? Qual o papel do trabalho e da escola em suas projeções de futuro? São algumas das perguntas abertas pelo conjunto dos trabalhos que buscaram analisar os cruzamentos entre as trajetórias escolares e laborais dos jovens objetos de suas pesquisas. O que eles têm em comum é a forma com que abordam a relação entre escola e trabalho. Tratando tanto um quanto outro como *processos*, tais abordagens conseguem captar as imbricações entre ambos, permitindo-nos a percepção da importância fundamental de cada um para a entrada dos jovens na vida adulta.

Para finalizar, é importante destacar que mesmo levando em considerações as lacunas apontadas, essas pesquisas, em suas mais fecundas contribuições, foram capazes de tornar mais complexa e mais matizada, interrogando mesmo, em determinadas circunstâncias, a perspectiva corrente no âmbito das teorias críticas acerca das relações entre educação e sociedade, de que a origens sociais comuns correspondem aspirações profissionais e destinos sociais semelhantes.

Mostram ainda que as condições diversas e desiguais de escolarização, em suas muitas composições com formas variadas de incursão no mundo do trabalho, correspondem, por parte dos jovens a elas submetidos, uma gama variada de perspectivas, fundamentais se não nos contentarmos somente em descrever os jovens como “a fatia de mais precária inserção no mundo do trabalho” e quisermos ousar compreender o significado dessa posição para os sujeitos que a ocupam.

Por isso, entendemos, é na reconstrução direta, precisa e detalhada das experiências e representações dos jovens acerca da temática aqui analisada, por um lado, ou por outro, de forma indireta, na descrição de suas trajetórias de escolarização e de trabalho, é nessas abordagens – concentradas em um dos subtemas mas também presentes em trabalhos isolados nos demais conjuntos da pesquisa – que está contida a perspectiva que emerge com maior vigor no conjunto das produções analisadas.

Referências bibliográficas

ALGEBAIL, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*; a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Transição para a vida adulta: mudanças por período e coorte. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Brasília: IPEA, 2006.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. La société française et sa jeunesse. In: Darras, *Les partages des bénéfices*, Ed. De Minuit, Paris, 1966. Apud PIMENTA, Melissa de Mattos. "Ser jovem" e "Ser adulto": identidades, representações e trajetórias. Tese (Doutorado em Sociologia)- Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand-Colin, 1997. Apud PIMENTA, Melissa de Mattos. "Ser jovem" e "Ser adulto": identidades, representações e trajetórias. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

GONZALES, Roberto. Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade (Orgs). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, Sulamita de, *Sociologia da juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, v. 1, p. 69-94.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: Sposito, Marília (Coord.) *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009, v. 2, p. 87-120.

_____. *Trajetórias desiguais*: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

PIMENTA, Melissa de Mattos. “*Ser jovem*” e “*Ser adulto*”: identidades, representações e trajetórias. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

POCHMANN, M. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: ABET, 1998.

SPOSITO, Marília (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009, 2 v.

INTERVENÇÃO BIOGRÁFICA COM JOVENS EM AÇÕES COLETIVAS

Norma Takeuti*

Introdução

Vemos variadas terminologias em torno da abordagem biográfica: história de vida, narrativa de vida, narrativa de si, biografia, autobiografia, narrativa de experiência, narrativa de práticas e assim por diante. Cada uma dessas terminologias toma um sentido e é mobilizada segundo um conjunto de teorias e métodos que subjaz a prática de um pesquisador. Também, é preciso dizer, o uso da abordagem biográfica se estende pela sociedade como um todo, não estando restrito aos usos científicos. Hoje, mais do que nunca, vê-se a extensão social e cultural da prática biográfica. Intensificação na literatura na qual sempre

* Professora Associada no Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: nortak@uol.com.br.

esteve presente sob forma de romance ou descrição historiográfica; atualmente, a biografia não mais diz respeito só a pessoas ilustres. Presença, cada vez maior, na televisão, em produções cinematográficas e, ainda mais, na internet na qual proliferam blogs de diários íntimos ou surgem fóruns temáticos de interação onde pessoas contam suas histórias de vida ou partes dela, ou melhor, comunicam suas narrativas de vida ou narrativas de si com fins variados (relação de amizade, relações amorosas, troca de informações e de experiências dentro de um campo temático comum e assim por diante).

Vasto material para quem desejar fazer balanço de seus usos, bem como seus múltiplos desdobramentos e implicações; empreendimento em si enorme se levarmos em conta somente o campo científico, nas diversas disciplinas pelas quais se multiplica uma diversidade de teorias e métodos. Também são diversos os meios sociais pesquisados (BERTAUX 1980): camponeses, trabalhadores temporários, operários, assalariados, artesãos, industriários, elites, jovens delinquentes etc.; além de múltiplos os objetos teóricos estudados: experiências sociais, imagem de si, valores, conflitos de papéis, trajetórias de vida modos de vida, estruturas de produção.

Em meio a essa multiplicidade de tipos de abordagem biográfica e práticas, situaremos a nossa própria prática e nossas referências fundamentais. Citemos apenas algumas dessas referências, as que nos são mais caras e estiveram na origem da nossa formação em abordagem biográfica. De forma presencial, citamos o Romance familiar e trajetória social (RFTS) que tem à sua frente Vincent de Gaulejac (1999a; 1999b) do Institut International de Sociologie Clinique-Paris (IISC); nessa mesma filiação, citamos Eugène Enriquez (1997), membro fundador da Sociologia Clínica e do Centre International de Recherche (CIRFIP), de Formation et d'Intervention en Psychosociologie que, em seus trabalhos de intervenção socioclínica, sempre que pôde fez uso da abordagem biográfica e, também, Max Pagès (1993) com o enfoque do *sistema sociomental*. De forma não presencial, mencionamos Michel Legrand (1994) que abraçou a *socioanálise* de P. Bourdieu e a *complexidade biográfica* por onde passam num eixo de sua proposta

enfoques teóricos de autores como C. Castoriadis, G. Mendel, L. Sève e em outro eixo, enfoques relativos ao sistema sócio-mental de M. Pagès e ao RFTS de V. de Gaulejac; e, ainda, Daniel Bertaux (1980; 1989; 1997), com contribuições mais diretas no campo sociológico (nosso campo disciplinar de pertença acadêmica). No decurso do tempo, outros colegas, que fomos conhecendo e que pertencem a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHIVIF), vieram somar à nossa formação.

A partir dessas referências teórico-práticas, indicamos o nosso posicionamento por meio de alguns esclarecimentos básicos. Um primeiro esclarecimento a ser feito é o que se entende por *história de vida e narrativa de vida*. M. Legrand (1994) esclarece que a história de vida de uma pessoa real é o referencial de uma narrativa. Acrescento a isso: qualquer que seja a narrativa – de vida, de si, de práticas sociais, de experiências –, a reconstituição biográfica ou da história de vida se faz pela narração dela. Mas sabemos que também se faz por meio de imagens e outros variados recursos. Vamos nos ater a narrativas orais ou escritas.

A narrativa de vida é uma “expressão genérica onde uma pessoa conta sua vida ou um fragmento dela a um ou a vários interlocutores” (LEGRAND, 1989 apud LEGRAND, 1994, p. 180), geralmente, numa interação face a face. Tal narração pode resultar em uma escrita ou em um produto sonoro ou fílmico. Há uma variedade de formas, desde uma narrativa voltada para as interações da vida cotidiana (uma amiga que conta a sua história de vida ou partes dela numa roda de amigos ou um pai que conta um trecho de sua infância ao seu filho) até as formas mais desenvolvidas e construídas de autobiografia e de narrativas de vida (por dispositivos de intervenção biográfica ou simples entrevista; e ainda, em práticas institucionais – saúde, educação etc.) (LEGRAND, 1984, p. 180).

A partir disso, há a distinção do gênero discursivo a ser feito: a reconstituição biográfica se faz pela *narrativa biográfica* ou *narrativa autobiográfica*? Segundo D. Bertaux (1980), a primeira diz respeito à

reconstituição da vida de uma pessoa compreendendo não somente a sua narrativa, mas também outros tipos de documentos, como, por exemplo, dossiê médico, dossiê judiciário, testes psicológicos, testemunhos de pessoas próximas, entre outros – para isso, temos, na língua inglesa a terminologia *life history*. A segunda é relativa à narração autobiográfica feita pela própria pessoa, quando narra toda a sua história de vida ou apenas partes dela de modo oral ou escrito. A história de vida tal qual a pessoa que a viveu a conta é designada pelo autor como *life story* e à narrativa (ou relato) de vida.

Mesmo com essas designações – *narrativa biográfica* ou *autobiográfica*, *life history* ou *life stor* –, tem-se ainda a pergunta: o que é da ordem da história (tal como os acontecimentos ocorreram) e o que é da ordem ficcional? Vamos resgatar, ainda que de maneira rápida, uma formulação teórica de P. Ricoeur, na obra *O si-mesmo como outro* (1991) relativo ao conceito de *identidade narrativa*,¹¹⁷ para tentarmos entender a relação entre o que o autor denomina de *narrativa historiográfica* e *narrativa de ficção*. A hipótese com que ele vai trabalhar é a de que “a identidade narrativa, seja de uma pessoa, seja de uma comunidade, seria o lugar procurado desse cruzamento entre história e ficção” (RICOEUR, 1991, p. 138). Inicialmente, ele parte da compreensão de que há maior legibilidade das vidas humanas “quando elas são interpretadas em função das histórias que as pessoas contam a seu respeito” e que se tornam “mais inteligíveis quando lhes são aplicados modelos narrativos – intrigas – obtidas por empréstimo à história propriamente dita ou à ficção (drama e romance)” (RICOEUR, 1991, p. 138). E o autor conclui:

A compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada; esse último empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou se, preferirmos, uma ficção

117 Interessa-nos, mais especificamente, o quinto estudo dessa obra intitulado *A identidade pessoal e a identidade narrativa* (RICOEUR, 1991, p. 137-198), no qual o autor elabora uma revisão da noção de identidade narrativa tal qual havia desenvolvido em *Tempo e narrativa*, particularmente no volume 3 (2010).

histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (RICOEUR, 1991, p. 138)

O que está em jogo a partir dessa teoria narrativa de P. Ricoeur é que a biografia não se restringe a um termo de Legrand (1984) chamado “enquete positivista” de fatos ou acontecimentos “objetivos” passados. No ato de narrar vida ou acontecimentos de vida, haveria pinceladas de tonalidades diferentes segundo o narrador (dois sujeitos tendo vivido uma mesma experiência podem contá-la de modo absolutamente diferente, mesmo quando se reportam aos mesmos incidentes). No resgate de acontecimentos, haveria, então, também uma elaboração imaginária, fabulações nas quais se inventa e se cria, até mesmo, outro material da história de vida. Ricoeur sugere que tal ficção torna-se necessária quando se quer dar sentido a tudo aquilo que ressurge, de maneira dispersa e fugaz, no ato de recordar e narrar. Além disso, “em razão do caráter evasivo da vida real”, é que se apela para esse “misto instável entre fabulação e experiência viva”, para, no ato de narrar, organizar a própria vida real tomando “figuras de intriga” de empréstimo da ficção ou da história. (RICOEUR, 1991, p. 191-192).

Essa tese de P. Ricoeur deixa-nos mais despreocupados diante da questão da “verdade” das narrativas que, ainda, tanto preocupa acadêmicos que suspeitam do modo de produção de conhecimento científico a partir do material prosaico que são as autobiografias. Afinal podemos nos indagar: não estaria nesse recurso ficcional, no seu entrecruzamento com elementos da realidade (da “história real”), a possibilidade de invenções de si e do outro?

Outro aspecto, importante para o nosso trabalho se refere às dimensões da *narrativa autobiográfica*, seria ela uma narrativa de ordem pessoal ou de ordem coletiva, ou as duas simultaneamente? Ora, num trabalho autobiográfico, estamos lidando com dimensões coletivas ou sociais da história individual, do mesmo modo que com dimensões pessoais de uma história coletiva ou social. Espero trazer maior esclarecimento sobre isso quando estiver expondo o trabalho

com jovens da *Posse Associação Lelo Melodia*, na cidade do Natal/RN. Por enquanto, é importante sabermos que a necessidade desse esclarecimento está estreitamente relacionada à elucidação da questão incontornável quanto à finalidade da produção autobiográfica:¹¹⁸ para que elas se prestam? A quem elas servem? E de que maneira?

Vincent de Gaulejac (1999a, p. 266-7), quando realiza os *grupos de implicação e de pesquisa*, pelo dispositivo Romance familiar e trajetória social (RFTS), deixa explícita a intenção de explorar as determinações sociais da história de vida individual, isto é, a busca de fatores sociológicos e psicológicos condicionantes das histórias individuais. No objetivo de formação, propõe-se a fornecer, aos participantes, um suporte de reflexão que lhes permita analisar sua trajetória social e as relações que eles entretêm com sua história. Está aí implícita a busca do entendimento daquilo que trava o devir do sujeito para fora da lógica da repetição e da reprodução. Pela elaboração do “romance familiar”, cada um pode vir a operar uma reescrita de sua história com base em sua história pessoal, familiar e social a fim de passar da história “imposta” (o que o produziu e o que cada um reproduz) à historicidade (ser produtor de sua história em devir). Tal dispositivo visa simultaneamente produzir material de pesquisa científica e recursos para o *retorno sobre si* ao nível de cada participante.

Na pesquisa com jovens, visamos também essa produção simultânea, com a diferença de que estamos mais orientados para *narrativas de práticas sociais* pelas quais pretendemos compreender processos, não tanto de desenvolvimento pessoal, mas de constituição de um coletivo de ação cultural, social e/ou político. Na narrativa de práticas privilegia-se a história grupal, sua trajetória de ações e efeitos obtidos, tanto em termos individuais como coletivos. Nessa produção, está

118 Sabemos que existem dois grandes polos de usos da pesquisa a partir da coleta de histórias de vida para o conhecimento científico: de um lado, entrevistas onde o sujeito narra trajetórias ou partes de sua vida ao pesquisador sem que haja intenção de intervenção quer seja no plano individual ou coletivo. Temos, de outro, no plano do coletivo ou da coletividade do sujeito participante, a exemplo do que fazem IISC, ASIHIVIF ou nós mesmos na pesquisa-intervenção. Em nenhum desses dois polos, a questão da finalidade do uso biográfico pode deixar de ser levantado. Adentramos aí nas implicações éticas da narrativa, bem como nas implicações da pesquisa e intervenção.

em jogo o que se germina *aqui e agora* que prefigure um *devir*.¹¹⁹ Aprofunda-se o entendimento do porquê e das formas com que os indivíduos “estão ali” (na ação, na situação e/ou no problema) e de que maneira isso se entrelaça com os dados de sua história de vida, do grupo e da “comunidade” e com a história social. O *retorno sobre si* se dá no plano coletivo no tempo que os participantes atingem a compreensão de sua história coletiva que produz ressonâncias no plano de sua individualidade, isto é, das tramas pessoais e familiares e das suas relações na coletividade.

Como se pode ver, nossa opção é o trabalho de *narrativas coletivas de vida*. *Coletividade* é o que se encontra em primeiro plano. Um tipo de trabalho que se distingue das *narrativas de vida de pesquisa*, isto é, aquela que é suscitada a partir da demanda do pesquisador que privilegia unicamente o conhecimento científico. Na nossa *démarche*, a demanda se situa do lado do sujeito em ação coletiva. Seria o que M. C. Josso (2000-1, p. 71-84) define como *uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos*. Uma opção metodológica que traz “uma legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção de saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos.” (JOSSO, 2000-1, p. 74).

Trata-se, sim, para nós, de compreender com os próprios sujeitos-jovens aquilo que eles mobilizam deles próprios em suas ações coletivas, em prol da coletividade ou de sua “comunidade”, em suas relações sociais, em relação a si mesmo, aos outros e aos objetos. Trata-se de um dispositivo de coprodução coletiva de sentidos, isto é, de uma prática compreensiva de sujeitos engajados em suas ações de mudança. A busca da compreensão ultrapassa o simples modo metodológico

119 Tomamos esse termo segundo a noção dada por Deleuze, em *Diálogos* (1998, p. 8): “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.”

de conhecimento e diz respeito à *essência mesmo da experiência no mundo*,¹²⁰ sendo ela feita nas relações com os outros. Trata-se, então, de dispositivo de grupo no interior do qual os participantes vão se situar no registro do compartilhamento dos *sentidos* alcançados ou desejados conjuntamente. Razão pela qual há sempre necessidade de se estar inventando dispositivos de trabalho apropriados, segundo os contextos de intervenção, de modo a vir favorecer a expressão e a reflexão dos participantes e do pesquisador, num processo conjunto de elaboração de sentidos. Isso viria, certamente, garantir a produção de um saber sobre aquilo que os participantes elegeram para problematizar, bem como a produção de um saber da própria *experiência relacional* que se dá no interior do próprio dispositivo de implicação e de pesquisa.

Importante notar que esse tipo de pesquisa-intervenção que trabalha na perspectiva da *liberação* e não na da *normalização* dos indivíduos na sociedade,¹²¹ coloca-nos numa forte relação de implicação¹²²: em primeiro lugar, com os objetivos perseguidos pelo coletivo, o qual também está interessado em colaborar no avanço da pesquisa acadêmica; em segundo, com a realidade social na qual o trabalho é desenvolvido (no caso, a coletividade ou a “comunidade”); terceiro, com o avanço dos conhecimentos científicos.

Um esclarecimento impõe-se aqui a respeito das terminologias – *coletiva*, *coletividade* e *comunidade* – em sua relação com narrativas. Estes termos são usados, muitas vezes, em equivalência uns com outros. E muitas vezes, o uso segue o ímpeto da própria fala dos sujeitos, tal qual eles definem o seu agrupamento. Por exemplo, em nosso trabalho eles falam da “comunidade de Guarapes” quando, na realidade, se trata de um bairro onde os habitantes não estão todos envolvidos num projeto de “desenvolvimento comunitário” (sobre isso falaremos adiante). Nosso entendimento é que, nesse bairro, encontramos vários

120 Assim como diria J.P. Bouilloud (1997).

121 Remetemos à reflexão de E. Enriquez (1993).

122 No plano do pesquisador – é a vontade de favorecer a palavra àqueles que jamais tiveram oportunidade na sociedade de se expressarem e serem reconhecidos em suas reivindicações, seus direitos e seus desejos.

coletivos (engajados em alguma frente de luta social) e que podem formar uma *coletividade*, como um conjunto de pessoas ou grupos que entram em interação, baseados em valores, ideais ou interesses comuns, geralmente em prol do bairro – território de pertença comum –, mas que não compartilham necessariamente uma vida comum. Eles se aliam em algumas frentes comuns de luta social sem que estejam sempre colaborando, em relação de entreajuda contínua, em todas as ações comuns, tal como imaginariíamos numa “comunidade ideal”, ou seja, num espaço social de alto grau de coesão social com forte sentimento de pertença. Geralmente, no nosso trabalho, temos nos referido aos jovens da *Posse* como um *coletivo* – eles são tomados como um grupo de jovens que empunham uma luta em nome de uma *coletividade*.

Efeitos e temporalidade na pesquisa-intervenção com jovens

Feitos esses esclarecimentos, passemos agora para a questão dos efeitos e temporalidade relacionados a uma intervenção biográfica. Algumas questões fundamentais organizam essa parte da nossa reflexão, como, por exemplo: de que natureza são os efeitos de uma intervenção? Em que tempo podem-se avaliar efeitos? Podem-se reivindicar os resultados (positivos) a partir unicamente da “intervenção biográfica”? Seria, a meu ver, muito pretensioso! Há tantos fatores, de diversas ordens, que intervêm no “destino” dos jovens e nas ações que eles empreendem nesse espaço de tempo compreendido pela intervenção e depois desse tempo, que efeitos-reverberações, contágios, intensidades e proliferações, também podem ser aí considerados.

Podemos primeiramente, discutir os efeitos de intervenção biográfica, no plano teórico. Podemos dizer que esse modo de produção de conhecimento e de saber prático – que se fundamenta na história e experiência dos sujeitos¹²³ – suscita sentimentos e atitudes de valorização nos participantes que se implicam no trabalho de reflexividade. Valoração com alto significado, se pensarmos que os

123 Que compartilham suas representações (e também suas fantasias), seus sentimentos (medos e esperanças), suas dificuldades cotidianas, seus desejos ou suas (im)possibilidades ou suas (im)potências de concretização de seus projetos.

jovens pertencem aos estratos sociais aos quais as pessoas jamais são reconhecidas socialmente. Ao favorecer o mergulho das pessoas num processo de compreensão compartilhada, a partir de dados oriundos de suas próprias histórias de vida e do resgate de memórias comuns que se elaboram como histórias de um coletivo, elas vão descobrindo que finalmente não estão tão sozinhas assim, na medida em que podem conhecer melhor o quanto os outros também sentem, vivem, sofrem e anseiam as mesmas coisas.

De todo modo, os dispositivos de “trabalhos de si” (individual e/ou coletivo) tornam-se um lugar privilegiado de reflexão, um lugar para se “achar” como pessoa ou grupo; um lugar para se recentrar em seus objetivos clarificando melhor para si e para o outro aquilo que os afeta intensamente na vida social; finalmente, um lugar para (des) construir representações e discursos que obstruem o processo de autonomização e de emancipação, quer dizer, num processo comprometido entre os pares, os participantes podem buscar os meios de saída para a sua situação de “fechamento” ou de “clausura social”. Ora, sai-se da clausura, dizia E. Enriquez,¹²⁴ quando os sujeitos passam a poder “transgredir as normas sociais, inventar novos modos de existência e assumir novos riscos”, isto é, a se autorizar a questionar o “destino” imposto e a pensar conjuntamente saídas para os bloqueios constitutivos sócio-historicamente. *Transgressão* pensada, aqui, em toda a sua positividade, no sentido em que se buscam *outras figuras do pensável*,¹²⁵ outros modos de produzir relações num contexto imperecível de problemas que sempre estarão atingindo a si e ao grupo. Significa dizer, enfatizava Enriquez, que mesmo sabendo que as desigualdades sociais não se extinguirão de um dia para outro, vão poder exercitar o gosto da alteridade, o gosto do diálogo, colocando à prova a capacidade de interrogação de si e do outro, aprendendo assim a enfrentar as dúvidas, as incertezas e os medos sem fatalismo.

124 Em conferência pronunciada na abertura do Congresso Internacional de Sociologia Clínica, Belo Horizonte, 2001.

125 Devemos a C. Castoriadis esse belo título de um dos seus livros: o quarto volume das *Encruzilhadas do labirinto*.

Para não ficarmos numa discussão meramente teórica dos efeitos de intervenção biográfica, façamos maior aproximação com o nosso campo empírico. Lá, onde focamos os jovens de Guarapes,¹²⁶ de um bairro cujos habitantes, ainda hoje, são altamente estigmatizados na sociedade local. Um lugar considerado como não só habitado por “pobres, excluídos e miseráveis”, mas também por toda espécie de “marginais perigosos”. É no interior desse cenário que os jovens implicados em nosso estudo se movimentam com certa inventividade para, não apenas sobreviver num meio precário, mas principalmente para encontrar modos alternativos de ultrapassagem desse confinamento geográfico, cognitivo, social e cultural.

Conhecemos esses jovens há quase dez anos. O início dos nossos contatos já se deu por ocasião de um trabalho em que, tanto eles quanto nós, participávamos do Fórum Engenho de Sonhos,¹²⁷ em 2003. Nesse momento, eles já eram um grupo de hip-hop¹²⁸ denominado GPS (Grupo Periférico Suburbano), criado por volta de 1998. Mas só iniciamos uma parceria e os trabalhos de forma mais sistemática, quando eles se constituíram numa *posse* denominada *Associação Lelo Melodia*, a partir de 2007.

Momento em que os jovens nos confrontaram com uma bateria de indagações relativas às suas ações e com uma demanda específica que foi fundamental para o estabelecimento dos primeiros *rappports*¹²⁹ entre nós. A existência da *demand*a e sua explicitação é uma problemá-

126 O bairro de Guarapes já foi considerado como um dos mais problemáticos lugares da zona Oeste da cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

127 Um projeto sobre o “combate à pobreza com protagonismo juvenil”, constituído de 11 parceiras: ONGs atuantes no segmento juvenil (Zona Oeste de Natal), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Fundação Kellogg’s e jovens de cinco bairros dessa mesma região. Estes foram interpelados a vir ocupar a posição de “protagonistas” do projeto social. Um dos bairros escolhidos foi o de Guarapes e um dos grupos juvenis a responder à chamada ao “protagonismo juvenil” foram os atuais jovens parceiros em nossas pesquisas.

128 O que significou, aos jovens, a adesão ao universo do hip-hop; ver Takeuti (2010).

129 Termo da psicologia clínica que remete para proximidade e afinidade entre sujeitos em relação e que se investem mutuamente nos planos cognitivo e afetivo; em nosso caso, também no plano político.

tica essencial da pesquisa-intervenção. Como pressupostos de partida, eram, portanto, importantes dois aspectos: 1) por parte de todos, o *reconhecimento do desejo de implicação* num tipo de trabalho que exigiria uma presença sistemática; 2) possuir a *demand*a (deles e a nossa) explicitada. Na realidade, a demanda vai se clarificando no curso do processo de interação entre os participantes e os pesquisadores, ou melhor, vai se abrindo para novas dimensões de demanda. Portanto, para o início de um trabalho, certo nível de explicitação é suficiente na medida em que ela já expresse o desejo de implicação de todos – do grupo e dos pesquisadores. Ora, com o desejo, a palavra irrompe mais facilmente e não só pode haver no grupo um lugar para a ressonância *do sentido*, como pode ser favorecida a receptividade às proposições de associações de sentidos. De imediato, era bastante manifesto nos jovens, embora confusamente expresso, o desejo de uma elaboração biográfica associando-se ao desejo de maior *plasticidade* (de si e do grupo) que redundasse no seu aperfeiçoamento de *competências social e política*. Tínhamos, contudo, de ter ainda a *demand*a inicial (deles e a nossa) explicitada.

O processo de clarificação da demanda (dos desejos!) não foi tão evidente. No início, eles apenas expressavam a necessidade de produzir um portfólio do grupo para facilitar o acesso a financiamentos de projetos sociais. Queriam “organizar” num discurso claro e objetivo da trajetória social dos membros do grupo. Contudo, já no início desse processo deparavam-se com algumas questões cruciais: se eram apenas um movimento cultural e estético e/ou “atores políticos em construção”? O que isso tinha a ver com a sua vida pregressa e com a que desejavam? Como se pensar, pensando o “lugar” que ocupam ou não ocupam na sociedade brasileira? Qual seria o significado de suas ações no atual cenário brasileiro e mundial? Tais questões eram atropeladas por tantas outras e surgiam no momento da “encomenda” de um trabalho, em si só, mostrando que não se tratava apenas da produção de um portfólio. A *demand*a era outra e o engate do trabalho já estava acontecendo no fluir dessas questões.

Os pesquisadores, por sua vez, também se viram assaltados por inúmeras questões que iam muito além das dúvidas de ordem metodológica: como pensar um dispositivo de intervenção que pudesse contribuir com os jovens em suas tentativas de encontrar “via de saída” para sua existência social? Onde está o limite de um trabalho de intervenção aliado à pesquisa científica (limite temporal, limite quanto à finalidade, limite financeiro)? Como mensurar os efeitos desse trabalho (efeitos objetivos, subjetivos, simbólicos, políticos etc.)? Como conciliar diversas ordens de demanda presentes – a dos jovens e as nossas próprias impostas pela pesquisa, de um lado, e ditadas pelo “desejo militante”, de outro? E mais outras questões, também intermináveis. Como desenvolver uma metodologia na qual indivíduos, desejosos em se implicar e em se engajar num trabalho de história de vida, ocupem o lugar central, não só como narradores, mas principalmente como *coprodutores de sentido e de hipóteses* sobre os temas que os concernem nesse dispositivo de reflexão? Metodologia na qual eles não tenham somente o papel de alimentar pesquisas com seus dados biográficos e relatos de suas práticas sociais e quotidianas, e que tenham, antes de tudo, o papel de sujeitos sociais que se implicam em dispositivos que eles próprios ajudam a conceber com base em suas *expectativas sociais*?

Foram necessárias várias reuniões para afinar ideias e articular, de um lado, a nossa proposta, na ótica da produção de um conhecimento científico e, de outro, a proposta do grupo jovem no tocante às suas ações em torno do movimento cultural e em torno do que mais tarde chamamos de “micropolítica”, inspirando-nos em Deleuze e Guattari.¹³⁰

Muito “vai e vem” em meio a um turbilhão de novas ideias e projetos sociais em embrião. Para efeito da pesquisa, essas reuniões eram valiosas, como momento de “coleta de dados”, entretanto, o objetivo da pesquisa-intervenção ultrapassava amplamente esse mero meio de produção de dados. Sem adentrar em detalhes do funcio-

130 F. Guattari e G. Deleuze a problematizam no volume 3, *Mil Platôs* (1996). A micropolítica, segundo esses autores, transborda o político instituído na sociedade e diz respeito a toda dimensão vital, ou melhor, à *potência de vida*. Articulamos esse conceito à política da vida no cotidiano da pobreza. Portanto, diz respeito à invenção de uma ética na *sobrevida*, uma prática que extrapola o simples querer sobreviver. Desenvolvemos melhor esse tema em outro texto – Takeuti (2009a).

namento, citamos apenas que a realização das oficinas *de histórias de vida em coletividade* e de *escrita biográfica*, entre 2007 e 2009, foi norteada pelo “contrato de reciprocidade”, claramente explicitado no início do processo de intervenção biográfica. O “contrato” regia que se nossa implicação (como pesquisadores) se daria a partir do lugar de suporte intelectual e científico a fim de favorecer a reflexão necessária dos jovens em suas ações, a implicação deles se daria na qualidade de *protagonistas juvenis de sua comunidade* pela mobilização de seus conhecimentos práticos próprios e pelos de sua comunidade.¹³¹

Queremos, nesse momento, enfatizar a questão temporal desse tipo de trabalho. Ele nos lança para outro registro temporal de produção da pesquisa. O tempo lógico que organiza o nosso “cronograma” de desenvolvimento de pesquisa (prazos marcados, com início, meio e fim) não é o mesmo tempo que organiza as atividades cotidianas dos jovens e a sua vida existencial. Por isso mesmo, reafirmamos que “não há uma fórmula única de se intervir num dado campo social, institucional, organizacional ou noutro. O próprio campo e o seu jogo de forças flexionam a maneira de conceber uma metodologia associada a uma base teórica consistente de modo a colocar-se uma inventividade em ato, sempre fruto de um coletivo” (TAKEUTI, 2002, p. 52).¹³²

Desafio enorme, se colocarmos outro dado de realidade concernente aos jovens: a submersão constante nas tensões e contradições de diversas ordens; são acossados pela urgência de resolver todos os “males” que os atingem, nos planos objetivos e subjetivos. Entramos aqui em outra perspectiva de desenvolvimento do trabalho, a de um processo temporal longo, para que haja ressurgência de sentido(s) e se produzam efeitos de incidência (no plano intersubjetivo) e se instaure um processo de coconstrução de sentido.

131 É evidente que nesse “contrato” estavam colocadas outras expectativas de ambas as partes: por exemplo, o que concerne o desejo e a necessidade de visibilidade social do grupo jovem e de Guarapes através de publicações (um trabalho em parceria com a universidade e com membros dela que eles “escolheram” parecia ter um grande significado para eles). Aliás, chamamos atenção ao fato de que em todos os nossos artigos acadêmicos sobre a matéria, os jovens participantes estão identificados e reconhecidos como protagonistas principais.

132 Ver mais detalhes sobre a questão em Takeuti (2009b).

Como poderíamos caracterizar aquilo que foi a dinâmica dos jovens? De um lado, vontade de reflexão, e de outro, “carregados” pela ação. Avanço, parada, recomeço, nova paralisação e “vai se tocando”. Nenhuma estabilidade em suas empreitadas, ao menos quando olhamos “de fora”, pela lógica acadêmica. Mas, à sua maneira, eles iam agindo e atuando dentro do bairro: ocupando espaços no Conselho de Moradores; abrindo demandas na escola para que jovens adolescentes não matriculados pudessem frequentar a biblioteca; sessões de cinema e debates; atividades culturais no bairro (dança, música, grafiteagem); como também, marcavam presença, com atitudes audaciosas e provocadoras, em audiências públicas que concerniam a juventude ou algum problema do bairro.

Então, juntos desde 2007, com descontinuidades, retomadas e incertezas quanto aos espaços de tempo de intervenção. Mas “fomos também tocando”. Os jovens estiveram bem ocupados, em 2010, inventando novas ações a partir do *Ponto de Cultura* cujo financiamento fora aprovado em 2009. Novos membros jovens ativistas surgiram. Novamente, demanda de continuidade com oficinas de arte e cultura foi-nos colocada, assim como, a necessidade de um dispositivo de reflexão de suas ações. Investiram inclusive em uma conversa com o Pró-reitor de extensão universitária da UFRN, com nosso acompanhamento, a fim de solicitar apoio para a realização desse projeto que necessitavam.

Na expectativa de um apoio institucional com recursos financeiros, continuamos discutindo o formato de um projeto que eles denominavam “desenvolvimento comunitário sustentável”. Entrementes, houve conflitos pessoais: uns foram embora, outros foram se juntar a outros coletivos do bairro e ainda outros foram trabalhar em organizações sociais, atuando fora do bairro.

Nesse momento, vamos nos centrar no tema da recomposição do coletivo que vai se dar a partir de uma nova frente, o edital do MEC-PROEXT/ 2011. O projeto que entra na concorrência desse edital, no eixo temático *arte e cultura*, vai resgatar tudo o que foi germinado na

fase anterior. Projeto aprovado sob o título *Germinal*, com recursos financeiros para realizar não só as oficinas anteriormente planejadas como outras que puderam ser pensadas a partir do orçamento anunciado no edital. Elas se encontram, atualmente, em fase de planejamento detalhado para entrar em funcionamento em janeiro/2012, tendo à frente os jovens de Guarapes como oficinairos com a equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os jovens da Posse sentem que esse projeto é da autoria deles, mesmo que tenha sido sistematizado, ajustado e escrito pelos professores da UFRN. As oficinas ganharam nova “roupagem” nos eixos temáticos da *cultura e arte*, da *cultura e política*¹³³; mas, com toda razão para eles, o fundamento do projeto foi por eles germinado. Talvez por isso, a constituição de equipe de oficinairos de Guarapes tenha sido rápida, bem como a mobilização de outros atores sociais do bairro como membros jovens do Conselho de Moradores. Cada oficina funcionará com equipe mista (da Universidade e de Guarapes).

Mobilização de novos jovens e grupos em torno de um programa que começa por um trabalho de valorização dos recursos positivos do bairro e deve redundar num projeto coletivo de *desenvolvimento comunitário sustentável*, a ser pensado e executado pelos atores sociais do próprio bairro. Para os jovens coelaboradores do programa *Germinal*, o objetivo da mobilização de jovens do bairro é o de fortalecer capacidades e competências técnicas e políticas, além do aprendizado da gestão coletiva e participativa, pelo viés do desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Acreditamos que a elaboração desse projeto, com tais objetivos, traduz bem o que os próprios jovens assinalavam nos idos 2007. Levou tempo para germinar algo consistente que expressasse o próprio desejo dos jovens. Levará mais tempo para se seguir nas próximas etapas

133 Arte com lixo (resíduos sólidos); web/internet (criação de blogs e redes sociais); vídeos/vídeo-documentários (memória social e cultural do bairro); literatura (narrativas de vida, narrativas de práticas sociais); dança-break (criação sociopedagógica e cultural com jovens adolescentes); mulheres-jovens (construção de uma cultura política); saúde social (resistências face às negligências dos organismos públicos); jovens em ação (invenções de metodologias participativas).

desejadas. O tempo aqui é medido não em termos do desenvolvimento de um projeto, mas até mesmo em escala de geração. Como diziam os jovens na oficina de escrita biográfica, em 2008: “estamos talvez fazendo algo que só dará resultados para a geração de Gabrielzinho.”¹³⁴

De um ponto de vista teórico, podemos dizer que há no horizonte a *produção de um novo modo de subjetivação*. A questão se desloca, então, para o plano da subjetividade: A mudança significativa que se opera é no plano subjetivo com consequências efetivas em suas atitudes diante de situações adversas e de luta que empreendem no dia a dia nas relações sociais. Os desdobramentos são sentidos no plano simbólico e ao nível de suas subjetividades, fazendo com que os jovens passem a poder viver, doravante, outra trajetória existencial e não aquela que fora vivenciada pelos “irmãos mais velhos” (referimo-nos aos jovens adolescentes da década de 1990)¹³⁵ que não puderam escapar ao “destino social” de “descartáveis”.

Então, sem precipitar a pergunta “se houve melhoria do ponto de vista material na vida dos jovens e na da coletividade”, a questão primordial é: o que mudou em suas maneiras de lidar com toda a adversidade? Trata-se de mudanças que lhes permitem encontrar respostas, por suas novas ações/atitudes, e tornam possível obter o que precisam? Obter, evidentemente, coisas no plano material.

Nessa discussão, queremos chamar atenção ao equívoco que se comete em se considerar resultados materiais imediatos como indicadores consolidados de sucesso de uma dada intervenção. Explicando melhor: tomemos como exemplo os formulários eletrônicos que preenchemos, na academia, para apresentação de uma proposta: pedem-se objetivos, metas, resultados quantitativos e qualitativos acrescidos de atividades que se deve realizar. Ora, quão difícil é preencher tal formulário quando uma intervenção diz respeito à vida, de uma pessoa, de um grupo ou de toda uma comunidade. Quando um jovem, em seu testemunho, diz estar sentindo que “a sua periferia está mudando”,

134 Filho recém-nascido de Adriana e Amauri, ativistas que se encontravam na *Posse* na época.

135 Disso, tratamos amplamente em outra obra (TAKEUTI, 2002).

que há “muita gente mudada”, a pergunta imediata é: mas a pobreza, a falta de equipamentos sociais (postos de saúde, escolas, creches etc.), a moradia e o lixo? Continuam faltando? Mudou alguma coisa? Um pouquinho só? E as relações de desigualdade social, continuam persistindo? E a violência do bairro? A essas questões alia-se outro conjunto de perguntas que emerge, inclusive nas discussões em certos fóruns acadêmicos: eles conseguiram “se recuperar”? Conseguiram emprego? Trabalho? Integraram-se na sociedade?

Ora, essas questões se organizam a partir de uma visão determinista e positivista. Por trás disso, está colocada a ideia exclusiva de obtenção de um padrão de vida melhor (geralmente subsumida na ideia de ganhos materiais e inclusão no mercado de consumos de bens materiais). Não se trata de descartar esse plano, pois, estamos todos numa sociedade que se move na lógica do trabalho e consumo. Evidentemente, esse plano material é tão desejado pelos jovens tanto quanto o é por qualquer pessoa nesta sociedade de trabalho e de consumo. E por que os jovens das periferias não podem desejar as mesmas coisas?

Justamente, para nós, trata-se de se indagar se eles estão conseguindo sair da *clausura* e podendo inventar *novos modos de existência* para assumir novos riscos e pensar conjuntamente saídas para os bloqueios constituídos sócio-historicamente. Mesmo sabendo que as desigualdades sociais não desaparecem de um dia para outro, eles podem tentar esboçar outra narrativa de vida não mais subsumida tão somente nas violências sociais. Quando nos referimos a *novos modos de existência*, estamos pensando com M. Foucault (1984, 2006a, 2006b), ou seja, a partir de seus últimos escritos quando sua preocupação recai sobre a *genealogia do desejo* e a *hermenêutica do sujeito*.

Para finalizar, queremos afirmar que o nosso trabalho se inscreve nas trilhas da ideia de que emerge nova subjetividade, por meio de ações inventivas, em determinados espaços sociais na contemporaneidade. E que nossa pesquisa visa aprofundar as inventividades que brotam em territórios cuja existência humana vem sendo reiteradamente marcada

pela ideia de *desvalor*. Dessa forma, estamos apostando na emergência de novos *fluxos de vida* num território, desde sempre, considerado unicamente sob o prisma das pulsões de morte. É desse modo que nos alinhamos a um pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que dirige o olhar para experiências na ótica de uma *experimentação social*, muitas vezes, *na marra e na garra*, que, contudo, pode ter por efeitos *novas modalidades de organização da subjetividade coletiva*.

Referências bibliográficas

BERTAUX, Daniel. *L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. LXIX, 1980.

_____. Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. In: *Histoires de vie I*, G. Pineau & G. Jobert. Paris: L'Harmattan, 1989.

_____. (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, 1997.

BOUILLAUD, Jean-Phillipe. *Sociologie et Société*. Epistémologie de la réception. Paris: PUF, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. Micropolítica e segmentaridade. In: *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*, v. 3, São Paulo: Ed. 34, 1996.

ENRIQUEZ, Eugene. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. L'approche clinique: gênese et développement em France et en Europe de l'Ouest. In: DE GAULEJAC, V.; ROY, S. (Orgs.). *Sociologie Cliniques*. Marseille, Hommes et Perspectives, p. 19-35, 1993.

FOUCAULT, Michel. *O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. A ética de cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. Uma estética da existência (1984). In: *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FREUD, Sigmund. Romances familiares. In: *Obras Completas*. v. IX. Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000.

GAULEJAC, Vincent de. *La névrose de classe*. Trajectoire sociale et conflits d'identité. Paris: Desclée de Brouwer, 1999a.

_____. *L'histoire em héritage. Roman Familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer, 1999b.

_____. La vie, Le roman, l'histoire. In: DE GAULEJAC; V. e ROY, S. (Orgs.). *Récits de vie et histoire sociale*. Paris: Editions ESKA, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Histoire de vie e projet. In: OROFIAMMA, R.; DOMINICÉ, P.; LAINÉ, A. (Orgs.). Les histoires de vie – théories et pratiques. *Education Permanente*, n. 142, 2000-1.

LEGRAND, Michel (1993). *L'approche biographique*. Paris: Desclée de Brouwer, 1994.

LE GRAND, Jean-Louis. Glossaire commenté. In: PINEAU, G.; JOBERT, G. (Orgs.). *Histoires de vie III*. Paris: L'Harmattan, 1989.

PAGÈS, M. *Psychothérapie et complexité*. Paris: Desclée de Brouwer, 1993; Marseille: Hommes et Perspectives, 1993.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

_____. *Tempo e narrativa*. O tempo narrado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, v. 3, 2010.

TAKEUTI, Norma M. *No outro lado espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2002.

_____. Movimentos culturais juvenis nas “periferias” e inventividades sociais. In: MARTINS, P. H.; MEDEIROS, R. de S. (Orgs.). *América Latina e Brasil em perspectiva*. Recife: Ed. UFPE, p. 331-350, 2009a.

_____. Desafios da abordagem socioclínica e biográfica no contexto sociocultural e político brasileiro. In: TAKEUTI, N. M.; NIEVIADOMSKI, C. (Orgs.). *Reinvenções do sujeito social* – teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulinas, p. 74-94, 2009b.

_____. Refazendo a margem pela arte e política. *Revista Nômadias*. Bogotá, Instituto de Estudos Sociais Contemporâneos – Universidad Central, n. 32, p. 13-25, abr. 2010.

JOVENS ESTUDANTES DO RIO DE JANEIRO E SUA RELAÇÃO COM MÍDIAS DIGITAIS

*Rosália Duarte**

*Sibele Cazelli***

*Rita Peixoto Migliora****

*Carlos Alberto Quadros Coimbra*****

-
- * Professora do Departamento de Educação e Coordenadora do Grupo de Educação e Mídia (GRUPEM) da PUC-Rio.
 - ** Pesquisadora da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCTI) e do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais (GECENF).
 - *** Pesquisadora do Grupo de Educação e Mídia (GRUPEM) da PUC-Rio.
 - **** Pesquisador da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCTI) e do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais (GECENF).

Introdução

O presente artigo apresenta e discute o percurso teórico e metodológico que orientou a realização da pesquisa “Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais”¹³⁶, no que concerne a habilidades e usos do computador e da internet entre estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. A realização deste estudo envolveu a construção e aplicação de questionários com 3.705 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 127 professores e 39 diretores, em uma amostra de 39 escolas.

O estudo foi realizado com os seguintes objetivos: identificar modos de uso de mídia pelos estudantes e seus professores e as habilidades desenvolvidas nos diferentes contextos de uso; perceber correlações entre habilidades no uso de mídias digitais e motivação para os estudos entre os estudantes e investigar fatores escolares ligados à promoção de motivação dos alunos para o aprendizado e a correlação destes fatores com a probabilidade de desfechos educacionais favoráveis à continuidade dos estudos.

Apresentam-se e discutem-se alguns dos resultados da pesquisa “Juventude e Mídia”, em diálogo com resultados de pesquisas semelhantes: *The appropriation of new media by youth* (MEDIAPPRO, 2006), referência para a construção de nossas estratégias de investigação, e *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* (2010) realizada na França, em 2009

Contexto e instrumentos de pesquisa

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2008-2009, cerca de 16 milhões de domicílios brasileiros possuíam microcomputador, com acesso à internet.

Assim como em outros países, no Brasil, crianças (acima de 10 anos) e jovens compõem o segmento mais significativo de usuários

136 Pesquisa realizada com financiamento da FAPERJ e do CNPQ

de internet no país: em 2009, ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, o grupo de 15 a 17 anos de idade representava 62,9% dos 67,9 milhões de pessoas que acessaram a rede.

O acesso ainda é bastante desigual: 57,1% dos usuários têm acesso à internet em casa, enquanto 35,2% a utilizam em *lan houses*. Há também, desigualdades regionais: em 2009, os maiores percentuais de usuários encontravam-se nas regiões Sudeste (48,1%) e Centro-Oeste (47,2%), enquanto os menores estavam nas regiões Norte (27,5%) e Nordeste (25,1%) do país. Em 2009, mais da metade dos domicílios com computador (10,2 milhões) estavam no Sudeste.¹³⁷

Pesquisa realizada pelo NIC.br/CETIC.br,¹³⁸ em 2010, obteve resultados que sugeriam um significativo aumento do acesso de jovens à internet e trazia mais indicadores dos usos que eles vêm fazendo da rede. A pesquisa levantou dados sobre uso de computador e internet nas escolas junto a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, professores de Português e Matemática, além de coordenadores e diretores de uma amostra de 497 escolas públicas, em nível nacional. No que diz respeito aos alunos, os dados indicaram que, na região Sudeste, 70% dos pesquisados tinham computador em casa e 57% tinham internet em casa. O uso do computador é predominantemente doméstico. Mas quanto ao uso escolar, os dados indicaram ainda que, na região Sudeste, 30% dos alunos usam o computador na escola pelo menos uma vez por semana.

A pesquisa Juventude e Mídia coletou dados com 3705 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de 39 escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. As escolas foram selecionadas aleatoriamente a partir da subdivisão das 1024 escolas da Rede em cinco estratos, considerando tamanho, localização e disponibilidade de equipamentos eletrônicos: escolas grandes e pequenas, próximas e distantes de áreas de favelas e escolas polo de leitura. A amostra final

137 Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 25/01/2013.

138 Fonte: <http://www.cetic.br/educacao/2010/analises.htm> Disponível em: IBGE / www.ibge.gov.br. Acesso em: 25/01/2013. Fonte: <http://www.cetic.br/educacao/2010/analises.htm>

foi composta por 40 escolas definindo uma proporção aproximada de uma para cada vinte e cinco. Uma das escolas incluídas na amostra desistiu de participar da pesquisa.

O questionário do aluno foi formado por blocos temáticos contendo itens destinados a identificar o perfil socioeconômico e demográfico do respondente, o contexto em que ele usa o computador, sua frequência na realização das múltiplas tarefas possíveis com o computador, sua habilidade declarada na utilização de recursos computacionais, além de seus hábitos e práticas no tempo livre e sua percepção sobre aspectos de violência na escola.

Os blocos temáticos foram analisados visando a construção de escalas ou fatores unidimensionais, de modo a definir a medição dos construtos teóricos de interesse. Para isso foi empregada a Teoria da Resposta ao Item não paramétrica, que verifica o ajuste de uma escala de Mokken por meio do coeficiente de escalonabilidade H (SJUSTMA; MOLENAAR, 2002). A teoria da resposta ao item para itens politômicos é, em geral, preferível à análise por componentes principais, uma vez que esta última tende a produzir fatores espúrios na presença de itens com grandes diferenças de popularidade ou dificuldade (VAN SHUUR, 2003).

As perguntas sobre o contexto do uso do computador pelo aluno formaram um grupo de seis itens: se ele usa ou não o computador; há quanto tempo ele usa o computador (“há menos de um ano”; “há mais de um ano”, “há mais de dois anos”, “há mais de cinco anos”) e qual a frequência de uso do computador (de “nunca” a “várias vezes ao dia/todos os dias”) nos diversos locais, na escola, em casa, na casa de amigos e em locais públicos (*lan house*).

O bloco temático que procurou medir a frequência de uso foi constituído por 21 itens, que ofereciam sete opções de resposta, em uma escala de Likert crescente, variando de “nunca” até “várias vezes ao dia/todos os dias”. O conjunto de 21 itens formou uma escala de Mokken com $H=0,32$ e confiabilidade de 0,90. Este resultado sugere ainda a subdivisão do conjunto de itens por tipos de uso, permitindo a definição de escalas de uso educacional, uso tecnológico e uso social.

O bloco temático criado para medir as habilidades foi composto de 20 itens, buscando identificar a percepção dos alunos sobre sua capacidade de realizar tarefas no computador. As opções de resposta formavam uma escala crescente de cinco níveis: “eu não sei o que isso quer dizer”; “eu sei o que isso quer dizer, mas não sei fazer”; “eu sei fazer, mas só com ajuda de outros”; “eu sei fazer isso sozinho, mas tenho certa dificuldade” e “eu sei fazer isso sozinho sem problema”. O conjunto de 20 itens formou uma escala de Mokken com $H=0,42$ e confiabilidade de 0,91, permitindo também a subdivisão das habilidades em educacional, tecnológica e social.

Os itens sobre usos e habilidades tiveram como referência a pesquisa internacional Mediappro (2006) e o questionário da pesquisa PISA (ICT Familiarity Component for the Student Questionnaire, PISA 2006).

O bloco sobre os hábitos e práticas do aluno em seu tempo livre foi formado por 30 itens, analisado pelo modo exploratório e confirmatório. Estes itens, oferecendo sete opções de resposta (de “nunca” a “várias vezes por semana”), abordavam as mais variadas atividades, desde hábitos da cultura cultivada (seis itens; $H=0,37$ e confiabilidade de 0,71) até as atividades de lazer fora de casa (seis itens; $H=0,38$ e confiabilidade de 0,76), passando pelos tipos de programas que assiste na televisão (dois itens; $H=0,46$ e confiabilidade de 0,62), pela prática religiosa (dois itens; $H=0,57$ e confiabilidade de 0,71), pela prática esportiva (cinco itens; $H=0,51$ e confiabilidade de 0,83), e pelo uso do celular (cinco itens; $H=0,44$ e confiabilidade de 0,77). Quatro itens foram excluídos por deficiência de escalonabilidade e não figuraram em nenhuma das seis escalas.

As respostas aos itens selecionados para o estudo da disponibilidade de recursos de mídia na casa do aluno formavam uma opção dicotômica. Os itens abordavam recursos de mídia digital, impressa e equipamentos. O procedimento exploratório mostrou a existência de duas escalas: disponibilidade de recurso de mídia (8 itens; $H=0,44$ e confiabilidade de 0,74) e disponibilidade de livros (dois itens; $H=0,37$ e confiabilidade de 0,31).

O perfil socioeconômico e demográfico do aluno foi aferido pelas perguntas usuais: sexo, idade, cor/raça, escolaridade da mãe e do pai, posse de bens e seguiram a formulação empregada nas pesquisas da PNAD/IBGE. Estas perguntas, exceto a última, deram origem a variáveis indicadoras nos modelos de regressão. Com a posse de bens da família criou-se uma escala de nível econômico do aluno (oito itens; $H=0,28$ e confiabilidade de $0,68$).

As questões sobre a percepção do aluno sobre a violência na escola seguiram o padrão das avaliações da educação básica brasileira (Saeb e Prova Brasil, ambas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação). O conjunto de itens escolhidos para o estudo desta percepção formou uma escala denominada “violência na escola relacionada ao aluno” (seis itens; $H=0,43$ e confiabilidade de $0,65$).

Modos de uso de computador e internet

Os jovens que participaram desta pesquisa tinham majoritariamente entre 14 e 15 anos (71%); 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino; 61% deles usam a internet há mais de 3 anos; 77% declararam ter computador em casa, com acesso à internet discado (25%) e internet de banda larga (57,5%); e 68% afirmaram nunca usar computador na escola.

Não foram observadas diferenças significativas entre os sexos quanto ao uso do computador, exceto no que diz respeito a jogos *online*: 43,2% dos meninos afirmaram ter um uso intenso, enquanto somente 16,5% das meninas indicaram fazer o mesmo uso. As meninas apresentaram uma tendência maior que os meninos a fazer o uso de práticas relativas à produção e uso de fotografias.

Mesmo sendo oriundos de classes populares, com pais que, em sua maioria, não concluíram o Ensino Médio, esses meninos e meninas fazem uso frequente das tecnologias digitais em suas casas. Mais da metade deles têm banda larga em casa e apenas 30,6% declararam utilizar computador em espaços públicos e *lan houses*. Computador e internet são ainda muito caros no Brasil e essa presença tão signifi-

cativa nos lares de famílias de baixo poder aquisitivo deve ser notada. Acredita-se que isso se deva, fundamentalmente, a dois fatores inter-relacionados, um deles de caráter mercadológico, o outro, de caráter social: por um lado o discurso político-econômico associou as tecnologias digitais ao bom desempenho escolar e ao sucesso profissional; por outro, crianças e jovens parecem ter, atualmente, seu sentido de pertencimento associado à comunicação e à participação *online*. De fato, praticamente toda a publicidade de computadores e provedores de internet ancora-se na fórmula “acesso à web” igual a “sucesso profissional” e, ainda, as culturas juvenis alimentam a tese de que “quem não está na rede, não existe”. Cabe, então, às famílias prover o acesso à rede para garantir aos mais jovens um futuro promissor e também uma vida social.

Kredens e Fontar (2010) aplicaram questionários em 1.000 jovens franceses, de 13 a 18 anos de idade, e realizaram 48 entrevistas em profundidade, com o objetivo de identificar representações da internet, contextos e modos de utilização desta, diferentes práticas de uso e a consciência e o confronto com o risco relativo a essas práticas. Os resultados dessa pesquisa indicam que os jovens franceses definem a internet de acordo com sua própria prática, ou seja, como ferramenta de entretenimento, como ferramenta de comunicação e como uma grande biblioteca. Foi verificada entre os jovens uma forte correlação entre essas representações da internet e suas práticas na rede. É no lar que ocorrem 93% das práticas de uso da internet, independentemente da idade. Em casa, 60% dos jovens franceses navegam em um espaço tranquilo, só para eles, a maioria em seus próprios quartos. Foi também observado que apesar de os jovens indicarem três ambientes *online*, sites preferidos – *Facebook*, *YouTube* e *MSN* –, outros 340 sites aparecem na lista de favoritos. As autoras concluem que, apesar de partilharem uma cultura comum, os jovens não jogam todos os mesmos jogos, nem frequentam os mesmos sites de música; eles apreciam esportes, mas não os mesmos esportes, o que os leva a supor que, graças à internet, os jovens podem conciliar as exigências do grupo com suas preferências e interesses pessoais.

A pesquisa europeia, *Mediappro – The Appropriation of New Media by Youth*, realizada em 2006, buscou identificar os usos, as apropriações e as representações de jovens acerca das novas mídias, em nove países da Europa (Bélgica, Dinamarca, Estônia, França, Grécia, Itália, Polônia, Portugal e Reino Unido) e na cidade de Quebec (Canadá). Foram aplicados aproximadamente 9000 questionários e realizadas 240 entrevistas, 24 em cada país. A pesquisa tinha como premissa a ideia de que quanto mais os jovens aprendem a evitar riscos na internet, maior a probabilidade de terem uma navegação segura. Por isso, devem ser capazes de transformar um perigo desconhecido em uma percepção de risco. Essa capacidade depende de habilidades, tais como manter a sua independência e o senso crítico, que constituem um dos temas recorrentes da Mídia-Educação (RIVOLTELLA, p. 28).

Os pesquisadores destacam como principais resultados relativos ao uso da internet um hiato entre o uso na escola e o uso em casa, afirmando que esta diferença de uso evidencia-se em termos de frequência, acesso, regulamentação, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, assim como do tipo de atividade exercida. Outro ponto significativo é a indicação de pouco uso criativo da internet pelos jovens. Apesar de o tão alardeado potencial criativo da internet, uma minoria dos jovens que participaram do estudo desenvolvia blogs ou tinham suas próprias páginas na internet.

Tanto a pesquisa francesa quanto a Mediappro indicam que os jovens pesquisados acessam a internet prioritariamente em casa. A pesquisa Mediappro identifica um uso médio de computador na escola próximo a 25%, sendo a Itália o país com média mais baixa, com 7% de uso, considerando a frequência de uso diário ou várias vezes na semana.

Considerando a mesma faixa de frequência, para a pesquisa Juventude e Mídia, ou seja, uso do computador na escola, “várias vezes por semana”, “uma vez por dia” e “várias vezes ao dia (todos os dias)”, tem-se que apenas 3,4% dos estudantes pesquisados usam o computador na escola.

A pesquisa realizada por Kredens e Fontar (2010) na França, a pesquisa Mediappro (2006) e também os resultados deste estudo

brasileiro indicam baixa frequência de uso do computador e da internet para a realização de atividades que envolvam aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender. Buscar informações por conta própria relacionadas aos conhecimentos de natureza escolar e à instrução, utilizar programas educativos, escrever textos, produzir conteúdos novos e preparar apresentações parecem ser atividades muito pouco usuais entre os jovens que participaram dessas pesquisas.

No caso deste estudo, 27% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram que fazem uso de programas educacionais para aprender conteúdos escolares; 30,4% declaram que usam, frequentemente, o computador para realizar tarefas escolares e 26,8% declaram fazer uso da técnica de “recortar e colar” textos da internet para fazer trabalhos escolares.

A Tabela 1 apresenta uma descrição do comportamento dos estudantes pesquisados em relação aos itens menos praticados. O nível de prática ou popularidade de uma atividade pode ser medida pela média da atividade, ou seja, pela soma das respostas de frequência (codificadas numericamente, de 0 a 6) dadas à atividade dividida pelo número de respondentes.

Tabela 1
Atividades menos frequentes realizadas pelos alunos com percentagem das respostas dos níveis mais baixos e a média dos itens

Atividades realizadas no computador	Nunca	Raramente	Média
Baixar ou ler livros digitais	44,1	30,5	1,31
Postar vídeos digitais	31,3	33,1	1,78
Desenhar, pintar ou usar programas gráficos	26,7	37,3	1,92
Escrever textos pessoais	30,1	31,3	1,92
Usar programas educacionais (para as matérias da escola)	15,7	32,8	2,27

Fonte: Puc-Rio/Mast – Pesquisa *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*, 2009.

O fato de o uso de programas educativos figurar entre as mais baixas frequências parece ser consistente com a resposta que deram sobre o uso do computador na escola: 68% afirmaram nunca usar o computador na escola. Outra atividade pouco frequente é baixar ou ler livros digitais, o que pode estar associado a pouca familiaridade com essa prática de leitura.

Não há neste estudo evidências empíricas para afirmar a existência de uma relação entre o baixo uso de computador e de Internet na escola e a baixa frequência de uso destes para a realização de atividades definidas por esta pesquisa como escolares, mas não parece absurdo supor que exista, no mínimo, uma ausência de mediação desse aspecto da aprendizagem por parte da escola.

Este estudo indica que a maior frequência de uso da internet pelos jovens concentra-se em atividades sociais e de entretenimento, como indica a Tabela 2 abaixo, que apresenta uma descrição do comportamento dos estudantes pesquisados em relação aos itens mais praticados ou mais populares.

Tabela 2
Atividades mais frequentes realizadas pelos alunos com
percentagem das respostas dos níveis mais altos e a média dos itens

Atividades realizadas no computador	Uma vez por dia	Várias vezes ao dia (todos os dias)	Média
Frequentar sites de rede social	9,3	59,0	4,81
Comunicação pelo Skype, MSN ou outros	9,8	56,9	4,67
Baixar música pela internet	11,0	42,7	4,08
Assistir a filmes e clipes on-line	10,7	30,1	3,37
Postar fotos	9,4	27,2	3,33

Fonte: Puc-Rio/Mast – Pesquisa *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*, 2009.

Essa preferência sugere uma tênue delimitação de fronteiras entre o mundo *online* e o *offline*: se estar o maior tempo possível em

contato com amigos e colegas, conversar, ouvir música e ver filmes são práticas muito valorizadas na vida dos jovens, de uma maneira geral, não surpreende que o uso mais intenso da internet seja em atividades que envolvem comunicação *online* e entretenimento.

Pode-se dizer que os resultados da pesquisa Juventude e Mídia, considerando algumas atividades realizadas pelos jovens no computador, guardam semelhanças com os obtidos por Kredens & Fontar (2010) e pela pesquisa Mediapro (2006). Por exemplo, “Comunicação pelo Skype, MSN ou outros” é uma atividade praticada por 67% dos jovens brasileiros nos níveis mais altos de frequência (uma vez por dia; várias vezes ao dia/todos os dias), comparada com 75% dos jovens franceses que têm como uma de suas atividades preferidas “Discussões *online*” (redes sociais).

É importante ressaltar que os dados da pesquisa Mediapro foram coletados entre 2005 e 2006, quando os sites de redes sociais começaram a se expandir. Talvez seja esse um dos motivos para que o uso do computador para acessar redes sociais não apareça entre as cinco atividades preferidas e mais realizadas pelos jovens. Já a pesquisa francesa coletou dados em 2009, assim como a pesquisa brasileira.

A atividade “*Sites de busca*” é a mais praticada pelos jovens (98%) dos nove países da Europa e de Quebec-Canadá, participantes da pesquisa Mediapro, nos níveis mais altos de frequência (frequentemente; muito frequentemente).

Habilidades no uso de computador e internet

Definimos habilidades nesse contexto como competências específicas para o uso eficiente dos recursos disponíveis no computador e para a realização de atividades na internet. Nossos resultados nesse quesito também são bastante semelhantes aos obtidos por Kredens & Fontar (2010.) e pela pesquisa Mediapro (2006.).

A Tabela 3 abaixo apresenta as tarefas percebidas como as mais difíceis, em relação às quais os estudantes brasileiros reportaram menor nível de habilidade. O nível de habilidade de uma tarefa foi medido pela média das respostas (numericamente codificadas, de 0 a 4) observadas em cada item.

Tabela 3
Tarefas em que os alunos mostraram menor nível de habilidade com
percentagem das respostas dos níveis mais baixos e a média dos itens

Atividades realizadas no computador com menor nível de habilidade	Eu não sei o que isso quer dizer	Eu sei o que isso quer dizer, mas não sei fazer	Média
Construir páginas na web	9,5	31,3	2,06
Criar um blog	8,2	27,4	2,30
Criar uma apresentação multimídia (com som, figura e vídeo)	5,2	16,7	2,75
Usar programas de apresentação (Power Point ou BrOffice)	8,7	13,9	2,75
Editar vídeos	3,3	17,1	2,77

Fonte: Puc-Rio/Mast – Pesquisa *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*, 2009.

A Tabela 4 apresenta as tarefas percebidas pelos estudantes como as mais fáceis, medidas pela média das respostas ao item. A Tabela inclui ainda uma descrição do percentual de respostas às duas opções indicadoras de maior habilidade.

Tabela 4
Tarefas em que os alunos mostraram maior nível de habilidade com percentagem
das respostas dos níveis mais altos e a média dos itens

Atividades realizadas no computador com maior nível de habilidade	Eu sei fazer isso sozinho, mas tenho certa dificuldade	Eu sei fazer isso sozinho sem problema	Média
Fazer várias tarefas ao mesmo tempo (ouvir música, conversar e navegar)	4,9	88,1	3,76
Bater papo on-line com mensagens escritas	6,2	84,0	3,67
Escrever e enviar e-mail	13,3	69,4	3,61
Mover arquivos de um lugar para outro dentro do computador	8,9	76,0	3,50
Bater papo on-line com voz e/ou imagens	13,3	69,4	3,40

Fonte: Puc-Rio/Mast – Pesquisa *Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais*, 2009.

Os resultados acima descritos indicam a capacidade de realizar várias tarefas simultaneamente como a habilidade com maior nível de respostas entre os jovens pesquisados, uma importante habilidade cognitiva que, de acordo com Jenkins (2008), integra os “novas literacias requeridas pela cultura da convergência” (p.248). Pode-se perceber, também, que a internet é, para esses jovens, um suporte fortemente relacional, como observa Bévort no relatório-síntese dos resultados obtidos no estudo conduzido por *Fréquence écoles* (KREDENS; FONTAR, 2010, p. 16).

Explicando os usos e as habilidades

Nesta seção serão apresentados e discutidos dois modelos de regressão linear. O primeiro descreve a escala de uso do computador em função das variáveis de contexto e das variáveis de comportamento do aluno. O segundo descreve as habilidades declaradas nas tarefas com o computador em função dessas mesmas variáveis. Esta modelagem permite uma análise exploratória inicial sobre as semelhanças e diferenças nas explicações dos usos e das habilidades dos alunos pesquisados, com o computador.

A correlação entre as variáveis “Uso” e “Habilidade” é estatisticamente significativa ($p=0,000$) com valor de 0,57. Como se poderia esperar, não se observa alunos que fazem muito uso de computadores e que reportam baixa habilidade, no entanto, o inverso ocorre: para os níveis mais altos de habilidade são observados alunos que dizem fazer pouco uso de computador. Isto reflete o fato de que a dispersão da distribuição do uso aumenta com o nível de habilidade.

Nos dois modelos, sete variáveis de contexto foram transformadas em variáveis indicadoras: sexo, idade, cor/raça, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, se usa computador e há quanto tempo usa o computador.

Desse modo a variável “sexo” gerou uma variável indicadora, ser do sexo feminino; a variável “idade” gerou cinco variáveis indicadoras, estar avançado um ou dois anos em relação à idade base de 15

anos e estar atrasado um, dois ou três anos; a variável “cor/raça” tendo como referência a cor parda, gerou três variáveis indicadoras, branco, amarelo e preto; as variáveis de “escolaridade materna” e “paterna” geraram quatro variáveis indicadoras cada, nunca estudou, estudou até cinco anos, estudou até nove anos e estudou até nível superior; a variável dicotômica “se usa ou não o computador” gerou uma variável indicadora, sim usa computador; a variável “há quanto tempo usa o computador” gerou três variáveis indicadoras; usa há menos de um ano, usa há mais de um ano e usa há mais de três anos.

As regressões tiveram com referência os casos do sexo masculino, com idade de 15 anos e cor parda, cuja mãe possui escolaridade de Ensino Médio, cujo pai também possui Ensino Médio, e que usa computador há mais de cinco anos. Estes são os casos modais entre os respondentes.

Os cinco estratos em que ficou subdividida a amostra também foram considerados para a análise. As regressões foram centradas nas escolas grandes próximas a aglomerados subnormais. Assim, essa variável gerou quatro variáveis indicadoras, escolas pequenas próximas a favelas, escolas grandes distantes de favelas, escolas pequenas distantes de favelas e escolas polo de leitura.

Os modelos incluíram ainda 16 variáveis de escala, contínuas, descrevendo diversas condições de contexto social, econômico, cultural e psicológico dos respondentes: quatro variáveis sobre o local em que o respondente costuma usar o computador (na escola, em casa, na casa de amigos, em *lan house*); seis variáveis sobre o que o respondente faz ou pratica em seu tempo livre (cultura cultivada, lazer, esporte, telefone celular, religião e televisão); três variáveis sobre a disponibilidade de certos recursos (mídia, jornais e livros); uma variável sobre posse de bens; e duas variáveis sobre a violência na escola (de alunos e do professor).

Os resultados, mostrando apenas os efeitos estatisticamente significantes, nos modelos de regressão linear frequência de uso do computador e habilidade declarada no uso do computador, estão resumidos nas Tabelas 5 e 6, subseqüentes.

Foi observado que os estratos não têm influência significativa nem no padrão de uso do computador nem nos níveis de habilidades desse uso e não foram incluídos nas Tabelas descritivas dos modelos. No que diz respeito a estes dois aspectos da relação dos alunos com o computador, as escolas se mostraram bastante homogêneas.

Tabela
Modelo de regressão linear frequência de uso do computador

Variável Dependente		Variável Dependente	
Uso do computador		Uso do computador	
Variáveis Explicativas	Coefficiente (padronizado)	Variáveis Explicativas	Coefficiente (padronizado)
Feminino	-0,610***	Usa em casa	0,400****
Atraso 1 ano	-0,002 (ns)	Usa em casa de amigos	0,123****
Atraso 2 anos	-0,004 (ns)	Usa em <i>lan house</i>	0,130****
Atraso 3 anos	-0,039***	Cultura cultivada	0,092****
Usa computador	0,035***	Lazer fora de casa	0,153****
Há menos de 1 ano	-0,080****	Uso do celular	0,085****
Há mais de 1 ano	-0,088****	Disponibilidade de mídia	0,107****
Há mais de 2 anos	-0,790****	Disponibilidade de livros	0,054***
Usa na escola	0,049***	Violência entre alunos	0,028*

Legenda: (****) p-valor $\leq 0,001$; (***) p-valor $\leq 0,010$; (*) p-valor $\leq 0,100$; (ns) resultado não significativo, com p-valor $> 0,100$.

A desigualdade de sexo, fortemente presente na sociedade brasileira está refletida nos resultados. No que diz respeito a esta variável, foi verificado que as meninas fazem uso menos frequente do computador, mas não apresentam qualquer diferença em relação aos meninos quanto à habilidade. No entanto, quando se restringe esta última escala aos itens que medem habilidade tecnológica, definindo assim uma habilidade tecnológica, as meninas apresentam um nível de habilidade significativamente mais baixo que os meninos.

O fator cor/raça não mostra qualquer efeito significativo no uso de computadores. No entanto, declarar-se de cor/raça branca tem um efeito positivo na habilidade. Este efeito, apesar de permanecer estatisticamente significativo nas três subdivisões da habilidade, tecnológica, educacional e social, apresentou o menor efeito entre todas as variáveis como medida pelo valor do coeficiente padronizado e não foi incluído nas Tabelas descritivas dos modelos.

Sobre as diversas faixas etárias, representadas por avanço ou atraso escolar, a única que apresenta uma influência no uso de computadores é a dos indivíduos com três ou mais anos de atraso em relação à idade modal de 15 anos. Quanto à habilidade, os três níveis de atrasos são significativos, sendo que o último deles tem um efeito negativo acentuado. Quando se examina o efeito do atraso escolar nas escalas de habilidade observa-se que a habilidade social é afetada pelos três níveis de atraso, a habilidade educacional é afetada pelos dois maiores níveis de atraso e a habilidade tecnológica é afetada somente pelo atraso de três anos ou mais.

A correlação negativa observada entre a defasagem idade série e a habilidade sugere que a aquisição bem-sucedida do conhecimento escolar pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento dessas habilidades.

Tabela 6
Modelo de regressão linear habilidade declarada no uso do computador

Variável Dependente		Variável Dependente	
Habilidade no uso do computador		Habilidade no uso do computador	
Variáveis Explicativas	Coeficiente (padronizado)	Variáveis Explicativas	Coeficiente (padronizado)
Feminino	-0,041*	Usa em casa	0,243****
Atraso 1 ano	-0,037**	Usa em casa de amigos	0,011 (ns)
Atraso 2 anos	-0,039**	Usa em <i>lan house</i>	-0,041**
Atraso 3 anos	-0,066****	Cultura cultivada	0,063***
Usa computador	0,046****	Lazer fora de casa	0,071****
Há menos de 1 ano	-0,197****	Uso do celular	0,127****
Há mais de 1 ano	-0,157****	Disponibilidade de mídia	0,160****
Há mais de 2 anos	-0,081****	Disponibilidade de livros	0,048****
Usa na escola	0,033***	Violência entre alunos	0,051***

Legenda: (****) p-valor $\leq 0,001$; (***) p-valor $\leq 0,010$; (**) p-valor $\leq 0,050$; (*) p-valor $\leq 0,100$; (ns) resultado não significativo, com p-valor $> 0,100$.

A escolaridade da mãe e a escolaridade do pai, não se mostraram importantes na explicação de nenhuma das duas medidas sobre estudo, uso e de habilidade. Nem sua influência se mostrou significativa na análise das escalas tecnológica, educacional e social da habilidade. A ausência de influência entre escolaridade dos pais e habilidades sugere que os pais podem estar deixando de atuar como mediadores na relação que estes jovens estabelecem com as tecnologias.

A variável indicadora “usa computador”, como era de se esperar, mostrou forte influência positiva, indicando uma maior frequência de uso e um maior nível de habilidade entre as pessoas que afirmam usar o computador. Do mesmo modo, no último grupo de variáveis indicadoras do modelo, o tempo de uso se mostrou significativo, apontando para um maior uso e uma maior habilidade entre os que usam computador há mais tempo.

A variável sobre a frequência da utilização do computador em diversos locais apresenta resultados interessantes. Como foi mencionada anteriormente, a utilização do computador na escola é muito pequena, mesmo assim sua influência é positiva ($p=0,000$) em relação ao uso, indicando que a escola pode vir a ter um papel importante na adoção do computador, nas mais diversas tarefas. Em relação à habilidade, o uso de computador na escola não é significativo. De fato, no que diz respeito ao uso de computador todas as variáveis de local de utilização (escola, casa, casa de amigos, local público) são significantes e positivos. Por outro lado, no que diz respeito às habilidades, usar o computador em casa tem um forte efeito positivo e usar o computador em locais públicos tem efeito negativo.

O que o estudante faz em seu tempo livre tem uma influência uniforme tanto sobre o uso quanto sobre a habilidade. Três das variáveis, a prática de atividades ligadas à cultura cultivada, a prática de atividades de lazer fora de casa e a utilização pelo aluno do telefone celular em seu tempo livre, apresentaram influência positiva tanto sobre o uso como sobre a habilidade. Práticas ligadas ao esporte e à religião não apresentam qualquer influência. A prática de assistir

programas de televisão mostra um efeito significativo somente em relação à habilidade.

A disponibilidade de recurso de mídia também mostra um efeito uniforme sobre as duas variáveis estudadas. A disponibilidade de mídia eletrônica tem forte efeito positivo tanto sobre o uso quanto sobre a habilidade, assim como a disponibilidade de livros. Por outro lado, a disponibilidade de jornais e revistas não se mostrou significativa.

A correlação positiva entre o desenvolvimento de habilidades e a presença, no âmbito doméstico, de mídias e livros, assim como a prática de atividades culturais cultivadas (frequência a museus, centros culturais, cinema, teatro, shows, etc.) sugere que a desigualdade social tem impacto direto nos benefícios que podem ser obtidos pelo uso do computador e indica que a redução da desigualdade pode ampliar esses benefícios.

A variável de nível econômico da base, construída para refletir a posse de bens na residência do estudante, não mostrou qualquer efeito sobre uso e habilidade e não foi incluída nas Tabelas descritivas dos modelos. Esses resultados indicam que não é necessariamente a renda familiar que impacta a qualidade do uso de mídias digitais, mas a posse, doméstica, dessas mídias.

As variáveis de violência, medindo a percepção dos estudantes sobre os episódios de violência de alunos e professores, não se mostraram significantes em relação ao uso. No entanto, estudantes que reportam ou reconhecem mais episódios de violência de alunos tendem a ter significativamente ($p=0,004$) mais habilidade com o computador.

Considerações finais

Segundo Martin-Barbero (2006), ao mediar a comunicação, base das práticas a partir das quais se constrói o mundo social e cultural, a tecnologia deixa de ser algo meramente instrumental e se converte em estrutural, provocando mudanças fundamentais na forma como as sociedades se organizam e nas relações que são estabelecidas em seu interior. Alguns autores (SILVERTONE, 2007; HARTMANN,

2009; KROTZ, 2009) têm lançado mão do conceito de midiatização para analisar essas mudanças. Para eles, trata-se de um fenômeno de caráter, ao mesmo tempo, macro e microestrutural, cuja causa não é a mídia como tecnologia, mas a forma como ela é utilizada tanto nas esferas macropolíticas da vida social quanto no espaço doméstico.

A proximidade dos resultados obtidos com jovens da cidade do Rio de Janeiro, oriundos de camadas populares com resultados obtidos em países europeus, com jovens de níveis sociais mais elevados em relação aos jovens brasileiros, sugere que talvez estejamos diante de um fenômeno que é, paradoxalmente, universal e particular. Modos de uso de mídias digitais e habilidades desenvolvidas a partir desses usos são extremamente semelhantes entre jovens de diferentes países, diferentes níveis socioeconômicos e distintos graus de escolaridade, ainda que em condições desiguais de acesso. Uma das formas de compreender esse fenômeno é tomá-lo como resultado da mundialização (ORTIZ, 1994) da cultura digital, ou seja, da apropriação relativamente singular de significados, símbolos e ícones associados ao uso de mídias digitais, com características comuns em escala mundial. Pode-se entender a cultura digital como uma forma particular de cultura que, no jogo de forças do processo de globalização, configurou-se como totalidade organizadora de práticas e competências investidas de alto valor simbólico e, portanto, distintivas (BOURDIEU, 1979). Nesse contexto, torna-se imprescindível conhecer e incorporar signos e práticas, constitutivos dessa cultura, implementados e difundidos pelos “sábios” ou “cultos digitais” (PRENSKY, 2009).

Os resultados dos estudos aqui mencionados sugerem que o ganho mais significativo no uso do computador e da internet entre os jovens se dá no âmbito da sociabilidade, entendida como transmissão de conhecimentos e de valores entre pares. A aprendizagem entre pares é orientada, fundamentalmente, pela ausência de hierarquias entre quem ensina e quem aprende, configurando-se como interação entre desiguais, em condições de igualdade. Nessa forma de socialização, a interação tem valor em si mesma e a satisfação de estar junto prevalece sobre os fins (SIMMEL, 1983). Jovens usuários de compu-

tador e de internet aprendem juntos a utilizar, de maneira eficiente e econômica, os recursos da máquina e da rede, além de regras de convivência e de comunicação em ambientes digitais, ou seja, “[a] esfera dos amigos constitui o primeiro meio para descobrir as novidades da rede” (KREDENS; FONTAR, 2010, p. 16). A convivência juvenil na rede não tem barreiras geográficas e culturais e supera, inclusive, as barreiras linguísticas. A sociabilidade pode ser, portanto, o fator determinante das fortes semelhanças encontradas, nos estudos empíricos, das habilidades com uso de mídias digitais entre jovens de países e culturas diferentes.

Referências bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, v. 30, n.109, set./dez. 2009.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 5. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Ed. de Minuit, 1992.

BUCKINGHAM, David. Is there a Digital Generation? In: BUCKINGHAM; WILLETT (Org.). *Digital Generations: Children, Young People, and new media*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

FONTAR, B.; KREDENS, E. *Comprendre le comportement des enfants et adolescentssur: Internet pourle proteger dès dangers*, 2010. Disponível em: <<http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>>. Acesso em: 17 abril 2011.

HARTMANN, Maren. Everyday: domestication of mediatization or mediatized domestication? In: LUNDBY, K. (Org.). *Mediatization: Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang, 2009.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Ed. Aleph, 2008.

KROTZ, Friedrich. Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. In: LUNDBY, K. (Org.). *Mediatization: Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: DENIS DE MORAES (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad X, 34-51, 2006.

MEDIAPPRO. *The appropriation of new media by youth*. Final Report, 2006.

Disponível em: <<http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf>>. With the support of European Commission/Safer Internet Action Plan. Acesso em: 17 abril 2011.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRENSKY, Marc. H. Sapiens: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. In: *Innovate Journal of online education*, v. 5, issue 3, febr.-mar. 2009. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Screen Generation*. Milão: Vita e Pensiero, 2006.

SILVERSTONE, Roger. *Media and morality: on the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity Press, 2007.

SIMMEL, G. *Georg Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

VAN SHURR, Wildebrand. Mokken scale analysis: between the Guttman scale and the parametric item response theory. *Political Analysis*, n. 11, p. 139-163, 2003.

DIALOGICAMENTE: DAR VIDA A PERCURSOS DE CONHECIMENTO EM TERMOS DE RELAÇÕES OU DE EXPERIÊNCIA?

*Salvatore La Mendola**

Trad. Livia De Tommasi e Diodones Lisboa de Oliveira

Introdução

O que proponho nestas páginas é adotar uma perspectiva dialógica entrecruzando o nível teórico, o modo de fazer pesquisa social e

* Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Pádua. E-mail: salvatore.lamendola@unipd.it

o plano epistemológico. Trata-se de um estilo particular de considerar o processo de conhecimento.¹³⁹

Em literatura o termo “dialógico” assume vários significados. Eu me movo a partir das considerações propostas por Martin Buber (1993), que passo a sintetizar. Início com uma reflexão que pode parecer banal, mas que explicitada de forma adequada mostra consequências extremamente importantes. Cada vez que utilizamos a partícula pronominal “eu”, estamos indicando algum aspecto do existente. Como no caso do uso de cada palavra – que é o instrumento com o qual designamos um específico referente – estamos implicitamente indicando aspectos que “eu” não sou. É uma obviedade: no momento em que incluímos, estamos dando vida a uma exclusão. A questão em jogo tem a ver com este processo de inclusão/exclusão. Vindo ao específico da questão agora em exame, a pergunta é: que tipos de interações geramos entre o “eu” e o “não eu” no momento em que falamos “eu”? Quando damos vida a um processo de conhecimento – o atribuir nomes é, por excelência, dar vida a um processo de conhecimento, assim é também o dizer “eu” – estamos ativando inevitavelmente um processo que implica uma interação. Neste caso, estamos gerando a interação entre aquilo que havíamos indicado como *eu* e aquilo que implicitamente é indicado como “não eu”. Mais precisamente poderemos perguntar-nos: no momento em que digo *eu* como estou tratando aquilo que “eu” não é¹⁴⁰? A resposta que Buber sugere é que há fundamentalmente duas modalidades desse tratamento. Com a primeira modalidade o Eu – que deu vida à nomeação e, portanto, ao processo de conhecimento – trata o “não eu” como um *ele*. Neste caso é usada a palavra latina *alius*, para significar o objeto do qual se faz a experiência. Com a segunda o Eu trata o não eu como um Tu, Em latim *alter*, ou seja, uma *Pessoa* com a qual se deve criar uma *Relação*.¹⁴¹

139 A inspiração vem primeiramente do pensamento de Georg Simmel, Martin Buber, Mikhail Bakhtin, Gregory Bateson, Edgar Morin e revela importantes reverberações da perspectiva do interacionismo simbólico – em particular de Howard Becker – e da fenomenologia. Por fim, é devedora de algumas reflexões de Alberto Melucci. Por alguns versos posso reconhecer também alguma sensibilidade comum com a perspectiva proposta por Carl Gustav Jung.

140 Seria mais correto dizer: “o que fazemos tornar-se não eu, dizendo eu”.

141 As letras iniciais minúsculas (*alius*, *ele*, *objeto*) e maiúsculas (Eu, Tu, Pessoa) não são um erro de *editing*. Pretendem indicar a relevância que é implicitamente atribuída as duas entidades em jogo.

Colocada essa premissa, surge a pergunta: quando realizamos nossas pesquisas, como estamos tratando aqueles aos quais pedimos hospitalidade em suas vidas cotidianas? Isto vale quando, por exemplo, realizamos uma etnografia ou quando pedimos, no decorrer de uma entrevista, de fazer-nos entrar nos meandros do percurso biográfico do Outro, pedindo-lhe para revelar aqueles segredos que – segundo Goffman (1969) – cada um de nós esconderia nos bastidores. Realizamos uma experiência de um objeto ou criamos uma relação com um Tu? A linguagem científica é, nesse caso, muito reveladora. De fato, são usadas expressões como: “experimento” e “objeto de pesquisa”. Em quantas reuniões de colegiado da pós-graduação, que dirigi por cerca de oito anos em Padova, ouvi meus colegas perguntarem aos doutorandos: “qual é o seu *objeto* de pesquisa?”. A linguagem do *conhecimento científico* parece mesmo mover-se na perspectiva da primeira modalidade de tratamento indicada por Buber. Também quando se lida com seres humanos, ou quando se adotam metodologias qualitativas que pretendem ser menos frias, objetivantes e destacadas, termina-se facilmente por refluir naquela perspectiva epistemológica (que é ao mesmo tempo metodologia e teoria) *mainstream*¹⁴² que domina no paradigma do campo acadêmico¹⁴³ desde alguns séculos. Efetivamente, um dos fundamentos do assim chamado método científico¹⁴⁴ é a estranheza que o pesquisador deve – é um imperativo – ter com relação ao seu objeto, para não contaminar o estado dele e, como consequência, os resultados. Segundo esse axioma, se o pesquisador não mantiver a estranheza, impede a replicabilidade do experimento e então compromete a objetividade dos resultados alcançados. É evidente que, adotando essa perspectiva, não resta nenhuma possibilidade de gerar uma relação entre um Eu e um Tu, ou seja, de tratar o outro como uma Pessoa. Não se poderia fazer outra coisa senão a experiência de um objeto.

142 Mary Douglas (1990) a chama “cultura central”, aquela dominante a fase que Kuhn (1979) chama “ciência normal”.

143 As referências (nem tanto) implícitas aqui são obviamente a Weber (1922a), quando fala do conflito entre status, e a Bourdieu quando utiliza o conceito de “campo” (1971).

144 Admitindo-se que essa pretensa postura do pensamento da modernidade corresponda de verdade às práticas daqueles que *habitam* este campo. As referências indispensáveis são Latour (1991) e Feyerabend (1979).

Esse estilo de interação é, por exemplo, evidente nas definições que vêm propostas nos manuais de metodologia a respeito do que seja uma entrevista. Eis uma: “uma técnica pela qual um pesquisador toma posse de dados, informações, notícias, fatos, opiniões...”. Nesta definição, está presente somente uma pessoa – o pesquisador. O outro, de fato, não aparece, tanto que podemos reconhecê-lo como um recipiente – propriamente, um objeto – do qual o pesquisador extrai, elementos isolados, apropriando-se deles. Para colher um importante aspecto nessa definição, resulta esclarecedora uma observação relativamente ao verbo “conhecer” que eu descobri por Raimon Panikkar.¹⁴⁵ Em francês, conhecer se diz “con-naître”, termo que evoca o significado de nascer (“naître”) junto. Esta anotação nos solicita a ter em mente a ideia que há conhecimento somente quando ambos os interagentes nascem juntos, ou seja, quando são protagonistas de um processo recíproco de transformação significativa.

Novamente, as palavras usadas são importantes. O uso da expressão “se apropriar”, adotada na definição acima reportada sobre o que seja uma entrevista, revela que o tipo de interação prevista naquela perspectiva seja de ativar um processo de aprendizado unilateral. Trata-se de uma interação destinada a tomar, podemos dizer caracterizada por um estilo predatório, de rapina. Não se pensa nenhum processo de conhecimento em que propriamente duas pessoas, um Eu e um Tu, dão vida à transformação recíproca própria de uma relação. Aquela transformação recíproca que é considerada inevitável se se assume o primeiro axioma da (assim chamada) “pragmática da comunicação” (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967) – que tem, podemos dizer, operacionalizado a perspectiva proposta por Bateson (1972; 1979; 1991) – segundo a qual “não é possível não comunicar”. Comunicar significa dar vida a uma ação em comum e assim inevitável-

145 Depois soube que já estava presente em algumas considerações de Paul Valéry e Victor Hugo. A interminável obra de Panikkar me faz desistir de indicar uma obra específica. Tal relutância, também, é acentuada pelo fato que lendo esse autor – mesmo sendo de uma enorme clareza inclusive nas passagens filosóficas mais desafiadoras – se perde um elemento fundamental de suas comunicações: o modo como ele coloca o que diz, o seu sorriso, a gestualidade, a cadência com que pronuncia as palavras misturando, espanhol, catalão, italiano, indiano, alemão, latim, inglês, francês... Por isso, mais do que livros, aconselho procurá-lo no *YouTube*, para sentir melhor sua presença (plenamente não se pode mais, visto que morreu no final de 2010).

mente dar vida a um processo de transformação, pequeno ou grande que seja, que impede até de imaginar, de deixar um pretenso objeto de estudo incontaminado com a nossa passagem e de permanecer, nós pesquisadores, imunes do encontro com o objeto. Mover-se na consciência da inevitabilidade do processo de transformação em ato na interação entre os dois interagentes põe em jogo a questão crucial da responsabilidade. Isto é já evidente no momento em que é posta a questão da responsabilidade do estilo que adotamos com relação à alteridade, da relevância da forma como o Eu tratará o não Eu “Como tratará” quer dizer como “responderá”, “como será mensageiro”: dois significados implícitos na palavra “responsabilidade” em várias línguas.

Para examinar em modo adequado tal aspecto, é bom evidenciar os possíveis limites das duas perspectivas indicadas: a experiência e a relação.

Nesse sentido, a primeira das vias indicadas – aquela de tratar o outro como um objeto do qual fazer experiência – aparece como a tentativa de subtrair-se da responsabilidade. A adoção da perspectiva de um método objetivante que é estranho à responsabilidade do pesquisador – por exemplo, utilizando expressões como: “são os dados que dizem” – encontram o próprio macabro limite naquilo que tantas vezes é ressoado nas aulas do tribunal de Nuremberg, no final da segunda guerra mundial. O domínio de uma hierarquia asséptica de critérios objetivos que determina (e proíbe) como deve seguir o mundo, pode levar como caso extremo à catástrofe de qualquer ideia de responsabilidade; portanto, para muitos resultava natural usar expressões do tipo: “eu executava ordens”. O sono da razão produz monstros, mas o racionalismo levado às suas extremas consequências, como argumentaram com graduações diversas seja Hanna Arendt (2005), em *A banalidade do mal*, seja Zygmunt Bauman (1989), em *Modernidade e holocausto*, não é de menos.¹⁴⁶

146 No fundo, trata-se – em uma forma tragicamente irônica e inesperada – do medo expresso por Weber (1999) quando previu a possibilidade de se afirmar, com o desenvolvimento do capitalismo da “gaiola de aço”. Uma ironia a mais está no fato que Weber acreditava que pudesse chegar um carismático para salvar a humanidade da gaiola.

Em vez disso, no momento em que se retira a possibilidade de uma objetividade, é iminente o perigo do subjetivismo e, assim, do relativismo que tem raízes bem evidentes na tradição filosófica da retórica dos sofistas.

Trata-se de assumir a responsabilidade daquela que, de Thomas em diante,¹⁴⁷ é chamada de “definição da situação”. Atitude relacional, porém, significa busca de um acordo, que é mais do que uma de-finição. “Acordo” significa deixar aberta a possibilidade de uma evolução, de transformações possíveis das formas, deixar o espaço ao fluir da vida. “Formas” e “fluir da vida”: dois conceitos caros a Simmel (1908). O “acordo” não pretende determinar ou proibir aquilo que pode e deve vir a ocorrer. É conectado àquilo que Bakhtin (1988) chamou de exotopia:

É somente aos olhos de outra cultura que a nossa própria cultura se revela em modo mais completo e profundo [...]. Um sentido revela a própria profundidade se encontra-se e entra em contato com um outro, outrem sentido: entre esses começa um tipo de diálogo, que supera o fechamento e a unilateralidade destes, destas culturas. Colocamos para uma outra cultura novas perguntas que essa não se colocava [...]. Quando há esse encontro dialógico entre duas culturas essas não se fundem nem se confundem e cada uma conserva a própria unidade e a própria aberta totalidade, mas ambas se enriquecem reciprocamente (BAKHTIN, 1988, p. 348).

É no momento em que se dá a vida a uma relação, tratando o *outro* como um *tu*, sem que isto gere confusão, que se realiza o diálogo. É quando nos abrimos ao dar-se conta, à consciência que certamente a vida assume formas, mas é essencialmente fluir, que todas as formas – qualquer forma – são impermanentes. O apego às formas, à definição, não é necessário ao acordo; ao contrário, o danifica. A tudo isso não se pode chegar pela empatia, pela – diz ainda Bakhtin – “[...] errônea tendência a reduzir tudo a uma só consciência, a dissolver nessa a

147 Renomeada de diversos modos por muitos: Merton (1949), Berger e Luckmann (1969), por exemplo, mas também pelo interacionismo simbólico e pelo próprio Goffman (1969).

consciência dos outros” (ibidem, 359). As prerrogativas do princípio da exotopia partem da ideia de que

Não se pode pensar a compreensão como empática, como transferência de si no lugar do outro (perda do lugar). Isto é necessário somente pelos momentos periféricos da compreensão. Não se pode compreender a compreensão como tradução da língua do outro para a própria. (ibidem, 359)

É só no momento em que assumimos a perspectiva do nascer juntos, deixando a si mesmo e ao outro a liberdade do porvir, que há dialogicidade e, assim, conhecimento. Por isso, pressupor uma definição bloqueia a possibilidade de gerar conhecimento.

Dialogicidade uma obrigação? Não, uma possibilidade.

Praticar o estilo dialógico na pesquisa social não é uma obrigação, mas uma possibilidade. Entre outras coisas, é dito que tal estilo pode ser praticado somente em algumas fases da pesquisa e não em todas. Por comodidade expositiva – mas também por alguns aspectos substanciais – distinguirei o percurso de pesquisa adotando a tripartição dos rituais de passagem proposta por Van Gennep (1909) entre fases pré-liminar, liminar e pós-liminar.

Colocarei a primeira questão evocando uma pergunta: quem são os destinatários – em parte se poderia dizer os “públicos” – do conhecimento gerado?¹⁴⁸ É uma questão não secundária que reclama de novo o aspecto da responsabilidade: a quem se faz de mensageiro e como? Dito de outra forma: aquele que dá vida a pesquisas cognitivas realiza o trabalho para quem? No passado seria mais frequentemente colocada a pergunta em termos de: qual é o papel, a função dos intelectuais? Para aventurar-me nesse âmbito, em via preliminar, me ajudam algumas reflexões propostas por Berger e Kellner (1981), distinguindo três tipos de sociologia: ideológica, tecnocrática e vocacional.

¹⁴⁸ Em parte trata-se de um interrogativo que já era proposto por Lynd (1937) quando escreveu o ensaio *Knowledge for what?* – mesmo se sua resposta vai em direção diversa daquelas aqui propostas.

A primeira, a ideológica, se diz estar a serviço de uma causa política relacionada prevalentemente à mudança.¹⁴⁹ Estamos no âmbito de uma sociologia que toma partido. As pesquisas nesta perspectiva servem para fornecer instrumentos para sustentar uma linha de ação; mais do que um pesquisador estamos falando de um militante.

A segunda, a tecnocrática, na qual o pesquisador se põe a disposição de um poder – econômico, empresarial etc. – que compra seus serviços para atingir o objetivo dele. Nesse caso, os resultados da pesquisa servem para legitimar posições e escolhas pré-definidas pelo comprador, ou para deixar mais adequadas as modalidades com as quais se realizam as decisões já tomadas em detalhes ou de um modo geral.

Como dito pelos dois autores, essas duas modalidades de praticar a pesquisa social não são reconhecidas plenamente como sociologia, pois são dois modos de colocar-se a serviço de qualquer entidade externa ao próprio campo. Segundo eles, o único modo de falar de verdade de sociologia é aquele que apresenta os traços da vocação, ou seja, de uma pesquisa que tem plena autonomia com relação à contratação de qualquer natureza, e que tem o conhecimento em si como único intento.

Na realidade, sem entrar nos detalhes e remetendo a outras ocasiões nas quais abordei a questão de modo mais específico,¹⁵⁰ me parece poder dizer que em princípio compartilho as observações críticas com relação as duas primeiras perspectivas. A terceira também apresenta limites sobre os quais é necessário ter consciência. No fundo, aquilo que vem proposto é a clássica torre de marfim destacada do mundo. Parece quase tratar-se daquela *fuga mundi* que caracteriza a via do ascetismo extramundano, da qual em âmbito sociológico se ocupou amplamente Weber (1920). Por alguns versos, podemos reconhecer um comportamento aristocrático mais do que vocacional, caracterizado pelo medo da contaminação por um mundo considerado como corruptor de uma suposta pureza do pensamento.

149 Os dois atores fazem justamente notar que é possível haver uma sociologia ideológica de molde conservador ou reacionário.

150 Já falei sobre isso em La Mendola (2006; 2007; 2009).

Para estas três perspectivas são claros os destinatários desse conhecimento, para quem os pesquisadores desenvolvem o trabalho. As duas primeiras têm os seus *compradores* em dois contextos externos à academia; a terceira resta prevalentemente autorreferencial, tendo como público privilegiado os próprios colegas, no máximo uma indistinta esfera pública – de caráter habermasiano – de leitores cultos.¹⁵¹

Há, porém, outra perspectiva sob o nome de sociologia *reflexiva* – indicada em particular por Alberto Melucci (1998) – que se move em uma direção diferente, desejando colocar-se como interlocutor dos atores sociais. Mesmo assim, não leva a uma dependência em relação às necessidades deles; ao contrário, mantém certa autonomia – que não é separação. Ao mesmo tempo, não se configura nem mesmo com as características da aproximação ideológica com a qual nos colocamos na liderança do movimento porque já sabemos o que é justo para o próprio movimento. O que pretendo propor aqui se move naquele horizonte, ainda que com algumas especificações. Em particular, pretendo sublinhar os aspectos conexos aos atores, quer dizer às pessoas em carne e osso – sejam os pesquisadores ou as pessoas do contexto tomado em consideração.¹⁵²

A perspectiva aqui adotada segue na direção de uma maior¹⁵³ ênfase dos aspectos corpóreo-emocionais, que induz a derrubar a conotação de uma sociologia caracterizada pela “reflexividade”, por adotar a expressão *consciência (consapevolezza)*. Um termo que pretende evocar a elaboração da própria colocação no mundo tendo um

151 Nada muda, neste sentido, também na versão racionalizada – para dizê-lo ainda com o Weber da *racionalização do carisma* – da perspectiva aristocrático-vocacional que introduz hoje nas carreiras universitárias critérios de avaliação como, por exemplo, o *citation index* ou privilegia as publicações em revistas com *refery* anônimos etc.; todas formas de legitimação autorreferencial que não arranham o princípio de uma torre de marfim, mesmo se atualmente rachada.

152 A perspectiva de Melucci, pelo contrário, é muito ligada a atores coletivos, como os movimentos sociais.

153 Digo “maior” porque, em parte, já estava presente em Melucci. Vejam com relação a isso, os trabalhos organizados por Leonini (2003), e por Chiaretti e Ghisleni (2010).

ponto de referência muito mais global e não limitado somente à ação do hemisfério esquerdo do cérebro, aquele da racionalidade. Isto apesar do fato de que o termo “reflexividade”, de um lado, evoca o uso do sentido da visão para colocar em ato o ver-se refletido em um espelho;¹⁵⁴ do outro, pode ser entendido como um desdobramento do corpo sobre si que é próprio do fazer flexões. Na verdade, a reflexividade permanece um processo cujo significado pode ser expresso com a frase “parar para pensar”, assim como é substancialmente entendido seja nas perspectivas fenomenológicas, seja no interacionismo simbólico, seja nas aproximações mais racionalistas como aquelas de Giddens (1990). Desse modo, é a poli-sensorialidade do corpo a permanecer na sombra. Portanto, parece-me que seja necessário ir além do *reflexivity-turn* e mover-se no sentido do *awareness-turn*, que é o eixo condutor da perspectiva dialógica que pretendo propor aqui.

Nesta perspectiva, entre os interlocutores, entre os destinatários do serviço, em consequência entre os públicos a serem tomados em consideração, estão aqueles que vivem e dão vida aos contextos sociais que estamos estudando. Isto significa que, nas fases preliminares da pesquisa, deve-se prestar particular atenção aos contatos que devemos ativar com – para usar uma expressão da etnometodologia – os “membros competentes do *ethnos*” em questão. Trata-se de ativar um acordo que não é somente destinado a obter uma autorização para desenvolver a pesquisa, quiçá extorquindo uma confiança “de rapina” por haver ostentado certa confiabilidade apenas para dar vida à pesquisa. Aquilo que deve ser ativado é um trabalho de cuidado que põe no centro – dialogicamente – as necessidades, os temores, mas também as aberturas de ambas as partes interagentes: os pesquisadores e as pessoas envolvidas na pesquisa. Do mesmo modo, deve-se dedicar o mesmo cuidado, se pretendemos nos mover em uma perspectiva dialógica, na fase pós-liminar, quando o pesquisador constrói aquela que, com Geertz (1973), podemos chamar a “representação de representações”. Dou um exemplo para

154 Opaco, ou menos que seja, para evocar o clássico trabalho de Cooley (1902).

tornar mais clara a questão. Imagine-se ter estudado as práticas de um grupo de um novo movimento religioso carismático ou *new age*, entre os tantos que nasceram e cresceram nos últimos decênios. No repasse – relatório de pesquisa, artigo ou livro que seja – como sociólogos podemos ser levados a utilizar a definição de “seita” nos termos da categoria conceitual rigorosamente weberiana. Desse modo, os nossos interlocutores acadêmicos, o círculo social ou, melhor, a comunidade de referência – que devemos levar em conta para construir a nossa reputação científica, para concursos, para o acesso a recursos e encargos – reconheceriam um típico símbolo do *nós* sociológico. Elegendo como público a comunidade científica, a adoção da palavra “seita” é quanto de mais necessário se possa imaginar. Na verdade, esse termo, para aqueles que nos hospedaram em sua vida cotidiana, colocando-nos a par de segredos, desejos, frustrações, alegrias e sofrimentos, presumivelmente aparece como estigmatizante e etiquetante, para usar os conceitos elaborados pelo interacionismo simbólico.¹⁵⁵ De fato, na esfera pública midiática o termo “seita” assume conotações desagradáveis, de grupo que extorque a adesão dos próprios participantes, que drena recursos quase lhes roubando, que impede a seus adeptos de exercer o próprio livre arbítrio. Levar em conta dialogicamente os habitantes da *ethnos* que nos hospedaram, como destinatários/público dos nossos resultados de pesquisa, significa então considerar o efeito decorrente das modalidades com as quais dizemos e escrevemos aquilo que foi possível colher na situação de pesquisa.¹⁵⁶ Não se trata de esconder ou ocultar os resultados, mas de encontrar formas que não tenham a intenção de desfigurar – em sentido goffmaniano – quem nos dedicou tempo e nos fez entrar em sua própria vida. É um modo de honrar aquela confiança que construímos juntos. Nesse quadro, é tomado em consideração também o fato de dar vida a encontros pelos quais

155 Vejam, a propósito, os trabalhos de Matza (1969); Becker (1971); Lemert (1967) e também de Goffman (1970).

156 Trata-se de uma questão já presente, por exemplo, nas reflexões do volume organizado por Clifford e Marcus (1986).

se restitui¹⁵⁷ àqueles que estiveram envolvidos na pesquisa, o que, como pesquisadores, consideramos resultados dela. Esses tipos de encontros não tem tanto, ou não apenas, um efeito de validação dos resultados. Não se trata de eleger as pessoas do *ethnos* como juízes da nossa operação. Trata-se de levá-los em consideração, de verdade, como interlocutores do processo de conhecimento.

Tudo isso, como dito no título do parágrafo, não é uma obrigação e, entre outras coisas, não é sempre possível. Se, por exemplo, estou fazendo uma pesquisa sobre o que acontece em uma praça, não é evidente que eu esteja em condições de encontrar um modo de organizar encontros com as pessoas que naquela praça vivem parte de suas vidas cotidianas. Pode ser que eles nem tenham se dado conta da minha pesquisa e que oferecer-lhes esta oportunidade resulte mesmo desagradável ou incômodo. O repasse não é uma obrigação. Todavia, querendo praticar a perspectiva dialógica, é *obrigatório* pôr-se a questão da possibilidade de oferecer – como uma das formas de retorno pela hospitalidade recebida, um tipo de prática da reciprocidade – àqueles que nos acolheram em suas vidas, nossas representações de suas representações.

Mas, gostaria de ressaltar, isso não quer dizer proibir-se de realizar pesquisas que não sejam dialógicas. Podemos desenvolver sejam aquelas de caráter ideológico, sejam aquelas tecnocráticas, como também aquelas aristocráticas destinadas somente ao público acadêmico. Além disso, creio que se possam efetuar pesquisas em que se contradiz o princípio da confiança com relação aos membros da *ethnos*, como, por exemplo, no caso da etnografia oculta.¹⁵⁸ Há temas

157 Franca Olivetti Manoukian (2002) escreveu “re-instituir”, indicando que deste modo se atua, mais uma vez, uma contribuição em uma relação que visa ao reconhecimento recíproco de pesquisadores e de pessoas com as quais se gerou conhecimento

158 Nisto me diferencio radicalmente de um sentido comum que está se afirmando no mundo anglo-saxão, onde a difusão dos comitês de ética em âmbito universitário está provocando uma inundação – do meu ponto de vista, puritana – que nega legitimidade às investigações ocultas. Eu acho que, desse modo, em nome de uma abstrata cidadania, novamente pelos abstratos requisitos e proibições, evita-se afrontar de modo mais concreto e encorpado a questão da responsabilidade pessoal.

de pesquisa para os quais a única forma de aprender qualquer coisa a respeito de situações específicas é infiltrando-se e camuflando-se de membro ordinário. Imagine-se, por exemplo, quem quisesse fazer uma sondagem em um grupo de *naziskin*. Mas, mesmo sem chegar a esses extremos, existem muitas pesquisas nas quais é necessário evitar tornar explícita a própria tarefa de pesquisador. Assim como podem existir pesquisas nas quais se oscila entre ocultamento e progressivo revelamento do próprio papel. A questão põe novamente em causa a assunção de responsabilidade: diz por que razões você realizou uma pesquisa oculta e aceita que no confronto público se expressem opiniões pró ou contra o teu agir. Ou seja: “assuma a responsabilidade pelas consequências do teu agir”.

O estilo dialógico pode também ser expresso somente durante a realização da pesquisa, aquela que podemos chamar “fase liminar”, para continuar com o esquema dos ritos de passagem. Trata-se de um estilo de relacionamento com as pessoas que se encontram e que disponibilizam parte de suas vidas. O que faz a diferença é como tratamos essas pessoas. Para exemplificar esse ponto, dedico o próximo parágrafo a algumas observações e considerações extraídas de um volume de La Mendola (2009), que escrevi sobre a realização de entrevistas, acrescentando algumas modificações.

O exemplo das entrevistas dialógicas

No momento em que se pretenda realizar uma entrevista dialógica, a máxima atenção deve ser colocada no estilo de interação utilizado no decorrer deste ritual particular, interrogando-se continuamente sobre o sentido de nossos movimentos comunicativos. Entrando mais nos detalhes, devemos perguntar: “qual *self* estou – implicitamente ou explicitamente – propondo interpretar ao entrevistado? Para qual direção o estou levando? Estou direcionando e limitando alguma coisa? E, se sim: que coisa? O estou empurrando para uma direção que enfatiza a representação de si como um ator de tipo goffmaniano, centrado na defesa de sua imagem e no medo da profanação?”. Tal

direção faria prevalecer o domínio do hemisfério esquerdo do cérebro, esterilizando e ocultando os eventuais aspectos emocionais para favorecer o controle racional, em nome de uma suposta reconfortante ordem social. Ao contrário, no curso da entrevista posso favorecer, pelo estilo dialógico, uma modalidade de narração de si que tende a diminuir o máximo possível os medos de ser julgado. Trata-se de uma modalidade que sustenta o entrevistado no processo de narração – para si mesmo, antes que para o entrevistador e os vários públicos possíveis – de partes da própria vida nas quais, no presente, é difícil de se reconhecer, ou que podem ser consideradas socialmente pouco apreciáveis. Desse modo, o acompanhamos também na exploração de bobagens, falhas, momentos de fracassos e andanças que agora não consideraria *moralmente* oportunas. Trata-se de dançar com ele/ela colocando-se no fluir da vida, mais além de imagens de si que devem ser defendidas ou de imagens estereotipadas, fazendo sentir ao entrevistado que não são feitas avaliações. A dança dialógica permite fazer sentir o coração, a barriga, o hemisfério direito do cérebro que narram a vivacidade de experiências e relações, frequentemente impregnadas de ambivalências e ambiguidades. Diversamente, a defesa da imagem, em uma entrevista impregnada de racionalidade e opiniões, tornaria asséptica a narração e impediria toda esta riqueza. Uma entrevista dialógica é possível se o entrevistador constitui o polo de uma relação Eu-Tu e não de uma Eu-Isso. Neste segundo caso, torno o meu interlocutor um objeto do qual extrair as informações que contém. No primeiro caso, ao inverso, é possível construir a nós mesmos, e ao outro, como dois polos de uma relação dialógica. A entrevista, então, torna-se uma ocasião de sacralização das diferenças. Essas não são anuladas, nem profanadas tornando o outro um objeto de pesquisa, nem muito menos são acionados processos defensivos.

Na Tabela 1, apresento os estilos com os quais se entra e se está em relação no decorrer da entrevista como oscilantes entre dois extremos sobre um eixo que vai da alta à baixa diretividade.

Tabela 1
Construção da pista e estilo de interação no ritual entrevista

Diretividade Alta	Diretividade Baixa
Pista com perguntas:	Pista com perguntas:
<ul style="list-style-type: none"> • Informativas • Tipificantes • Elevada possibilidade avaliativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Descritivas, Narrativas • Anedóticas, de situação • Baixa possibilidade avaliativa
...facilidade...	...facilidade...
...elevada defesa da imagem.	...baixa defesa da imagem
Condivisão da definição da situação imposta pelo entrevistador.	Estabelecimento em comum de um acordo dialógico com valorização (multiplicação) das diferentes representações.
<i>Experiência</i> Eu-Isso	<i>Relação</i> Eu-Tu

No polo extremo da alta diretividade, encontramos um tipo de interação em que o entrevistador pede ao entrevistado para compartilhar uma definição da relação em que o outro é transformado em objeto. Na interação *eu-isso*, o entrevistador interpreta um papel de público, enquanto na realidade é o único ator. Ele torna passivo o entrevistado administrando-lhe (como se fosse um remédio) as perguntas informativas. Obtém-se assim, às vezes de modo forçado, informações pelas perguntas tipificantes que exprimem juízos de valor (avaliações sobre si mesmo e sobre o mundo), rotulações, definições estáticas fruto de síntese, conceitualizações, racionalizações. Dessa forma, ficamos bem distantes da possibilidade de colher o fluir da vida, as suas contradições, as emoções conexas.

No extremo oposto, encontramos um estilo completamente diferente. Cada um dos dois interagentes participa construindo, por um acordo comunicativo, uma relação dialógica, exatamente uma relação Eu-Tu. O entrevistador faz perguntas narrativo-descritivas e anedótico-situacionais, a fim de valorizar as diferenças e manter baixa a

tendência à avaliação. Desse modo, os dois dialogantes constroem parte da vida de quem narra. Este último torna-se o *alter* da relação e não o *allius* que faz alguma coisa. A relação dialógica não deixa espaço para a visão objetivada do outro. Pelo contrário, é essa que se percebe, em geral, entre as linhas das sugestões fornecidas pelos manuais: encontra-se um elenco de movimentos comunicativos adotados para forçar o outro por meio de formas pré-constituídas. Boa parte da pesquisa segue nesta direção, como quando na praia se dá à areia a forma dos objetos – bola, estrela, sol – que já temos em nossa posse. A categoria conceitual, as hipóteses, as perguntas de pesquisa são um pouco como as rígidas forminhas de plástico com as quais tentamos dar forma ao mundo. A perspectiva dialógica, pelo contrário, põe-se em uma ótica diametralmente oposta: comporta dar um passo atrás para acolher aquilo que o outro constrói por si mesmo. Paramos, a fim de apoiá-lo e acompanhá-lo em seu movimento, às vezes cansativo, de elaboração de formas sobre originais. Permanecemos abertos, e não entrincheirados na defesa de uma pretensa objetividade ou neutralidade. Este estilo de condução da entrevista não exclui que possam surgir na mente de quem entrevista fragmentos de tipificações ou avaliações. Entrando nesse fluxo, renunciando à posição (pretensamente) neutra ou passiva; o entrevistado pode com sabedoria lidar com ela sem grudar-se nela. Um pouco como quando se deixa passar as imagens nas nuvens que ora parecem adquirir uma forma, ora outra. Se aparecem algumas formas, é sensato tomar nota delas. Mas, é bom não ir apressadamente à procura das “forminhas” conceituais que nos permitem classificá-las.¹⁵⁹ Com o passar do tempo é possível que venha menos a tendência, desenvolvida como *homo/mulier sociologicus/a*, quase obsessiva a classificar. Pode-se abandoná-la, deixando as categorias em segundo plano de modo a alcançá-las quando seja necessário. Assim operando, poderemos gozar do fluir da vida sem fazer-nos cavalgar pelo desejo

159 Vejamos alguns exemplos: “eis um efeito perverso da mobilidade ascendente”; “é um típico comportamento da classe operária”; “eis a execução de um ritual de reparação”; “um belo exemplo de desequilíbrio de status”; “diria o resultado da segregação de gênero”; “sim, não há o que dizer, um membro de uma seita construída em torno de um carismático”; “um clássico caso de profecia que se autorrealiza”.

de conceitualizar. De todo modo, tudo aquilo que surge no decorrer da pesquisa social é precioso. Como recita um ditado italiano: “do porco nada se joga fora”. Acolher as eventuais tipificações e valorizações que chegam é diferente de ir obsessivamente à procura com “urgência classificatória” (SLAVI, 2002). Esta é comumente movida pela necessidade de controlar a incerteza experimentada no contato com a complexidade das existências narradas.

Outro motor da “urgência classificatória” são os pedidos de quem – orientador de mestrado ou doutorado, colegas e clientes variados – adota o paradigma da explicação de fenômenos, que tem a pretensão de retirar as dobras do mundo para eliminar a complexidade. É por essas razões que muitas vezes nos fechamos à escuta do outro, profanando-o para obter informações pré-confeccionadas. Os pesquisadores, acostumados a encontrar nas entrevistas opiniões, valorações, tipificações, informações, ficam desorientados frente às pistas e ao material proveniente das entrevistas dialógicas. Sentem falta da explicitação de opiniões e valorações com as quais são habituados a lidar nas discussões que acontecem no interior dos grupos de amigos, nos processos organizativos ou nos círculos culturais nos quais trocamos opiniões sobre a política, o esporte ou sobre a vida em geral. Pelo contrário, adotando um estilo dialógico, é necessário colocar-se em uma atitude de escuta ainda maior frente ao material proveniente das narrações. Nesse momento é importante colher as interpretações e as tipificações, ao invés de encontrá-las já enunciadas explicitamente e prontas para o uso. Quem não tem treinamento para fazer isso, frente ao material das entrevistas dialógicas pode ficar desiludido e até chegar a pensar que não encontrou ali nada daquilo que lhe servia. Não encontram as formas esperadas porque têm o hábito de delegar ao próprio entrevistado a tarefa de construir representações de representações. Acontece, às vezes, que, apesar das entrevistas serem do tipo diretivo, obtem-se igualmente narrações. Isso se deve ao *self* tornado hábito do sujeito que tende a construir-se, apesar de tudo, como um narrador. Trata-se de um resultado não perseguido intencionalmente.

Concordo com a posição da *grounded theory* (Glasser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 1990) que tende a superar a separação entre a fase da coleta de dados e a fase da análise. Trata-se de uma herança da postura positivista (ou neopositivista ou, ainda, pós-positivista) proveniente da pesquisa quantitativa, que todavia permanece na pesquisa qualitativa, etnográfica em particular. É importante precisar que a distinção (necessária para esclarecer) não coincide com a separação (empobrecedora). Tratando da questão das conclusões, Marianella Sclavi(2000) sustenta que essa é “a parte mais efêmera da pesquisa”. A nossa convicção é que essas sejam uma etapa do percurso de conhecimento, jamais definitiva porque a meta é sempre provisória. Por isso, é bom manter diferenciado o *self* do entrevistador, um *self* que é da ordem da entrevista, caracterizado pela intenção de ouvir, com relação ao *self* do pesquisador, que é o *self* da ordem da análise caracterizado pela intenção de elaborar tipificações. E se, por um lado, podemos concordar com a consideração de Bakhtin (1979) – contrária à célebre afirmação de Weber (1922b) – segundo a qual é impossível ter uma atitude não avaliativa. É verdade, porém, que entre ter um ponto de vista e dar vida a um pesado jogo de condicionamento existe uma grande diferença. Ter um ponto de vista não quer dizer, de fato, necessariamente colocá-lo em jogo pesadamente, nem mostrar apego ao próprio ponto de vista impedindo o acolhimento da narração do outro por efeito de um ouvir tanto seletivo quanto aprisionante.

Para participar da construção de um estilo dialógico devo favorecê-lo em todos os meus movimentos, formulando perguntas que não apontam para a obtenção de informação, valorações, tipificações. Trata-se de perguntas que façam narrar molduras de relações e de experiência, dentre as quais haverá, contudo, informações. Deles posso compreender ao menos os primeiros referimentos dentro dos quais aquelas informações ganham sentido e significado. Da mesma forma, haverá tipificações e valorações, sejam implícitas ou explícitas, elaboradas, porém, diretamente pelo entrevistado e não induzidas pelo “entrevista-ator”. Estando em relação com o *alter*, desse modo, torna-se evidente como o propósito da (eventual) atribuição de um

comportamento ou de um ator a um tipo ideal ou a outro não deva ser pedido ao entrevistado mas, ao contrário, seja eminentemente uma tarefa do “pesquisa-ator”. Não é nem mesmo tarefa primária do entrevista-ator, o qual antes – sem procurar – toma nota daquelas que podemos chamar “primeiras representações de representações”. Ser centrado e aberto, durante o ritual cuja intenção é ouvir, significa entrar em contato com as representações de *alter*, sem urgência classificatória. É um ouvir no qual me dou conta das formas, mas sem apegar-me a estas e, sobretudo, sem grudar nesta uma valoração. Ou seja, pratico a sabedoria das diferenças que vêm à tona – porque me dou conta ou porque o outro me fez dar conta – sem por isso dar vida a distinções que se conectem com desigualdades (Rettore 2007). Significa dar vida a duas centralizações/aberturas conectadas entre si, mas diferenciadas, não separadas: o aqui e agora do ritual entrevista e o aqui e agora do ritual de construção de representações de representações, ou tipificação.

Este um tema do qual me ocuparei mais a fundo em outro lugar. O que posso aqui antecipar é que aquela “descrição densa” da qual fala Geertz (1973) virá depois. O importante é re(a)colher no ritual entrevista narrações análogas àquelas descrições que Geertz chamou *thin description*. Becker (1998) adota uma multiplicidade de adjetivos para essa descrição: “completa”, “detalhada”, “rascunho”, “complexa”; enfim, uma descrição realizada com estilo “simples, sem interpretação”, como escreve inspirando-se na descrição “pura” ou “simples” de George Perec (1980). Agrada-me dizer “descrição nua”. Com o termo “nua” não tenho a intenção de dizer priva de construção, de superestruturas, nem tampouco quero dizer objetiva. “Nua” porque é, de certa forma, *despudorada*, ou seja privada daquele pudor que faz esconder os segredos nos bastidores por causa da preocupação goffmaniana do efeito que as histórias poderiam fazer em quem as ouve. Antes de tudo, trata-se de uma descrição que procura aliviar as (re)vestimentas conceituais. Talvez, tal paixão pela nudez da descrição, confesso, poderia descender do meu escasso fetichismo estetizante. Pronto: “descrição nua” quer evocar uma tendência ao

prazer estático (mais que estético) da nudez, privo dos fetichismos teórico-conceituais tão difundidos nas ciências sociais, que tornam ainda mais pesada a já onerosa necessidade de construir formas para representar o mundo. Então, trata-se de recolher “relatórios” – para usar a expressão fenomenológico-etnometodológica – ou, dito com mais leveza, “representações” de experiências e de relações, nas quais, certo, estão presentes uma mistura variável de atribuições de sentido e significado, de expressões emocionais, de valorações e tipificações. O que interessa é o como flui a vida das pessoas que consultamos, para responder à pergunta típica da etnografia: “o que está acontecendo aqui e como?”.

No momento em que ouvimos o outro podemos então dizer que estamos na primeira volta daquele tipo de conhecimento em espiral do qual falou Melucci (1998) e que Gobo (2001) tomou próprio em relação às pesquisas etnográficas.

A entrevista, para mim, pode e deve (também) ser caracterizada por certa leveza, mesmo se talvez não possa ter todas as características da sociabilidade simmeliana, porque a entrevista é um ritual diferente daquele tipo de encontro. Aqui também, leveza não significa, por exemplo, não tocar em argumentos escabrosos ou dolorosos. Calvino (1988) nos mostrou bem, em *Le Lezioni American*, que a leveza não foge dos cemitérios: aquela que foge de lá é uma forma de carga, que se passa por leveza. Não são os argumentos que permitem distinguir entre carga e leveza, mas o estilo da interação. A pessoa que nos conta alguma coisa de si pode até chegar a chorar e sentir dor, mas deve ser ela a intencionada a fazê-lo. Nós podemos “somente” – como veremos – procurar ajudá-la nessa fadiga; não constrangê-la, mas acompanhá-la no difícil trabalho de derreter – desde que seja possível – a eventual máscara de destaque que se construiu. Então, se desejamos evitar esta agressão à máscara, no lugar de “empurrar” devemos procurar fazer o movimento contrário, “dar espaço”, para favorecer o não apego à máscara do palco.¹⁶⁰ Isto, contraria-

160 Como veremos, o de deixar espaço ao outro é o estilo mais adequado com qualquer entrevistado.

mente a quanto se possa pensar à primeira vista, vale também para aqueles que, ocupando papéis formais de grande relevo – políticos, administradores, funcionários de alto escalão, empreendedores, professores universitários etc. – são muito habituados a se apresentar em público – os “personagens em destaque”, para usar a expressão de Collins (1992). Para dizê-lo na forma de Jung (1969) são aqueles apegados quase exclusivamente à “estrutura Persona” e não conectados com as outras estruturas da personalidade como “Anima” ou “Animus” – e concentradas a defender tenazmente a própria imagem e aquela da organização que representam. As técnicas que tendem a empurrar, a rachar a máscara teriam certamente, nesses casos, baixa potência, sendo eles hábeis apresentadores de si mesmos em público. A competência deles, efetivamente, é própria daquela de rejeitar os ataques à imagem pessoal, gerindo-a com a maior atenção possível às impressões que fazem sobre seu público. Contudo, a entrevista na pesquisa social não é a entrevista jornalística de investigação ou de molde anglo-saxão, uma daquelas entrevistas nas quais se requer do jornalista pressionar o entrevistados da vez. Não é nem mesmo um interrogatório no tribunal no qual algumas regras do jogo limitam a autonomia do inquirido. No fundo, lembrando o filme *Questão de honra*, de Rod Reiner, precisamos observar que parte do sucesso dos “nossos heróis” – e lembro que se trata de um filme; na realidade, como sabemos, muito raramente se consegue arranhar a imagem dos poderosos, mesmo no tribunal – deriva próprio das restrições do quadro institucional dentro do qual o jogo-interrogatório se realiza.

Voltando às entrevistas na pesquisa social, em minha opinião, há alguma possibilidade a mais de entrar nos bem protegidos bastidores dos personagens em destaque – mas nada garante que se obtenha o que se deseja – oferecendo espaço ao entrevistado. Significa deixar que o outro conte de si nos guiando, tentando “somente” fazê-lo contar fatos, casos específicos, porque no detalhe das experiências podemos colher algum fragmento, algum indício dos bastidores. No caso de personagens em destaque, às vezes a necessidade de protagonismo os faz revelar pequenos fatos preciosos para conhecer suas experiências,

de modo mais próximo daquele bastidor que tentam tão habilmente escamotear. No fundo, é um pouco como adotar o estilo das assim chamadas artes marciais, as quais mostram como, uma vez obtida a própria centralização, é possível fazer circular a energia do outro em uma direção diferente daquela prevista por ele. Nas artes marciais, é comum dizer que isto significa usar a energia do adversário contra o próprio adversário; na verdade, o redirecionamento da energia do outro não necessariamente deve ser feito contra, com uma intenção belicosa, marcial justamente, ainda que somente por defesa. Pode ser um redirecionamento com a intenção de derreter a máscara, implicitamente de uma “trans-forma-ção” da forma que a pessoa havia assumido desde lá. Nós os guiamos no processo de tomar consciência, ou seja, naquele processo que, como veremos, torna rica a narração das experiências porque se constitui como uma ocasião de geração de consciência pelo outro que “se” conta. Por vezes, frente à apresentação desse estilo de dar vida às entrevistas, algum estudante exprime a seguinte preocupação: “Mas nós não somos terapeutas”. Dar vida a uma relação dialógica no âmbito do ritual da entrevista não significa ter a intenção de construir uma relação terapêutica, não significa assumir aquele papel com aquele tipo de responsabilidade, nem ter a pretensão de *curar*. Quer dizer, simplesmente, ter a intenção de entrar de verdade em relação com *Alter*. Entrar em relação é inevitavelmente transformativo para ambos os interagentes e gera, quase como um efeito não intencional, um “material vivo” com o qual, em quanto pesquisadores, podemos realizar nossa obra de ampliação do conhecimento.

Ir além da separação: algumas considerações

Em algumas palavras, se poderia dizer que uma pesquisa dialógica tem algumas das características que em literatura são reconhecidas na família da pesquisa-ação. Esta definição é somente em parte adequada, enquanto substancialmente pressupõe que haja uma pesquisa que não seja ação, pressuposto que contradiria o princípio segundo o qual “não se pode não comunicar”. A questão não é se se trata de

uma pesquisa de base ou de uma pesquisa-ação, mas do estilo que o pesquisador adota com relação às pessoas que habitam o espaço de vida social considerado; move-se gerando consciência e responsabilidade da ação/transformação que inevitavelmente põe em ação.

Dar vida a pesquisas sociais de estilo dialógico não é fácil. Para expressar o desafio que sinto ser inerente a esta perspectiva gostaria de citar uma expressão cunhada por Antonio Gramsci, se referindo a um tema totalmente diferente: é “a simplicidade que é difícil de ser feita”. Parece uma contradição, mas não é. Em tal perspectiva, fazer pesquisa significa dar vida a encontros caracterizados pelo fato que os agentes – o pesquisador e o outro (os outros, outrem) – se reconheçam como duas pessoas, como um Eu que encontra um Tu. Trata-se de duas pessoas que dão vida a uma relação e não de um pesquisador que faz experiência com um objeto. Duas pessoas que geram um percurso de conhecimento pelo qual ambos se dão conta, tornam-se conscientes do processo de transformação que acontece. Um processo em que se encontram envolvidos porque “não é possível não comunicar”. E comunicação, ou seja, ação comum; é transformação, é mudança de forma, no sentido que, pouco ou muito, a vida objetivada em formas autonomizadas (SIMMEL, 1908) tende a, tem a oportunidade de recomeçar a fluir. Graças à consciência gerada, os interagentes são inevitavelmente levados a assumir a responsabilidade do que ocorre no processo de conhecimento, ou seja, do próprio estilo de estar na situação, de tratar o outro: uma vez que se deu conta, não se pode deixar de dar.¹⁶¹ Trata-se de descobrir a simplicidade da relação – Panikkar (2003) diria “uma nova inocência” – que, porém, para nós civilizados no sentido indicado por Elias (1939), resulta muito complicado. É “difícil de fazer” porque devemos remontar àquela construção sócio cultural da qual somos filhos, graças à socialização que recebemos e ao fato de termos nos tornado “membros competentes

161 O filme Matrix – por muitas passagens um filme fenomenológico – propõe esta questão quando aquilo que é apresentado como o traidor pergunta aos gestores de Matrix se pode ter um comprimidinho vermelho, no lugar de que 30 moedas como prova da traição – para poder dêr-se conta. Ainda naquele caso, porém, os roteiristas escolhem tornar impraticável aquele processo.

do *ethnos*” que chamamos civilização. Remontar, porém, não significa nem esquecer, nem fazer de conta que não passou por lá. Significa – também aqui – tornar-se consciente da contribuição que cada um deu à construção e reconstrução do paradigma, do tido como certo. Ainda que somente em posição *down* no interior de uma “dinâmica complementar”,¹⁶² participamos sem dúvida do processo de socialização que, com Corsaro(2003), devemos reconhecer ter sempre os caracteres da “reprodução interpretativa”. Assim, aquilo que podemos operar não é um destacamento, mas um reconhecimento da consubstancialidade entre o nosso ser e a cultura – as práticas simbólicas, ou seja, as modalidades de interpretação – ao qual nos referimos. Trata-se de uma simplicidade que é complexa, não banal. Nisso, o mito fundador da tradição ocidental não ajuda, ou melhor, é uma das vias que precisamos remontar. Sem entrar muito no específico, por mito fundador quero dizer aquele específico modo de tratar a distinção que é dada como certo na nossa civilização. A distinção – entre pessoas, entre pessoas e aspectos da natureza, entre aspectos do cosmo – é considerada na forma da separação, no lugar do que na forma de diferenças em relação. Em âmbito sociológico, tal concepção é, por exemplo, evidente em Durkheim (1912) quando fala da separação entre sagrado e profano¹⁶³ como característica comum a todas as religiões e, conseqüentemente, como prática comum a todos os rituais, visto que para Durkheim o ritual religioso é o ritual arquetípico, como o faz notar Collins (1998). Assim, sagrado e profano são construídos como separados. Por essa razão, seriam necessários os rituais positivos – as proibições – e aqueles negativos – as limitações – para evitar a profanação, a contaminação entre as duas esferas. Duas esferas que, pelo

162 É Bateson, e depois a pragmática da comunicação, a falar de dinâmicas complementares e dinâmicas simétricas. Com as primeiras se entende aquelas interações tipo vítima-carniceiro e mais em geral aquelas em que um dos interagentes ocupa uma posição *up* – “superordenada” diria Simmel (1998) – e o outro uma posição *down*, “subordinada” diria sempre Simmel. Na interação simétrica, pelo contrário, não há desigualdade; ou seja, nenhum dos dois tem maior acesso a qualquer tipo de recurso (poder, prestígio, dinheiro...). Aquilo que é importante mostrar aqui, destas cruciais distinções que têm muitas facetas e conseqüências, é que ambos os interagentes – como era já enunciado em Simmel.

163 Retomado de Goffman (1988) em particular no ensaio sobre a deferência e o decoro.

contrário, poderiam ser reconhecidas como diferentes sim, mas em relação, não separadas. De novo, a ideia de separação é a via da experiência, enquanto a representação da distinção como diferença em relação é a via da dialogicidade. Poderíamos reconstruir o percurso que levou a tal representação, tida como certa e crucial para a visão ocidental não só do sagrado e do profano. Certamente uma etapa fundamental é aquela iluminada por Elias quando assinala a centralidade da fase histórica que vai sob o nome de humanismo e o fim do período absolutista. Na Europa, se afirma naquele momento a ideia do *Homo clausus*, aquela ideia estreitamente conectada ao conceito de identidade, tão crucial e problemático. O que implica aquela específica visão da parte com respeito ao todo que, como nota Geertz (1973), é peculiar da cultura Ocidental.¹⁶⁴ Trata-se de uma visão do ser humano cujo corpo e as emoções devem ser mantidos à distância, disciplinados porque são perturbantes, por efeito do aumento do limiar do pudor (ELIAS, 1988). Um quadro interpretativo dentro do qual a afirmação de Descartes *cogito ergo sum* expressa toda a sua força. Na verdade, como já dei um jeito de acenar (LA MENDOLA, 2007), mesmo aceitando a ideia da centralidade da etapa constituída pelo humanismo, podemos fazer voltar muito mais atrás no tempo a ideia da separação. É no mito da criação assim como representado pelo *mainstream*¹⁶⁵ da tradição hebraico-cristã que se encontra tal fundamento. Em particular, podemos remontar à ação daquela divindade que aparece no Gênese, à qual nas interpretações tradicionais é atribuído o papel da separação. Não é este o local onde aprofundar esse aspecto; além do que, esta referência não tem, obviamente, intenção teológica, mas parece importante para colher os aspectos constitutivos da cultura *da qual somos falados*. Tornar-nos conscientes desse sistema simbólico *que nos fala* é um objetivo indispensável para poder enca-

164 Os ocidentais, pelo contrário, mais uma vez mais caracterizados pelo etnocentrismo, imaginam que seja universal.

165 É importante dizer do *mainstream* porque seja em âmbito hebraico como em âmbito cristão é possível traçar outros mitos fundadores da cosmogonia que, porém, não se tornaram o sentido comum dado como certo, mas patrimônio de minorias que na história resultaram hora mais visíveis, hora mais por debaixo dos panos

minhar-nos em direção a reconhecer-nos como não separados; torna-se, assim, impossível praticar a experiência de indagar “objetos de pesquisa”. Isto significa realmente assumir a responsabilidade do que ocorre no processo de osmose que caracteriza a comunicação. Não se pode falar de separação, mas de porosidade. Nesse sentido mesmo do fazer pesquisa, como de qualquer outra interação, é possível estudar as dinâmicas. Para tal propósito, é possível recuperar algumas considerações de Durkheim (1912) sobre aquilo que ocorre nos rituais, na versão proposta por Collins (1998). Quando Durkheim analisa o ritual ressalta que os corpos dos participantes transmitem, põem em jogo aquilo que os aborígenes chamam de Mana e que em vários sistemas linguístico-simbólicos assume vários nomes: Ruah, Orenda, Wakan, Pneuma, Soffio, Chi, Ki, Prana, Axé e que a religião *mainstream* contemporânea, que chamamos ciência, nomeia com a palavra energia. Esta energia é o que gera o Nós que *inclui* aqueles que se reconhecem em tal referência e que, em consequência, *exclui* quem naquele *nós* não se reconhece.¹⁶⁶ Um Nós, um tudo que – como dizem, com algumas nuances diversas Bateson (1972) e Morin (1990) – é mais do que a soma das partes¹⁶⁷ e, ao mesmo tempo/espço, menos do que a soma das partes.¹⁶⁸ Um “nós” que cria, recria e se reconhece em torno de símbolos que podem ser pessoas, coisas, ações, gestos, palavras, músicas, entre outros (qualquer aspecto do existente); uma criação e recriação que é justamente o fazer convergir sobre aquele aspecto o Mana, a energia daqueles que concentram a atenção naquele foco. O encontro entre as energias veiculadas por cada um dos participantes

166 Na verdade, dada a porosidade de qualquer membrana – sem porosidade aquela entidade é morta – dada a osmose perenemente em curso, se pode falar de exclusão apenas e somente em termos relativos.

167 Um *nós*, de fato, por exemplo, não desaparece com a diminuição de um seu componente. Ou é reconhecida a continuidade apesar da entrada de um novo membro, próprio porque o todo é mais do que a soma das partes. Há, por assim dizer, uma existência autônoma das suas partes.

168 O todo, cada todo, é também sempre menos do que a soma de suas partes enquanto não se dão todos que contêm todas as caras de seus componentes. Um partido ou uma igreja, uma classe escolar ou um grupo musical, dos seus componentes envolve somente algumas partes, aquelas relacionadas à participação. Por exemplo, ser membro de um partido deixa fora o fato que cada pessoa tem certo papel familiar (de filho, de pai etc.), e que ao mesmo tempo é vizinho de alguém, ou que é torcedor de certo time de um qualquer esporte, ou mesmo que é amante de certo tipo de *hobby*.

é como se produzisse uma reação geradora. Um ritual – diz Collins – é uma *máquina* que *produz* energia. Mais corretamente, se deveria dizer que um ritual é uma ocasião na qual se *transforma* e se *gera* energia: é uma ocasião performática. Coloca-se então aquilo que podemos chamar o dilema de Monstros S.A., do título do filme da Pixar. No filme – sem revelar muito àqueles que não tiveram a ocasião de vê-lo, coisa que convido firmemente a fazer – alguns monstros assustam as crianças do mundo com a sua monstruosidade e com seus gritos indo nos seus quartos, aparecendo de seus armários. O susto gerado é *útil* para sugar as energias assim liberadas, transmitido-as na central da comunidade dos monstros que permite fazer funcionar a sua cidade. Os monstros são assim vampiros energéticos que fundam o próprio agir sobre a ideia da separação.¹⁶⁹ Este aspecto está em jogo mesmo naquele particular conjunto de interações que são os passos de uma pesquisa social: os destinatários da energia (os focos de atenção, os símbolos do *nós*, os símbolos em geral) que é transmitida e se gera nos rituais se comportam como vampiros energéticos, ou redistribuem a energia? E se a redistribuem, com qual modalidade e com qual intensidade? No momento em que os pesquisadores tratam o outro como objeto e não dão vida às relações dialógicas, terminam com o caracterizar-se como vampiros energéticos. Tudo isso vale de modo ainda mais evidente quando se realizam pesquisas etnográficas nas quais – como é usual dizer – o pesquisador vive *com* e, de alguma forma, *como* os membros competentes de um *ethnos*. Atualmente, é comum dizer que a etnografia se faz com o corpo: seria o corpo o *instrumento* do etnógrafo? Mas devemos constatar que a consciência de como e o que o próprio corpo comunica é decididamente limitado, mesmo entre os etnógrafos. Mesmo os etnógrafos não sabem se e de que forma se comportam como vampiros energéticos nos rituais de interação pelos quais realizam suas pesquisas. A escassa consciência de como se expressam os corpos é fruto das características dos per-

169 Revelo em parte a surpresa do filme: graças a um mau funcionamento de um mecanismo de proteção da contaminação – sistematicamente executado em precedência pela comunidade de monstros – descobre-se com estupor que o rir, o humorismo (SCLAVI, 2002), poderíamos dizer o manter as diferenças em relação, – gera muita mais energia de quanto possa ser gerada pelo medo.

cursos formativos em geral e, em específico, daqueles para se tornar etnógrafos. A formação é toda dedicada à aquisição de noções, conceitos, teorias, enquanto o espaço do corpo é decididamente limitado. Aquele pouco que é concedido é prevalentemente destinado ao melhoramento das performances, à realização de fins esportivo-agnósticos, mais que à geração de consciência. Tanto que em algumas ocasiões – seja em aulas acadêmicas, de doutorado ou menos, seja em outros momentos formativos – me ocorreu de chamar a atenção dos presentes sobre as próprias experiências relativas à projeção de um vídeo ou de um registro de áudio que os vê entre os protagonistas. Imediatamente, frente ao meu evocar aquela experiência, os rostos expressam – com caretas de vários tipos – o desconforto, o sentimento de estranhamento e também de verdadeiro e próprio desgosto. Naquele ponto eu tenho o bom humor de lembrar que, em geral, cada um de nós naquela situação se encontra perguntando aos próprios vizinhos – amigos, parentes, colegas – alguma coisa do tipo: “mas eu sou assim?”. E invariavelmente se ouve responder: “sim”. E, normalmente, cada um de nós continua: “Mas por que não me contou que faço aquelas caretas ali? Que tenho aquela voz ali?” e outras perguntas mais. E os nossos vizinhos, sempre com certa condescendência, respondem: “mas você é assim...”. Eles então sabem a coisa fundamental que nós desconhecemos: que estamos no mundo, nas interações. Eles sabem, e nos desconhecemos, como participamos da construção da vida cotidiana – os afetos, as dinâmicas de trabalho, as políticas – e, ainda mais, eles aceitam aquele personagem – que seríamos nós – que a nós provoca desconforto. Esteja claro: isto não significa que o que os outros sabem – e nós desconhecemos – do nosso estar no mundo seja a verdade; aquela é a representação deles e não a realidade, que tem muitas faces.

Tudo isso significa, porém, que realmente o caminho para gerar uma pesquisa social que tenha o estilo do conhecimento dialógico, ou seja, fundada sobre a consciência e a responsabilidade, requer de verdade uma grande simplicidade, mas que é difícil de fazer porque passa por meio de uma consciência que os pesquisadores estão bem longe de ter alcançado.

Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *La banalità del male*. Feltrinelli: Milano, 2005.
- BAKHTIN, M. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Einaudi: Torino, 1988.
- BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano, 2000.
- BATESON, G. *Mente e Natura*. Adelphi: Milano, 2002.
- BATESON, G. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernità ed olocausto*. Il Mulino: Bologna, 1989.
- BECKER, H. *I trucchi del mestiere*. Il Mulino: Bologna, 2007.
- BERGER, P. L.; KELLNER H. *L'interpretazione sociologica*. Officina: Roma, 1991.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN T. *La realtà come costruzione sociale*. Il Mulino: Bologna, 1969.
- BOURDIEU, P. *Campo del potere e campo intellettuale*. Manifestolibri: Roma, 2002.
- BUBER, M. *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo: Torino, 1993.
- CALVINO, I. *Le lezioni americane*. Garzanti: Milano, 1988.
- CHIARETTI, G.; GHISLENI M. *Sociologia di confine. Saggi intorno all'opera di Alberto Melucci, Mimesis*, 2010.
- CLIFFORD, J.; MARCUS G. *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*. Meltemi: Roma, 1997.
- COLLINS, R. *Teorie sociologiche*. Il Mulino: Bologna, 1992.
- COOLEY, C. H. *Human Nature and the Social Order*. The Free Press: Glencoe, 1956.
- CORSARO, W. A. *Le culture dei bambini*. Il Mulino: Bologna, 2003.
- DOUGLAS, M. *Come pensano le istituzioni*. Il Mulino: Bologna, 1990.
- DURKHEIM, E. *Le forme elementari della vita religiosa*. Comunità: Milano, 1971.
- ELIAS, N. *Il processo di civilizzazione*. Il Mulino: Bologna, 1988.

FEYERABEND, P. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Feltrinelli: Milano, 1979.

GEERTZ, C. *Interpretazione di culture*. Il Mulino: Bologna, 1998.

GIDDENS, A. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Il Mulino: Bologna, 1994.

GLASSER, B. G.; STRAUSS A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Weidenfeld and Nicolson: London, 1967.

GOBO, G. *Descrivere il mondo*. Carocci: Roma, 2001.

GOFFMAN, E. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino: Bologna, 1969.

_____. *Stigma. L'identità negata*. Laterza: Roma-Bari, 1970.

_____. *Il rituale dell'interazione*. Il Mulino: Bologna, 1988.

HABERMAS, J. *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Laterza: Roma-Bari, 1974.

KUHN, T. S. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi, 1979.

JUNG, C. G. *Tipi psicologici*. In: *Opere*, v. VI, Boringhieri, Torino, 1969.

LA MENDOLA, S. *A Nordest, nuotando tra le correnti. Immagini di vita giovanile e di progettualità pubblica nell'area di Conegliano-Quartier del Piave*. Guerini: Milano, 2006.

_____. *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*. Utet: Torino, 2007.

_____. *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Utet: Torino, 2009.

LATOUR, B. *Non siamo mai stati moderni. Saggio d'antropologia simmetrica*, Milano. Elèuthera: 2009.

LEMERT, E. M. *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Giuffré: Milano, 1981.

LEONINI, L. (a cura di) *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*. In: *ricordo di Alberto Melucci*, Guerini, Milano, 2003.

MATZA, D. *Come si diventa devianti*. Il Mulino: Bologna, 1976.

LYND, R. S. *Conoscenza per che fare?* Guaraldi: Rimini-Firenze, 1976.

MELUCCI, A. (a cura di) *Verso una sociologia riflessiva*. Il Mulino: Bologna, 1998.

MERTON, R.K. *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino: Bologna, 1992.

MORIN, E. *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer: Milano, 1993.

OLIVETTI MANOUKIAN, F. *Il circolo virtuoso conoscenza-azione*. Il perno della ricerca-azione, *Animazione sociale*, n. 5, 2002.

PANIKKAR, R. *La nuova innocenza*. In: *Mistica e pienezza di vita*. Jaca Book: Milano: 2008, p. 17-91.

PEREC, G. Station Mabillion (tentatives de description de quelques lieux parisiens, 5,. *Action Poétique*, n. 81, p. 30-39.

RETTORE, V. Differenze e disuguaglianze. In: *La Mendola*, 2007, p. 313-332.

SCLAVI, M. Arte di ascoltare e mondi possibili, *Le Vespè*, Pescara-Milano, ora riedito da Bruno Mondadori, Milano, 2002.

SIMMEL, G. *Sociologia*. Comunità: Milano, 1998.

_____. *La socievolezza*. Armando: Roma 1997.

STRAUSS, A.; CORBIN J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, 1990.

VAN GENNEP, A. *Riti di passaggio*. Bollati Boringhieri: Torino, 1981.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JAKSON, D. D. *Pragmatica della comunicazione umana: uno studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio: Roma, 1971.

WEBER, M. *Sociologia della religione*. Comunità: Milano, 1982.

_____. *Economia e società*. Comunità: Milano, 1999.

_____. *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Einaudi: Torino, 1974

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE JOVENS: O QUE SEUS DESTINOS REVELAM?

*Wivian Weller**

Introdução

Nas pesquisas realizadas com jovens os grupos de discussão (entre outros: Weller, 2006 e 2011), grupos focais (entre outros: XAVIER, 2008; OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2011) ou grupos de diálogo (IBASE; POLIS, 2006) constituem um importante instrumento de coleta de dados, haja vista que a participação em grupos de pares (bandas musicais, times esportivos, grupos religiosos, galeras ou turmas) está fortemente associada à condição juvenil. O grupo representa um impor-

* Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2007 e coordenadora do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAU). E-mail: wivian.unb@gmail.com

tante espaço de partilha de experiências, de construção de identidades e de desenvolvimento de um *habitus* coletivo pelo qual estes jovens passam a lidar com situações vividas no cotidiano com mais segurança. Em alguns estudos (entre outros: DAYRELL, 2005; WELLER, 2011; TAVARES, 2012), observou-se, entre outros aspectos, que os grupos de rap se constituem como um espaço social de experiências conjuntivas (MANNHEIM, 1982), no qual os/as jovens desenvolvem suas habilidades artístico-musicais, constroem novas redes de solidariedade, elaboram experiências de ruptura e de desintegração familiar, bem como experiências de discriminação e segregação sócio-espacial.

Paralelo às entrevistas grupais e à observação participante, as entrevistas narrativas (SCHUTZE, 2011; JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002; FANTON, 2011), também se configuram como uma técnica de coleta de dados que vem sendo amplamente utilizada em estudos biográficos. Nesse tipo de entrevista passou a ser usada também por alguns pesquisadores brasileiros, nos últimos anos, em pesquisas sobre jovens em conflito com a lei (GERMANO, BESSA, 2010; SANTOS, 2010) e jovens universitários (FERREIRA, 2009; WELLER, SILVEIRA, 2008; HOLANDA, 2008). Durante a realização de uma entrevista narrativa, busca-se conhecer a história de vida do/a informante ou partes dela, como, por exemplo, experiências relativas ao ciclo de vida e ao ciclo familiar do/a entrevistado/a e a relação destes acontecimentos com a estrutura social em que o/a portador/a da biografia está inserido/a (SCHUTZE, 2011). Em outras palavras, trata-se da reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele/a vive e que também é construída e modificada por ele/a (WELLER, 2009). Parte-se aqui do princípio de que a “sociedade é constituída e modificada na interação com os indivíduos” e que “não pode ser compreendida sem os indivíduos e suas ações” (MAINDOK, 1996, p. 99-100). Nesse sentido, a explicação de fenômenos sociais não pode prescindir da perspectiva dos indivíduos que vivem em sociedade, compreendendo-se aqui não somente os adultos e idosos, mas também os/as jovens e as crianças. Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que vive e que também é construída e modificada por ele, o sociólogo alemão Fritz

Schutze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que moldam as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. De acordo com o autor:

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social (SCHUTZE, 2011, p. 210).

A reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre sua biografia a partir da perspectiva atual, ou seja, do momento em que narra sua história de vida, revela percursos biográficos relacionados não só à trajetória individual, mas ao meio social, cultural e histórico do/a entrevistado/a. Nesse sentido, a história de vida, além de apontar modelos de orientação apreendidos pelo/a informante a partir de distintas experiências individuais e coletivas, também aponta transformações na estrutura social de uma forma mais ampla, bem como as consequências dessas mudanças na organização da vida cotidiana.

Narrativas biográficas de jovens pertencentes ao movimento hip-hop

A reconstrução das biografias de jovens pertencentes ao movimento hip-hop no contexto de uma pesquisa realizada em São Paulo e Berlim (WELLER, 2011), teve como objetivo a compreensão de situações vividas na família e no meio social que desencadearam a busca por novos espaços de sociabilidade e de desenvolvimento de ações coletivas empreendidas por esses jovens. Na análise das histórias de vida não nos ativemos à análise da biografia (SCHUTZE, 1977 e 1981) ou a características peculiares relacionadas às personalidades desses jovens, mas à reconstrução de experiências que evidenciaram a busca

por continuidade biográfica em meio a uma trajetória não linear,¹⁷⁰ assim como a busca por segurança em um contexto social inseguro ou em fase de incertezas em suas vidas. O estudo de biografias torna-se relevante quando realizado, sobretudo, com base na análise comparativa. A caracterização das biografias individuais permite, por um lado, conhecer em detalhes os contextos específicos em que vivem os/as jovens e, por outro, compreender as visões de mundo e as formas como estão constituídas suas experiências de vida.

No presente ensaio apresentaremos a análise da biografia de um jovem rapper,¹⁷¹ destacando alguns momentos significativos, como a dupla carreira vivida durante sua adolescência, a importância atribuída pelo jovem à educação familiar e a construção de um novo sentido biográfico no momento da escolha profissional.

Avni: um jovem berlinense de origem turca vivendo uma dupla carreira

Avni inicia sua narrativa com breves informações sobre o ano e o local de nascimento, destacando a mudança de bairro dentro da cidade de Berlim quando tinha aproximadamente nove anos de idade. A partir da perspectiva atual Avni se avalia como “uma criança” travessa que gostava de provocar pessoas mais velhas de nacionalidade alemã, sobretudo aquelas pertencentes a um extrato social mais elevado ostentado pelos carros com os quais circulavam. A análise de seu comportamento na infância é justificada pelas discrepâncias existentes no meio social, ou seja, pelo fato de viver somente com pessoas do mesmo grupo étnico e por crescer isolado das crianças alemãs.

A trajetória biográfica de Avni está marcada por dualidades surgidas na infância e que marcaram seu processo de escolarização e de transição para o mundo do trabalho. O caráter marginal era fomen-

170 Pais (2001, p. 85-105) chama a atenção para a necessidade de uma sociologia da pós-linearidade, uma vez que o próprio conceito de trajetória remete para uma representação da história de vida como linha, na qual passado, presente e futuro são tomados como um tempo contínuo e homogêneo.

171 Maiores detalhes da entrevista narrativa com este jovem e sobre análise comparativa com outras histórias de vida podem ser conferidos em Weller, 2001, p. 171-207.

tado no espaço da rua e entre os colegas do mesmo grupo étnico. Ao mesmo tempo, “na escola”, Avni “era sempre bom” aluno¹⁷². Nesse sentido, observa-se a existência de dois modelos antagônicos de orientação, advindas de relações sociais mantidas na esfera pública e que incidem sobre o *habitus*, ou seja, a socialização vivida no ambiente da escola e a sociabilidade no da rua. Enquanto grande parte dos jovens de origem turca entrevistados mencionaram dificuldades em relação às discrepâncias vividas entre a esfera privada e a esfera pública,¹⁷³ Avni discorre sobre as dificuldades em relação ao *habitus* cultivado em espaços sociais frequentados por ele na esfera pública. Em outras palavras: a dualidade existente entre a socialização familiar-muçulmana (esfera privada) e a socialização alemã-cristã (esfera pública) se apresenta para Avni como menos problemática do que o conflito estabelecido entre ser um aluno bem comportado na escola e, ao mesmo tempo, um membro reconhecido pelos colegas da gangue, como veremos a seguir.

A dupla carreira de Avni:

“membro de uma gangue” e “bom aluno”

As ações coletivas desenvolvidas na infância como a danificação de carros na vizinhança (“quebrávamos as... estrelas dos Mercedes”), as práticas de pichação e *tag* assim como a danificação da pintura dos carros pela utilização de *sprays*, toma maiores dimensões na adolescência, assumindo um caráter desviante visto como necessário para a conquista de uma posição de reconhecimento no universo da gangue.¹⁷⁴

Am: E a partir da escola média foi assim que nós então (.) queríamos ser bem durões e formamos até uma gangue (2) ehm (.) a gente ia sempre a essas discotecas para crianças que abrem assim que abriam às sexta-feiras (.) assim sempre num grupo de quinze a vinte pessoas assim então esse era o cerne mais duro (.) a gente sempre ia prá lá com

172 Palavras ou frases entre aspas correspondem à transcrição da entrevista.

173 Sobre esse aspecto, ver Bohnsack e Nohl, 1998; Nohl, 2001 e Bohnsack, 2001.

174 Legenda do códigos de transcrição utilizados: (.) pausa curta; (2) pausa de dois segundos; (3) pausa de três segundos; ((fff)) expressão não verbal; @(3)@ risos por três segundos. Uma lista completa dos códigos encontra-se disponível em Weller, 2006, p. 258.

eh bombinhas assim a gente estourava lá na discoteca e a gente passava a mão em cada menina e eh sacaneávamos com qualquer um que passava na rua era mesmo primitivo assim (.) isso foi assim naquele tempo assim ((fff)) enfim (2) e depois (3) assim já tinha eu já tinha essa aí eu tive que fazer essa separação assim fora da escola junto com os meus amigos primitivos kanakas da gangue¹⁷⁵ e eh na sala de aula ou na escola com essas pessoas convencidas do ginásio. mas assim eu não tinha problema com isso assim eu me entendia com eles e com os outros também (.) mas eu me sentia assim sabe assim exatamente no meio sabe e era sempre um pouco difícil fazer essa transposição mas depois eu fui me acostumando automaticamente e isso foi assim sabe ((fff)) era como um trabalho pra mim assim (.) assim sempre a mesma coisa foi virando rotina (Avni, 21 anos, entrevista realizada em 08/03/1999).

Com a constituição da gangue o coletivo formado por amigos da infância é transformado em um grupo com regras e rituais claramente definidos. A gangue representa, por assim dizer, a passagem para a adolescência, a constituição e o desenvolvimento de uma identidade grupal e geracional com base em modelos estereotipados. O modelo de ação, caracterizado a partir da perspectiva atual do informante como “primitivo”, exigia um exercício constante de demonstração de dureza e valentia frente aos colegas da gangue. Nesse sentido, os jovens eram incentivados a provocar situações de terror e medo nos espaços de lazer, a desenvolver práticas de difamação e de humilhação de jovens do sexo oposto e até mesmo de qualquer pessoa que ousava cruzar com a gangue na rua: “a gente estourava [bombinhas] lá na discoteca [...] passava a mão em cada menina [...] sacaneávamos com qualquer um que passava na rua.”

Embora Avni estivesse envolvido nas atividades da “gangue”, sentia dificuldades no exercício permanente da fama de “durão” e de “valentão”, quebrando por diversas vezes algumas regras do grupo na medida em que manifestava um sentimento de pena em relação

175 O termo *kanake* remete aos habitantes de uma ilha do Pacífico. No entanto, na Alemanha ele é empregado de forma depreciativa para denominar migrantes turcos e árabes.

às pessoas agredidas fisicamente. Essa “fraqueza” é explicitada em outro segmento da entrevista:

Am: [...] empurrávamos e separávamos as pernas, [mandávamos] deitar no chão [...] até aprendermos mais tarde a técnica de quebrar o nariz [...] mas eu era um dos que sempre ficava com pena [...] assim às vezes eu dizia a mim mesmo bem se ele não falou nada de mim por que eu deveria quebrar o seu nariz ou algo assim e aí eu tentava segurar os outros.

Torna-se evidente aqui que a forma bem sucedida de lidar com modelos de orientação antagônicos – por um lado o *habitus* adquirido na convivência com os “amigos primitivos *kanakas* da gangue”, e, por outro, o comportamento incorporado na escola de “essas pessoas convencidas do ginásio” –, só foi possível devido à posição adotada por Avni, ou seja, a opção de permanecer “exatamente no meio”. Nesse sentido, a constante transposição de um meio social para outro era possível pelo fato do jovem não haver se tornado “tão durão” – como esperado no mundo subcultural da gangue –, nem “tão convencido” como seus colegas no ginásio. A metáfora do “meio” está relacionada à sua competência e capacidade de adaptação a meios sociais distintos, ao *habitus* social da “gangue” e ao *habitus* social da escola de nível médio. O exercício de dois papéis distintos e de mudança de um meio para outro apresentou algumas dificuldade no início, mas, aos poucos, foi se tornando uma “rotina” que Avni compara com a ida ao trabalho, ou seja, com uma atividade que vai se tornando automática na medida em que é repetida constantemente. Essa mudança frequente de comportamento social para com os amigos da gangue e para com os colegas do ginásio é descrita como um processo que se desenvolvia de forma inconsciente e quase despercebida. O relacionamento com os colegas do ginásio é detalhado em outro momento da entrevista da seguinte forma:

Am: Assim no início eles criticavam sabe como eu me comportava e me classificaram assim como um dos caras mais brutais de toda Berlim sabe meus colegas de classe e da escola em geral sabe mas até que um dia perceberam que eu não era do jeito que pensavam //mhm// ((expressão do entrevistador))

que eu estava ainda dentro dos limites mas eu também não contei tudo a eles mas às vezes também @inventava umas mentirinhas pra eles@ enfim eles encaravam numa boa e aí também me aceitaram como eu era. e entre os meus camaradas eu sempre fui admirado assim sabe (.) nossa você está no giná- você frequenta o ginásio nossa que massa ter um gângster instruído no nosso meio, assim @(3)@ né né e no mais assim eu já tinha um alto prestígio tanto com os colegas do ginásio como com os ehm (.) da minha turma assim //mhm//.

De acordo com o relato acima, Avni foi classificado por seus colegas de escola como “um dos caras mais brutais de toda Berlim”, reputação adquirida pelo fato de pertencer a uma “gangue”. Esse título é desmistificado quando os colegas percebem que seu envolvimento no mundo do crime e em ações de violência se encontrava “dentro dos limites”: a partir desse momento Avni foi finalmente aceito “como [ele] era”. A aceitação por parte dos colegas se deu em função da omissão de determinadas informações e até mesmo de “umas mentirinhas” inventadas. Por outro lado, podemos concluir pela afirmação “eles encaravam numa boa”, que os fatos omitidos e as mentiras contadas eram conhecidas pelos colegas. No âmbito desse processo comunicativo de aproximação e de aceitação, Avni também adquiriu “um alto prestígio”.

Não é possível verificar até que ponto esse reconhecimento está relacionado à competência estético-musical como rapper, ou se representa um tipo de ‘respeito’ diante da reputação como “um dos caras mais brutais de toda Berlim”. Mas o “bom relacionamento” com os colegas de escola a partir da oitava série foi decisivo para a expansão dos horizontes e de seu leque de experiências, fazendo-o optar por outros caminhos que não fossem somente “monótono[s] errado[s] e ... primitivo[s]”. Foram os colegas de escola que o impediram de escolher uma via de mão única, uma vez que esse processo de diálogo e de abertura levou Avni a encontrar-se nos finais de semana com os colegas de escola, ainda que de forma menos intensiva do que com os colegas da gangue. Eles também o motivaram a concluir a formação de nível médio e o ajudaram a manter-se na carreira de “bom aluno”.

Ao mesmo tempo em que contava com “alto prestígio” na escola de nível médio, Avni também era “sempre admirado” pelos integrantes da “gangue”. Nesse grupo ele gozava de uma posição especial por ser o único que frequentava o ginásio e seus “amigos primitivos *kanakas*” achavam “super legal” o fato de existir entre eles um “gângster instruído”. Avni era admirado pelos “amigos primitivos” devido à sua formação escolar, mas também pelo enorme talento como produtor de textos e como rapper.

Diferente dos colegas da escola, os jovens da gangue são tratados como “amigos” e não somente como “pessoas do ginásio”, ainda que para Avni seus amigos eram todos “gânsters *kanakas* primitivos”. No entanto, não se trata de uma degradação de seus amigos como indivíduos, mas de uma denominação atribuída a partir da perspectiva atual e que remete a uma apreciação negativa das visões de mundo e das ações coletivas desenvolvidas pelo grupo à época. Atualmente Avni se encontra em uma fase de avaliação teórica de seu passado biográfico, de conclusão de uma carreira no âmbito do hip-hop e de constituição de novos projetos: “Agora é assim que... após esse CD e depois do próximo eu quero encerrar a fase hip-hop... com esse capítulo, porque paralelamente eu toco música folclórica da Anatólia e nisso eu quero me profissionalizar algum dia; eu também estou indo nessa escola de música BL no bairro NZ”.

A educação familiar rigorosa e ao mesmo tempo liberal

Ao terminar a narração sobre as experiências escolares e sobre os amigos da gangue, Avni introduz um novo tema resumido por ele como problemas que “todo turco tinha na época”. O jovem se refere aqui às repreensões e castigos aplicados pelos pais em função das atividades desviantes exercidas pelos filhos. Avni não explicita as sanções aplicadas por seus pais, apenas indica que também passou por restrições, mas em menor grau, pelo fato de sua família haver optado por uma educação “liberal”, pautada no diálogo e no apelo ao discernimento. O tema é retomado posteriormente pela entrevistadora que incentiva Avni a falar um pouco mais sobre a educação recebida na família:

Y1: Você falou antes eh assim que na sua família era um pouco diferente do que em outras eh famílias assim que não era tão rigoroso. Você poderia falar mais um pouco de como era (.) ou é isso na sua família?

Am: E eh (.) comigo foi assim comigo eles pensavam realmente assim na verdade é o que pensa toda família assim mas em alguns momentos eles cometeram erros assim sabe na educação assim ou eram muito rigorosos ou liberais demais de forma que os filhos assim sabe apesar de tudo seguiram pelo caminho errado e comigo era assim exatamente no meio assim às vezes eles faziam pressão e ehm (.) assim sabe assim até meus assim meus ca- treze catorze anos eu não me lembro mais de ter levado alguma palmada na bunda ou uma na orelha ou assim (.) por que meus pais eram da opinião eh assim nós moramos aqui na Europa aqui não é a Turquia e nossos filhos deverão aprender a se tornar independentes e não queremos assim essa coisa típica dos turcos assim naturalmente somos tipicamente turcos nós conhecemos nossas tradições e costumes etc. e nos identificamos com eles (.) mas assim ehm sabe nós não queríamos virar uma subcultura assim virar um grupo de turcos subculturais na Alemanha assim tipo aqueles que vivem como se estivessem na Turquia.

Avni emprega a expressão “meio” não somente para se referir à posição ocupada por ele na esfera pública, ou seja, entre os amigos da gangue e os jovens da escola secundária, mas também em relação à esfera privada e à educação recebida na família. A descrição do modelo de educação adotado por seus pais é realizada sob a forma de uma avaliação crítica a partir da perspectiva atual e da experiência da perda de seu pai aos 16 anos de idade. O modelo outrora definido como “liberal” passa a ser avaliado nesse segmento como uma educação situada nos extremos, cujos pais ora eram “muito rigorosos”, ora “liberal demais”. O estilo antiautoritário dos pais estava orientado em princípios educacionais europeus (“nós moramos aqui na Europa”) e se caracterizava como uma educação voltada para a autonomia e para a criatividade:

Am: Comigo foi assim que eh meu pai até o ponto que ele podia ele me ajudava a fazer as tarefas de casa (.) também tivemos muito contato com famílias alemãs assim na nossa infância e assim por isso aprendemos a falar bem o alemão não tivemos que repetir a pré-escola (.) né e eh (.) que mais, bem era assim sabe eh quando eu estava em casa eu fazia muitas coisas junto com minha família ou às vezes passeávamos juntos e assim sabe eh em casa a gente era sempre comportado, lá fora a gente era totalmente diferente mas em casa a gente se comportava mas lá em casa felizmente não eram assim tão controladores tão opressores como na casa de outros //mhm// ((expressão do entrevistador)) lá em casa era permitido que meninas telefonassem e elas também podiam me visitar; na casa de outros não podiam eh nenhuma menina tinha permissão para telefonar permissão para visitar e assim.

Mesmo se tratando de uma ajuda restrita em função do baixo grau de escolaridade, o pai busca auxiliar o filho nas tarefas escolares “até o ponto que ele podia”. Ao contrário de outros pais, que valorizavam a educação, mas não acompanhavam os filhos na realização das tarefas escolares, Avni destaca o apoio incondicional recebido na comunicação diária e no interesse dos pais pelos assuntos escolares. A busca de uma melhor integração dos filhos não se restringia somente às exigências escolares. Compreendia ainda atividades de lazer e de interação que pudessem transcender a esfera privada da família e da comunidade étnica, como o estabelecimento de “contatos com famílias alemãs”. A busca de interação com outras famílias no processo de socialização primária contribuiu decisivamente para que Avni e seus irmãos dominassem a língua falada na pré-escola e obtivessem sucesso no ingresso para a socialização secundária: “Não tivemos que repetir a pré-escola”.

O foco da narrativa sobre o convívio na esfera privada se concentra na distinção em relação às outras famílias de migrantes, como observado no frequente emprego dos termos “comigo” e “lá em casa”. Apesar da contradição existente entre os modelos de orientação da esfera privada, na qual o jovem era “sempre comportado”, e da esfera

pública, na qual era “totalmente diferente”, Avni destaca a abertura proporcionada por seus pais, uma vez que estes permitiam situações e vivências inadmissíveis no seio familiar de outras famílias turcas: “Lá em casa era permitido que meninas telefonassem e elas também podiam me visitar”. Nessa breve ilustração, torna-se evidente o interesse dos pais pelo desenvolvimento biográfico do filho, não somente no âmbito da escola, mas também na esfera do lazer. A atitude dos pais proporciona a comunicação e interação entre as esferas pública e privada e faz com que Avni descreva sua família “mais [como] uma comunidade”, que, ao invés de punir fisicamente “todo e qualquer erro”, preocupava-se em “chamar a atenção” dos filhos para os “erros” praticados.

Formação como pedagogo social e construção de um novo sentido biográfico

Entre o jovem entrevistado e seus pais existia uma comunicação aberta sobre a educação escolar e sobre o futuro profissional. Apesar dos pais não manifestarem aspirações concretas quanto à carreira a ser seguida – “Não digo que você tenha que se tornar médico ou advogado” –, Avni era incentivado a buscar uma profissão “mais elevada”, com o intuito de alcançar uma posição social e uma profissão de destaque: “Vê se não vai acabar como eu, como empregado de uma firma, mas faça você algo de sua vida”. O tema é retomado em outro momento da entrevista como podemos observar no segmento a seguir:

Y2: Você poderia falar ainda um pouco sobre isso que você já falou antes [que] você sempre quis fazer alguma coisa eh com serviço social trabalho com drogados... como foi que você chegou a isso?

Am: Meus pais disseram sim estude faça alguma coisa e assim eh sabe eu também de vez em quando vinha para o centro juvenil frequentava o centro juvenil e ficava lá sem fazer nada e assim eu pensei olha é um trabalho até que legal; cara isso eu também posso estudar e assim (.) eh eu pensava eh isso eu posso fazer porque médico ou algo assim seria muito cansativo prá mim eh além do mais eu queria assim sabe essa

transformação eu disse a mim mesmo assim (.) eh eu quero fazer isso porque hoje em dia a coisa ficou mais brutal se ataca com faca e com revólver e (.) ferimentos graves e assim por diante (.) aí eu pensei eh eu quero tentar impedir as pessoas de fazerem isso.

A convivência no centro juvenil e as horas passadas nesse local “sem fazer nada”, chamaram sua atenção para o trabalho cotidiano desenvolvido pelos pedagogos sociais (“é um trabalho até que legal”) e motivaram sua escolha pela realização do curso em uma Escola Técnica Superior. A opção pela profissão se deu, por um lado, em função da antecipação teórico-reflexiva de que o conteúdo programático do curso era menos “cansativo” se comparado, por exemplo, com as exigências do curso de Medicina.

Ao mesmo tempo, durante a fase de reorientação ou de transição para a vida adulta, Avni assim como outros membros da antiga gangue passaram por um processo de reflexão e de análise das ações criminais praticadas no passado, dos confrontos violentos entre as gangues. Pelo fato de conhecer a fundo as consequências da violência juvenil, Avni resolve ingressar em um curso técnico para formação de pedagogos sociais com o objetivo de “impedir” que outros jovens passassem por situações semelhantes àquelas vivida por ele no período em que participou de uma gangue. No segmento a seguir o jovem faz um relato detalhado de sua atuação como educador em um centro juvenil e dos resultados alcançados até o momento:

Am: Recentemente tivemos um caso chegaram dois caras e queriam (.) eh espancar um jovem lá no porão por que ele teria olha- olhado para um deles ((pff)) e eh (.) então deixei que eles primeiro falassem e então percebi eh eles falam em um tom ameaçador com o garoto e assim e então interferi também (.) e comecei a falar alto e falei eh caíam fora daqui um deles também era turco (.) também um que frequentava o ginásio um ginasiasta eh (.) me vi um pouco nele mas (.) ele era mesmo hiper hiper primitivo mas assim tudo artificial (.) ehm (.) então eles se foram e eh quinze minutos mais tarde voltaram em um grupo de quinze pessoas (.) enfim aí eu disse

a eles porque eu fiquei furioso eh coloquem-se todos em uma fila e eu vou dar uma surra em cada um e assim @(..)@

Y1/2: @(..)@

Am: eh é eh (.) uns foram para o canto os outros para o outro canto e dois ficaram à minha frente e os outros foram bem prá trás e assim e então tentei falar com eles e disse prestem a atenção porque nosso povo é assim qual é o motivo de nosso povo ter uma imagem tão ruim assim eu me referia aos turcos (.) ehm (.) só por causa dessas coisas (.) desnecessárias (.) né então ele me ouviu e então eles assim esclareceram o caso verbalmente entre eles aquele que tinha problemas com o pequeno garoto aqui do centro e depois eles se foram (.) enfim com eles funcionou assim (.) //mhm// porque eu cheguei pra ele e disse eu falo por experiência própria.

A atuação de Avni no centro juvenil pode ser interpretada como uma tentativa de continuidade biográfica, com a diferença de que já não está nesse local “sem fazer nada”, mas na função de assistente social e como uma referência para os outros jovens. A narração acima constitui o único momento da entrevista em que Avni narra em detalhes esse processo de mudança biográfica, ou seja, a transformação do ex-gângster instruído para o atual pedagogo socialmente engajado e preocupado com a violência praticada por filhos de migrantes de origem turca.

São justamente as experiências de outrora que compõem a receita de sucesso de sua intervenção em situações de conflito entre adolescentes, tornando-o um profissional altamente qualificado. Exercendo a função de mediador em situações de conflito, Avni busca esclarecer os mais jovens por meio do diálogo e do apelo ao discernimento, chamando a atenção para a má fama do “povo” turco na Alemanha em função “dessas coisas desnecessárias” ou desses comportamentos “primitivos”. Esse discurso impregnado de argumentos de cunho moral parece funcionar como receita pedagógica para os mais jovens, evitando inclusive novas agressões físicas entre os mesmos: “E aí eu falei um pouco como que era, como que eles são na maioria das vezes... e aí ele falou tá certo”.

Paralelo às experiências anteriores utilizadas como recurso na intervenção pedagógica, sobretudo como forma de sustentação e validação de seu discurso (“eu falo por experiência própria”), Avni também desenvolveu a capacidade de se posicionar no lugar do outro, compreendendo, por exemplo, a mentalidade “hiper hiper primitiva” e a insegurança por detrás da atitude “artificial” de um adolescente turco que frequenta o ginásio, no qual ele também se reconhece. Ao trazer sua própria experiência para chamar a atenção dos mais jovens, Avni se apresenta como um interlocutor solidário e aberto, que não está fazendo nenhum tipo de pré-julgamento. O diálogo franco e aberto produz sentimentos não esperados até mesmo por Avni que se surpreende com a atitude do adolescente: “E assim, ele entendeu e queria assim, ele apertou a minha mão e queria me abraçar assim e eu falei tá tá já tá bom assim”.

A escolha profissional representa na biografia de Avni uma superação do dilema vivido na adolescência, ou seja, da discrepância existente entre o meio da “gangue” e o ambiente social da escola secundária. As estratégias desenvolvidas para superar esse conflito são incorporadas agora de forma profissional nas atividades como pedagogo social.

Am: Enfim eu também estou bem contente com o que eu consegui assim e com a forma como eu o faço as coisas // mhm// (4) eu acho que isso é ideal prá mim @(.)@ (.) esse trabalho (.) porque naquela época eu passei por isso assim de estar sempre no meio entre os ginasiastas e os (.) eh (2) turcos primitivos assim (.) por isso acho que eu tenho as melhores (2) qualidades para esse trabalho.

O conflito vivido na situação de encontrar-se permanentemente no “meio” foi superado pela análise teórico-reflexiva e da transformação desse conflito em uma experiência relevante para a trajetória profissional: “Isso é ideal pra mim, esse trabalho”. A superação das discrepâncias vividas anteriormente – entre o meio social do grupo étnico e o meio social das instituições educacionais –, representam um elemento importante da satisfação pessoal com os resultados

atingidos. A função como pedagogo social é interpretada como profissão “ideal”, uma vez que Avni deixou de estar no “meio” e passou a assumir a posição de conselheiro e mediador de conflitos vividos por jovens sobretudo na esfera pública. Avni reconhece a importância de seu trabalho porque está consciente das dificuldades enfrentadas por jovens que buscam romper com o que poderíamos denominar de uma trajetória pré-destinada aos filhos de migrantes, que em sua maioria só conseguem completar o nível de escolaridade obrigatório correspondente a nove anos. Em muitos casos as dificuldades vividas por jovens de famílias turcas que vão para o ginásio, não são compreendidas nem pela família, devido à ausência de familiaridade com o sistema educacional, nem pelos colegas do grupo, com os quais existe uma identificação em relação às experiências como migrantes, mas divergências no que diz respeito às perspectivas educacionais e aspirações profissionais.

Considerações finais:

Narrativas biográficas de jovens - o que revelam?

As narrativas como objeto de investigação social vêm adquirindo desde os anos de 1980 um crescente interesse no campo das Ciências Sociais e da Educação, encontrando na vertente da História Oral (LANG, 2001; GUIMARÃES, 2006, entre outros), sua forma mais conhecida e utilizada no Brasil. No que diz respeito à pesquisa biográfica em educação, encontramos no Brasil diversos estudos sobre a história da profissão docente e história de vida de professores (BUENO et al., 2006). Pesquisas biográficas com jovens, apesar do aumento significativo de dissertações e teses desenvolvidas com base em entrevistas individuais ainda são escassas (SPOSITO, 2009), sobretudo histórias de vida de jovens na interface com a biografia escolar.¹⁷⁶

A análise das mudanças vividas entre a infância e a juventude bem como a reconstrução dos percursos escolares na relação com as trajetórias biográfico-familiares de estudantes da educação básica ou

¹⁷⁶ Dentre os estudos abordando histórias de vida de jovens brasileiros e de suas experiências escolares, destacam-se, entre outros: Dayrell, 2005; Cordeiro, 2009; Stecanela, 2010.

da educação superior, torna-se indispensável se quisermos compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem no contexto educacional, uma vez que não são idênticos e mantêm uma relação intrínseca com as biografias dos sujeitos em processo de formação. Enquanto as teorias da socialização e os estudos sobre *milieus* permitem traçar destinos coletivos – mostrando, por exemplo, como filhos de operários se tornam operários (WILLIS, 1991) –, a pesquisa biográfica revela não só detalhes da trajetória individual, mas, sobretudo, fatores determinantes na mudança de destinos pessoais, tal como observado na história de vida apresentada neste artigo. Ao fazermos uso de métodos biográficos e comparativos devemos voltar nossa atenção não só para os aspectos lineares que compõem uma espécie de moldura das histórias de vida (escola, profissão, família), mas também para os ‘desalinhamentos’ ou experiências de deslocamentos e descontinuidades biográficas encontradas nos percursos desses jovens. São justamente essas experiências coletivas não lineares que servirão como base para a formação de novos *milieus*, de novos modelos de enfrentamento dessas experiências de descontinuidade e de desintegração, como constatado na análise de biografias com jovens negros paulistanos e jovens berlinenses de origem turca (WELLER, 2011).

A análise de histórias de vida oferece ainda um panorama sobre as chances e riscos vividos por jovens nos processos de constituição biográfica, sobretudo nos momentos de transição. Nesse sentido, a produção do conhecimento sobre jovens e suas trajetórias de vida pode subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento de estratégias e soluções que estão sendo apresentadas pelos jovens através de suas biografias. Em todas as sociedades, sejam elas tradicionais ou não, a juventude desenvolve um papel importante, pois pode ser considerada tanto no sentido de continuidade quanto de mudança e de revitalização do *status quo* (MANNHEIM, 1961). Conhecer seus destinos e compreender o que eles revelam não pode representar apenas um interesse de cunho antropológico ou sociológico: deve constituir parte integrante dos programas e políticas de juventude.

Referências bibliográficas

BUENO, Belmira O.; CHAMLIAM, Helena C.; SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DAYRELL, Juares. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

FANTON, Marcos. Sujeito, sociedade e linguagem: uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 529-543, 2011.

FERREIRA; Erika C. L. *Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2009.

GERMANO, Idilva M. P.; BESSA, Letícia Leite. Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista Mal-Estar e Subjetividade* (Impresso), v. 10, p. 995-1033, 2010.

GUIMARÃES, Selva. *Ser professor no Brasil: historia oral de vida*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

HOLANDA, Maria Auxiliadora P. G. *Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

IBASE; POLIS. *Diálogo nacional para uma política pública de juventude*. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

MAINDOK, Herlinde. *Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1996.

LANG, Alice B. S. G. História oral: procedimentos e possibilidades. In: _____. (Org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 91-112, 2001.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: _____. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro, Zahar, 36-61, 1961.

_____. *Structures of thinking*. London: Routledge; Kegan Paul, 1982 [original: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980].

NOHL, Arnd-Michael. *Migration und Differenzierung*. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

OLIVEIRA, Adriano; TOMAZETTI, Elisete. Grupos focais com jovens e adolescentes no Rio Grande do Sul: o ensino médio como sintoma de novas demandas juvenis. *Interfaces da Educação* (UEMS), v. 2, n. 5, p. 119-130, 2011.

PAIS, José. *Ganchos, tachos e biscates*. Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar, 2001.

SANTOS, Hermílio. Adolescents and experiences with violence: making sense of subjective interpretations of life-world. *Vibrant* (Florianópolis), v. 7, p. 135-165, 2010.

SCHUTZE, Fritz. Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: MATTHES, Joachin; PFEIFENBERGER, Arno; STOSBERG, Manfred (Orgs.). *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nurnberg: Verlag der Nurnberger Forschungsvereinigung, 1981, p. 67-156.

_____. *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen: Hagen, 1987.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

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

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano*: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Ed. Universidade Caxias do Sul, 2010.

TAVARES, Breitner. *Na quebra a parceria é mais forte*: jovens, vínculos afetivos e reconhecimento na periferia. São Paulo: Anna Blume, 2012.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, p. 241-260, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2012.

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schutze. In: *ANAIS* da 32ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Res.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho*: Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas* (UFSC. Impresso), v. 16, n. 3, p. 931-947, 2008.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

XAVIER, Alice. A técnica do grupo focal na pesquisa com as elites escolares. *Boletim SOCED*, n. 7, p. 1-18, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

Posfácio

OS JOVENS E AS PESQUISAS: DESAFIOS PARA AGENDAS CONTEMPORÂNEAS

*Paulo Carrano**

Três anos se passaram desde a realização do Ciclo Internacional de Debates do Observatório Jovem, em 2011. Neste posfácio, não há pretensão de “cobrir” o período que compreende a realização do ciclo de debates e o encerramento da editoração deste livro. Por isso, não se quer aqui descrever e analisar acontecimentos em busca de preencher o intervalo temporal. Esta seria uma tarefa imperfeita. O leque de temas e artigos que compõe este livro não recobre também a complexidade e abrangência das questões dos jovens e da juventude. Contudo, não tenho dúvidas que os artigos precedentes são um guia seguro e qualificado para os interessados na problemática juvenil,

especialmente pelo enfrentamento de desafios teórico-metodológicos e análises que produziram. Eles permitem ampliar nossa compreensão de complexos processos societários que atravessam o que combinamos definir como tempo de juventude. Os conceitos e eixos temáticos tratados neste livro são chaves para compreender esse processo de apreensão do existir e do devir juvenil. No entanto, a juventude rural e uma análise das políticas públicas de juventude, embora presentes no ciclo de debates, são ausências sentidas no livro, por motivos alheios à vontade dos interlocutores convidados.

Sobre os jovens das áreas rurais brasileiras tínhamos indagações para o debate, sendo algumas delas: Como as políticas atuais estão atendendo às demandas da juventude rural? Estão? Como equacionar grandes e graves problemas de infra-estrutura no meio rural e que não afetam somente os jovens mas toda a atividade produtiva e o modo de vida rural? Como tratar uma “juventude rural” cada vez mais indistinta e parecida – de corpo e “alma” – com os “jovens da cidade”? Até quando setores importantes da sociedade utilizarão categorias imobilizadoras e limitantes que consideram os jovens do campo como uma estaca que precisa se fixar à terra? Como desconhecer que não se trata apenas da “juventude rural”, mas de sujeitos humanos corpóreos que são homens, mulheres, negros, indígenas, heterossexuais, homossexuais, são muitos e complexos, que têm sonhos, desejos, caminham e experimentam múltiplas possibilidades identitárias?

A bibliografia de referência sobre a juventude rural reitera dados e análises que configuram o quadro de difíceis condições de vivência da condição juvenil em contextos de ruralidade promotores de processos de êxodo para as cidades, envelhecimento da população e masculinização do campo (CASTRO, 2009; CARNEIRO, 2005; CAMARANO e ABRAMOVAY, 1999). Castro (2009), ressalta o peso da posição hierárquica de submissão aos adultos, em especial os familiares, e as adversas condições sociais e econômicas para a produção familiar no campo:

Diversos estudos no Brasil e em outros países apontam para a tendência da saída, nos dias atuais, de *jovens do campo* rumo

às cidades [...]. Se essas pesquisas confirmam o deslocamento dos *jovens*, outros fatores complexificam a compreensão desse fenômeno. O “problema” vem sendo analisado através de dois vieses. Há certo consenso nas pesquisas quanto às dificuldades enfrentadas pelos *jovens* no campo, principalmente quanto ao acesso à escola e trabalho [...]. Outro viés tem como principal leitura a atração do *jovem* pelo meio urbano, ou ainda, pelo estilo de vida urbano (Castro, 2009, p. 189).

Nem de longe era objetivo que cada uma das questões levantadas acima sobre as juventudes rurais fossem integralmente respondidas no debate; contudo, enunciá-las neste momento expressa o desejo que possam ser retomadas em nova oportunidade, dada a centralidade do tema para o campo de estudos da juventude.

A antropóloga Regina Novaes enfrentou o desafio de reconstruir criticamente a memória das matrizes conceituais e políticas do denominado campo das políticas públicas de juventude, delimitando contradições e possibilidades da história recente da relação dos jovens com o espaço público.¹⁷⁷ Ainda que correndo o risco da simplificação, avanço a seguir uma síntese sobre alguns temas significativos por ela abordados e que incorporamos no conjunto desta obra.

Ao trazer para o debate o clássico texto de Bourdieu (1983) – “A juventude é apenas uma palavra” – Regina Novaes nos lembra que juventude não é apenas categoria cronológica; ela é social e culturalmente produzida. Estamos sempre inserindo ou tirando alguém do espectro etário que denominamos juventude. Em contraponto e com fins de complexificar a abordagem sobre a categoria, é citado o argentino Mario Margulis (MARGULIS & URRESTI, 1996) que, sem desmontar os argumentos de Pierre Bourdieu, assinala que juventude é mais que uma palavra, uma vez que sua evocação coloca em relação representações e práticas sociais. Considerando que toda classificação é também exercício de seletividade, que as representações estão

177 A comunicação de Regina Novaes no ciclo de debates pode ser assistida na edição publicada no canal de vídeos do Observatório Jovem no seguinte endereço: <http://ufftube.uff.br/video/9YY1HK1BMMNO/CICLO-DE-DEBATES--O-olhar-das-pesquisas-sobre-os-jovens-2>

ligadas a forma como nominamos e denominamos o mundo e tentamos controlar a realidade, o objeto das ciências sociais encontra-se exatamente na busca de compreender os efeitos das representações sobre os indivíduos e coletividades humanas.

Quem atua no campo da juventude, quer seja na condição de pesquisador, gestor de políticas ou ator jovem mobilizado, acostumou-se a ouvir e a dizer que juventude deve ser pronunciada no plural: juventudes. Regina contextualiza a incorporação deste acento plural do reconhecimento da diversidade que o “s” trouxe para a juventude. Entretanto, é feito o alerta de que nem tudo o que ocorre com a juventude é genuinamente juvenil. Nesta perspectiva, encontra-se o orientação para que o olhar sobre a juventude se dê numa perspectiva analítica que incorpore categorias que permitam situar o juvenil no movimento mais amplo das sociedades e da história. É neste sentido que o conceito de geração permite pensar a unidade no contexto da diversidade e das marcas temporais presentes numa dada geração; possibilidade mesmo de se pensar o tempo histórico no qual vive o jovem. Por exemplo, ser jovem num tempo de intensas mutações tecnológicas é, sem dúvida, uma marca geracional que confere certa unidade aos jovens de um mesmo tempo. Entretanto, isso não significa dizer que as desigualdades de acesso aos bens e serviços tecnológicos serão apagadas. Há um jogo, portanto, entre diferenças e marcas geracionais comuns que precisa ser considerado no movimento de compreensão da juventude.

Existe um campo da juventude? indaga Regina Novaes. As pessoas precisam se colocar dentro do campo e atribuir valor aos objetos em disputa. Neste sentido, e na acepção que Bourdieu (1998) empresta ao conceito de campo, não haveria um verdadeiro campo de estudos da juventude. Isso porque muitos que tematizam a juventude na área acadêmica não o fazem com a consciência de pertencimento ao referido campo de disputa. Entretanto, seria mais tranquilo dizer da existência de um campo de políticas públicas de juventude. Um campo de mapeamento possível e que permite perceber com alguma clareza quem se movimenta pelos seus recursos materiais e simbólicos para melhor encarnar a disputa sobre este novo ator social. Trata-se, contudo, de um campo fraco se comparado, por exemplo, com o

campo religioso que possui disputas e regras claras sobre práticas e representações. O campo das políticas públicas de juventude existe, mas num contexto incipiente de hibridismos e sombreamentos; um campo ainda não conformado.

A categoria juventude aparece nas políticas públicas no Brasil em três tempos, classifica Regina Novaes. O primeiro tempo compreenderia as décadas de 1960, 1970 e 1980. É o período do desenvolvimentismo, da ditadura militar, da identificação da juventude como área de intervenção da educação e do trabalho. O jovem é, antes de tudo, um estudante.

A década de 1990 é o segundo tempo. O olhar do Estado sobre os jovens se dá pela preocupação com o desemprego e a violência; emerge a categoria “jovem em situação de risco”. Estávamos no ápice das novas relações internacionais do trabalho, da desregulamentação neoliberal. O jovem é objeto de proteção e o protagonismo é mais pedagógico do que estímulo ao envolvimento no espaço público. Neste “tempo 2” das políticas, o Estado se apoia na ação das ONGs e delega à sociedade civil responsabilidades. Em outro nível, a educação escolar é o resumo da política pública para a juventude. Poderíamos dizer, então, que o jovem continua a ser subsumido a sua condição de estudante. Neste momento inicia-se a institucionalização de políticas públicas juvenis sob a forte influência do Banco Mundial, que formulou políticas compensatórias de combate à pobreza nos marcos do neoliberalismo.

O terceiro tempo da periodização de Regina Novaes coincide com o que se pode denominar de “pós-consenso de Washington”. Percebe-se a necessidade de romper a falsa questão entre políticas compensatórias – um marcador do segundo tempo das políticas – e as políticas estruturais. O fim da ditadura e a transição democrática deixaram um saldo desfavorável para os jovens brasileiros. Neste contexto, o Estado, no Brasil e em outras partes do mundo, assume um papel indutor nas políticas destinadas aos jovens. Questiona-se a delegação de competências, responsabilidades (e recursos) para as ONGs e o denominado terceiro setor. Estas são as marcas do referido segundo tempo dos anos de 1990.

O campo das políticas públicas de juventude se estrutura, assim, sobre uma herança de questões no campo mais amplo das políticas públicas e orientações assumidas pelos governos no Brasil. Jovens organizados disputarão recursos públicos em diferentes áreas das políticas públicas e em torno de um debate que já existia – antes mesmo da criação das novas institucionalidades políticas para o setor criadas nos últimos dez anos.

Na percepção de Regina Novaes, três feixes de discussão ajudam a conformar o campo das políticas públicas: 1. *O caráter das demandas*: as políticas são de distribuição, de reconhecimento ou de participação? 2. *O caráter das políticas*: elas são universais ou feitas para segmentos específicos? e 3. *O debate sobre a participação*: qual o lugar do “público alvo”, no desenho, na implantação, validação e avaliação das políticas?

Lançando a mirada para o território da sociedade civil, Regina Novaes destaca a perda do monopólio de fala em nome da juventude. Atores clássicos da organização juvenil (juventudes partidárias, movimentos estudantis e pastorais de jovens, por exemplo), ainda que não tenham desaparecido da cena política, dividem o espaço público com novos agrupamentos e coletivos juvenis. A cultura se destaca neste cenário, sobretudo, a da que emerge das periferias e agrega novos atores coletivos que irão defender políticas de juventude para seus territórios.

O campo das políticas públicas de juventude se viu diante de recentes rebeliões juvenis que ocorreram em várias partes de mundo. Questões que pareciam resolvidas, mesmo em países centrais do capitalismo, voltaram de forma explosiva na revolta da juventude sem trabalho, precarizada e discriminada por sua condição territorial e corporal periférica. São jovens negros, filhos de imigrantes e moradoras de territórios excluídos do desenvolvimento econômico e social. A falta de perspectiva para a inserção social se apresenta como uma das mais candentes questões da juventude contemporânea. É neste sentido que as questões são simultaneamente de distribuição, reconhecimento e participação.

É preciso um esforço permanente de refazer classificações, este é o chamamento de Regina Novaes em sua comunicação. Não se trata de

escolher entre “isso e aquilo”; é isso e aquilo, simultaneamente. Pensar em soma e não apenas em exclusão significaria, portanto, reconhecer que o universal necessita ser produzido em conjunto com o específico. A escola, por exemplo, é uma política pública universal que também necessita olhar para as especificidades das contemporâneas condições juvenis. Algo como reconhecer o jovem e a jovem em sua dupla condição de sujeitos universais de um tempo histórico e indivíduos singulares de uma dada especificidade corpórea, cultural, social e política.

A modernidade promoveu uma simplificação ao opor o indivíduo heterogêneo e sem vínculos comunitários fortes à pessoa pré-moderna que teria como característica os traços sociais unitários e com vínculos culturais estabilizados. Desta forma, o nascimento do indivíduo é marca do que se convencionou chamar de modernidade e também possibilidade de libertação da pessoa em relação aos compromissos impostos pela comunidade de origem. A convicção moderna, em síntese, é a de que ser um indivíduo é ser alguém capaz de sustentar-se desde o próprio interior. Desta convicção e narrativa surge também a crença de que o “sucesso”, ou o êxito pessoal, é fruto de uma bem resolvida conquista individual, tanto mais bem sucedida quanto mais solitária e independente de ajuda ou assistência exterior. De um modo distinto desta apropriação moderna e liberal, Martuccelli (2007) chama a atenção para a importância da concepção de Norbert Elias sobre o indivíduo. No lugar de radicar sua compreensão na ideia da autonomia e da independência, Elias concebe o indivíduo moderno como alguém capaz de ter autocontrole sobre si, mas em estreita relação com seus grupos comunitários de referência. Nesta perspectiva não haveria indivíduo isolado, desprovido de laços sociais, e restaria, então, como tarefa sociológica fundamental buscar compreender como alguém é capaz de suportar-se no mundo e qual o significado de sua ação e as formas pelas quais esta é exercida.

A constituição da identidade se assemelha a um jogo; ao jogo de um “Eu” que joga consigo mesmo e com o mundo na busca de suas referências espaço-temporais. A expressão “nômades do presente”

foi cunhada por Alberto Melucci (2004) para enfatizar que vivemos hoje em um mundo no qual nos faltam pontos de referências estáveis. Somos colonizados por imagens que se sucedem incessante e vertiginosamente sem que delas consigamos apreender seus sentidos; estamos saturados por informações que não se manifestam necessariamente como mediações comunicativas; habitamos mensagens – pensemos nas propagandas, mas não só – de um outro que não se abre verdadeiramente ao diálogo. Os jovens vivem intensamente os desafios impostos pela multiplicidade e a velocidade do tempo¹⁷⁸ de nossas sociedades globalizadas, orientadas para o consumo e produtoras de sentidos estandardizados de ser e estar no mundo. Há, especialmente em espaços altamente urbanizados, a perda ou a diminuição dos vínculos estáveis que as sociedades organizadas unicamente na base da tradição e da herança cultural proporcionavam. Constituir-se como alguém num mundo que se tornou urbano, complexo e especializado – urbanidade, complexidade e especialização técnico-científica que também habitam o rural – significa, então, enfrentar esta experiência do tempo veloz da globalização, dos fluxos incessantes de informação, viver a diferença e a multiplicidade sem se perder no turbilhão dos acontecimentos.

É neste contexto de buscar compreender como vivem os jovens hoje e sobre quais condições podemos constituir sociedades que combinem segurança ontológica, suportes que garantam a existência, e condições para a autonomia e liberdade de experimentação do tempo de juventude que se deu o esforço do ciclo de debates do Observatório Jovem e o esforço coletivo de produção deste livro. Reunimos pesquisadores de diferentes áreas das ciências humanas e sociais cujo traço em comum pode ser enxergado no compromisso ético-político de produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão das condições sociais da vivência do tempo de juventude e da busca por alternativas emancipatórias. Espero que os textos desta obra inspirem novos estudos e reflexões e que possamos nos encontrar novamente para prosseguir o diálogo.

178 Sobre as mudanças societárias contemporâneas relacionadas com a velocidade do tempo e as relações dos jovens com o futuro, ver LECCARDI (2005).

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento no Brasil: panorama dos últimos 50 anos*. Brasília: IPEA. Texto para discussão, n. 621, 1999. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0621.pdf. Acesso em: 04.01.2014.

CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, 243-262.

CASTRO, Elisa Guaraná de [et al.] *Os jovens estão indo embora? juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 2. pp. 35-57.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.



Conselho Brasileiro
de Manejo Florestal
FSC Brasil



PRIMEIRA EDITORA NEUTRA EM CARBONO DO BRASIL

Título conferido pela OSCIP PRIMA (www.prima.org.br) após a implementação de um Programa Socioambiental com vistas à ecoeficiência e ao plantio de árvores referentes à neutralização das emissões dos GEE's – Gases do Efeito Estufa.



www.editora.uff.br

Este livro foi composto na fonte Dutch811 BT.
Impresso na Globalprint Gráfica e Editora Ltda.
em papel pólen soft 80g (miolo) e cartão supremo 250g (capa).
Impresso no outono de 2014.