



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos Pereira

**“De matéria ou de convivência?” Narrativas de jovens de favela sobre  
a escola**

Rio de Janeiro  
2014

Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos Pereira

**“De matéria ou de convivência?” Narrativas de jovens de favela sobre a escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos.  
“De matéria ou de convivência?” Narrativas de jovens de favela sobre a  
escola / Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos Pereira. – 2014.  
111 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Ensino e Estudo – Teses. 2. Favelas – Rio de Janeiro, RJ –  
Teses. 3. Ensino médio – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 373.5 (815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos Pereira

**“De matéria ou de convivência?” Narrativas de jovens de favela sobre a escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 29 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Miriam Soares Leite (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Ribes Pereira  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Heringer  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro

2014

## DEDICATÓRIA

Às professoras Nilcimar, Sônia, Graça e Nilza, que me ajudaram a dar os primeiros passos na escola e por terem me dado mais do que o ensino, me deram carinho e cuidados que marcaram a minha vida.

À professora Miriam Soares Leite, por caminhar comigo passo a passo, meu reconhecimento que não se traduz em palavras.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu esposo Jonathan, meu maior incentivador, por dividir tantas angústias e também as alegrias desta caminhada.

A minha mãe Marly, minha força, e a meus irmãos Juliana e Lucas, meus amores, pelo apoio incondicional, pela amizade e cumplicidade.

Aos meus queridos Ivone e Valmir Pereira, pais do coração, pelo cuidado que faz tão bem à alma.

À Denise Cavalcante, amiga querida, por ser tão dedicada e presente na minha vida.

Aos jovens entrevistados que compartilharam suas narrativas comigo para que pudéssemos conta-las neste trabalho.

À professora Miriam Soares Leite, que me inspira, por acreditar em mim, pelas conversas, pela paciência, pela correção, tão justa e enriquecedora, pelo exemplo de dedicação e compromisso com o ensino e com as pessoas.

## RESUMO

PEREIRA, Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos. “*De matéria ou de convivência?*” *Narrativas de jovens de favela sobre a escola*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A massificação da escolarização no Brasil, após a década de 1990, possibilitou a generalização do acesso das camadas populares à educação em sua forma escolar. Contudo, entre o acesso e a permanência desse alunado, existem questões que se colocam, dificultando, sobretudo, a inserção e/ou conclusão do ensino médio. Nesta pesquisa, discutem-se os sentidos da escola na contemporaneidade, a partir da realização de treze entrevistas com jovens moradores de favela carioca. Em diálogo com teorizações de Jacques Derrida, argumenta-se pela potencialidade da noção de *différance* para abordar as significações e identificações como relacional e diferencialmente construídas, e também instáveis. Mobiliza-se, ainda, a noção de iterabilidade para problematizar os termos da pesquisa – jovens pobres de favela na escola – a partir de levantamento de publicações do campo acadêmico, um importante vetor nas significações que se constroem na sociedade. Em interlocução com Leonor Arfuch e Rosa Hessel da Silveira, problematizam-se as narrativas registradas nas entrevistas realizadas com os jovens moradores de favela carioca, discutindo-se sentidos que se atualizam e se deslocam nessa interação, relativamente às questões da pesquisa. Observa-se que os entrevistados relatam a existência de preconceito, na escola e na sociedade, em geral, no que se refere à identificação como morador de favela, mas também que a escola é narrada como um lugar de muito valor e de investimento para estes jovens, tanto com fins de ascensão social, quanto para a o encontro com os pares e o aprendizado da convivência social.

Palavras-chave: Jovem. Escola. Narrativa. Favela. Diferença.

## ABSTRACT

PEREIRA, Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos. "*Social or Educational?*" *True Stories of Young Students from Favelas*. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The widespread of education in Brazil after the 1990s allowed the working class to have an easier access to formal learning. However, there are some issues for those working-class students to face throughout their high school years. This dissertation discusses the role of schools in the contemporary world based on 13 interviews with young favela-dwellers from Rio de Janeiro city. The methodology used for this research includes the concept of *différance* developed by Jacques Derrida to address the meanings and identifications as relationally, differentially and unstably constructed. The notion of iterability was also used to problematize the research terms –young, poor favela-dwellers at school– based on academic papers, an important vector in the meanings construction by social context. Based on Leonor Arfuch's and Rosa Hessel da Silveira's studies, the narratives told by those young students are also analyzed according to the ever-changing meanings brought up by this kind of interaction, which also concerns the topics presented in this study. As the interviewees describe the prejudice there is in both their school and social lives for being labeled as favela-dwellers, they also consider the school as an important means of social ascension, social interaction with peers and coexistence in society.

Keywords: Youth. School. Narrative. Favela. Difference.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

## SUMÁRIO

	<b>UM POSSÍVEL PONTO DE PARTIDA.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, OU: DOS FIOS QUE COSTURAM AS DISCUSSÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1	<b>Tecendo diálogos com as discussões de contexto da pesquisa.....</b>	<b>16</b>
1.2	<b>Leituras das leituras desconstrutoras de Jacques Derrida.....</b>	<b>24</b>
1.3	<b><i>A desconstrução</i> do Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure.....</b>	<b>27</b>
1.4	<b>Segundo movimento de <i>desconstrução</i>: a questão do performativo em John Austin.....</b>	<b>31</b>
<b>2</b>	<b>ITERAÇÕES NA SOCIEDADE: O CAMPO ACADÊMICO E AS IDENTIFICAÇÕES DE JOVENS MORADORES DE FAVELA.....</b>	<b>38</b>
2.1	<b>O campo acadêmico: um importante vetor de afirmação de sentidos.....</b>	<b>40</b>
2.2	<b>Da concepção de juventude: iterações no campo acadêmico.....</b>	<b>43</b>
2.3	<b>Juventude pobre moradora de favela: marcas da diferença.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>ENTREVISTA NARRATIVA: A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DESSE ESPAÇO-TEMPO DO DIZER.....</b>	<b>59</b>
3.1	<b>Situando a narrativa no campo das pesquisas autobiográficas.....</b>	<b>60</b>
3.2	<b>A entrevista em educação: marcas de disputas e negociações em torno do dizer.....</b>	<b>62</b>
3.3	<b>Panorama das entrevistas: ou das identificações dos atores da pesquisa.....</b>	<b>63</b>
3.4	<b>A arena, ou considerações sobre a interação entre entrevistadora e entrevistados na cena da entrevista.....</b>	<b>65</b>
3.4.1	<b><u>Narrativas de Marta: a escola de ascensão social</u>.....</b>	<b>67</b>
3.4.2	<b><u>Narrativas de Thayná: o <i>bullying</i> em sua trajetória</u>.....</b>	<b>71</b>
3.4.3	<b><u>Narrativas de Esther: a precarização da escola</u>.....</b>	<b>74</b>
3.4.4	<b><u>Narrativas de Flávio: escola de regras</u>.....</b>	<b>78</b>
3.4.5	<b><u>Narrativas de Mariana: escola como janela para o mundo</u>.....</b>	<b>80</b>
3.4.6	<b><u>Narrativas de Pâmela: estudar é importante, mas não é para mim</u>.....</b>	<b>84</b>
3.4.7	<b><u>Narrativas de Joyce: a escola estimada</u>.....</b>	<b>87</b>
3.4.8	<b><u>Narrativas de Jeferson: escola de ler e escrever</u>.....</b>	<b>88</b>
3.4.9	<b><u>Narrativas de Lorrany: escola como espaço-tempo de informação</u>.....</b>	<b>90</b>

3.4.10	<u>Narrativas de Caíque: escola de se descobrir.....</u>	92
3.4.11	<u>Narrativas de Fernando: escola de se expressar.....</u>	93
3.4.12	<u>Narrativas de Jéssica: escola de convivência.....</u>	95
3.4.13	<u>Narrativas de Nayara: escola de boas e más relações.....</u>	96
3.4.14	<u>Notas sobre os sentidos atribuídos à escola pelos jovens.....</u>	98
3.4.15	<u>Notas sobre os sentidos da identificação do jovem como morador de favela.....</u>	99
	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	100
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	104
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....</b>	109
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	111

## UM POSSÍVEL PONTO DE PARTIDA...

Ao me mudar para a cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2002, morando no entorno de comunidades, naquele momento, noticiadas com grande repercussão devido às constantes disputas armadas por grupos de traficantes, o medo da violência afetava profundamente a minha adaptação à cidade. Se, por um lado, afastava, por outro, despertava interesse, quando indagava quem eram aquelas pessoas que de tão perto vivenciavam aquelas coisas que, até pouco tempo, eu só sabia que existiam pela mídia.

O estranhamento e a indignação se misturaram ao ponto de querer conhecer esse outro, o morador da favela. Aceitei o convite para atuar como voluntária em projeto de reforço escolar e de cursos livres para crianças, adolescentes, jovens e suas famílias em favela da zona norte carioca. Já nos primeiros meses, percebi as dificuldades no processo de escolarização daquele grupo, sendo que muitos não eram alfabetizados, apesar de estarem caminhando para os anos finais do ensino fundamental àquela altura.

Sabe-se que, no que se refere ao acesso, a democratização da escola tem sido uma lenta conquista. Atualmente, 98,2% das crianças e adolescentes com idade entre 6 e 14 anos estão matriculados. A universalização da escolarização no Brasil, que se intensificou mais precisamente a partir da década de 90, possibilitou o acesso das camadas populares à educação formal escolar. No entanto, os resultados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – apontam para o decréscimo do percentual de escolarização de jovens entre 15 e 17 anos que passou de 85,2%, em 2009, para 83,7% em 2011 (PNAD/IBGE, 2011). Segundo relatório da UNESCO<sup>1</sup>, 5,9 milhões de jovens, com idade entre 15 e 19 anos, ainda não concluíram o ensino fundamental; desses, 35% já deixaram a escola. Interpretar esses dados pode ser mais complexo do que se supõe usualmente. Entretanto, não inviabiliza ponderar que a trajetória escolar de adolescentes/jovens parece ter problemas, especialmente, a partir dos anos finais do ensino fundamental e agravando-se no ensino médio.

No Brasil, tem crescido o número de pesquisas que abordam o tema da escolarização e de trajetórias de alunos das camadas populares, o que pode favorecer o processo de desnaturalização das desigualdades de desempenho escolar entre os grupos sociais (ZAGO, 2007, 2011; SILVA, 2003; RANDOLPHO; BURGOS, 2009). Minha aproximação ao tema se

---

<sup>1</sup> BRASÍLIA: UNESCO, 2012. BARRETO, M. R.; CODES, A. L.; DUARTE, B. Série debates Ed, n. 3. Relatório disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2014.

deu ainda na fase de voluntariado em favela da zona norte, que durou até meados de 2008. Incomodada com a situação dos jovens adolescentes, com faixa etária entre 13 e 16 anos, em geral, estudantes de escola pública do bairro que não conseguiam, com poucas exceções, interpretar e/ou redigir um pequeno texto, alguns com questões ainda mais complexas, sentiu-se sem condições de ajudar. Além disso, tinha que lidar com a frustração de ver alguns jovens se comprometerem com o “movimento”<sup>2</sup>, deixando de frequentar os cursos e, possivelmente, de imaginar outros caminhos como possíveis nas condições que se tinha.

Lembro de uma jovem, muito querida pelo grupo, especialmente, pelos professores e voluntários. Ela se destacava razoavelmente nas atividades de leitura e escrita, se expressava bem em grupo. Criada pela avó, uma senhora franzina e de idade avançada, em condições muito humildes, esta jovem era enfática ao afirmar que ao terminar os estudos tentaria um concurso para fazer a carreira nas forças armadas. De alguma maneira, sonhamos juntas, eu, a jovem e toda a equipe. No caminho, esta jovem tomou outro rumo, sem que ao menos pudéssemos perceber. Soubemos de seu rápido envolvimento no tráfico. Ao mesmo tempo, outros trilhavam caminhos distintos, embora estes jovens vivessem, de modo geral, em condições muito semelhantes, com algumas poucas diferenças com relação à formação do grupo familiar: uns viviam com pai, mãe e irmãos, outros com mãe e irmãos e existiam também outros tipos de agrupamentos familiares. Estudavam na mesma escola, moravam na mesma favela, frequentavam o mesmo projeto social, compartilhavam interesses, mas fizeram escolhas diferenciadas.

Neste contexto, decidi prestar vestibular, seis anos após ter concluído o ensino médio em minha cidade natal, rompendo com a característica de pouco estudo entre meus familiares. Optei pelo curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, motivada e desafiada pelo desejo de poder contribuir com a educação oferecida no projeto em que atuava. Ao iniciar o curso, trouxe comigo limitações que não haviam permitido que eu fizesse mais por aqueles estudantes, mas que foram sendo superadas, e também muitas perguntas que continuaram em aberto, intrigando-me, durante toda a formação.

A esta altura, em minhas leituras na graduação, tive acesso à pesquisa de Jailson de Souza e Silva (2003), publicada em seu livro de título *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Esta pergunta, que tomei como que emprestada de Silva, levei comigo durante anos de vivência em favela da zona norte carioca. Para o autor, era importante entender que fatores poderiam estar contribuindo para que indivíduos em

---

<sup>2</sup> Movimento era como se identificava a atividade do tráfico.

condições bem parecidas optassem por encaminhamentos tão diversificados, pesquisa que foi realizada com moradores do Complexo da Maré. Sua pergunta tinha um objetivo explícito: entender a caminhada de jovens de camadas populares até a universidade. Em seu estudo, busca identificar variáveis que se apresentariam na trajetória de escolarização, independente de ser prolongada ou não.

Em meu contexto, busquei também entender o porquê de jovens em condições razoavelmente semelhantes fazerem escolhas diferentes, algumas que passavam pela escola, outras não. Em trabalho de conclusão de curso, em 2011, tentei desenvolver inicialmente esta discussão, buscando problematizar a relação entre escola e trajetórias de jovens de favela.

Considerando que minha inserção anterior facilitaria o acesso a esses jovens, venho buscando dar continuidade à minha trajetória de estudos, agora na pós-graduação, avançando nas questões que me trouxeram até aqui. Como pedagoga, continuo a me interessar por discutir o lugar da educação escolar, ou que tipo de papel a escola pode ter, para indivíduos de grupos sociais menos favorecidos, o que passa também pela atualização e reflexão sobre a minha própria trajetória. Sendo assim, propus, na pesquisa que aqui relato, problematizar os sentidos atribuídos por jovens moradores de favela carioca à escola, a fim de contribuir com as discussões sobre os desafios que se colocam para a escolarização desta juventude. Para tanto, retomei contatos, uma vez que não estou mais no dia a dia com estes jovens, convidando-os para contarem para a pesquisa sobre sua escolarização. Selecionei um grupo que, submetidos a condições em que muitos se envolvem com o crime, não tiveram essa experiência. Para discutir o lugar da escola nessa trajetória, optei pela realização de entrevistas individuais, para que pudesse abordá-la, a partir das marcas dessa escolarização narradas pelos jovens.

O projeto, a busca bibliográfica, as entrevistas e suas análises foram orientados, sobretudo, pelos estudos que tenho desenvolvido desde o ingresso no grupo de pesquisas coordenado pela professora Miriam Leite, quando da elaboração da minha monografia. Interessei-me, desde então, pela abordagem desconstrutora de Jacques Derrida, de que tenho buscado me apropriar, por meio de leitura direta e indireta. No primeiro capítulo da dissertação, explico os princípios teórico-metodológicos dos quais me aproximo para ler/interpretar as narrativas de jovens que identifico como moradores de favela carioca. Das leituras desconstrutoras de Derrida, destaco a que o filósofo faz da teoria de significação de Ferdinand de Saussure, argumentando pela potencialidade da noção de *différance* para problematizar as questões de identidade e diferença. Explico ainda minha apropriação da

leitura crítica que Derrida faz do performativo proposto por John Austin na teoria dos atos de fala, que informa o modo como interpreto os processos de identificação e significação sociais.

No segundo capítulo, busco problematizar os termos da pesquisa – jovens moradores de favela na escola – a partir da noção derridiana de iterabilidade, apresentada no primeiro capítulo, defendendo que o campo acadêmico pode ser um importante vetor de construção e difusão de sentidos nas disputas em torno dos processos de significação e identificação da juventude moradora de favela que se dão em sociedade.

Deste campo, delimito a construção de um *corpus* a partir de levantamento em periódicos avaliados pelo sistema *Qualis Capes* como A1 e A2, entre os anos de 2007 e 2013, de publicações do campo da educação, que privilegiassem as discussões sobre a juventude pobre/moradora de favela e escola. Problematizar as significações que circulam no campo acadêmico interessou para esta pesquisa por entender que, de diferentes formas, essas repetições se constituem como vetor que marca as formulações e os debates políticos, pedagógicos e, também, a sociedade em geral, nas identificações atribuídas aos jovens.

Quanto à identificação que faço dos jovens entrevistados com a favela, discuto que, nos dias atuais, percebe-se que tem ocorrido importante movimento de deslocamento da significação mais usual deste espaço.

Desde sua invenção no Brasil, datada dos fins do século XIX, à favela foram atribuídos sentidos de peso negativo com referências diretas aos aspectos precário, desestruturado e pouco sadio de suas habitações, identificações que foram estendidas à sua gente. Recentemente, tenho percebido algum deslocamento nos sentidos que se atribuem à favela, especialmente, nas mídias televisivas. Contudo, alguns sentidos que foram historicamente repetidos no nosso contexto deixaram rastros bastante consolidados no imaginário da sociedade, tais como: ilegalidade, pobreza, precariedade, homogeneidade etc. Desse modo, ser jovem da favela significa enfrentar estigmas, preconceito e discriminação. Essa discussão se soma à dos sentidos atribuídos à condição juvenil, e é aqui abordada buscando se aprofundar na discussão da complexidade das questões de identidade e diferença em uma sociedade desigual como a brasileira.

Sabe-se que tardio e precário foi também o acolhimento desses jovens pela escola, que ainda não se deu de forma satisfatória, como se percebe, por exemplo, ao se observarem os conhecidos altos índices de evasão, reprovação e o baixo aproveitamento escolar de grande parte deste alunado, que ainda persistem. Dados da PNAD 2011 contam que existem 9.379 alunos no ensino médio, entre a população que informa ser urbana. Destes, 8.076 estariam na escola pública, sendo que 7.570 cursariam o ensino médio regular e outros 482 alunos estão

na educação de jovens e adultos/EJA. Percebe-se, assim, o grande contingente de indivíduos que dependem ou optam pela escola pública de ensino médio regular, entre os quais, os jovens pobres das favelas, periferias e subúrbios. Na escola, estas e outras identificações e diferenças podem ter marcando as narrativas dos atores desta pesquisa – mas com que sentidos?

No terceiro capítulo, justifico, com Silveira (2002) e Arfuch (2010), a opção pela realização de entrevistas para discutir as narrativas de jovens moradores de favela da zona norte carioca acerca da escola, para, em seguida, apresentar as 13 entrevistas realizadas com os atores sociais trazidos para o foco desta pesquisa, buscando identificar e explicitar os sentidos que vão sendo repetidos e deslocados no espaço-tempo da nossa interação. Para finalizar, na seção “Considerações”, explicito o caminho percorrido, dificuldades e ganhos ao se operar na perspectiva explicitada, o que construí neste exercício de problematização acerca do lugar da escola para a juventude identificada como moradora de favela.



## 1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, OU: DOS FIOS QUE COSTURAM AS DISCUSSÕES DA PESQUISA

Toda caminhada pressupõe escolhas. Aonde se quer chegar? Qual o percurso a ser feito? Que direção tomar? Escolher entre o caminho mais longo ou a trilha que modifica o trajeto, mas promete levar ao pretendido destino? Como conciliar o tempo disponível e o necessário para cumprir o trajeto escolhido? E, também, considerar a importância do caminho: o que se vê, o que se ganha, a depender do caminho escolhido. Quais os riscos? O que levar?

Pode-se dizer que pesquisar e caminhar guardam semelhanças. Na pesquisa sobre as relações que se dão em sociedade, de maneira geral, podem-se nomear tais escolhas como opções epistemológicas ou teórico-metodológicas. A pergunta ou o problema que se elabora para pesquisar e os termos em que estão construídos estão imbricados com a maneira como se olha o mundo, assim como as demais escolhas implicam em criar um caminho próprio, com decisões que são tomadas continuamente.

Entende-se, nesse sentido, a pertinência de explicitar e justificar, inicialmente, as leituras/interpretações que se pretendem nesta pesquisa, destacando, ainda, que não se trata de separar teoria e análise empírica. Ao contrário, trazer os princípios teórico-metodológicos escolhidos, neste primeiro capítulo, deve ser entendido como uma forma de explicitar a apropriação pretendida antes de serem operacionalizados nas leituras empíricas das seções que seguem.

Nesta seção, alinhavo fios que se entrelaçam aos argumentos da desconstrução derridiana, para esboçar o contexto de pensamento em que caminhei nesta pesquisa: o descentramento do sujeito soberano pela razão e consciência e uma nova postura quanto à natureza e o papel da linguagem. Na primeira parte, trago a leitura desconstrutora de Derrida da teoria de significação de Ferdinand de Saussure para destacar a potencialidade de sua noção de *différance* para problematizar as questões de identidade e diferença. Em seguida, apresento a leitura desconstrutora que Derrida propõe para a noção de performatividade, de John L. Austin, para pensar como as identidades de jovens moradores de favela são performativamente construídas.

### 1.1 Tecendo diálogos com as discussões de contexto da pesquisa

A escolha dos atores sociais, trazidos para o foco desta pesquisa, bem como os rumos da realização do estudo pretendido, passa pelo entendimento de que todo conhecimento produzido é perspectivado. Como afirmou Veiga-Neto, ao defender a impossibilidade de neutralidade, quando olhamos as relações à nossa volta: “devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35). Não é de hoje que a tão sonhada e difundida neutralidade científica do ideário positivista tem sido questionada. No campo da educação, já se reconhece com familiaridade que o conhecimento é construído social e historicamente (COSTA, 2007). A chamada *crise dos paradigmas* desencadeou uma série de problematizações direcionadas a alguns dos principais pressupostos do que se convencionou chamar de pensamento moderno (VEIGA-NETO, 2007, p. 28; HALL, 2013).

No que se refere ao entendimento da noção de sujeito, a modernidade trouxe importante transformação, que deslocou as bases da tradição e das estruturas, divinamente estabelecidas e fixadas, que, em linhas gerais, predominavam sobre o indivíduo. A noção de sujeito soberano, que se constituiu, como a conhecemos hoje, entre o Humanismo Renascentista (século XVI) e o Iluminismo (século XVIII), entre outros deslocamentos, colocou o humano no centro do universo e a ele atribuiu a razão e o domínio da ciência, respectivamente, colocando em movimento todo o sistema social moderno (HALL, 2006).

O sujeito moderno foi constituído, assim, em meio a movimentos de contestação da metafísica, no contexto da filosofia ocidental, tendo em René Descartes um dos seus mais destacados expoentes. Ao postular o dualismo entre matéria e mente, como duas substâncias distintas, Descartes instituiu o sujeito individual, dotado de raciocínio e capacidade de pensar, colocando-o no centro da mente. O chamado sujeito cartesiano, como ficou conhecido, refere-se a esta perspectiva racionalista, na qual o indivíduo pensante é entendido como soberano e autônomo em sua consciência. Outra contribuição, nesse sentido, foi dada por John Locke, ao defender a ideia de uma identidade que permanecia a mesma e constante com o indivíduo, este, por sua vez, sujeitado à sua consciência (HALL, 2006).

No entanto, à medida que a sociedade moderna se sofisticava, sobretudo, com a criação do Estado moderno, o individual foi repensado e relocado no interior das grandes estruturas daquele momento. Contribuíram, também, as teorias darwinianas, que ajudaram a biologizar o sujeito humano e, ainda, a emergência das novas ciências sociais. A sociologia

deslocou o sujeito racional e individual para um processo mais amplo e diversificado de relações, reconhecendo a constituição da sociedade como posterior e, ao mesmo tempo, precedente ao sujeito em si (SILVA, 1996). Nessa nova perspectiva, a interação entre sujeito e sociedade, incluindo suas estruturas, foi entendida como recíproca e constituidora da subjetividade. Assim, as explicações metafísicas das coisas e das relações foram sendo deslocadas. Mas é na modernidade tardia, como afirma Hall, que teorizações das ciências sociais e humanas contribuem para o deslocamento mais significativo do sujeito cartesiano, por meio de “uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2006, p. 34).

Situam-se, nesse contexto de rupturas, o marxismo e as releituras desse pensamento, durante a década de 1960. Considerou-se, então, que os indivíduos não agem em sociedade a despeito da história, ou seja, sua ação depende ou se realiza sob as condições de um determinado momento histórico, criadas em outros tempos e por outros indivíduos. Estas condições históricas imporiam, nessa perspectiva, limites à agência do sujeito, impedindo sua suposta soberania uma vez que ele se utiliza dos recursos materiais e simbólicos pensados por outros.

A reinterpretação de Louis Althusser<sup>3</sup> da teoria marxista, cuja centralidade de uma “noção abstrata de homem” cede para as relações sociais, como ponto de referência, deu visibilidade à contestação de Marx ao postulado filosófico que defendia a existência de uma essência universal de homem e também a noção de um sujeito real, singular e dotado de atributos em si mesmo. A crítica de Althusser teve importante impacto no pensamento moderno, embora tenha sido (e ainda seja) rejeitada por perspectivas de cunho essencialista que privilegiam, em sua explicação da história, a agência humana soberana.

Outro descentramento importante se deu com a teoria do inconsciente de Freud, no mesmo século. Ao propor que as identidades, a sexualidade e os desejos são forjados em processos psíquicos e simbólicos na dimensão do inconsciente, Freud se opõe à noção do sujeito cognoscente e racional, constituído por uma identidade supostamente fixa e unificada, tal qual o sujeito de Descartes. Posteriormente, estudiosos da psicanálise, como Jacques Lacan, defenderam que a criança se constrói como unidade, isto é, o *eu* inteiro, na relação com os outros e de forma gradual. Não existe, para Lacan, um núcleo inerente no interior da criança que se desenvolverá naturalmente; ao contrário, ela se forma nas relações e,

---

<sup>3</sup> Teórico marxista que interpretou os escritos de Marx, no século XX.

especialmente, por meio de “complexas negociações psíquicas inconscientes”, ainda na primeira infância, mas que não têm o seu acabamento nesta fase (HALL, 2006, p. 37).

A apropriação que a psicanálise fez da descoberta freudiana, na qual a subjetividade é entendida como resultado de processos psíquicos que ocorrem na dimensão do inconsciente, desmonta a ideia de um identidade central, inata, que se mantém desde o nascimento, ainda que em desenvolvimento. Ao invés de fixar a identidade, a psicanálise movimenta-a e a constitui como identificação, ressaltando seu caráter inacabado, sempre em andamento, em processo e instável. Essa falta de completude, de inteireza, da identidade está constantemente em processo de preenchimento adiado, sempre dependendo do seu exterior, ou seja, da alteridade, sobretudo, pela forma como se imagina ser visto por esse outro (HALL, 2006). Embora os pressupostos de Freud e da psicanálise, em geral, não serem de fácil comprovação, nos moldes da ciência moderna, eles tampouco foram contestados com êxito e têm, portanto, revolucionado o pensamento moderno no que se refere à subjetividade e à *psique* do sujeito.

No campo da linguística, Ferdinand de Saussure<sup>4</sup> deu uma importante contribuição teórica relativamente aos estudos da linguagem, que trabalhou pelo descentramento do sujeito da modernidade, ao argumentar que o significado se constitui arbitrária e diferencialmente. Desse modo, o indivíduo não é o autor de suas afirmações, tampouco dos significados expressos por ele através da língua, pois, ao falar uma língua, o indivíduo se posiciona em um conjunto de regras e em um sistema de significados preexistentes ao sujeito da fala ou, como afirma Veiga-Neto, “os enunciados têm suas regras próprias”, logo, não temos sobre o controle completo sobre os sentidos que podem prevalecer na sua leitura (VEIGA-NETO, 2007, p. 32).

Há, nesse sentido, duas importantes contribuições de Saussure: primeiro, a noção de língua como construção coletiva, em sociedade, e, segundo, a consideração da dimensão histórica, isto é, do que já foi convencionalizado anteriormente ao sujeito individual (LEITE; OLIVEIRA, 2006). Tal tese desmonta a noção de um sujeito autor, autorreferente, cognoscente, mas não inviabiliza reconhecer que o indivíduo, no momento da fala, mobiliza e atualiza a língua.

Para o linguista, significado e significante não coincidem, sendo considerados em sua teorização como arbitrários. Assim sendo, os significados adotados para as palavras não têm qualquer referência direta ao objeto ou acontecimento, a não ser quando posicionados no sistema, no qual os significados se relacionam em processos de diferenciação. Pode-se

---

<sup>4</sup> Ferdinand de Saussure dedicou-se a definir e a caracterizar o objeto de estudo da linguística, constituindo-a um campo disciplinar específico, dedicado ao estudo da língua entendida como sistema (VEIGA-NETO, 2007).

concluir que, nesta perspectiva, o significado não emerge de uma suposta essência do objeto ou dos eventos que existem, objetivamente, no mundo. Como afirmou Saussure, o significado é relacional e diferencial, o que implica a existência de um outro, ambos posicionados em um sistema. Por princípio, esta tese desmonta também os pressupostos de originalidade e autonomia do indivíduo, a depender, ressaltado, de sua posição no interior dos códigos da língua e da mobilização que faz destes.

Tal qual o significado depende da diferença para acontecer, dentro de um sistema de classificação e diferenciação, a identidade do sujeito fica a depender da alteridade, do *outro*, para ser nomeada; é como dizermos, por exemplo, que somos brasileiros, não porque temos algo objetivo que nos identifica enquanto tal, mas porque não somos estadunidenses, argentinos ou chilenos. Desse modo, assim como não há uma essência que justifique o significado, não mais entendido como preexistente à linguagem, após Saussure, tampouco a identidade pode ser, nesta leitura, essencializada, pois, dependerá sempre da alteridade, ambos posicionados no sistema de classificação que constitui a linguagem.

A partir de Saussure, uma nova postura em relação à linguagem e ao seu papel rompe com a perspectiva representacionista, na qual a linguagem era entendida como transparente em sua descrição da realidade. Assim sendo, o entendimento de noções como realidade e verdade também foram modificados, à medida que se entende que não existe uma realidade objetiva, preexistente, à espera de nossa descoberta e descrição, por meio da linguagem. Ao contrário do que se afirmava, entende-se, nessa concepção não representacionista, que os enunciados não só descrevem ou representam o mundo, mas também o constituem. Esta perspectiva, que afirma o papel constituinte da linguagem, nos guia nesta pesquisa, a partir das críticas do pós-estruturalismo, que serão abordadas ainda nesta seção.

Além das contribuições do campo da linguística, também o trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault faz parte do que pode ser considerado como uma série de contestações epistemológicas que acabaram por deslocar a noção de sujeito soberano, como tenho afirmado, seguindo a argumentação de Hall.

Em seus estudos, Foucault argumenta que as novas instituições, que emergiram ao longo do século XIX, têm a função de exercer controle sobre as práticas de cada indivíduo, através do que ele chamou de “poder disciplinar”, que se baseia em lógicas administrativas, na autoridade do conhecimento de especialistas e das disciplinas das ciências sociais (SILVA, 1996).

Para o historiador, estas novas instituições, pensadas na dimensão do coletivo, produziram, contraditoriamente, dispositivos e códigos de poder e de saber que

individualizam o sujeito e controlam, especialmente, o seu corpo. Nesse sentido, como afirma Hall, “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições”, no período em questão, “maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2006, p. 43).

Os estudos foucaultianos impactaram o pensamento moderno ao defenderem que a regulação e o controle não estão centrados em uma instituição única como, por exemplo, o Estado; ao invés disso, o poder perpassaria todas as relações humanas. Nessa perspectiva, defende que a sociedade contemporânea é constituída por mecanismos e dispositivos de regulação dispersos e difusos nas mais diversas instituições e no cotidiano das relações (SILVA, 1996).

Os estudos do feminismo também influenciaram o descentramento do sujeito cartesiano, na medida em que questionaram as lógicas binárias como, por exemplo, público/privado, e expuseram à discussão política temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, educação dos filhos. Desse modo, quando empreenderam importante contestação às construções sociais biologizantes acerca das questões de gênero, politizaram questões como as da subjetividade e da identidade (HALL, 2006).

O entendimento do mundo por meio de construções binárias, isto é, da organização da sociedade em pares dicotômicos e hierarquizados, como branco/negro, homem/mulher, cultura/natureza, adulto/jovem, tem tido o efeito político de tratamento desigual das diferenças, que se justificariam ao se supor a positividade do primeiro termo, essencialmente atribuída, em relação ao segundo.

As teorizações feministas, ao questionarem o binarismo que hierarquiza homens e mulheres, dialogaram com o pós-estruturalismo, particularmente, com teorizações da desconstrução derridiana. Este movimento tem sido atribuído aos intelectuais franceses, mas também estadunidenses, que se apropriaram da teorização estruturalista, especialmente, aquela que advém da linguística, para modificá-la e estendê-la. Do estruturalismo de Saussure, o pós-estruturalismo mantém a noção de sistema e a relação entre os termos dependentes. Concordam, portanto, que os sentidos são construídos em sistemas de significação, sendo os significados relacionais e diferenciais, mas estende a teoria do linguista ao propor que esta estrutura não tem posições estáveis ou fixas e que, portanto, tais relações de diferenciação não partem de nenhum centro de necessidade que garantiria seu conteúdo.

Reinsere o sujeito<sup>5</sup> nas estruturas sociais, uma vez que desloca a suposta força determinista dessas estruturas, que, por serem cambiantes, instáveis, não podem aprisionar definitivamente o sujeito a uma história, a um social que ele supostamente apenas refletiria, um reducionismo que o conteria em uma categoria de ordem universal. Nessa perspectiva, as posições desse sujeito não estão demarcadas previamente à sua efetiva existência, elas oscilam, porque também oscila a estrutura. Ao reafirmar o sujeito não saturado pelas estruturas, reconhece sua subjetividade, sua possibilidade de agência e de deslocamento para novas posições e, conseqüentemente, outras relações e identificações no sistema, ainda que limitada por constrangimentos que podem se materializar a partir de tais estruturações contingentes.

As noções de identificação e diferença entram em pauta para abordar este sujeito da contemporaneidade, sendo entendidas não como sua essência, mas derivadas de atribuições feitas pela sociedade, em processos de significação/identificação sempre deslizantes e provisórios. O reconhecimento de tal precariedade constituiria uma “crise de identidade”, como defende Hall, que tem sido entendida como uma ponta das transformações que têm abalado “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7).

Entende-se por globalização uma série de processos que atuam, em nível planetário, deslocando as fronteiras nacionais, interligando e conectando entidades, organizações e comunidades, modificando as relações de espaço-tempo e interconectando o mundo simbólica e objetivamente (HALL, 2006). Embora se mantenha sobre as mesmas bases econômicas, cujas relações de poder e de distribuição de riquezas permanecem desiguais, a globalização tem se intensificado, após a década de 1970, operando cada vez mais com “interesses de empresas transnacionais, a desregulamentação dos mercados mundiais e do fluxo global do capital” e também com as avançadas tecnologias e sistemas de comunicação (HALL, 2013, p. 39). Na reconfiguração implicada pelos processos de globalização, a estrutura Estado-nação foi sendo deslocada da centralidade que outrora assumira nas sociedades modernas.

O apelo à constituição de identidades nacionais, importante estratégia na formação do Estado-nação, atendeu, principalmente, aos interesses da industrialização e da própria modernidade (HALL, 2006). Sabe-se que, no mundo moderno, as culturas nacionais foram entendidas como uma das principais referências para as identidades culturais dos sujeitos. Reconhecendo que tais identidades não nascem conosco, Hall afirma que “a nação não é

---

<sup>5</sup> Que já não é o sujeito cartesiano, soberano em sua razão e consciência, como já explicitiei.

apenas uma entidade política” e sim uma entidade ou organização que produz sentidos ou “um sistema de representação cultural” (HALL, 2006, p. 49). Segue-se que a cultura nacional seja entendida como discurso, isto é, como sistema de produção de sentidos. Logo, ao produzir sentidos sobre o que é a nação, oferece aos sujeitos a possibilidade de se identificarem e constituírem identidades culturais.

Contudo, a relação pretensamente dada entre cultura e lugar, como origem de identidades culturais, foi afetada pelas compressões espaço-temporais, impulsionadas, sobretudo, pelas mudanças tecnológicas e da comunicação, assim como pelas “migrações livres e forçadas” que impuseram mudanças de composição, modificando e diversificando as culturas (HALL, 2013, p. 49). Sabe-se, ainda, que os efeitos da globalização têm sido desterritorializantes, isto é, têm encurtado as distâncias e deslocado fronteiras, possibilitando a experiência de se estar potencialmente em vários lugares ao mesmo tempo. Tempo e espaço foram sintetizados significativamente modificando e intensificando as interações e dinâmicas na sociedade.

Nesse contexto, um dos efeitos que se observa da compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural, dado o impacto que essas transformações globais causam ao incidirem sobre os modos de viver e às culturas, em geral, em seus aspectos locais. Ao discordar dessa perspectiva homogeneizante, Hall argumenta que nossas identificações culturais – e também nossa subjetividade – são discursiva e dialogicamente constituídas a partir dos discursos circulantes na cultura, do nosso desejo e de possibilidades objetivas de nos identificarmos ou não com eles (HALL, 1997). Além disso, sabe-se que os efeitos dessa revolução cultural, de amplitude global, não se dão de forma uniforme e nem podem ser previstos como acreditam os defensores desta homogeneidade ocidentalizada. Se, por um lado, existem impactos desestruturantes em culturas locais, de outro, ao invés de homogeneidade, existem muitas respostas outras que impedem a suposta concretização desse projeto ou, como afirma Hall, o que se pode mapear são os processos de “repetição-com-diferença” (HALL, 2013, p. 40). Na verdade, muitos são os movimentos identitários e localistas que se insurgem contra a homogeneização cultural global.

De todo modo, independentemente da preponderância dos vetores de diferenciação ou de homogeneização cultural, concordo com Hall (1997), quando argumenta que vivemos em um momento de “centralidade da cultura”, pela importância material que adquiriu na economia contemporânea, mas também pelo lugar epistemológico que passou a ocupar. Ao mencionar a dimensão epistemológica, o sociólogo se refere “a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida



social” (HALL, 1997, p. 9). Esta revolução no modo de pensar e de construir o conhecimento, nas Ciências Sociais e Humanas, tem sido enunciada como “virada cultural” e se relaciona com às mudanças no entendimento da possibilidade de se reduzir a linguagem a uma estrutura lógica e objetiva.

Princípios como objetividade, imparcialidade e racionalidade, tão caros à ciência moderna, foram deslocados, a partir desta perspectiva. A noção de uma realidade preexistente, objetiva, independente da linguagem e da nossa interpretação é o que sustentava tais princípios. Nesse contexto, a linguagem teria um papel secundário, ou seja, serviria para descrever os objetos tal qual eles são e existem, objetivamente, no mundo.

Esta lógica é que tem sido revista nos diferentes campos do conhecimento – filosofia, literatura, linguística, feminismo, sociologia etc. – que atribuem à linguagem o papel de também constituir os fatos e objetos na sociedade ao invés de apenas descrevê-los. Esta inversão na relação da linguagem com o que se convencionou chamar de realidade consiste em reconhecer que, embora os objetos existam e, em certo sentido, isto é inegável, eles só podem ser definidos como tal – o lápis como lápis – pela linguagem ou, como argumenta Hall, por um “sistema de significação capaz de classificá-los desta forma” atribuindo, assim, um sentido, ao mesmo tempo em que os distingue de outros objetos (HALL, 1997, p. 10).

Não se trata de negar a materialidade dos objetos, mas de reconhecer que seu significado não está dado, não está para ser descoberto no objeto em si, mas se constrói nos sistemas sociais de significação e representação (HALL, 1997). Esta reviravolta epistemológica da linguagem implica, nesta perspectiva, em desestabilizar pressupostos, como a existência de uma realidade a ser descoberta pela metodologia científica. Noções que nomeamos como *realidade* e *verdade*, portanto, são aqui entendidas não mais como preexistentes à linguagem, mas produzidas, contingencialmente, nos processos de significação que se dão na sociedade.

Na medida em que dependem ou requerem o significado para acontecerem ou funcionarem, as práticas sociais são, também, culturais. Contudo, não é o caso de afirmar, de forma idealista, que tudo é apenas cultura, mas de reconhecer que qualquer prática na vida em sociedade tem uma dimensão cultural, uma vez que se vale dos sistemas de significação para se realizarem. Isso significa que, ainda que possamos dizer que práticas do âmbito político e econômico, bem como as relações de poder, tenham efeitos palpáveis e concretos como, por exemplo, a distribuição de bens e riquezas, e que podem ser sentidos e materialmente demonstrados, todas estas dependem de serem articuladas discursivamente, isto é, seus

significados foram e são criados socialmente. Logo, a cultura constitui o que entendemos por econômico e por político (HALL, 1997).

## 1.2 Leituras das leituras desconstrutoras de Jacques Derrida

A partir das discussões epistemológicas expostas no item anterior e basilares para esta pesquisa, reafirmo o interesse em dialogar com autores que se identificam com a perspectiva pós-estruturalista. Sobretudo, destaco a interlocução teórica que tenho buscado desenvolver com Jacques Derrida, filósofo argelino identificado como um dos intelectuais de uma geração que, a partir da década de 1960, contribuiu com discussões acerca das questões da diferença. Como já mencionei, o pós-estruturalismo francês, do qual Derrida é um dos intelectuais reconhecidos, parece não ter pretendido propor uma ruptura com o estruturalismo, mas apontar para a existência de limites desse movimento (NASCIMENTO, 2001).

Ao me aproximar da obra de Derrida, busco privilegiar as questões de identificação e diferença, com foco na identificação/diferença juvenil. Noções como *différance*, desconstrução, iterabilidade, performatividade, texto como tecido, rastros, são parte de um complexo e imbricado modo de pensar e ler o mundo que o autor construiu ao longo de mais de cinquenta publicações e que, neste trabalho, contribuem para problematizar a identificação, provisoriamente estabilizada, enquanto foco desta pesquisa, de *jovem morador de favela*. Esta interlocução é coerente com as posições que busco assumir ao focalizar estes atores em nossa sociedade.

Ler e tentar traçar diálogos com as leituras desconstrutoras do filósofo não é tarefa das mais fáceis, por uma série de questões, das quais destaco a densidade de seus textos, a impossibilidade de apreender suas operações textuais em termos de conceito – com o fechamento e a determinação que o termo pressupõe – uma vez que Derrida mesmo resiste ao termo. Desse modo, privilegio os termos *noções* ou *operadores textuais* para tentar nomear e lidar com as apropriações pretendidas a seguir.

As noções de *différance* e *performativo* foram propostas como resultado de suas leituras desconstrutoras das teorizações de Saussure e de Austin, respectivamente, ambos autores do campo da linguística. Para esta pesquisa, a contribuição desse modo de leitura está, sobretudo, em duvidar dos essencialismos que justificam as identificações usualmente

adotadas em nossa sociedade, e abrir caminho para deslocar as hierarquias que se justificam nestas fixações.

Frequentemente, o trabalho de Derrida tem sido discutido e apropriado por estudiosos e pesquisadores das questões da diferença, em diferentes campos do conhecimento. Seus textos e pensamentos, em geral, se destacaram e foram difundidos, mais intensamente, a partir da apropriação feita por teóricas feministas e do campo da literatura estadunidenses, a partir da década de 1990. No entanto, já na década de 1960, com a publicação de seus primeiros livros, era possível acessá-los (NASCIMENTO, 2001).

Penso que seja necessário reafirmar que não há fechamentos completos, conceitos, no sentido tradicional, na teorização derridiana, mas, antes, há o desenrolar de “noções” e “operadores textuais” e ainda “categorias”, não acabadas ou fechadas, como afirmou Nascimento (2001, p. 12). Acrescento ainda que tais noções guardam uma relação de interdependência, formando como que uma teia complexa e que, à medida que se correlacionam, cria-se a possibilidade de se aproximar do modo de pensar e de leitura *desconstrutora* de Derrida.

Talvez seja mais produtivo, de início, destacar que a desconstrução não é um método ou uma técnica. Por não se ter uma sistematização regular, repetível, não se trata de um modelo crítico a ser repetido (ARROJO, 2003). O que pode parecer desconcertante para aqueles que, forjados em uma lógica ocidental de conhecimento, estão mais familiarizados com os conceitos fechados, que são como âncoras para a pesquisa.

*Desconstrução* ou *desconstruções* é a denominação proposta por Derrida para explicitar seu projeto de contestação dos postulados filosóficos da tradição ocidental, desenvolvidas, especialmente, a partir da “significação de *logos*”, sobretudo o conceito de verdade (ARROJO, 2003, p. 13). Nesse sentido, dedica-se a deslocar as visões de mundo que têm se justificado, ao longo da história, com base em binarismos, sustentados por afirmações de cunho essencialista, e que têm sustentado, por sua vez, importantes hierarquizações sociais.

Em *Gramatologia*, um de seus escritos primeiros, Derrida retoma uma das construções mais caras ao pensamento moderno, o sujeito cartesiano, autônomo em sua consciência, que tem sido o pilar da filosofia ocidental. Ajudaram-lhe, nessa rearticulação da noção de sujeito, as leituras de Nietzsche, que empreendeu a crítica ao sujeito da razão, presente e autônomo por meio da consciência, e Freud, que propôs e desenvolveu a psicanálise e suas implicações para o descentramento da noção de sujeito (ARROJO, 2003).

As reflexões nietzschianas e psicanalíticas propuseram-se a rejeitar qualquer explicação transcendente para o sujeito e sua relação com o mundo. Para o autor, toda relação

do sujeito com o objeto é mediada pela linguagem e não existe nada anterior, essencial, nem a esta e nem àquele. Trata-se de entendimento que compromete a pretensão de neutralidade e objetividade entre o humano e o conhecimento da realidade. Este tem sido o “projeto logocêntrico”, das ciências modernas, e dele se origina a noção de verdade que herdamos e que Derrida procura contestar (ARROJO, 2003, p. 17).

Tendo situado estas discussões, que são relevantes para o projeto de desconstrução, passo a Derrida, na tentativa de nos aproximarmos um pouco mais de suas reflexões. Assim, recorreremos ao filósofo quando discorre sobre a desconstrução:

Muito esquematicamente: uma oposição de conceitos metafísicos (por exemplo: fala/escrita, presença/ausência etc.) nunca é o face-a-face de dois termos, mas uma hierarquia e a ordem de uma subordinação. A desconstrução não pode limitar-se ou passar imediatamente a uma neutralização: deve, por um duplo gesto, uma dupla ciência, uma dupla escrita, praticar uma inversão da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema. É somente sob essa condição que a desconstrução achará os meios para intervir no campo das oposições que ela critica, que é também um campo de forças discursivas. (DERRIDA, 1991, p. 36-37).

A *desconstrução* pode ser apresentada como “uma posição filosófica” e “uma estratégia política e intelectual” e ainda um “modo de leitura” (CULLER, 1997, p. 99).

Enquanto posição filosófica, contesta o realismo e o essencialismo, afirmando ainda a concepção de que a linguagem não apenas descreve, mas também constitui o que costumamos chamar de realidade. Com isso, entendo que o que nomeamos em sociedade como jovem/juventude são resultados parciais, contingentes, às vezes contraditórios, de disputas e negociações em torno de sua significação.

Como estratégia política, sustenta a defesa, por Derrida, da inversão e do deslocamento de hierarquias, na sociedade, sustentadas pelo essencialismo filosófico, sobretudo na forma de binarismos. Nesta pesquisa, busco inserir outros fios nessa discussão, problematizando a perspectiva dicotômica com que se tem abordado a juventude, inferiorizando-a em relação ao adulto.

Por modo de leitura, refere-se à estratégia de entrar na linha de argumentação do texto em desconstrução e radicalizar o argumento que está sendo afirmado, de maneira que se possam identificar sentidos que foram secundarizados e desestabilizam as construções em foco (CULLER, 1997).

*Desconstruir* trata-se, insisto, não de uma “forma puramente antagônica de crítica filosófica”, como às vezes se supõe, tampouco visa destruir textos e pensamentos de determinado autor (JOHNSON, 2001, p. 45). Derrida assegura que “o *des* de desconstrução

significa não a demolição do que se constrói mas o anúncio do que resta por passar” (DERRIDA, 1991, p. 202, grifo do autor). Entende-se, dessa forma, que a desconstrução não é a negação, simplesmente, de um pressuposto, mas sim a sua (re)afirmação e, em seguida, a radicalização e saturação do que é afirmado, a fim de apontar e problematizar tudo o que pode ter sido deixado de fora, ao mesmo tempo, deslocando e invertendo posições privilegiadas e baseadas em uma suposta essência positiva.

Uma das potencialidades desse modo de leitura está em duvidar das dicotomias que, usualmente, têm privilegiado e hierarquizado identidades e diferenças. No contexto da pesquisa, permite problematizar as identificações atribuídas aos jovens, especialmente, as que se referem à juventude como período de crise e de passagem para a fase adulta, que seria o ideal a ser alcançado. Nessa dicotomia adulto/jovem, sabe-se que o primeiro termo é tido como a fase da autonomia, da responsabilidade, da maturidade biológica e psicossocial, tudo o que, nessa perspectiva, o jovem não é. As perspectivas de cunho essencialista, com frequência, baseadas em determinadas leituras da biologia, na psicologia e também das ciências sociais, tendem a universalizar estas identidades juvenis, abordando a diferença que socialmente se constrói em relação ao adulto como desigualdade, pela sua suposta incompletude e imaturidade. Quanto à identificação dos jovens pobres moradores de favela, tema que, nesta pesquisa, costuro à discussão da juventude, têm sido atribuídos, na sociedade, em geral, sentidos como violentos, desestruturados, desinteressados, desocupados e/ou preguiçosos, como reflexo direto de sua suposta posição na estrutura social. Desse modo, a favela tende a ser a referência na identificação de seus moradores, sendo ela mesma identificada como espaço de carências, precariedade, ilegalidade, irregularidade e violência relativamente ao restante da cidade.

### 1.3 A *desconstrução* do Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure

Segundo Culler, a obra de Ferdinand de Saussure abrigaria, ao mesmo tempo, argumentações que poderiam tanto supor uma crítica à metafísica da presença quanto a afirmação da lógica logocêntrica (CULLER, 1997, p. 113).

É o texto *Curso de Linguística Geral* que Derrida dirige suas primeiras leituras desconstrutoras, no contexto das chamadas tendências pós-estruturalistas. Pretende apontar a

contradição, mostrar como Saussure reintroduz argumentos do logocentrismo<sup>6</sup> que parecia contestar (CULLER, 1997; RAJAGOPALAN, 2003).

A exemplo do que afirmamos antes, a crítica que Derrida dirige ao estruturalismo não pretende negá-lo, mas reafirmá-lo e saturá-lo de dentro, em sua própria lógica argumentativa. É assim que o filósofo vai desconstruir, na teorização de Saussure, o conceito de signo. Ao propor que os valores linguísticos acontecem em função das diferenças de um signo em relação aos outros, em um sistema, isto é, o valor está em ser o que o outro não é, Saussure resolve a questão da possibilidade de significação. Com isso o linguista inaugura uma nova tendência nos estudos da linguagem, na qual o signo, antes tomado como entidade positiva, na perspectiva logocêntrica, é entendido como o resultado de diferenças. Derrida concorda que o significado é relacional e diferencial, discorda, porém, que esta possibilidade, a da própria significação, se concretize, nos moldes saussurianos (RAJAGOPALAN, 2003).

Esta contradição é apontada por Derrida que argumenta que, para que ocorra a possibilidade de significação, há uma necessidade inesgotável de remeter constantemente um signo aos outros ou, em outras palavras, de apelar para a diferença. Diferença esta que não se faz presente, porque também está envolvida em processos de remissões ininterruptas. Logo, não há um signo sequer que se faça presente a si mesmo e, se não há positividade, só restam as infinitas diferenciações como possibilidade de significação (CULLER, 1997; RAJAGOPALAN, 2003).

Saussure, porém, afirma que o jogo de remissões tem sua estabilidade no encontro do significante com o significado, no signo.

Ao contestar Saussure e defender que o signo necessita incessantemente de sucessivas remissões à diferença, esta por sua vez descentrada, Derrida propôs a noção de *différance*, que deriva, na língua francesa, do verbo *différer*, que pode ser traduzido como “retardar, adiar, protelar” (JOHNSON, 2001, p. 38). Derrida cunha o termo usando a escrita com *a* ao invés de *e* – *différence* – mostrando, assim, como a diferença, neste caso, é uma questão gráfica e que não altera o termo do ponto de vista fonológico, o que impossibilita a distinção entre os dois termos quanto à pronúncia. Com isso, Derrida busca inverter o privilégio da fala em relação à escrita, herança de uma tradição filosófica ocidental, e conduz a que se leia para perceber a diferença que, neste caso, como disse, não é audível. Esta discussão, da oposição entre fala e escrita, constitui marca central das teorizações e contestações, no campo da filosofia, empreendidas pelo autor. Vejamos a explicação de Johnson (2001, p. 8):

---

<sup>6</sup> Na perspectiva logocêntrica, considera-se possível acessar o significado independente do sujeito; privilegia-se a razão e a lógica e rejeita-se a interferência subjetiva (ARROJO, 2003).

Enquanto a fala é habitualmente associada à razão e à racionalidade (a noção grega de logos) e a voz é percebida como mais próxima da ‘verdade’ interior da consciência individual, a escritura é considerada uma extensão secundária ou suplemento da voz, uma tecnologia auxiliar empregada pela razão humana mas não essencial a ela.

Outro aspecto que amplia e complexifica, ainda mais, a discussão da *différance* é que, em francês, o sufixo *ance* explicita a “substantivação do presente contínuo” – *différant/adiando* – que significa uma forma de “extensão temporal” que não se traduz para o português e que, para nosso entendimento aqui, funciona, como prefere o próprio Derrida, como “movimento de diferença” (JOHNSON, 2001, p. 38). Com isso, entende-se que a *différance* é o movimento que possibilita e institui a diferença, ao mesmo tempo em que adia e protela sua estabilização.

O que acrescenta, então, a noção de *différance*, proposta por Derrida? Para Nascimento (2001, p. 56), a *différance* “interrompe a referência ao presente absoluto como fundamento último da significação, que só pode ser entendida como um processo de remissões”. De forma semelhante, Johnson (2001, p. 38) afirma tratar-se de “um movimento que institui diferença enquanto, ao mesmo tempo, a mantém em reserva, retardando sua apresentação ou operação”. A *différance*, portanto, se define pela instabilidade, pela multidirecionalidade dos elementos que se relacionam no sistema e pelo seu permanente deslocamento dentro da estrutura instável e descentrada da linguagem/cultura/sociedade. Assim sendo, participa do projeto desconstrutor de Derrida, uma vez que a diferença não é colocada em termos binários, que a colocaria “entre o que é exatamente o mesmo e o que é absolutamente ‘Outro’, ao contrário, é um movimento que recusa a divisão em oposições binárias fixas” (HALL, 2013, p. 67).

Por seu aspecto precário, deslizante, o significado “está sempre *em processo* e ‘posicionado’ ao longo de um espectro”, sem possibilidade de retorno a uma suposta “origem nem destino final”; de igual modo, entende-se, nesta pesquisa, que identidade e diferença são precárias e provisórias, o que impede que o “valor político” de ambas seja abordado como essência, podendo ser abordado, apenas, como identificações e diferenças relacionais (HALL, 2013, p. 67, grifos do autor). Essa afirmação solapa os binarismos que, na sociedade, têm sustentado relações hierárquicas, desmascarando sua operação de naturalizar e biologizar a diferença, ao mesmo tempo em que a exime das dimensões históricas e culturais (HALL, 2013).

A partir da noção de *différance*, nesta pesquisa, insisto em discussão, já enunciada no campo educacional, que busca desnaturalizar o binarismo adulto/jovem, no qual ser adulto

tende a ser tomado como uma identidade positiva, em relação à qual se define e se subalterniza o jovem. Tal perspectiva, nomeada *adultocêntrica*, pode fundamentar-se em características biológicas e/ou culturais e se constitui como vetor razoavelmente bem sucedido nas identificações atribuídas à juventude, na sociedade em geral, bem como nas relações escolares. Neste sentido, destaco, mais detidamente, também as contribuições que os estudos de Judith Butler trouxeram, para problematizar questões de identidade e diferença de gênero, e que podem ser produtivas também para desestabilizar sentidos que são repetidos e que frequentemente depreciam a condição juvenil, como defende Leite (2014).

Para Leite (2012, p. 5), as “significações e identificações adquirem estabilizações operacionais, até hoje entendidas como necessárias à vida social”, sendo, no entanto, provisórias e precárias, pois, não possuem qualquer conteúdo positivo ou essencial. Concordo com a pesquisadora, e procurei, nesta pesquisa, identificar os atores sociais que focalizei com a identificação assumidamente flutuante *jovem*, porque interessa problematizar os processos de significação, sobretudo, a diferença juvenil que é frequentemente significada como imaturidade, momento de crise e de inserção ao universo adulto, o suposto ideal de todos.

A segunda identificação que acrescentei à de *jovem*, foi *morador de favela*, por entender que esta diferença tem sido significada e repetida, apesar de alguns deslocamentos, pelos vetores violência, carência, cultura pobre, ausência de interesses, perspectivas. Estes e outros sentidos têm logrado relativo êxito, em nossa sociedade, ao se determinar a diferença de ser morador de favela como determinação da identidade do sujeito, ou seja, a condição de morador de favela justifica essencialismos atribuídos aos jovens como, por exemplo, afirmar que estes jovens tendem a ser violentos e ter envolvimento com o crime. Esta identificação *jovem morador de favela* tem, ainda, sido tomada como valor usado politicamente para abordar a diferença como desigualdade essencial. Ao adotá-la, nesta pesquisa, busca-se, como tentativa de aproximação, reconhecer a força, na sociedade, de tais vetores de identificação, ao mesmo tempo em que se tenta desconstruir e deslocar o tratamento desigual dessa diferença, apostando na potencialidade de se entender que identificações e significações são performativamente construídas – tema do próximo item deste relato de pesquisa.



#### 1.4 Segundo movimento de *desconstrução*: a questão do performativo em John Austin

É no contexto de efervescentes discussões sobre a linguagem, no campo da filosofia contemporânea, que John Langshaw Austin (1911-1960) se destaca como um de seus pensadores. No pós-guerra, ainda na década de 40, tais discussões ganham novos contornos, com destaque para a sintaxe gerativa, proposta por Noam Chomsky, linguista estadunidense. Concomitantemente, na França, Emile Benveniste lidera um estudo sobre a linguagem tendo como centro a semântica. Além deste, outros pensadores franceses, oriundos de campos diversos do conhecimento, estão debruçados sobre os estudos das questões da linguagem, como Michel Foucault, Jacques Derrida e Jacques Lacan.

No campo da filosofia da linguagem, Austin tem sido responsabilizado pela desestabilização da filosofia analítica<sup>7</sup> (OTTONI, 2002, p. 119). Defendia que a filosofia analítica deveria ter a função de estudar o *como* a linguagem funciona, antes que se pudesse propô-la como modelo lógico. Sendo assim, dedicou-se a analisar a linguagem em seus impasses em meio às discussões da filosofia ocidental. Por isso, Austin teria optado pelo estudo da linguagem ordinária e não de uma linguagem tida, naquele contexto, como ideal (OTTONI, 2002).

Entendia-se que a linguagem ordinária criava dificuldades para os cientistas, já que a palavra não daria conta de expressar um conceito inequívoco, nem a frase um pensamento que não deixasse dúvidas, o que comprometia a desejada objetividade da produção científica. Austin, filósofo da escola de Oxford, Inglaterra, toma esta questão como foco de seus estudos e, apesar de muito se valer das discussões de Wittgenstein, introduz, por seu trabalho, os conceitos de *performativo, ilocucionário e ato de fala* (OTTONI, 2002).

Ao propor a teoria dos atos de fala, Austin parece fazer um movimento epistemológico semelhante ao de Saussure, qual seja, “tentar descrever o sistema” que possibilita dar conta da constituição do sentido dos enunciados (CULLER, 1997, p. 128). Ao modo do linguista, o projeto de Austin visa criticar os pressupostos logocêntricos, muito embora, antecipando aqui a crítica de Derrida, caia na mesma armadilha que Saussure, a de reintroduzir as premissas que seu projeto se propunha a derrubar. Derrida, em sua leitura desconstrutora, chega a

---

<sup>7</sup> “Filosofia que entende o processo de análise como essencial para o método e o progresso filosóficos. A ideia comum aos filósofos analíticos era que a forma de superfície de uma linguagem pode esconder uma estrutura lógica profunda, o que por sua vez pode nos enganar quanto a essa estrutura. Isso poderia ser revelado por um processo que resolveria por si só os problemas filosóficos, ou que, alternativamente, mostraria que estes são o resultado das formas de superfície enganadoras da linguagem comum.” (BLACKBURN, 1997, p. 149-150).

concluir que “o procedimento de Austin é bastante importante e típico dessa tradição filosófica com a qual ele desejaria ter tão pouca ligação” (DERRIDA, 1991, p. 29).

Em seu texto *How to do things with words*, Austin inicia sua teorização explicitando o modo como os filósofos têm abordado os enunciados, qual seja, como mera descrição de coisas ou eventos ou como constatação de um fato a ser tomado como verdadeiro ou falso (CULLER, 1997). Nesta perspectiva, à frase seria atribuído o valor de uma representação falsa ou verdadeira de um determinado estado de coisas, como explica Culler, sendo que as frases que não atendessem a este molde eram descartadas como exceções que não interessavam ao estudo científico da linguagem ou tidas como erradas e enganosas.

É justamente esta abordagem que Austin questiona, ou seja, o tratamento dado aos enunciados tidos como “marginais” ou “problemáticos”, para analisá-los, não como falhos, mas como “um tipo independente” de afirmação ou enunciado (CULLER, 1997, p. 129). De princípio, ele diferencia enunciados que chama de *constativos* dos que seriam *performativos*, sendo que estes teriam o efeito de realizarem o que enunciam ou ao que se referem, podendo ser bem sucedidos ou não, enquanto os primeiros apenas descreveriam, ou seja, constatariam “um estado de coisas”, sendo verdadeiros ou falsos (CULLER, 1997, p. 129).

Austin chega a apresentar pelo menos duas formas básicas para identificar o performativo; primeiro, ao iniciar a frase usando a forma do “verbo na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo, na voz ativa” como no clássico “*Eu te prometo que ...*”; ou, começar com um “verbo na voz passiva, na segunda ou terceira pessoa do presente do indicativo” como em “os passageiros estão convidados a utilizar a passarela para atravessar a pista” (OTTONI, 2002, p. 129, grifos do autor).

Contudo, Austin percebe que toda afirmação pode ser um performativo, ainda que não explícito nas formas mais gerais que ele mesmo tentara apontar (OTTONI, 2002, p. 129).

Austin abandona esta discussão inicial, sobre a distinção entre constativo e performativo, e conclui que “o constativo é, antes, um caso especial do performativo”, isto é, todo enunciado pressupõe alguma forma de ação, gerando efeitos quando os descreve (CULLER, 1997 p. 130). Ressalta, contudo, que os performativos podem ser “felizes” ou “infelizes”, de acordo com os contextos em que são enunciados e que, por sua vez, dependem de “variadas condições linguísticas e não linguísticas” (LEITE, 2014, p. 9-10; OTTONI, 2002).

Austin dedica-se, assim, a partir da secundarização da distinção entre constativo e performativo, a mostrar que o ato de fala ou enunciado é composto por três atos concorrentes são eles: locutório, ilocutório e perlocutório. O primeiro pode ser relacionado às regras gerais

do sistema linguístico, envolve a produção de sons e a articulação entre semântica e sintaxe, o que, nas perspectivas mais tradicionais, é entendido como significado (CULLER, 1997; OTTONI, 2002); o segundo, ato ilocutório, ao contrário, diz respeito à ação que se realiza com o próprio enunciado tais como “avisar, afirmar, declarar ou reclamar” (CULLER, 1997, p. 131); o ato perlocucionário, por sua vez, dá conta do ato que se pode realizar pelo desempenho dos atos locutório e ilocutório, ou seja, a possibilidade de se ter efeitos desses enunciados sobre o interlocutor (OTTONI, 2002). Culler destaca que o foco da teoria dos atos de fala é “expor as convenções que possibilitam realizar vários atos ilocutórios” ou mesmo “o que se tem de fazer para prometer, realizar, reclamar, ordenar” (CULLER, 1997, p. 131).

Até este momento, em sua análise, Austin parece levar a cabo a crítica que endereça ao tratamento que os filósofos davam às afirmações que não seriam passíveis de serem julgadas verdadeiras ou falsas sendo, portanto, marginais. A teorização que Austin desenvolve sobre o performativo interessa a Derrida porquanto se afasta de discussões dicotômicas em torno do verdadeiro/falso, como adotado nas perspectivas clássicas: antes, como prefere o filósofo, em acordo com Austin, podem ser entendidas como “valor de força, diferença de força” (DERRIDA, 1991, p. 27). E, ainda, como afirma Culler (1997, p. 133), por recusar-se a “explicar o sentido em termos de um estado de espírito”, propondo, antes, “uma análise das convenções do discurso”. No entanto, Derrida capta uma contradição que parece reintroduzir o valor da presença, dos julgamentos de verdade e falsidade no performativo austiniano (DERRIDA, 1991).

Austin pondera que os enunciados teriam que ser ditos de maneira séria, o que, subentende-se, não possa ser brincando, ou fingindo, ou encenando. Considerando-se tal objeção, pode-se concluir que, para o autor, o performativo dependeria de uma vontade, como garantia, da seriedade e de uma espécie de verdade como compromisso de uma suposta intenção do sujeito que enuncia. Derrida, na desconstrução do texto austiniano, argumenta que, ao propor a exclusão de performativos que estejam em circunstâncias pouco prováveis ou anormais – palcos de teatro, recitais de poemas etc. – Austin retoma a mesma lógica de seus precursores, que acreditavam que a língua, habitualmente, era usada para fazer afirmações verdadeiras ou falsas, excluindo-se outros tipos de enunciação (CULLER, 1997).

Desse modo, Austin reintroduz em sua teorização o pressuposto, antes recusado, de que “o sentido de um enunciado depende da presença de uma intenção significativa na consciência de quem fala” e segue desconsiderando os casos de enunciados não intencionais, tidos como resultado das circunstâncias (CULLER, 1997, p. 141). Com isso, Austin privilegia “a intenção consciente do falante, a unidade de sentido da palavra e também a estabilidade das

convenções sociais” como determinantes do contexto (LEITE, 2014, p. 10; CULLER, 1997). Esta espécie de fórmula – determinadas palavras, ditas por certas pessoas em circunstâncias específicas – como adverte Culler, parece, se preenchida a contento, garantir o performativo. Dito de outro modo, a força do ato ilocutório seria totalmente dependente do contexto, este, por sua vez, entendido como passível de ser apreendido, descrito e definido em sua totalidade, pelo teórico, para dar conta do sentido.

Como argumenta Culler, a impossibilidade de analisar o performativo separado da atuação não questiona a determinação da força ilocutória pelo contexto, “mas a possibilidade de dominar o âmbito dos atos de fala por especificar exaustivamente as determinações contextuais da força ilocutória” (CULLER, 1997, p. 142).

Derrida aborda o contexto a partir de sua leitura da estrutura em deslocamento, que não pode saturar os sentidos, sendo o próprio contexto entendido como não determinável, múltiplo, deslizante. Esse deslocamento, segundo Derrida, seria possível, sobretudo, em função da noção de inconsciente<sup>8</sup>. Assim, o sentido é determinado pelo contexto, este por sua vez aberto a novas inscrições e descrições, a todo momento. Como explica Culler, se o inconsciente passa a ser considerado como uma condição contextual, pode modificar o tipo de alguns dos atos de fala – por exemplo, uma promessa feita a alguém desejoso dela, aparentemente consciente, mas cujo inconsciente teme esta mesma promessa, poderá resultar em sentido de ameaça. O próprio contexto não pode ser apreendido, pois, sempre que se tentar descrevê-lo, se estará também se constituindo novo contexto, porque esta apreensão dependerá da incontrolável atribuição de sentidos. Ou seja, ao tentar delimitar os limites desse contexto, ele sempre se movimentará, deslizará, será outro e outro, ininterruptamente (CULLER, 1997; DERRIDA, 1991).

Neste caso, Culler (1997, p. 147) afirma que os sentidos dependem, sim, de “fatores convencionais e contextuais”, contudo, é impossível “esgotar as possibilidades contextuais”, sendo, portanto, impossível também “controlar os efeitos da significação ou a força do discurso por uma teoria, recorra ela a intenções de sujeitos ou a códigos e contextos”.

Quanto à possibilidade de trazer a história como elemento de determinação dos sentidos e contextos, deve-se considerar que seu repertório é narrativo, ou seja, mobiliza processos de significação que, como já vimos com Derrida, se expressa no tempo como diferenciação e diferimento – *différance*. Logo, a história não pode ser tomada como base ou

---

<sup>8</sup> Na tradição humanista, da qual Descartes foi um dos destacados expoentes, como já foi explicitado no texto, o que define o ser humano é a sua capacidade de pensar, sua autonomia pela consciência, o sujeito da razão; com seus estudos sobre o inconsciente, Freud desloca a consciência e a relega a posição de um momento ou uma forma particular advinda do inconsciente (CULLER, 1997).

fundamento último. Nos processos de significação que se dão na sociedade, os sentidos são repetidos, mas guardam também a possibilidade de serem modificados, mesmo quando tenderiam à repetição. A noção de texto que Derrida propõe pode contribuir com esta discussão. Não faz referência ao que se encontra em um livro, por exemplo. Ao contrário, assemelha-se mais à ideia de tecido, ou seja, de elementos que se organizam como fios, imbricados, e que só têm significação por causa do rastro de outros elementos, ou textos. O texto é sempre composto por muitos outros textos, rastros ou respostas aos que o antecederam, ao mesmo tempo em que se antecipa a textos futuros. As palavras de Derrida podem ajudar a esclarecer que o texto:

Não suspende a referência à história, ao mundo, à realidade, ao ser, principalmente não suspende a referência ao outro, porque dizer da história, do mundo, da realidade que surgem sempre numa experiência, logo num movimento de interpretação que os contextualiza segundo um feixe de diferenças, e pois de remessa ao outro, é exatamente recordar que a alteridade (a diferença) é irreduzível (DERRIDA, 1991, p. 187).

Derrida reconhece historicidades, realidades, noções de mundo que, no entanto, são por ele entendidos como movimentos de significação, ou seja, de interpretação, sempre afetados pela alteridade, no que se opõe às narrativas pretensamente totalizantes, às supostas verdades absolutas e à expectativa de um conhecimento da realidade como dado a ser descoberto. Neste sentido, a desconstrução opera importante deslocamento na noção de *contexto*, digo: a sua abertura ou indeterminação ou ainda “um movimento incessante de recontextualizações” (DERRIDA, 1991, p. 187).

Os contextos, apesar de reforçarem sentidos pela repetição, garantindo e sendo garantidos por determinadas convenções, estas não são estáveis. Isso se deve ao fato de que as próprias convenções são processos de repetição e, portanto, dependem de constantes atualizações e permitem deslocamentos (LEITE, 2014).

Derrida desenvolve, então, a noção de *citacionalidade*, que se refere a um aspecto próprio do enunciado, que é a possibilidade de ser repetido mesmo na “ausência do seu suposto referente ou intenção daquele que enuncia”, e de *iterabilidade*, que diz respeito “à possibilidade de transformação de sentidos quando da citação”, em face da alteridade (LEITE, 2012, p. 5).

A força do ato de fala está firmada na repetição, que é necessária para a fixação provisória de determinados sentidos. No entanto, o sujeito que enuncia não tem controle total sobre os efeitos do ato de sua fala nem tampouco dos rastros que atualiza e/ou desloca. Nesse sentido, “o ato de fala é, como rito, um acontecimento, na medida em que sua força é iterável,

e sua repetição instaura sempre uma diferença” (PINTO, 2009, p. 125). Mas a diferença, também instável, só se apresenta como rastro de tantos outros rastros de sentidos.

Este reconhecimento que Derrida imprime à possibilidade do deslocamento implica também em admitir a impossibilidade de fechamento total de contextos e o imprevisível que a diferença supõe: são aspectos da noção de *iterabilidade* que propõe, afirmando que a citação/repetição guarda a possibilidade de modificar o sentido que deveria repetir. Como escreve o filósofo: “a iterabilidade altera, parasita e contamina o que ela identifica e permite repetir; faz com que se queira dizer (já, sempre, também) coisa diversa do que se quer dizer, coisa diversa do que se diz e gostaria de dizer” (DERRIDA, 1991, p. 88-89).

Confirmando, nas palavras de Derrida,

Todo signo, linguístico ou não-linguístico, falado ou escrito (no sentido corrente dessa oposição), em pequena ou grande escala, pode ser citado, posto entre aspas; por isso ele pode romper com todo contexto dado, engendrar ao infinito novos contextos, de modo absolutamente não-saturável. Isso supõe não que a marca valha fora do contexto mas, ao contrário, que só existam contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem. (DERRIDA, 1991, p. 25-26).

Ao invés de negar a possibilidade de algum efeito de controle do sujeito da enunciação, nega-se a pretensão da efetividade e da transparência de uma suposta intenção consciente. Assim sendo, Derrida entende que a iterabilidade instaura essa ruptura que, por sua vez, desmonta o argumento austiniano de um contexto total, pois seria necessário que ao menos a intenção como consciente, privilegiada por Austin, como se fosse presente para si mesmo e para ou outro.

Neste cenário, no qual explicito a minha própria leitura da leitura desconstrutora que Derrida faz dos escritos de Austin, situo também a interlocução que Butler estabelece com o linguista e o filósofo para propor que identidades como, por exemplo, masculino/feminino são construídas performativamente (LEITE, 2014). Butler se posiciona contra as diversas tentativas de naturalização dos modos de *ser* masculino e feminino, pois, ao contrário, defende que identidades podem ser entendidas como performances repetidas. Contudo, conforme já foi explicitado parágrafos antes, a “iteração proposta por Derrida se distingue da noção dicionarizada de repetição exatamente por conter a possibilidade de deslocamento do sentido que se supõe repetir”, o que Butler também admite (LEITE, 2014, p. 15).

As teorizações pós-estruturalistas, especialmente, as discussões propostas por Derrida com as noções de *différance* e iterabilidade, justificam a interlocução teórica em desenvolvimento, uma vez que se pretende problematizar a identidade e diferença juvenil, em

seu tratamento desigual, tendo aqui interesse específico: problematizar os sentidos da escolarização para jovens de favela carioca.

## 2 ITERAÇÕES NA SOCIEDADE: O CAMPO ACADÊMICO E AS IDENTIFICAÇÕES DE JOVENS MORADORES DE FAVELA

No final da década de 1990, no Brasil, a produção acadêmica trazia notícias do considerável aumento de interesse das pesquisas pelo universo juvenil, sobretudo na pós-graduação. Além disso, a juventude também passou a ser cada vez mais privilegiada nas mídias e nas discussões sociais, em geral. Concomitantemente, as questões juvenis foram ganhando visibilidade também nos espaços de produção de políticas públicas (ABRAMO, 1997).

No campo da educação, segundo o *Estado da Arte sobre Juventude* (SPOSITO, 2006), na pós-graduação brasileira, houve sutil aumento das pesquisas, especialmente, as que buscaram focalizar as trajetórias escolares dos jovens. Possivelmente, a massificação da escolarização e a ampliação do acesso ao ensino médio para os jovens de grupos socialmente desprestigiados podem ter provocado novos interesses por parte dos pesquisadores e da academia, em geral.

O espaço-tempo acadêmico pode ser entendido como vetor importante na construção dos sentidos que circulam e que são atribuídos à juventude. Sabe-se, por exemplo, que a produção acadêmica pode servir ao campo das políticas como uma das vozes na formulação de ações e programas de atendimento específicos para este público. Neste sentido, a produção acadêmica sobre juventude pode disseminar seus sentidos, os muitos sentidos relativamente arbitrários que constrói, podendo marcar as práticas e os modos de se pensar a juventude nas relações escolares. Além disso, frequentemente as mídias recorrem à fala de especialistas que, apresentados como autoridade, popularizam construções que costumavam ficar restritas à academia.

Nesta pesquisa, propus, inicialmente, problematizar as iterações na sociedade em três campos que se constituem, a meu ver, como importantes vetores nas disputas em torno dos processos de significação desta juventude: o campo acadêmico, a mídia e o *Facebook*, importante rede social virtual na atualidade.

Do campo acadêmico, foi feito um levantamento em periódicos classificados no sistema *Qualis* da CAPES como A1 e A2, que apresento nesta seção. Delimitei-o às publicações atribuídas ao campo da educação, no período de 2007 a 2013, segundo classificação da própria CAPES, com interesse em periódicos nacionais, uma vez que interessou a esta pesquisa problematizar as iterações no campo acadêmico brasileiro.



No que se refere à mídia, propus ainda fazer um levantamento em jornal impresso de grande circulação, no mesmo período, tendo iniciado as primeiras explorações. No entanto, optei por não continuar em face da dificuldade de dar conta do quantitativo de exemplares, que eram diariamente produzidos, sem uma ferramenta própria que possibilitasse localizar e filtrar os termos de interesse. Tive acesso a este jornal por meio de assinatura online que disponibilizava o acervo, inclusive do período pretendido, contudo, ainda precisaria automatizar a compilação desse material, o que se mostrou inviável na ocasião. Nestas primeiras leituras/explorações, foi possível perceber sutil deslocamento nos sentidos atribuídos tanto à favela quanto aos indivíduos que ali vivem. De lugar precário, em que os jovens teriam poucas ou quase nenhuma condição de se inserirem exitosos na sociedade, por exemplo, conquistando espaço na formação superior e ocupações melhor remuneradas e reconhecidas socialmente, passou-se a focalizar casos de jovens, neste contexto, que teriam conquistado sucesso profissional, o que era veiculado remetendo-se ao pessoal, ao individual, como fator explicativo para estes casos.

Considerando que o ciberespaço se constitui também como um importante vetor nos processos de significação de ser/estar jovem, na contemporaneidade, sendo este também geralmente privilegiado nas interações juvenis, planejei acompanhar e armazenar publicações de perfis na rede social em que os jovens entrevistados se comunicavam. Organizei, para tanto, pastas de arquivos para cada jovem, salvando a página de seu *Facebook* periodicamente. Este *corpus* foi se tornando razoavelmente denso em função da dinâmica e rapidez com que estes textos eram disponibilizados e também retirados. Ainda que não tenha podido retornar de forma sistemática a este material, pelas restrições do tempo da pesquisa, este *corpus* poderá ser abordado em pesquisa futura. Destaco, no entanto, que é possível perceber como as identidades podem flutuar, se repetir e se também se deslocar. Por conta das especificidades deste espaço-tempo, de sua compressão, da globalização da circulação quase simultânea de informações e postagens, suponho que as estabilizações, que podem se dar na sociedade, em geral, tendem a ser ainda mais frágeis, sendo deslocadas e/ou atualizadas intensamente.

Sendo assim, a academia, a mídia e a rede social são entendidas como vetores importantes nos processos de construção de sentidos que são atribuídos aos jovens, na contemporaneidade. Funcionam como os fios de um tecido, composto ainda por muitos outros fios de significações na sociedade, que constituem o que convencionamos chamar de realidade.

Nesta pesquisa, abordo o campo acadêmico como um vetor importante nos processos de identificações juvenis, a fim de problematizar os sentidos ali afirmados e perceber se estes sentidos estariam (ou não) sendo mobilizados e atualizados nas narrativas dos jovens entrevistados. Assim sendo, indago sobre os sentidos atribuídos à juventude de favela ou dos grupos socialmente desprestigiados em sua escolarização.

## 2.1 O campo acadêmico: um importante vetor de afirmação de sentidos

A partir da noção de *différance*, os sentidos (identificações e diferenciações) atribuídos socialmente são entendidos, nesta pesquisa, como instáveis e precários. No entanto, fixações e estabilizações relativamente provisórias, que se estabelecem pela repetição de sentidos, são entendidas também como necessárias para a sociedade, ainda que contingencialmente. Assim sendo, interessou-me discutir sobre as identificações que a academia supõe que a escola atribui à juventude dos grupos desfavorecidos socialmente, entre os quais situo os jovens moradores de favela trazidos para o foco desta pesquisa.

Por sua vez, interessa também saber se estes sentidos podem ter deixado rastros nas narrativas desses jovens sobre a escola. Nesta discussão, a noção de iterabilidade é potente porque diz respeito à repetição afetada pela diferença, ou seja, à possibilidade de se modificar o que se supõe repetir. Assim sendo, nas interpretações que faço, no capítulo 3, em que abordo as entrevistas realizadas, busco problematizar os sentidos que os jovens atribuem à escolarização como movimento de repetição, mas também de possíveis deslocamentos, tanto relativamente à identificação como morador de favela quanto em relação aos sentidos atribuídos à escola.

Tendo em vista que o *Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira* contempla de 1999 a 2006, trazendo informações sobre as pesquisas sobre a temática da juventude, inclusive na interface com a escola, delimitei o período de 2007 a 2013 para meu estudo. Privilegiei periódicos avaliados e classificados como *Qualis* A1 e A2 pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, por sua vez situados na área de educação, conforme as possibilidades de classificação e consulta no sistema *WebQualis*; optei ainda por não incluir periódicos produzidos por perspectivas especializadas, como os que priorizam a educação especial ou as didáticas específicas, pois se distanciariam do objetivo proposto.

O acesso aos periódicos foi feito, em sua maioria, pela biblioteca eletrônica do SciELO, que abriga relevantes periódicos, entre os quais estavam aqueles selecionados conforme os critérios explicitados. Algumas vezes, o acesso se deu diretamente pelo *site* do periódico, por meio do acervo com edições anteriores e atuais disponíveis. A pesquisa foi realizada entre os meses de dezembro de 2013 a abril de 2014, feita edição por edição, a partir, primeiro, da leitura dos títulos, contidos nos sumários, contabilizando-se o total de artigos em cada uma e os artigos que abordavam a questão da juventude, jovem ou juvenil, em geral; quando necessário, recorria à leitura do resumo para constatar a pertinência ou não para o levantamento; não foram contabilizados textos de apresentação às edições e resenhas de livros.

Neste processo de leitura e busca, os indicadores adotados foram *jovem, jovens, juventude, juventudes, juvenil e adolescência, adolescente*<sup>9</sup>, *estudante-aluno de origem popular; estudante e/ou aluno de camadas populares; estudante e/ou aluno de grupos desfavorecidos ou desprestigiados socialmente; estudante e/ou aluno pobre; estudante e/ou aluno de favela*. Nestes termos, foram contabilizados 5.077 artigos em 405 edições pesquisadas, dos 22 periódicos selecionados da *WebQualis*, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Totalização do levantamento de periódicos CAPES (A1 e A2)

<b>PERIÓDICOS</b>	<b>EDIÇÕES</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>ARTIGOS SELECIONADOS – JUVENTUDE EM GERAL</b>
<i>QUALIS A1</i>			
<b>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO</b>	21	243	10
<b>REVISTA CADERNOS DE PESQUISA</b>	20	252	10
<b>REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS</b>	14	106	03
<b>REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA</b>	26	332	14
<b>REVISTA EDUCAÇÃO E REALIDADE</b>	20	273	21
<b>REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b>	28	426	16
<b>REVISTA EDUCAÇÃO EM REVISTA</b>	20	277	11
<b>REVISTA EDUCAR EM REVISTA</b>	25	365	17
<b>REVISTA PAIDÉIA</b>	20	258	07
<b>REVISTA PRÓ-POSIÇÕES</b>	17	215	04
<i>QUALIS A2</i>			
<b>CADERNOS CEDES CAMPINAS</b>	21	150	08
<b>REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO</b> <sup>10</sup>	12	176	05
<b>REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS</b>	16	221	03
<b>REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA</b>	21	202	01
<b>REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL</b>	21	336	02
<b>REVISTA E-CURRÍCULUM</b>	17	199	03
<b>REVISTA EDUCAÇÃO PUCRS</b>	22	262	04

<sup>9</sup> Algumas pesquisas não distinguem adolescente e jovem, abordando a temática da juventude empregando os dois termos para o mesmo sentido.

<sup>10</sup> O período pesquisado foi de 2007-2011, pois as edições de 2012 e 2013 não estavam disponíveis online.

<b>REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO</b>	20	188	06
<b>REVISTA FAEEDA EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE</b>	14	258	15
<b>REVISTA PERSPECTIVA</b>	15	184	03
<b>REVISTA PRÁXIS EDUCATIVA</b>	15	154	05
<b>TOTAL</b>	405	5.077	168

Dos 5.077 artigos, foram contabilizados 168 artigos que tratavam de temáticas relativas à juventude, de forma geral. No segundo momento, estes artigos, já salvos por periódico de publicação, foram organizados também por subtemas relacionados à questão da juventude. Foi possível identificar, neste universo, 12 pesquisas que abordavam especificamente o recorte de interesse: jovem – escola – pobre e/ou de favela, sendo que também identifiquei 1 artigo que focalizava a escolarização de jovens de classe média (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008). Após identificados, prossegui à leitura integral dos artigos buscando identificar: tema, recorte, metodologia e referenciais teóricos; sentidos que o autor supunha que a escola atribuía a esta juventude; sentidos de juventude o autor repetia e/ou discutia; questões sobre a inserção de alunos de origem popular na escola.

Em relação à metodologia de pesquisa, dos 12 artigos selecionados, 8 informaram se tratar de pesquisa empírica e 4 de pesquisa bibliográfica. As estratégias privilegiadas nas pesquisas de campo relatadas foram entrevistas, pesquisa documental, história de vida, grupos de discussão (GD), etnografia, inventários, pesquisa-ação e pesquisas estatísticas.

Identifiquei ainda que um número significativo de trabalhos aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os projetos governamentais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), além das políticas de ações afirmativas voltadas para jovens e também adultos desfavorecidos socialmente. Contudo, ao abordar a escolarização de jovens de favela, optei por pensar a escola pública do ensino médio chamado regular para problematizar as questões que se colocam ao acesso, permanência, retorno ou interrupção, após o processo de democratização recente. Além do mais, tanto a EJA quanto os demais projetos de escolarização juvenil citados têm suas especificidades, o que não caberia no recorte proposto para esta pesquisa.

Quanto ao ano de publicação, em 2007 identifiquei 2 publicações (16,6%), já em 2008 foram 3 (24,9%). Em 2009 e 2010, não foram identificadas publicações, mas em 2011 foram identificados 5 artigos (41,5%), com queda em 2012 para 2 (16,6%) e nenhum artigo identificado em 2013, assim sendo, a frequência das publicações pareceu irregular.

## 2.2 Da concepção de juventude: iterações no campo acadêmico

No contexto brasileiro, a expansão significativa e massiva da escolarização, intensificada na década de 90, possibilitou o acesso à escola, especialmente, no que se refere ao ensino médio, por diferentes segmentos da população, antes deixados de fora dessa etapa. Concomitantemente, a juventude recém-chegada a esta escola esteve no foco das discussões com a emergência dos casos de violência em ambientes escolares e de suposta inadequação a esta escolarização.

No senso comum, sentidos como irresponsabilidade e vulnerabilidade ainda parecem ser recorrentes ao se referir à juventude. Ouço com alguma frequência pessoas que socialmente costumamos identificar como adultos dizerem que os jovens, generalizando, “não querem nada”. Em geral, entende-se que o jovem precisa ser conduzido pelos mais velhos a uma etapa supostamente segura e ideal, o universo adulto (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

Há duas décadas, as pesquisas que abordam as questões da juventude têm se intensificado. Segundo Schuertner e Fischer (2012), a expressão juventude se difunde por volta dos anos de 1950, e desde então disputam-se socialmente seus sentidos. Assim sendo, pode ser significada como uma fase ou etapa da vida, cronologicamente falando, privilegiada em termos de saúde ou vitalidade, curiosidade e impulsos a descobertas diversas. Também já se destacou, enfaticamente, a juventude como uma potencial força de mudanças sociais, tanto para transformações identificadas como positivas, em determinados momentos, quanto para as que foram tomadas como rebeldia, em outros a identificaram como irresponsáveis e vulneráveis, merecendo atenção especial em sua inserção na sociedade.

Quanto às pesquisas sobre juventude, tem se apontado as áreas da Sociologia, da Educação, Psicologia e Psicanálise como as que privilegiam a questão, embora não sejam as únicas (SCHWERTNER; FISCHER, 2012). No campo das Ciências Sociais e Humanas da atualidade, parece ser consensual entre os pesquisadores e estudiosos o reconhecimento da noção de juventude como construção cultural em oposição às afirmações de fundo essencialista e biológico (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2000; ZALUAR, 1997). Já é de amplo conhecimento, portanto, que circulam diferentes sentidos para o que se entende por jovem. Abramovay e Castro (2002), por exemplo, destacam que o significado pode variar de acordo com o campo de conhecimento. Lembro, a seguir, alguns sentidos que são repetidos, ou seja,

que se apresentam socialmente como mais estáveis no que se tem registrado e pesquisado acerca da condição juvenil.

Tradicionalmente, a psicologia refere-se à adolescência/juventude como uma fase do desenvolvimento humano em que afloram os hormônios e as mudanças repentinas no corpo e nas emoções. Leite (2010) faz um resgate de algumas das mais marcantes teorias desse campo, destacando o essencialismo comum a tais perspectivas. Historicamente, costuma-se citar Stanley Hall<sup>11</sup> como o primeiro a significar a adolescência/juventude como fase crítica e de muitos conflitos, com a publicação, em 1904, do livro *Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Na década de 1960, a perspectiva eriksoniana<sup>12</sup> identificou a juventude como caracterizada por viver um tempo de “moratória social”<sup>13</sup>, mas também de “crise identitária”. Apesar de não romper com alguns aspectos do essencialismo biológico da concepção de adolescente, Erikson reconheceu a relevância dos processos de socialização na formulação identitária (LEITE, 2010, p. 9-10).

Outro importante marco da identificação da juventude veio do ponto de vista da sociologia funcionalista, que a caracteriza como o delicado momento de inserção na sociedade, em que o jovem está prestes a assumir uma identidade adulta que seria a fase supostamente estável e ideal (ABRAMO, 1997; ZALUAR, 2000). Nessa perspectiva, a juventude é identificada prioritariamente como um problema para a sociedade, pois sempre ronda o perigo de tal passagem não se concretizar satisfatoriamente.

Na década de 1950, a noção de juventude como fase de crise e de transgressões assumiu um espaço privilegiado, exigindo-se muitas vezes a intervenção social com medidas de contenção (ABRAMO, 1997). Embora outras visões da juventude já tenham se estabelecido no campo da sociologia, o estereótipo do rebelde associado ao jovem afirmado pelas perspectivas essencialistas da psicologia e funcionalistas da sociologia, representa ainda importante vetor de identificação do ser jovem nos tempos atuais.

---

<sup>11</sup> Psicólogo e educador estadunidense, foi o pioneiro nos estudos sobre infância e adolescência, atribuindo a esta última o sentido de crise (ADÃO, 1994). Fonte: [http://www.infopedia.pt/\\$stanley-hall](http://www.infopedia.pt/$stanley-hall). Acesso em 19 de fevereiro de 2013.

<sup>12</sup> Erik Erikson, psiquiatra alemão, que mais tarde se tornou psicanalista, e responsável pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial. Fonte: <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2011.

<sup>13</sup> Noção cunhada por Erikson e que se refere à juventude como sendo um tempo de seguridade social, isto é, a sociedade assume a responsabilidade de prover e proteger os jovens.

Mas, na literatura, na mídia e no senso comum, o jovem é marcado também por significações que passam, por exemplo, pelo romantismo firmado nos ideais de revolução que marcaram movimentos sociais, especialmente na classe média da década de 1960 (ZALUAR, 1997). No entanto, mesmo em relação a esse momento, outros sentidos também foram construídos, como destaca Abramo (1997, p. 30): “o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social”. Ou seja, embora na atualidade a atuação revolucionária da juventude dos anos de 1960 e 1970 seja, com frequência, valorizada positivamente, na época, apenas uma pequena parcela da população jovem chegou a se envolver com tais movimentos, e foi amplamente condenada por tê-lo feito. Entretanto, Abramo lembra ainda que a juventude da década de 80 foi considerada apática, por se mostrar indiferente aos ideais de transformação que defendera a geração que a antecedeu.

Apesar de não ser novidade, estes e outros sentidos podem estar marcando os processos de iteração que se dão em sociedade, na contemporaneidade, sendo atualizados nas falas e ações da vida cotidiana, mas também podendo ser deslocados. Pesquisas mais recentes têm se debruçado sobre novas questões acerca das juventudes como, por exemplo, o que se relata como o alargamento do período que compreende esse grupo etário, reduzindo a fase que denominamos infância e adiando a inserção no celebrado universo adulto (SCHWERTNER; FISCHER, 2012). Em contrapartida, a juventude tem sido cada vez mais desejável para os diferentes grupos, sobretudo por razões estéticas.

Apona-se ainda que os modos de se pesquisar a juventude em relação à cultura também tem se modificado ultimamente. Nesse sentido, tem se dispensado maior atenção às questões tanto de consumo quanto de produção cultural, em face da proliferação de novas mídias. Ressalta-se, nesta perspectiva, a necessidade de escuta dos jovens e a consideração de sua agência, antes muitas vezes secundarizada (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

No levantamento que realizei sobre juventude, pude identificar 10 trabalhos que usavam o termo protagonismo referindo-se aos jovens, mas com diferentes sentidos. Em alguns, o protagonismo informado tinha a ver com a ação de apropriação dos espaços e discussões políticas e culturais acerca da periferia, das identificações atribuídas à juventude e de participação na sociedade. Identifiquei ainda o sentido de protagonismo que se relaciona, em algumas pesquisas, a disposições empreendedoras por parte dos jovens (MORENO; ALMEIDA, 2009; ALMEIDA, 2013; AMARAL, 2013; MAIA, 2013; TOMMASI, 2013; STREECK, 2008; JUNIOR; GUIMARÃES, 2013; DAYRELL, GOMES; LEÃO, 2010; GARRIGA, 2013; PEREIRA, 2009).

Schwertner e Fischer concordam que diferentes instituições tem se apropriado deste conceito, especialmente, quando se trata da juventude pobre. Destacam, porém, que em diferentes campos do conhecimento têm se afirmado o reconhecimento positivo relativamente à participação dos jovens nas instituições e nos movimentos sociais, em geral, inclusive na escola. Neste sentido, o protagonismo jovem teria a ver com “participação, autonomia, cidadania e responsabilidade social” (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 399). As autoras destacam a crítica que o teórico Paulo Carrano faz a esta noção em razão das questões que se colocam como relativo impedimento a este protagonismo por parte dos jovens.

As interconectividades, característica da sociedade contemporânea, de um mundo globalizado, também têm sido apontadas como vetor que tem marcado as identificações da juventude. Dialogando ainda com as estudiosas, destaco da síntese que fazem em torno dos sentidos atualmente atribuídos aos jovens, as transformações nas relações sociais em geral. Questões relativas ao consumismo, individualismo, reelaboração de formas de exclusão, compressão das noções de espaço e de tempo são problematizados, embora não sejam entendidas como determinantes dos modos de identificação juvenil (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 399).

Tendo situado estas discussões, busco argumentar pela não fixação dos sentidos, sempre precários e provisoriamente estabelecidos, sem contudo ignorar que, contingencialmente, alguns sentidos são iterados, sutilmente deslocados, mas podem também ser repetidos em atualizações. Assim sendo, ainda que se pense a juventude em uma condição muito específica, os rastros destes sentidos que marcaram as identificações juvenis estão difusos no imaginário social, mas também na mídia e no campo acadêmico.

No contexto desta pesquisa, defendo que a academia se constitui como importante vetor nas identificações que se atribuem aos jovens, mas não o único. Em levantamento realizado, conforme explicitado, busquei identificar as concepções de jovem/juventude nos artigos selecionados que passo a explicitar e discutir.

O campo acadêmico pode ser entendido como uma arena em que concorrem diferentes perspectivas em torno dos processos de atribuição de sentidos que tenham relevância nesse contexto. Assim sendo, a depender dessas perspectivas, as identificações de jovens podem ser observadas em negociações e consensos, mas também em constantes disputas.

Embora as discussões acerca dos sentidos de juventude tenham assumido significativa relevância na academia, parte significativa dos artigos levantados não explicita sua concepção de juventude, tampouco desenvolvem ou mobilizam tal discussão, apesar de os indicadores escolhidos juventude-jovem/jovens terem sido localizados, bem como os títulos e resumos



informarem tratar-se da temática (PIOTTO, 2008; AZEVEDO; PEIXOTO, 2011; ANDRADE; DACHS, 2007; REIS, 2012; SOUSA; OLIVEIRA, 2008).

Em geral, a identificação da juventude como uma fase delimitada por uma faixa etária não foi mencionada. No entanto, Andrade e Dachs (2007), ao discutirem a escolarização da juventude de camadas populares através de dados do PNAD 2003, acabam por abordar os grupos juvenis em termos de faixa etária, mais precisamente, dos 18 aos 24 anos, a fim de problematizar as variáveis que incidiriam, segundo estes dados, sobre os grupos pesquisados na amostra. Os autores interpretam os dados sem questionar ou problematizar a organização adotada na amostra, bem como não explicitam a concepção de juventude/jovem. No que se refere à inserção de jovens de grupos populares à escola, concluem que, à medida que as séries aumentam, esta escolarização afunila, diminui, e atribuem este quadro ao fator renda.

Ao abordar a juventude como categoria relevante em sua pesquisa, Dayrell (2007) cunha a expressão *condição juvenil*, que:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

No contexto das transformações das relações de espaço e tempo, e também com relação ao trabalho, na sociedade ocidental, esta condição se expressaria por meio de dimensões privilegiadas para esta juventude, tais como: os espaços de produção de cultura e identidades diversas, a sociabilidade como espaço das relações (boas ou não) com os pares, relações que tenderiam a serem fluidas e, por fim, relativo predomínio do tempo presente (DAYRELL, 2007).

Esta identificação da juventude em sua relação com o tempo presente, também é mencionada por Leão, Dayrell e Reis (2011) e por Krawczyk (2011, p. 764): "em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e de uma mudança cultural, encontramos nos jovens o privilégio do presente". Além disso, a juventude tende a ser significada como um tempo de escolhas e de experimentações (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Schwertner e Fischer (2012), ao discutirem a relação da juventude com novas temporalidades, dialogam, entre outros, com a pesquisadora Carmen Leccardi para argumentar sobre a potencialidade de se repensar a concepção de tempo presente para os jovens. Destacam que o imediatismo, marca de uma exigência de performances cada vez mais

sofisticadas em face de incertezas e flexibilizações constantes, coloca-se como questão para esta juventude. Assim sendo, em face desta aceleração espaço-temporal seria importante ressignificar este presente como estendido, incluindo passado e futuro, afirmam as autoras, citando ainda Leccardi, adotando como estratégia a indeterminação, ou seja, a possibilidade de deslocar sutilmente esta noção de incerteza para significá-la como valor, como uma das condições da própria vivência, de autocriação e agência, ainda que neste contexto entendido como precário.

A relação afirmada da juventude com o tempo presente é apontada ainda como um possível efeito da perda, por parte de jovens, de uma concepção de vida adulta que seria desejável, sedutor. Em tempos interconectados, regidos pela lógica de compressão espaço-temporal, quanto mais precisa for a especificação deste tempo, “mais frouxas e menos precisas se tornam a transmissão geracional e a demarcação de lugares entre jovens e adultos” (SCWERTNER; FISCHER, 2012, p. 404).

No levantamento, identifiquei ainda que José Machado Pais, sociólogo português, ao pesquisar a relação juventude-escola, em bairro considerado como área de precarização em Lisboa, discute o “processo de etiquetagem”, que é como o autor refere-se às significações ou rotulações atribuídas à juventude. Assim sendo, critica a suposta homogeneidade com que frequentemente se abordaria a juventude, ao se rotularem os jovens “ora de apáticos ora de turbulentos; de hedonistas mas também de conformistas”, no senso comum e nas mídias (PAIS, 2008, p. 8).

Mas os jovens foram identificados também por sua suposta posição na sociedade (PEREGRINO, 2011). Neste sentido, a juventude tende a ser significada como uma posição que se ocuparia na estrutura social, por sua vez desigual, e que se caracterizaria pelo adiamento de responsabilidades, que seriam assumidas no que convencionalmente nomeamos como fase adulta. Nesta perspectiva, mesmo este estado de moratória seria também desigual, com o que concorda Reis (2012), argumentando pela ressignificação da noção de moratória que tende a ser breve entre jovens de grupos desprestigiados socialmente. Para a estudiosa, a moratória para as classes populares seria encurtada e serviria como etapa de preparo para o ingresso ao mercado de trabalho.

Na perspectiva em que busco operar, tenho entendido que os sentidos atribuídos à juventude em nossa sociedade são instáveis e precários, assim, estão em constantes processos de disputa, não sendo, portanto, determináveis, quer por aspectos biológicos, de perspectivas de cunho essencialistas, quer pela suposta posição de classe ou qualquer outra na sociedade, uma vez que as estruturas, são entendidas como sendo descentradas.

Oliveira e Tomazetti (2012) atribuem aos jovens identificações como imediatistas e consumistas, evidenciadas por uma suposta:

Adesão conformista a um estilo de vida baseado no consumo, cujos principais signos seriam a frequência a locais de compra, lazer e relacionamentos fugazes, nos quais, sobretudo, podem ser exibidos músculos bem tonificados e as quinquilharias da moda como demarcação social de um pertencimento a uma estética do consumo (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012, p. 193).

Embora estes sentidos tenham sido explicitados apenas nesta pesquisa, no senso comum, é recorrente que a juventude seja identificada como hedonista, consumista e imediatista. No campo acadêmico, contudo, embora se repitam também esses sentidos, discute-se a possibilidade de agenciamento por parte dos jovens, em diferentes perspectivas (SCWERTNER; FISCHER, 2012).

Em geral, no contexto deste levantamento, parece que os processos de significação, no que se refere à juventude, no campo acadêmico, podem estar se deslocando sutilmente da afirmação de sentidos que tenderiam a marcar a juventude, em visão sociológica funcionalista, como etapa de transição, e ainda como fase ou faixa etária justificada por concepções biologizantes.

Sendo assim, do contingente pesquisado, parece que o campo acadêmico estaria deslocando alguns dos centros de referência, ao se atribuírem sentidos à juventude, trazendo como questão a relação com o tempo, este cada vez mais entendido em termos de compressão, e das mudanças sociais mais amplas, em função das mudanças tecnológicas e da informação, na contemporaneidade. Estas discussões ajudam a problematizar os termos da pesquisa, no que se refere à identificação como *jovens* que atribuo aos entrevistados, mas ainda resta por problematizar uma outra identificação: o ser morador de favela e sua relação com a escolarização. Para tanto, desenvolvo também o questionamento de como estudiosos do nosso contexto acadêmico enunciam esta identificação.

### **2.3 Juventude pobre moradora de favela: marcas da diferença**

As favelas estão presentes no cenário do Rio de Janeiro desde os fins do século XIX, como suposta produção da população de baixa renda, apesar dos investimentos na reforma urbanística comandada por Pereira Passos, no período de 1902-1906, que concorreu para a

expulsão da população pobre do centro da cidade. Os trabalhadores pobres (brasileiros e estrangeiros) que começaram a mudar-se para a cidade, ainda no século XIX, improvisaram suas casas ocupando, primeiramente, a área central, que era o foco das indústrias e da modernização que se estabeleciam naquele momento, e depois os subúrbios, no decorrer do século XX. A dificuldade de transporte para se locomoverem até o trabalho e a falta de investimento em política habitacional que favorecesse a construção de moradias populares são algumas das dificuldades que os levariam a ocupar áreas irregulares (BRASIL/MINISTÉRIO DOS ESPORTES; OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2008). Desde o início do século XX, diferentes ações foram organizadas por parte do governo com o intuito de extinguir as favelas do espaço urbano, como a reforma que destaquei, no governo Pereira Passos. Diante da impossibilidade de realização desse intuito, houve projetos de remoção para áreas periféricas em torno das indústrias (Alfred Agache - 1927) e até mesmo de eliminação das favelas e controle de migração de populares para a cidade (Vitor Tavares de Moura - década de 1940).

Ponto comum entre estas propostas eram os significados depreciativos de favela: os mais usuais se referiam à precariedade estrutural e falta de higiene das moradias, à ausência de ordem e de segurança, e à pobreza dos moradores (BRASIL/MINISTÉRIO DOS ESPORTES; OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2008). Nos anos 1960 e 1970, diante do fracasso das tentativas de banir as favelas, mas sem deixar de investir constantemente na sua remoção de determinadas áreas, os esforços centraram-se na urbanização desse espaço e na formação de conjuntos habitacionais. Atualmente, outros projetos urbanísticos de pretensões modernizadoras, que estão em pleno andamento em vários pontos da cidade, em função de viabilizar o acolhimento de eventos esportivos e demais, têm provocado novas remoções, modificando e interferindo novamente nos tipos de ocupação do espaço urbano.

Usualmente, a favela tende a ser identificada pelo seu aspecto físico precário, improvisado e com pouco acesso aos serviços públicos (ALVITO; ZALUAR, 2004) e tomada como símbolo de ausência e desordem em virtude dessa falta de infraestrutura urbana, mas também de aspectos morais e culturais diferenciados/desiguais em relação ao modelo privilegiado de cidade.

De fato, podem existir marcas nesse sentido, como a oferta e o aceite de serviços clandestinos e irregulares como os chamados *gatos* (TV a cabo, internet, energia elétrica, abastecimento de água), que são particularmente frequentes nesses locais, e a ausência de investimento por parte do poder público nestes mesmos serviços. A inexistência de uma política de habitação popular somada à falta de investimento em saneamento básico (coleta de

lixo, tratamento de esgoto e regularização do abastecimento d'água) são alguns exemplos desta precariedade.

No contexto carioca, as chamadas Unidades de Pacificação<sup>14</sup> (UPP), projeto que levou à ocupação de 38 favelas, até o momento, pelo poder público, com a instalação de bases da polícia, diminuindo o domínio das organizações do tráfico nestes espaços, e oferecendo alguns serviços públicos aos moradores, como tem sido relatado nas mídias. Outra questão que se tem notícias de que estaria sendo enfrentada, mas que ainda se coloca como desafio, são as ocupações das favelas e bairros por milícias, grupos formados por policiais ou ex-policiais, com apoio e, em alguns casos, liderança de políticos e governos, em nome de uma suposta proteção contra traficantes e a circulação de drogas. No entanto, impõem uma autoridade paralela ao Estado, armada e financiada por meio de exploração de serviços clandestinos – principalmente o de TV a cabo – que os moradores destes locais utilizam ou da venda de produtos com alto sobrepreço, como, por exemplo, o gás de cozinha.

Apesar de sentidos como ausência, ilegalidade, pobreza, precariedade, homogeneidade terem deixado rastros marcantes no significado atribuído à favela, buscando desqualificar esse espaço em relação aos outros que foram idealizados para a cidade, destaco que os jovens identificados como *favelados* também tendem a qualificar o lugar, só que com outros sentidos. Os locais de pertencimento ou de moradia, seja favela, periferia, subúrbio ou bairros considerados precários, podem ser significados positivamente pela juventude, como informa Dayrell:

Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Por outro lado, recentemente, percebo importante deslocamento de sentido no que diz respeito à favela. Novos olhares estão se lançando e afirma-se com maior frequência sua relativa potencialidade. Também estão sendo feitos investimentos para integrá-las, embora não todas, à rede de serviços públicos básicos. No entanto, a ilegalidade, a falta de serviços públicos básicos e a violência ainda são a realidade na maioria das favelas cariocas, inclusive nas que teriam sido pacificadas, conforme informaram os atores sociais focalizados na pesquisa.

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, o relatório “*Os donos do morro*”: uma avaliação exploratória do impacto das unidades de polícia pacificadora (upps) no Rio de Janeiro, disponível em <http://www.lav.uerj.br/docs/rel/2012/RelatUPP.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

Nesta pesquisa, interessa problematizar identificações que relacionam a juventude pobre à violência, criminalidade e transgressão. Traços que parecem ter grande aceite no senso comum e que também ganharam espaço em pesquisas de pós-graduação, que discutem a violência em seu cruzamento, por exemplo, com a escola, as quais tenderam a explicar o fenômeno reduzindo-o, especialmente, nas escolas públicas, à juventude pobre. Em análise feita a partir destas pesquisas, conclui-se que “se o jovem pobre não aparece diretamente como culpado da violência, a sua família é assim vista”, reafirmando a relação violência-pobreza, recorrente na sociedade em geral (DAYRELL et al., 2009, p. 72), como discutirei mais adiante.

Se, por um lado, pude apontar, a partir do levantamento realizado, relativo deslocamento no que se refere à noção de juventude como fase de transição e inserção ao mundo adulto e, portanto, de risco social, por outro, quando se trata de juventude pobre, tende-se a repetir sentidos como vulnerabilidade e perigo para a sociedade (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008; KOSLINSKI; ALVES, 2012; CONTE, 2008; GURSKI, 2012; SILVEIRA, 2008).

Nos noticiários, a juventude é frequentemente associada a casos de violência, crime, problemas com drogas, exploração sexual, problemas com a família e outras situações que difundem uma imagem de vulnerabilidade social desse grupo, que teria se intensificado a partir das últimas décadas do século XX (ABRAMO, 1997). Entretanto, é sabido que atos de violência e crimes não são particularidades de jovens pobres e, de certo modo, isso tem sido veiculado e noticiado também com alguma frequência.

Nos textos selecionados, de modo geral, ao se abordar a relação juventude-escola, foi informado claramente tratar-se da escola de ensino médio. Neste sentido, discussões quanto à finalidade do ensino médio, à escola como espaço privilegiado (ou não) de socialização, o interesse e os sentidos que a juventude atribui, assim como os sentidos que a escola tenderia a atribuir a esta juventude, recém chegada à escola pública do ensino médio, foram explicitadas.

No Brasil, apesar dos avanços relativos à universalização do acesso à escola, o projeto de permanência e prolongamento dessa escolarização, especialmente, a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, exigidos cada vez mais para a ocupação de vagas melhor remuneradas no mercado de trabalho, ainda tendem a ser desiguais entre os grupos sociais.

Com o aumento de pesquisas no campo da sociologia da educação, já há algumas décadas, construíram-se importantes contribuições no intuito de desnaturalizar desigualdades observadas nos processos de escolarização de alunos de camadas populares. Ou seja, as

desigualdades já não são facilmente explicadas com base no pertencimento cultural do aluno, perspectiva que se constituiu em vetor de peso e deixou rastros na sociedade em geral, mas que teve seu auge na década de 1960 até meados de 1970 (ZAGO, 2007).

De fato, percebo um movimento na mídia, em geral, relatando histórias de trajetórias bem sucedidas nos meios populares. Em jornal de grande circulação<sup>15</sup> na cidade, pude verificar alguns desses relatos que destacam o pertencimento cultural, na maioria, de moradores de favela, e o suposto sucesso na carreira escolar e, nesses casos, também o profissional. Ocorre-me que a circulação destas narrativas pode dar visibilidade às possibilidades de sucesso escolar, nas camadas populares, subvertendo relativamente, a meu ver, o privilégio de perspectivas deterministas do tipo “essa gente não quer nada com a escola”, que podem ser pensadas a partir de aspectos econômicos e/ou outros marcos identitários, como o local de moradia, e sentidos como violentos, desestruturados, preguiçosos; por outro lado, se não afirmam a relação pobreza-fracasso escolar, tampouco a desmentem, pois responsabilizam o indivíduo pela sua realização ou não, afinal, *se um consegue, por que não os outros?* Logo, permanece, com algum deslocamento retórico, porém não discursivo<sup>16</sup>, a tentativa de explicar o binômio sucesso-fracasso numa responsabilização direta do aluno e da sua pertença cultural, a partir da perspectiva do indivíduo.

Ao pensar a relação juventude-escola, Dayrell (2007) afirma que a escola tende a tratar o jovem atribuindo-lhe a identificação de aluno, sentido que concorreria para universalizar e invisibilizar as questões que se colocam à juventude, na sociedade. Assim sendo, a escola tenderia a não reconhecer o jovem pobre em sua condição juvenil.

Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma ‘classe perigosa’. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Entendo que, ao considerar as narrativas de jovens pobres sobre sua escolarização, não estaria acessando uma suposta verdade sobre estes jovens, mas apostando e articulando a abertura do espaço acadêmico para que possam também narrar sua experiência. Tendo este objetivo, penso que a noção de *différance* é potente para problematizar e duvidar de sentidos

---

<sup>15</sup> Ver: jornal *O Globo* (RJ), série o “X da questão”, “Vidas talhadas pelo esforço”, de 06 de junho de 2010, e “Uma vida afinada com a educação”, de 22 de maio de 2012, no mesmo jornal.

<sup>16</sup> Entende-se aqui o discursivo como o complexo processo social de construção de sentidos, o que inclui linguagem escrita, falada e imagética, porém também ações, instituições e relações de poder.

ou identificações/diferenças que se pretende afirmar como estáveis relativamente à escolarização desta juventude. Não é a única, mas é uma perspectiva que permite questionar sentidos como os que Dayrell informa que a escola tende a atribuir aos jovens identificados como pobres.

Krawczyk (2011, p. 763) discute também as questões que se colocam acerca da escolarização de jovens de camadas populares, no ensino médio, e informa que tanto os professores quanto a escola desconheciam o universo cultural destes jovens; acabariam, assim, atribuindo à escola o papel de “proteger os alunos do meio social em que vivem; de evitar que entrem na delinquência; de tirar o jovem da rua”, o que a pesquisadora identifica como uma forma de ressignificação da perspectiva de controle e contenção desta juventude.

Neste sentido, Pais (2008), ao abordar a escolarização de jovens negros e ciganos, moradores de bairros que identifica como precários em Lisboa, Portugal, afirma que a escola tende a etnicizar tanto a violência quanto o insucesso escolar destes jovens. Esta tendência, que Pais relata como sendo uma forma de etnicização da violência e de outros comportamentos juvenis, por parte da escola, aproxima-se da que é mencionada por Krawczyk, referida, porém, à distância cultural que pode se estabelecer entre professores e alunos de origem popular (2011, p. 763):

Os atos violentos dos alunos e os problemas com a disciplina parecem sempre escapar do domínio do escolar. Os resultados dos alunos – seu comportamento passivo, agressivo etc. – são percebidos como expressões do local em que moram e a escola levanta muros para que as questões do bairro não entrem nela. Há um comportamento etnocêntrico dos docentes; o mundo dos alunos é estrangeiro para a maioria deles.

Reis (2012), ao pesquisar a escolarização de jovens de bairros pobres e condição desfavorecida socialmente, reafirma que a escola tende a desconsiderar as especificidades da juventude, abordando-a sob a identidade de aluno. Além disso, em sua pesquisa, concluiu que a escola tende a ignorar as demandas dos jovens ao supor que o aluno tenha (ou não) determinados conhecimentos advindos da trajetória escolar anterior. Informou que os jovens pesquisados explicitaram grandes expectativas quanto à escolarização do ensino médio, mas informaram que a falta de contextualização e de consideração, por parte dos professores, de conhecimentos que seriam pré-requisitos para determinadas aprendizagens, que afirmaram não possuir, teria dificultado suas vivências escolares.

Quanto à identificação de jovens pobres e moradores de áreas periféricas, favelas e bairros considerados como de risco, tende a ser marcada por sentidos como violento, desinteressado e desordeiro relacionando-os ao local de moradia (DAYRELL, 2007;



KRAWCZYK, 2011; PAIS, 2008). Pais (2008) informa, a partir da sua pesquisa sobre escolas consideradas de risco, em Portugal, que as interpretações que se fazem dos casos de violência que ocorreriam no ambiente escolar tendem a ser explicados, no caso de jovens pobres e diferentes, como sendo decorrentes do bairro ou contexto cultural.

Os relatórios consultados sobre as ‘escolas de risco’ da Direcção Regional do Ensino de Lisboa – e também os dados do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação – sugerem que os principais factores da violência escolar são exógenos à escola. Esta é vulnerável à violência social que sofre do exterior (bairros degradados, pobreza extrema, dramas familiares, tráfico de droga, prostituição, pequenos grupos de assaltantes etc.). Daí a ideia corrente de os bairros ‘problemáticos’ desenvolverem uma cultura hostil em relação à escola (PAIS, 2008, p. 15).

De modo geral, a partir do levantamento realizado, pude considerar que a academia postula que o espaço de moradia se constitui em vetor importante nas identificações atribuídas aos estudantes pela escola.

Em clássico texto que aborda a questão da violência escolar nos centros urbanos, Zaluar e Leal (2001) propõem classificá-la como “extramuros”, quando exterior à escola, e “intramuros”, a violência que seria de dentro da escola. Argumentam pela distinção das formas de violência que se dariam no espaço escolar, relacionando a primeira à invasão dos muros da escola por práticas que seriam originadas nas ruas, nas áreas pobres, dominadas, neste contexto, pelo tráfico e seu poder paralelo (ZALUAR; LEAL, 2001).

Pais (2008) identifica concepção semelhante a esta, em sua conclusão, quando explicita que as instituições governamentais, bem como a escola, tendem a relacionar a violência escolar aos bairros ou locais de origem dos jovens-alunos. Por sua vez, Krawczyk (2011) argumenta que a escola tende a construir muros para se distanciar e supostamente impedir que as marcas da favela, da periferia, com suas questões, adentrem o espaço-tempo escolar. Para Ruotti (2010), os muros escolares seriam relativamente porosos, o que demandaria tentativas de investigar possíveis aproximações e distanciamentos entre as ocorrências dos casos de violência na escola em sua relação com o bairro em que vivem os jovens estudantes.

Ao destacar estas recorrências, que observei e considere serem relevantes no contexto desta pesquisa, uma vez que informam como parte das escolas identifica a juventude pobre com a violência, reconheço a complexidade das relações entre a escola e seu entorno. No entanto, concordo com Dayrell (2007), quando afirma que a escola tende a ignorar ou tornar relativamente invisíveis os pertencimentos que os jovens trazem consigo. Ao abordar as

situações que envolvem este jovem como sendo exógenas, de fora de seus muros, a escola pode estar afirmando a diferença, relacionada ao local de origem deste, como desigualdade. Além disso, os muros da escola estão interligados com a sociedade em geral, entendimento que desloca os limites, contextos e as supostas origens do que se passa na escola. Tudo o que ali se repete traz rastros das enunciações que lhe antecederam e deram sentido.

Gostaria de ressaltar ainda que, de modo geral, o levantamento me permitiu constatar que a pesquisa acadêmica tem identificado que os jovens de camadas desprestigiadas em nossa sociedade afirmam terem expectativas quanto à escolarização, especialmente, como caminho para mobilidade social (REIS, 2012; AZEVEDO; PEIXOTO, 2011; SOUSA; OLVEIRA, 2008; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011), como exemplificado pela citação que se segue:

Para estes, a exigência seria por um ensino médio que os capacitasse a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos da universidade pública. Já para outros, mais amadurecidos pelas experiências de vida e trabalho, muitos deles com família já constituída, a expectativa escolar era mais urgente. Esperavam um ensino técnico que os capacitasse a disputar o mercado de trabalho com uma qualificação maior. Essa realidade parece apontar uma demanda dos jovens pela oferta de diferentes modalidades para o ensino médio, de tal forma a contemplar a diversidade de experiências juvenis com suas necessidades próprias (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1081).

Estas expectativas são informadas como sendo repetidas tanto por jovens quanto por suas famílias, como explicita ainda Reis (2012, p. 84):

Esses alunos são jovens cujas famílias, bem como eles próprios, possuem uma expectativa positiva quanto à escolarização no ensino médio. Identificamos que eles têm, potencialmente, uma relação positiva com a escola e com os estudos, o que contribui para o envolvimento nas atividades escolares, e que muitos deles apresentam dificuldades em relação aos modos de estudar, ao tipo de trabalho necessário para viabilizar a apropriação dos saberes.

No campo da sociologia da educação, a atenção que passou a ser dada à questão da família em sua relação com a escola ficou mais perceptível na década de 80, quando, nas Ciências Sociais, em geral, as pesquisas passaram a adotar abordagens microsociais. A esse respeito, ou seja, acerca da relativa importância dada à família nas pesquisas sobre a escolarização das camadas populares, Piotto (2008) pontua que a análise do ambiente escolar também teria o seu lugar, ao invés de se focalizar exclusivamente nas disposições familiares como supõe que estas pesquisas tenham feito. Na interlocução que desenvolve, no campo da sociologia da educação, problematiza a centralidade dos casos de fracasso escolar e argumenta pela potencialidade de se pesquisar qual seria ou como se daria a participação da

escola nas trajetórias escolares prolongadas, nos meios populares, e que outras possíveis marcas e sentidos poderiam ser pensados, além do sofrimento que relatam algumas pesquisas (PIOTTO, 2008).

Quanto às famílias de jovens moradores de favela, frequentemente são identificadas como desestruturadas, desorganizadas, desinteressadas, descompromissadas, violentas, relativamente ao padrão de família nuclear. Com as novas mudanças que têm ocorrido nos sentidos de família, na atualidade<sup>17</sup>, o que não ocorre apenas nas camadas populares, mas se espalhou por todos os grupos socioculturais, parece que há um deslocamento que pode desestabilizar significados tão marcantes na identificação de famílias pobres moradoras de favela.

Do levantamento, destaco as discussões do que seria entendido como a crise da escola nos processos de socialização (DAYRELL, 2007) e ainda de uma suposta “crise de legitimidade da escola” (KRAWCZYK, 2011, p. 756). Para Dayrell, esta socialização tende a ser múltipla, não apenas institucional. O suposto deslocamento dos processos de socialização antes restritos à escola, à família, igreja e outras instituições da sociedade, tal qual a modernidade defendera, estariam alterando os modos como esta socialização pode se dar na contemporaneidade. Fala-se, pois, de uma suposta crise da escola: primeiro, como espaço de socialização, em face do que se enuncia como sendo uma nova condição juvenil; segundo, em relação à circulação de informação na sociedade e da descrença na possibilidade de mobilidade (DAYRELL, 2007; REIS, 2012).

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar (DAYRELL, 2007, p. 1106).

A despeito desta suposta crise, os artigos pesquisados concluíam, em geral, que os jovens de camadas populares tendem a expressar grande apreço e investimento na escolarização, como já mencionei. Contudo, tendem a criticar a precariedade e os desafios desta escola empobrecida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Pretendo, na próxima seção, ao explicitar as interpretações de entrevistas realizadas com jovens moradores de favela carioca, perceber se estas iterações repetem, atualizam ou deslocam sentidos afirmados na academia para a juventude pobre que chegou à escola de

---

<sup>17</sup> Segundo a última pesquisa do IBGE (2010), pela primeira vez, constatou-se uma mudança significativa nas formações familiares. A formação que vinha sendo privilegiada socialmente – pai, mãe e filhos – é agora minoritária, tendo diminuído para 49,9% contra 50,1% dos que constituem outros tipos de famílias atualmente. Fonte: Caderno de Economia, *O Globo*, 2ª ed., de 26 de agosto de 2012, p. 39-42.

ensino médio. Neste sentido, tendo afirmado o campo acadêmico como importante vetor de iteração de sentidos para a juventude, indago se as identificações afirmadas nas pesquisas levantadas estão marcando as narrativas de jovens de favela carioca a respeito da sua vivência na escola.

### 3 ENTREVISTA NARRATIVA: A CONSTRUÇÃO CONJUNTA DESSE ESPAÇO-TEMPO DO DIZER

Para discutir sobre sentidos que a escola pode assumir para jovens moradores de favela, além do estudo sobre iterações privilegiadas no campo acadêmico, optei, como já mencionado na introdução deste trabalho, pela realização de entrevistas com jovens moradores de favela carioca. Dado o entendimento desta pesquisa acerca dos processos de significação como relacionais, diferenciais e instáveis, apostei na interação presencial e semiestruturada com os sujeitos agentes das vivências de que eu buscava me aproximar.

A afirmação do caráter constitutivo da linguagem, nas Ciências Humanas e Sociais, a partir da virada linguística, levou ao questionamento do *status* e do uso de entrevista, na pesquisa, especialmente, da suposição da possibilidade de extração de alguma verdade objetiva, que seria garantida pela suposta função “partejadora” desta opção teórico-metodológica, isto é, de fazer nascer a palavra como algo gerado de dentro da pessoa (SILVEIRA, 2002, p. 120).

No campo da educação, tentando responder a esses questionamentos, as entrevistas têm sido abordadas como “eventos discursivos”, por aqueles que consideram as já referidas discussões contemporâneas sobre o sujeito, a consciência e a linguagem (SILVEIRA, 2002, p.120). Nesta pesquisa, parto deste princípio, o de que não existem sentidos preexistentes à sua instituição, complexa e não linear, na sociedade, pela linguagem, assim como não há verdades a serem descobertas na situação da entrevista (SILVEIRA, 2002; DELORY-MOMBERGER, 2011; ARFUCH, 2010).

Assim sendo, entendo que a entrevista é uma opção teórico-metodológica que visa possibilitar o dizer - neste caso, trazendo os relatos das vivências escolares dos jovens focalizados na pesquisa. Interessa problematizar a interação dos sujeitos situados na cena de entrevista (entrevistadora/entrevistados), atravessados pela *différance*, o que impossibilita a suposição da presença de consciências soberanas, bem como a saturação do contexto de sua enunciação. Entende-se ainda que, embora esteja registrando um momento, a narrativa deve trazer notícias de estabilizações que se dão na sociedade, rastros de posições que não são universais, mas que tampouco são individuais.

Proponho, então, apresentar as entrevistas uma a uma privilegiando a interação em cada situação, destacando sentidos que o jovem entrevistado atribui à escolarização e como a identificação como morador de favela pode estar marcando o relato. Em seguida, apresento

notas das iterações que se dão no campo acadêmico que podem estar sendo repetidas e/ou deslocadas nestas narrativas.

### 3.1 Situando a narrativa no campo das pesquisas autobiográficas

Embora existam diferentes abordagens de narrativas nos campos das Ciências Humanas e Sociais, nesta introdução, privilegio o estudo do historiador François Dosse, leitura que foi importante para esta pesquisa, pois me permitiu situar histórica e conceitualmente as diferentes concepções de narrativa já estabelecidas nesses campos.

Na década de 1970, a sociologia contribuiu para a retomada das narrativas biográficas, por meio do que então se chamou de relatos de vidas. Traziam histórias de pessoas comuns e constituíram um gênero que é ao mesmo tempo autobiográfico e biográfico, segundo Philippe Lejeune, como afirma François Dosse (2009). Nesse sentido, tanto a sociologia como a historiografia, por caminhos diversos, se empenharam em recolocar o sujeito como relevante em suas pesquisas.

Já se tem notícias de textos no gênero biográfico/autobiográfico desde a Antiguidade, por volta do século V a.C., que, de início, foi constituído de relatos heroicos e religiosos, ambos com ênfase nos discursos morais de vidas exemplares como modelo a ser seguido pelos sujeitos comuns. Em um segundo momento, desloca-se a atenção dirigida ao indivíduo como singularidade e buscam-se figuras que possam representar o coletivo, a ideia de universalidade, o modelo que expressa o todo, na sociedade.

Por fim, depois de um período de relativo desprestígio, o terceiro momento seria o que Dosse chamou de “a idade hermenêutica”, organizada em duas fases: a primeira se refere ao retorno do interesse pelo biográfico, especialmente, em sua forma que privilegia a singularidade, o sujeito, e a reflexão. Nesse sentido, afirma-se que “os acontecimentos existirão se forem retomados pelo sujeito”, conforme Husserl, no movimento que Sartre valorizou como o pensar sobre si mesmo, tendo o sujeito como uma unidade, singular (DOSSE, 2009, p. 229 e 231). No entanto, pela apreciação que nutre pela teorização marxista, Sartre recolocará o sujeito sob condições históricas que delimitam as condições de sua existência como singularidade. Na segunda fase, o sujeito singular cede espaço ao plural.

É na chamada idade hermenêutica, parte II, segundo a organização que François Dosse faz em seu livro *O desafio biográfico – escrever uma vida*, que se situa a retomada desse

sujeito entendido como “esborado, aos pedaços, disperso”, como o descreve Roland Barthes, que também propõe, através da escrita de uma autobiografia, uma perspectiva “não linear, feita de informações parciais e dispersas, que foge aos cânones habituais do gênero” (DOSSE, 2009, p. 307). Dosse entende que, nesta escrita, Barthes expõe o sujeito que existe como efeito da linguagem, sem qualquer referência fixa, preexistente ao texto. Além do sujeito plural, este momento do biográfico tem como marca também o rompimento com o paradigma cronológico, que outrora havia ditado o ritmo da narrativa, a partir de uma suposta origem e destino dados pela natureza, ou seja, do nascimento à morte (DOSSE, 2009).

A partir de meados dos anos 1980, a história e a biografia têm se reaproximado, aliás, as Ciências Humanas e Sociais, em geral, têm reinserido o biográfico em seus quadros de análise. Com o questionamento do universalismo, das grandes narrativas legitimadoras, o descentramento do sujeito e a desconfiança de sua consciência total, novos espaços foram logrados pelas perspectivas que privilegiavam os relatos e os sujeitos, estes por sua vez reconhecidos como descentrados (ARFUCH, 2010).

No campo da educação, as pesquisas que adotam as formas autobiográficas têm se dedicado a esta centralidade do narrativo como meio de se problematizar, entre outros temas, as questões de aprendizagem e de formação, quase sempre tentando identificar as singularidades em determinado espaço-tempo (DELORY-MOMBERGER, 2011). Assim sendo, tendem a articular estas singularidades a questões entendidas como sendo de ordem macrossociais.

Em minhas leituras, no contexto da minha formação acadêmica, me aproximei das teorizações de Leonor Arfuch, que propõe pensar o biográfico em termos de um espaço em que se organizariam diferentes de formas (não)semelhantes de se contar a vida, que se apresentam na contemporaneidade, além das que já seriam mais estabilizadas. Entre as formas do biográfico abordadas pela autora, destaco, nesta pesquisa, a entrevista e os perfis em que se narram as vidas nas páginas do *Facebook*<sup>18</sup>. Para a autora, este redimensionamento do *espaço biográfico*<sup>19</sup> se torna possível se pensado a partir da lógica narrativa, conforme apresentada a seguir.

Problematizando o acontecimento do dizer – a entrevista – Silveira recorre a Arfuch, quando introduz em sua teorização, inspirada pelo dialogismo bakhtiniano, a tese de que o enunciado está irremediavelmente afetado “pela suposição da existência (concreta, em

---

<sup>18</sup> Este levantamento, conforme explicitarei na seção 2 deste texto, não será interpretado neste momento.

<sup>19</sup> Expressão cunhada por Philippe Lejeune e que Arfuch toma emprestado para ressignificá-la em sua teorização (ARFUCH, 2010).

presença, viva, pressuposta, virtual) de um interlocutor” (SILVEIRA, 2002, p. 122). Ao concordar com as autoras, atualizo, nesta pesquisa, o entendimento de que o sujeito não tem o controle total do que enuncia, nem mesmo propriamente a sua autoria, uma vez que o que se pode dizer desses enunciados é que sejam repetições de sentidos que guardam a possibilidade de relativos deslocamentos, a iterabilidade (DERRIDA, 1991). É também o que anima a realização das entrevistas e as discussões em torno de sua realização na presente seção.

### 3.2 A entrevista em educação: marcas de disputas e negociações em torno do dizer

Ao problematizar a situação da entrevista a partir dos questionamentos contemporâneos relativamente à consciência, ao sujeito autônomo do pensamento cartesiano e à estabilidade e transparência da linguagem, Silveira propõe concebê-la<sup>20</sup>, na pesquisa em educação, como “uma arena de significados” (2002, p. 139). Neste sentido, a interação que se propõe é marcada por disputas e, ao mesmo tempo, negociações, com as quais, valendo-se dos discursos de seu tempo, perpassados por rastros que povoam os sentidos repetidos e refreados, entrevistador e entrevistado constroem juntos a cena da entrevista, seja em forma de pergunta ou de resposta.

Sabe-se ainda que esta interação (entrevistador/entrevistado) é afetada por “imagens, representações, expectativas que circulam de parte a parte” (SILVEIRA, 2002, p. 120), trazendo a possibilidade do imprevisto, do não controle total por nenhum dos envolvidos. Disputas e negociações de poder e/ou de significações podem ser percebidas, por exemplo, nas alternâncias dos turnos de fala, nos silêncios, nas interrupções, nas (des)continuidades e retomadas de falas, entre outros aspectos, compondo, portanto, a cena de uma arena.

Silveira, em sua reflexão, lembra que “para completar esta ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos” (SILVEIRA, 2002, p. 140). Nesta pesquisa, apresento minhas leituras-interpretações para estas narrativas, explícito o contexto de cada entrevista, local, relação com o entrevistado, informações de apresentação desses jovens. Considerando o caráter dialógico de que trata

---

<sup>20</sup> Resultado de sua busca por “um entendimento mais contemporâneo”, construído a partir de interlocuções com teorizações da “Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional, da Antropologia e dos Estudos Culturais” (SILVEIRA, 2002, p. 120-121).



Arfuch, ao mencionar Bakhtin, trago recortes maiores das entrevistas por considerar esta interação e como pode estar marcando estas narrativas. Também por estas razões, opto pela leitura e interpretação da íntegra das narrativas construídas, no lugar de criar categorias gerais de análise, que favoreceriam a fragmentação e dispersão da interação e da cena/arena da entrevista.

### 3.3 Panorama das entrevistas: ou das identificações dos atores da pesquisa

Orientada pelas considerações apresentadas nos parágrafos anteriores, optei por realizar entrevistas semi-estruturadas, com jovens que já conhecia há algum tempo<sup>21</sup> e com os quais mantinha contato eventual através do *Facebook*. Convidei-os, individualmente, para participarem da pesquisa, identificando-me como pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Foram entrevistados 4 jovens reconhecidos como do gênero masculino, sendo que 3 informaram estarem casados, e 1, solteiro; e 9 reconhecidas como do feminino, sendo que 3 informaram estarem casadas e 6 se identificaram como solteiras; todos eram moradores de favela da zona norte carioca.

Quanto à escolaridade, uma jovem afirmou que cursa o 3º período da faculdade de Biologia, em instituição privada, enquanto outra jovem informou que cursa formação técnica em radiologia, também em instituição privada. Quanto aos demais entrevistados, quatro disseram ter concluído o ensino médio, outros quatro informaram que interromperam os estudos antes de concluírem esse nível de ensino, dois estão cursando o ensino médio e um disse ter concluído o ensino fundamental e parado de estudar, não tendo ingressado no ensino médio.

Dos jovens que informaram seu estado civil como casados, todos afirmaram terem contraído o casamento civil e residirem apenas com seus respectivos cônjuges, filhos e filhas. Nesse grupo, a renda da família foi reportada como garantida pelo trabalho dos homens, que disseram atuar em funções de porteiro e açougueiro, auxiliar de serviços gerais e auxiliar arquivista, enquanto as mulheres cuidavam da casa e dos filhos, naquele momento. Entre os solteiros, todos informaram que residem com familiares como pai e mãe, ou apenas mãe,

---

<sup>21</sup> Todos me conheciam por ter atuado como voluntária, da área de ensino, em projeto social nesta favela da zona norte carioca, com apenas uma exceção.

irmãos e irmãs, tio, avô, sobrinhos, e também seus filhos e filhas, sendo este o caso de duas jovens, mães, que são também solteiras. Ainda entre os que se identificaram como solteiros e solteiras, duas jovens afirmaram estar empregadas, exercendo as funções de recepcionista e caixa, e os demais se disseram desempregados ou aguardando para iniciar uma nova ocupação no mercado de trabalho.

As entrevistas foram realizadas individualmente, sendo que a maioria aconteceu na residência dos entrevistados ou de vizinho e amigo que nos recebeu, na favela, e as demais, em *shopping center* da região. A seguir, sintetizo essas informações em tabela, de modo a permitir uma visualização geral das informações relatadas pelos entrevistados, que foram identificados com nomes fictícios.

Tabela 2- Panorama dos entrevistados

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	ESTUDA	OCUPAÇÃO	ESTADO CIVIL	FILHO(S)
Marta	21	Técnico em radiologia (cursando)	Sim	Recepcionista	Solteira	-
Thayná	21	Ensino médio	Não	Vendedora	Solteira	-
Esther	18	Ensino médio (cursando 3º)	Sim	-	Solteira	-
Flávio	23	Ensino médio	Não	Desempregado	Solteiro	-
Mariana	20	Ensino superior (biologia-cursando)	Sim	Desempregada	Solteira	-
Pâmela	23	Ensino médio incompleto	Não	Operadora de Caixa	Solteira	2
Joyce	23	Ensino médio incompleto	Não	Desempregada	Solteira	2
Jeferson	21	Ensino Fundamental	Não	Porteiro	Casado	1
Lorrany	19	Ensino médio (cursando 1º)	Sim	-	Casada	
Caíque	22	Ensino médio incompleto	Não	Aux. Serviços gerais	Casado	1
Fernando	22	Ensino médio	Não	Aux. Arquivologia	Casado	2
Jéssica	25	Ensino médio	Não	-	Casada	2
Nayara	19	Ensino médio incompleto	Não	-	Casada	1

### 3.4 A arena, ou considerações sobre a interação entre entrevistadora e entrevistados na cena da entrevista

Conceber a entrevista como uma “arena de significados” torna a discussão da cena da entrevista momento incontornável na leitura das narrativas nela construídas. Para pensar esta interação, antecipo considerações a partir de uma das entrevistas.

Minha identificação como ex-professora desses jovens, agora pesquisadora, e de alguém que frequentara e que, portanto, conhecera aspectos diversos dos modos de vida naquela localidade, ainda que circunstancialmente, e alguns episódios de suas vidas, pode ter marcado a realização da entrevista. Observei, por exemplo, recordando, lendo as transcrições e anotações que fiz, quando da realização de cada entrevista, que, ao perguntar “Onde você mora?” pairava um desconforto na conversa. Ambos sabíamos a resposta. Seria algum tipo de armadilha, uma brincadeira ou incoerência da entrevistadora?

A pergunta era, sim, provocativa e tinha de ser feita, porque interessava não a confirmação (ou não) do local, o que já se sabia, o que parecia óbvio e irremediável, mas *o como* eles o narrariam naquele contexto. Privilegiar-se-ia, então, a discussão da “construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato”, ou seja, a reflexão em torno das palavras usadas em cada resposta e em cada pergunta (ARFUCH, 2010, p. 75).

As respostas, quase sempre, vinham acompanhadas de um sorriso desconfiado, quase que constrangido, a meu ver, como se quisessem dizer: você sabe onde eu moro, o que espera que eu responda? E ainda aquele olhar embaraçado de quem se sente acuado e confrontado, mas que encontra muitas maneiras de dizer (ou não) uma mesma coisa. Interpelamo-nos mutuamente, pelo olhar, aguardando a reação um do outro, ajustando-nos aos nossos sistemas de coerência, de significação, sendo que entrevistador e entrevistado vivenciaram o desconforto que a pergunta gerara de parte a parte.

Embora houvesse alguma familiaridade entre entrevistados e entrevistadora, em geral, percebia-se o quanto esta relação é instável e imprevisível, como já foi dito. A alteração na atitude diante de mim deveu-se, provavelmente, à formalidade da situação, que se colocou pelo objetivo declarado da conversa, previamente marcada, justificada, pontuada e situada, além de registrada, inclusive, com a responsabilização assumida através de “termo de consentimento livre e esclarecido”, assinado por ambos.

Nota-se, assim, que temas sobre os quais conversaríamos, informalmente, adquiriam outros significados para entrevistadora, implicada com sentidos específicos, ainda que sem a

pretensão de total controle da fala do outro e da própria situação, mas direcionada por questões da pesquisa e dos compromissos institucionalmente assumidos. Da outra parte – a do entrevistado – notava-se também algum desconforto, como foi relatado por alguns deles, agora, sim, de modo mais informal, após desligar o gravador. Preocupações com a pronúncia de palavras, isto é, com falar corretamente, o que foi explicitado por uma entrevistada, pode indicar como minha identificação de professora e pesquisadora vinculada à academia pode ter sido percebida. No mais, a própria gravação, o registro ou apreensão relativamente a esse modo de falar, documentado, transcrito, e, logo, exposto, marcou esta interação.

Percebe-se, na situação descrita, algum endereçamento (ainda que não explícito) das falas que são construídas no percurso da entrevista. Para quem, afinal, responde o entrevistado? Por quem pergunta o entrevistador? Talvez se possa considerar que esta preocupação, por exemplo, com o uso da linguagem formal, pode ser entendida como marca de uma das imagens possíveis do interlocutor – a professora, a pesquisadora, o público que tem acesso às pesquisas científicas e, enfim, a academia de modo geral – que seria, como se supõe, frequentemente, portador de uma linguagem também formal.

Marcado pelos rastros que traz das suas interlocuções, o pesquisador, que assume a personagem de entrevistador, pode se utilizar de um roteiro, ou alguma outra forma de organização desta conversa, que não é, portanto, um bate papo informal ou desinteressado (SILVEIRA, 2002).

Outras possíveis marcas tais como respostas curtas, pontuais e com tom apreensivo parecem indicar desconforto semelhante. Em outra entrevista, um jovem disse que os olhos da entrevistadora, fitos nele (estávamos frente a frente, sentados numa mesa do *shopping*, gravador posicionado no centro da mesma) era como se fossem uma câmera que o filmava, causando-lhe nervosismo. Inevitável (ou não), o incômodo a que também se submete o pesquisador, esse “ora arrogante, ora constrangido” personagem de entrevistador, faz parte do jogo (SILVEIRA, 2002, p. 138).

Estas e outras situações indicam como as relações de poder, por mais instáveis e em constantes disputas, como as compreendo, perpassam tanto a realização quanto as demais etapas que se seguem à entrevista. Se, por um lado, o apagamento total das tentativas de hierarquias e dos efeitos de poder repetidos na sociedade não é garantido, a meu ver, tampouco o é o controle frequentemente atribuído ao entrevistador, como suposto na clássica dicotomia entrevistador/entrevistado.

Por outro lado, se não se trata de acessar a verdade última, o que fazer com os registros dos sentidos construídos nas entrevistas? Ou, ainda, usando as palavras de Arfuch,

pode-se indagar sobre “o que se faz com essas palavras, que perguntas se formulam e se respondem, qual a virada interpretativa, quem são os *destinatários efetivos* dessa indagação” (ARFUCH, 2010, p. 249, grifos da autora).

A estudiosa aponta para uma possibilidade de abordagem desses registros, qual seja o de considerar seu caráter narrativo, uma vez que é na “montagem” da narração que “a ‘vida’ adquirirá forma e sentido” (ARFUCH, 2010, p. 271).

Talvez possa se dizer que um dos ganhos dessa perspectiva está em considerar o entrevistado não como um mero informante, mas “como um interlocutor, um personagem cuja narrativa pode contribuir, num universo de vozes confrontadas, para a inteligibilidade do social” (ARFUCH, 2010, p. 273). Nesta pesquisa, busco observar quais sentidos são repetidos/deslocados na fala dos jovens entrevistados, entendendo que não estamos apenas repetindo o que se enuncia em outras instâncias: naquele e nos outros espaços em que os entrevistados atuam, constroem-se entendimentos acerca do mundo que nos cerca e, desse modo, segue-se construindo, desconstruindo e reconstruindo esse mundo.

No contexto das pesquisas autobiográficas, Arfuch argumenta que a entrevista potencializa a reflexão sobre os processos de construção de sentidos e identidades coerentemente com as teorizações do pós-estruturalismo, na medida em que permite problematizar as articulações que podem ser feitas entre “o objetivo e o subjetivo, entre a particularidade da experiência e a impressão do coletivo, entre marcas de uma tradição e posições cambiantes de sujeito” (ARFUCH, 2010, p. 275). Nessa perspectiva, trago as narrativas de jovens trazidos para o foco da pesquisa.

#### 3.4.1 Narrativas de Marta: a escola de ascensão social

Conheci Marta no projeto social em favela da zona norte carioca e, na ocasião, ela deveria estar com 13-14 anos de idade. Convivemos, no projeto, por cerca de 3 anos, e nos encontrávamos também em alguns eventos, como festas de aniversário e passeios. Nas aulas do projeto, Marta era muito atenciosa e participativa. Expressava-se bem e se posicionava nas discussões de que participava. Ela sempre morou com a mãe, não convivia com o pai, de quem pouco falava, mas sabia quem era e que tinha outros irmãos da parte dele. Enquanto a mãe trabalhava, Marta estudava e frequentava as aulas no projeto. Tinha grande interesse por música e, no projeto, chegou a fazer aulas de bateria e violão. Do grupo de jovens

adolescentes, ela era a mais discreta, falava baixo e se posicionava criticamente. Demonstrava grande interesse pelos estudos e se destacava também nas atividades do projeto. Após a minha saída do projeto, em 2008, perdi o contato com a jovem. Retomamos o contato com o advento do *Facebook* e, desde então, há quase dois anos, trocamos algumas mensagens e “curtidas” pela rede social. Em 2013, nos falamos e eu a convidei para a entrevista, que ela prontamente aceitou e fui até a sua casa. Na ocasião da entrevista, Marta informou ter 21 anos e não ter filhos. Disse que estava namorando e continua morando com a mãe. Contou que concluiu o ensino médio e estava cursando radiologia, em curso técnico privado, além de trabalhar como recepcionista. A entrevista foi em sua casa, na sala, num fim de tarde. Quando cheguei na favela, ela me encontrou e fomos juntas até sua casa. Sua mãe estava trabalhando e ficamos, no início, só nós duas. Expliquei sobre minha pesquisa e que gostaria que ela falasse sobre a escola. Marta estava muito concentrada, pouco sorria, parecia muito sério aquele momento. Durante a entrevista, ela se mostrou nervosa, algumas vezes generalizava ou era sucinta, respondendo pontualmente o que eu perguntava. Sobre sua identificação como jovem, Marta menciona as responsabilidades e preocupações, o que supostamente não teria tido quando criança.

Quando cito a escola, Marta informa ter “memórias remotas”, conta vagamente de um CIEP, em que teria estudado no integral, e que teria trocado de escola várias vezes, em função de mudanças de bairros. Ao relatar idas e vindas, nas várias mudanças, ela vagueia dizendo que seria difícil falar de tantas escolas. Até este momento, Marta só narrara situações muito vagas como, por exemplo, “a gente almoçava, lanchava e jantava”, sobre a rotina escolar, e que tinha duas professoras com nomes parecidos. Insisto, então, com a pergunta:

Pesquisadora: Já que você tem essa trajetória de tantos colégios, tem algum que tenha de alguma maneira, deixado uma marca mais presente e que você queira falar?

Entrevistada: Olha, é... você fala, assim, de matéria ou de convivência?

Pesquisadora: Por qualquer razão.

Entrevistada: De convivência, acredito que nesse [nome da escola], que praticamente foi onde eu passei mais tempo da minha vida, não só pelo período que eu passava na escola por dia, mas foi o colégio que eu estudei que eu tive mais amigos. Agora, em questão de matéria, o melhor foi quando eu cheguei ao ensino médio, [nome da escola], que lá eu me deparei com uma realidade que eu tinha alguns problemas, que eu vi. Apesar de [nome da escola] não ser um colégio *top* do Rio de Janeiro, ele mostrou que tinha algumas matérias que eu precisava rever. Então, ali, foi algo marcante para mim.

Ao indagar sobre uma possível marca, no intuito de insistir para que ela contasse um pouco mais, a jovem explicita dois sentidos que a escola teria: “de matéria ou convivência?”. No entanto, não me parece tratar-se de uma dicotomia, mas de dois importantes sentidos de

escola: as relações com os pares e o conhecimento. Como Marta não traz outras notícias sobre a escola, decido retomar o assunto perguntando como ela definiria escola.

Pesquisadora: Já que você é uma pessoa que teve a possibilidade de olhar tantas escolas diferentes, em locais diferentes, tantas realidades que você pode ter contato, se você encontrasse uma pessoa que nunca viu uma escola, não conhece ou não sabe o que é uma escola, e você fosse descrever ou explicar para ela, o que você diria que é uma escola?

Entrevistada: Além de uma formação de um cidadão, eu acredito que a escola influencia muito na nossa maneira de pensar, é formadora de opinião. Eu acredito que a escola é a base. Acho que... Se eu fosse resumir numa palavra eu diria que é base de vida.

Pesquisadora: Essa pessoa então que está fora da escola... [supondo que a entrevistada poderia dizer da importância (ou não) da escola].

Entrevistada: Isso. Acho que até mesmo para que a gente possa viver em sociedade a gente precisa de alguns recursos e eu acho que esse recurso seria a escola. Porque sem muita escolaridade você não vai muito longe.

Para Marta, a escola seria um importante espaço de construção de sentidos em sociedade, formar opiniões. Destaca, ainda, que a escola seria um caminho para a ascensão social. De fato, este sentido parece ser recorrente em sua narrativa, tanto que ela conta que já tem planos para o prolongamento de seus estudos.

Pesquisadora: Depois da radiologia, no caso, concluindo [este curso], você pretende alguma outra formação?

Entrevistada: Sim. Eu quero fazer, primeiro, especializações. Quero fazer em mamografia, tomografia, dentro dessa área da radiologia. Mas eu pretendo fazer fisioterapia, que também não é muito longe da radiologia.

Ao esgotar minhas anotações para a entrevista, pergunto à Marta se ela gostaria de acrescentar algo mais, e ela então retoma em sua fala a escola:

Pesquisadora: Bem, basicamente a gente está concluindo o que eu tinha planejado saber, em entender melhor, mas eu queria deixar em aberto, se você quiser completar alguma coisa, se você se lembrou... Nesse fechamento, quero deixar a palavra com você para que você fizesse as suas considerações.

Entrevistada: É... quando... quando se fala em escola, hoje em dia, está muito precária a situação da escola, porque eu acho que falta conteúdo, falta base para essas crianças. Eu vi, eu vivi uma realidade, assim, em que eu precisei de bases para que eu pudesse fazer uma prova e eu não tinha. Então, para formar um cidadão, para formar um profissional, a escola é que é essa base. Acho que se tem muita negligência médica ou se tem muito erro, eu acho que é por isso. Nas instituições em geral, não só a escola, o básico, o fundamental, mas até na formação profissional eu acho que estão deixando muito a desejar.

Marta reafirma a importância da escola, no entanto, traz notícias da precariedade desta escolarização, o que supõe ser um problema da educação, em geral. Tal precariedade, relacionada, ao longo da entrevista, à falta de matéria, de conteúdo, que seriam as “bases”

para determinadas inserções na sociedade, ressaltam, a meu ver, o lugar desta escolarização para a jovem: lugar de investimento e de expectativas.

Na entrevista, quis saber ainda os sentidos que Marta atribui à identificação de jovem moradora de favela, nos termos propostos na pesquisa. Quando pergunto onde ela mora, a jovem menciona o bairro, seguido da cidade, a rua com número e complemento. Conta que convive pouco com a vizinhança, o que justificou ser por falta de tempo, mas que, em geral, as pessoas são “legais”. Relata que a instalação recente de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) teria melhorado as condições na favela, ao menos no que se refere à violência: “mas a gente ainda vê muitas coisas acontecendo que entristece”, lamenta, ao lembrar de jovens conhecidos, vizinhos, com os quais conviveu por muitos anos e que teriam se envolvido com o tráfico.

Para pensar a questão da identificação de jovens moradores de favela na escola e na sociedade, em geral, volto a perguntar:

Pesquisadora: Quando perguntam para você, nos outros lugares aonde você vai, lá no seu trabalho, no seu curso de radiologia, onde é que você mora, como você responde?

Entrevistada: Eu falo exatamente onde eu moro, tanto que já teve um amigo que veio na minha casa. Eu não tenho vergonha, eu não tenho medo de dizer. Acho que não é um problema você morar na comunidade, é um problema você levar a influência que uma comunidade tem para escola, para o trabalho, para o curso. Eu acho isso que é o problema: o comportamento de algumas pessoas, que acabam influenciando as nossas vidas, e a gente leva isso para fora da comunidade. Aí seria o problema. Agora, falar onde eu moro não é problema.

Pesquisadora: Você se sente à vontade para falar que tipo de influência é essa ou citar um exemplo?

Entrevistada: Sim. Como eu falei, da marginalidade e também algumas pessoas que não querem nada com estudo, nem trabalho, nem nada, passam horas no meio da escada, conversando e falando dos outros, assuntos vagos e, às vezes, se metem em brigas, falam de maneira torpe, de forma agressiva, então, acho que isso, essa conduta.

Se, por um lado, a condição de moradora de favela, segundo relata a entrevistada, não a envergonharia, por outro, os sentidos atribuídos a esta identificação, sim. De fato, os jovens moradores de favela têm sido identificados como desinteressados, preguiçosos, violentos e mal educados, nos diferentes campos de produção de sentidos na sociedade. Identifico, no relato de Marta, a presença de rastros desses sentidos relativamente estabilizados e que se atualizam neste contexto.

A partir dessa fala, quis saber se Marta, assim como eu, suporia a existência de preconceito com relação ao morador de favela.



Pesquisadora: Você acha que ainda tem muito preconceito? Você falou a sua posição, mas, de maneira geral, quando você olha a sociedade, você nota que ainda existe preconceito com o morador de favela?

Entrevistada: Claro. Existe sim. Eu passei por uma experiência. Um dia, eu participava de um GP, é um grupo pequeno organizado pela igreja, onde a gente se reúne para estudar, e esse GP eu fazia no Méier com um grupo de classe média e quando eu me apresentei no GP e falei que eu morava no morro, eles não acreditaram, porque a minha conduta fala diferente da realidade que é o morador do morro. E teve um dos rapazes que falou assim: “eu vou te levar em casa para ver se você mora lá mesmo”, e me trouxe em casa. Eu achei isso muito interessante, porque ele não acreditou que eu morasse no morro. Então, por eu me comportar de uma forma diferente, aí ele acreditou que eu não fosse moradora do morro. Eu acho que existe muito preconceito sim. Da parte dele, quando ele viu que eu realmente morava aqui, eu percebi assim que para ele não fez diferença, mas eu sei que se eu falar para outras pessoas, acho que sim, existe.

Pode-se perceber, neste relato, que os sentidos que se atribuem a jovens de favela tendem à generalização, na forma de essencialismos. Neste sentido, as iterações que se dão na sociedade, em geral, pareceram marcar o modo como Marta narra sua identidade como jovem de favela, ao mesmo tempo em que reivindica ser tratada a partir da diferença que teria em relação à suposta “realidade que é o morador do morro”. Em relação à escola, Marta não trouxe notícias de como essa identificação teria se dado.

Para concluir, destaco que, após encerrar a entrevista, a jovem relatou que ficou nervosa por conta do gravador, porque se preocupou em usar adequadamente a língua formal. Contou ainda que ficou incomodada com o ambiente externo (música alta, gritos e outros barulhos na vizinhança) e algumas interrupções, rápidas, da entrevista.

#### 3.4.2 Narrativas de Thayná: o *bullying* em sua trajetória

Thayná, assim como Marta, sua prima, conheci no projeto social, pois se inscreveram juntas. Sempre tímida, falava pouco e era sempre muito quieta, exceto quando alguém implicava com ela. A jovem mora com mãe, pai, irmã, mais nova, tio e o avô numa pequena casa, sendo que seus pais dividem até hoje o quarto com as filhas. Ela e a irmã, que nasceram e moram na mesma favela carioca que os demais entrevistados, estudaram no projeto no turno contrário ao da escola. Seus pais trabalhavam muito para que as filhas pudessem estudar, e assim Thayná informou que concluiu o ensino médio. Ela ainda não retomou os estudos, mas contou que pretende fazer faculdade de pedagogia. Na ocasião da entrevista, que aconteceu na casa de sua prima Marta, ela estava com 21 anos de idade, solteira, e aguardava ser chamada

para iniciar em seu primeiro emprego, na função de vendedora, no comércio de bairro. Na entrevista, ela disse não estar nervosa, o que me pareceu ser mesmo. Começamos a entrevista e, do lado de fora, um som de música alto nos incomodava, mas continuamos. Em algum momento, alguém do lado de fora a chamou, ela atendeu e disse que não poderia ir. Retomamos. Ela contou que iniciou os estudos em escola pública municipal, aos 7 anos de idade, no bairro, mas que ficava perto de outras favelas.

Pesquisadora: Ok. O que você lembra dessa escola?

Entrevistada: Muita coisa... [risos]. Lembro das brigas que me envolviam, das brincadeiras, das amizades, muita coisa.

Pesquisadora: Essas brigas eram... Eram com quem?

Entrevistada: Não, com as meninas lá que ficavam mexendo comigo e eu não levava desaforo para casa, aí acabava caindo na *pancada*.

Pesquisadora: Elas mexiam com você? Implicavam com você?

Entrevistada: É porque, assim, na época, eu usava óculos, era aquele bem fundo de garrafa mesmo, aí ficava me chamando de *quatro olhos e não sei o quê*, essas coisas, e eu não aturava, aí, caía para briga.

Nesta primeira menção à escola, Thayná relata brigas que teriam acontecido no momento inicial de sua escolarização por conta de diferenças na aparência, que supunha serem tomadas como motivo de implicância pelas colegas. A conversa segue, ela conta vagamente da boa relação, em geral, com professores e funcionários. Conta ainda que teria trocado de escola, e indago sobre como era nesta outra.

Pesquisadora: Ok. E o que você lembra no caso dessa outra escola?

Entrevistada: Ah, eu lembro de várias coisas, de... de momentos que eu passei lá, momentos bons com os funcionários, com os professores, os colegas e algumas fases ruins também, né?! São aqueles... o famoso *bullying* né?! Que eu também já sofri, já vi pessoas sofrendo também, colegas meus, que eu não gostei, entendeu?

Mais uma vez as boas relações com os atores da escola e o destaque do constrangimento causado, possivelmente, pelos pares, são relatados. Esta situação incômoda pode ter marcado a escolarização de Thayná. Como sua narrativa se voltou muito para esta questão, continuei a entrevista solicitando a definição de escola, nestes termos:

Pesquisadora: Ah, se você encontrasse uma pessoa que não conhece uma escola que nunca tenha estudado numa escola e você tivesse que explicar para ela, descrever, como você diria que é uma escola?

Entrevistada: Eu diria que a escola é a base para você ser um... um profissional exemplar, que se você quer seguir uma carreira, você tem um sonho, até mesmo para ser jogador de futebol, hoje em dia, que esses meninos também sonham, porque escola é muito importante para isso, porque ajuda você a ter uma vida profissional entendeu? E que você tanto sinta prazer, né, de... de estar trabalhando quanto sinta prazer também no, na remuneração, né?

Pesquisadora: Huhum!

Entrevistada: Porque o estudo, hoje em dia, para você até conseguir um, ser um gari, você precisa ter estudo, entendeu?! Então, eu diria isso que a escola é a base de tudo!

Pesquisadora: Você acha que, ah, o fato de estudar ajuda a pessoa a conseguir um trabalho melhor remunerado, ou... ou oportunidades melhores?

Entrevistada: Também, e ajuda a pessoa assim a ser assim mais educada, no sentido, assim, de saber conversar, entendeu? De saber se expressar com as outras pessoas, entendeu? Saber entender as outras pessoas. É isso!

Para Thayná, a escola propiciaria condições que por sua vez possibilitariam inserções sociais em ocupações melhor remuneradas. Mais do que isto, supõe que a escolarização tende a ser uma exigência para se inserir em qualquer carreira profissional. Mas a escola também educaria o comportamento, segundo a jovem, ensinando como agir na sociedade, como se relacionar. Parece somar outro sentido ao que Marta chamou de “convivência”: a escola não apenas como lugar de convivência com os pares, como também de aprendizagem de comportamento nos espaços-tempos sociais.

Sobre a identificação como jovem, mencionou responsabilidades, que supôs não existissem na infância, mas destacou que gosta da autonomia que teria atualmente, podendo sair, se divertir com mais liberdade, sem a presença dos pais.

Quis saber também como a entrevistada identificaria o jovem de favela, perguntei, então, onde morava. Ela informou a rua, o número e o bairro, generalizando esta localização. Em seguida, explicou que costumava dizer o bairro apenas por medo da violência, principalmente, das rixas entre facções criminosas. Contou que gosta de morar ali, apesar de ter algumas coisas que entendia serem “erradas”.

Pesquisadora: Ok. Como são as pessoas que moram perto de você?

Entrevistada: Algumas são legais e outras são irritantes, irritante no sentido de querer se meter na sua vida, de falar coisas que não são fato da sua vida, entendeu? Fazer fofoca sobre você, entendeu? Discriminarem, né, inveja, essas coisas todas que geralmente tem hoje em dia nesse mundo e, no caso as pessoas boas, porque a maioria se ajuda aqui, entendeu? É, graças a Deus, tem uma parte aqui que são pessoas de bem, entendeu, que, mesmo morando em comunidade, sabem lidar com as outras pessoas, sabem lidar com a diferença das outras pessoas, entendeu?

Deste trecho, destaco a parte em que Thayná enfatiza que pessoas, mesmo as que moram em comunidade, saberiam lidar com as outras. Por que não saberiam? Tal ênfase parece indicar que a jovem supõe que isso seria pouco provável para estes indivíduos, repetindo sentidos que os desqualificam, porém colocando-se, a si e a seus pares, como exceções nesse meio.

Ao indagar se a entrevistada supunha que existisse preconceito em relação a morador de favela, ela afirma que sim e, inclusive, por parte dos próprios moradores, mas não

desenvolveu ou trouxe caso específico. Quanto às mudanças que estariam ocorrendo na favela, informa que percebeu que o tráfico se organiza de outro modo, sem que se possa ver claramente, mas ratificou que a violência continua. Em geral, a identificação como jovem moradora de favela não foi desenvolvida como uma questão que marcou esta narrativa. No entanto, os conflitos que se deram na escola, os quais a jovem relata como *bullying*, sim.

### 3.4.3 Narrativas de Esther: a precarização da escola

Esther esteve como aluna no projeto na mesma época que Marta e Thayná, sendo irmã desta última. Recordo que nossa relação ficou mais próxima quando, na adolescência ainda, ela se acidentou e sofreu uma séria lesão na coluna e no pescoço. Por meio do projeto, foi prestada a assistência, com remédios e equipamentos para seu tratamento. Chegamos a pensar, a equipe e eu, que sua recuperação não fosse possível. No entanto, depois de longo período, ela se recuperou e hoje parece ter uma vida sem restrições em decorrência do acidente. Na entrevista, informou ter 18 anos, estar solteira, e que estaria cursando o último ano do ensino médio. Assim como Thayná, divide a casa pequenina com mais cinco pessoas, em condições muito simples.

Na entrevista, a jovem parecia nervosa, um pouco agitada, ela falava rápido e trazia ideias diferentes na mesma frase, às vezes sem completá-las.

Pesquisadora: Ok, o quê que você lembra dessa escola lá perto da Mangueira?

Entrevistada: Ah, muitas coisas, a maioria era briga, era boa a escola.

Pesquisadora: A maioria era briga de quem?

Entrevistada: Dos alunos!

Pesquisadora: É, você lembra assim dos alunos brigando? Mas brigando com você ou brigando entre eles?

Entrevistada: Não, brigando por causa de facção!

Pesquisadora: Ah, brigando por causa de facção?

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: Por quê? Quantas facções tinham dentro da escola?

Entrevistada: Duas [nome das favelas]. Aí sempre rolava briga.

Pesquisadora: É?! Mas as brigas começavam como?

Entrevistada: Ah, briga de menino, por causa do morro, essas coisas todas de facção.

A primeira informação que ela traz sobre escola é sobre a ocorrência de brigas entre os alunos que supõe serem por causa de pertencimento a facções rivais, ou seja, da identificação e diferenciação entre eles de acordo com a favela e, conseqüentemente, da organização criminosa que detinha o domínio no momento. Esta acaba sendo uma outra questão para o

jovem morador de favela, ter que omitir seu pertencimento a uma favela tal por medo da violência das disputas entre facções. Mas Esther nos conta ainda, generalizando, que a escola “era boa”. O assunto das brigas é desenvolvido, porém, me interessou saber mais sobre o que significaria para Esther a escola ser “boa”.

Pesquisadora: Ok. Além... Você falou que lembra muitas coisas, lembra das brigas, mais alguma coisa?

Entrevistada: Não, o estudo lá, o ensino também é bom, o ensino, assim, o ensino de lá é bom, pelo menos era, na minha época, era bom

Escola boa é aquela que teria um bom ensino, assim sendo, o que seria um bom ensino? Como Esther não desenvolve mais neste momento, pergunto sobre a escola atual, onde ela informou estar cursando o 3º ano do ensino médio.

Pesquisadora: Entendi, e como é... você ainda, ainda está estudando, né, você, na verdade, está concluindo o ensino médio e como é essa escola que você está?

Entrevistada: Ah, o colégio [nome da escola] é razoável, assim, o ensino também é bom, é bonzinho.

Pesquisadora: Quando você fala que o ensino é bom, você está falando o quê?

Entrevistada: As matérias que os professores explicam, elas são cabíveis e a gente consegue aprender em um simples ensino, numa simples aula, não é uma coisa tão difícil assim, é fácil.

Pesquisadora: Você acha que os professores ensinam de maneira que vocês conseguem compreender?

Entrevistada: Sim.

A escola considerada boa para a jovem é a que teria um bom ensino, o que se relacionaria, a princípio, ao trabalho do professor. No entanto, minha pergunta, já na parte final, também pode ter marcado esta conclusão, uma vez que a ideia de que os professores ensinam de modo a facilitar a aprendizagem é minha e é ratificada com o sim da jovem.

A precariedade também é apontada quando se relata sobre a escola pública do ensino médio, neste contexto:

Pesquisadora: Você tem todos os professores?

Entrevistada: Sim, agora, no final do ano, não. Só tenho... Não tenho dois: de química e de matemática, mas, no começo do ano, eu tinha todos.

Pesquisadora: Não tem química e matemática?

Entrevistada: Não.

Pesquisadora: Desde quando?

Entrevistada: Desde... desde agosto.

Pesquisadora: Desde agosto?! E como estão sendo as aulas de química e matemática?

Entrevistada: Não está tendo, estamos sem professores.

Pesquisadora: Eles dispensam ou vocês ficam na escola?

Entrevistada: Dispensam a gente.

Pesquisadora: E como é que faz com o conteúdo? A escola já respondeu como vai fazer para repor isso?

Entrevistada: Não, não respondeu não.

Pesquisadora: E as avaliações de química e matemática?

Entrevistada: A gente não tem.

Pesquisadora: Mas tem nota?

Entrevistada: É, falaram que iam dar 5, a média, para todo mundo, mas a gente não sabe, não tem como acessar o boletim da gente ainda.

Pesquisadora: Ok. E tem alguma razão, eles explicaram por que não tem esses dois professores?

Entrevistada: Uma diretora falou que seria porque, conforme eles pediram, se aposentaram, aí não tem como mandar outra pessoa. O estado não tem como mandar outros professores pra gente agora no final do ano. Aí complica a gente nesse quesito, porque não tem professor no final do ano para vir para esse colégio.

Embora o trecho seja longo, nos dá a dimensão das condições nas quais o suposto bom ensino, desta escola que a jovem entende ser boa, costuma se dar. O que se perde numa situação dessas pode deixar marcas em muitas trajetórias, especialmente, em se tratando do ano de conclusão, ao se supor que estes jovens disputariam, por exemplo, uma vaga no vestibular.

Perguntei, então, se a entrevistada tinha planos para continuar os estudos no próximo ano, supondo concluir o ensino médio, ela disse que não, pelo menos para aquele momento. Pergunto ainda se ela fez o ENEM, sou informada que não e fico interessada em saber o porquê.

Pesquisadora: Não? Concluir o 3º ano, então, está. É... Por que você não fez o ENEM?

Entrevistada: Ah, acho muito complicado, muita gente falando que é muito complicado e eu não sou muito boa assim.

Pesquisadora: É? Mas a direção, os professores conversaram com vocês explicando o quê que era?

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: Alguns colegas fizeram?

Entrevistada: Fizeram sim.

Pesquisadora: É? O quê que eles disseram? Chegaram a comentar?

Entrevistada: Que era muito difícil.

Pesquisadora: Estava difícil?

Entrevistada: Difícil, são muito inteligentes, falando que estava muito difícil.

Pesquisadora: É?

Entrevistada: Bem complicado.

A despeito de a jovem ter informado se tratar de uma escola boa e de bom ensino, ao que parece, isso não a teria ajudado relativamente a supor caminhos para continuar os estudos, nesta situação, o que teria sido assumido como sua responsabilidade “eu não sou tão boa assim”. Conta-nos ainda que os colegas, estes sim inteligentes, também não teriam sido exitosos. Entendo que seja precipitado supor quaisquer leituras com tão pouca informação, contudo, ressalto que a ausência de professores, bem como muitas outras formas de precarização desta escolarização pode estar marcando esta narrativa e as identificações que a

jovem faz tanto de si quanto dos colegas. Além disso, estas (não) condições podem se tornar contingencialmente um obstáculo para o prolongamento da escolarização para jovens de camadas populares.

No entanto, as expectativas e apostas na escola tendem a ser as melhores, repetindo-se o que, na sociedade, em geral, ainda se constitui um importante vetor, mas que também já vem sendo fortemente questionado. Refiro-me à presença de rastros do sentido de escola como caminho para a ascensão social, mas também de preparação para a vida, em geral.

Pesquisadora: É, ok. Ah, se você encontrasse uma pessoa, essa pessoa, ela não frequenta a escola, por algum motivo, ela nem sabe o que é uma escola, lá onde ela mora, não tem escola e ela soubesse que você tá estudando, ela te perguntasse como que é a escola, como que é você ia descrever a escola pra ela, como é que você ia contar pra ela o que é que é escola?

Entrevistada: Ah, um lugar de aprendizado, que dá pra você aprender, ter um futuro bom, você indo pro colégio, pra escola, você pretende, vai com o objetivo de ser alguma coisa na vida, né, é um caminho certo, um caminho certo.

Pesquisadora: Um caminho certo pra?

Entrevistada: Para o objetivo, para crescer na vida, um ensino melhor, ter um futuro melhor.

Pesquisadora: Então a escola ajuda as pessoas a terem um futuro melhor?

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: E o que é um futuro melhor, Esther?

Entrevistada: Ah, não viver no mundo da criminalidade, como, mesmo que tem gente que tem estudo, mas vive. Ah, dá para você aprender a falar melhor, saber melhor, poder se explicar, essas coisas assim.

No caso de Esther, a repetição de sentidos que valorizariam a escolarização não teria marcado sua narrativa no que se refere ao prolongamento dos estudos. Embora ela tenha contado que se interessaria por cursar a faculdade de medicina veterinária, deixa em suspenso: “fazer faculdade ou não”.

Quanto à identificação como jovem, mencionou o aumento das responsabilidades como marca deste momento. Ao perguntar onde ela morava, a jovem entrevistada mencionou o bairro e relatou também que as pessoas de seu contexto, em geral, eram “legais”. Indaguei se ela suporia a existência de preconceito em relação aos moradores de favela, e Esther disse que sim, mas com os outros:

Entrevistada: Sim, bastante.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação?

Entrevistada: Não, graças a Deus, não, mas há pessoas próximas de mim que já passaram.

Pesquisadora: É? Como é que foi?

Entrevistada: Ah, por causa... de cor também, né, cor, esse racismo aí, esse preconceito, todos já, é olhando com maus olhos, já, expressões feias no rosto, essas coisas assim.

A jovem relaciona o preconceito à questão da cor, o que também tende a ser, a meu ver, uma questão que se coloca para estes jovens negros e moradores de favela. O preconceito, segundo a jovem, se relacionaria mais à cor do que à favela. No entanto, estas questões não foram trazidas nas narrativas sobre a escola, e sim, quanto à identificação na sociedade, em geral.

#### 3.4.4 Narrativas de Flávio: escola de regras

Tendo sido aluno do projeto, convivemos durante as aulas e também em passeios e eventos naquele contexto. Flávio era tímido, falava pouco, mas interagiu bem com os colegas. Muito gentil e educado, dificilmente se envolvia em conflitos. Sua família, composta por pai, mãe e seus três irmãos, morava próximo ao projeto, em construção semelhante à maioria dos outros alunos, pequena e simples. Ele era um dos poucos jovens que eu cheguei a encontrar pelo bairro depois de ter encerrado meu trabalho no projeto. Descobri-o, por acaso, trabalhando em uma loja de utilidades domésticas como repositor. Desde então, passava por lá algumas vezes e conversava com ele para saber como estavam os outros jovens e ele mesmo. Destes contatos, fiz o convite para a entrevista, o que ele de pronto aceitou. Combinamos de nos encontrarmos em um *shopping* da região e assim aconteceu.

Talvez por conta da timidez, Flávio parecia apreensivo, constrangido, mas manteve o compromisso acertado. Na entrevista, informou ter 23 anos, ser solteiro, sem filhos, e que morava com a família. Contou que concluía o ensino médio e que não estava estudando naquele momento. Contou ainda que perdera o emprego por aqueles dias. Após esta apresentação, mais geral, passamos a falar sobre a escola.

Pesquisadora: E o que você lembra lá dessa escola?

Entrevistado: Eu lembro que eu, é... No início, era muito bom, depois teve algumas confusões assim, né, que atrapalhou um pouco meus estudos, que às vezes não tinha luz, o tempo... Bastava ter um calor, como está tendo agora, que a luz acabava, faltava professores, assim, só isso mesmo, não tinha nada além não.

Flávio relata algumas das (não) condições da escola pública, como falta de energia, quesito básico para o funcionamento da escola, e a falta de professores, ausência cara à escolarização desta juventude. Talvez situações como estas fossem tão recorrentes que já não causassem estranhamento. Se, por um lado, o “só isso” parece reduzir e minimizar a questão,



por outro, encerra o assunto, aparentemente, não teria mais nada sobre a escola que se pudesse dizer.

No intuito de ter alguma narrativa a mais sobre sua escolarização, pergunto a Flávio como ele explicaria/descreveria a escola para alguém que não a conhecesse:

Pesquisadora: Tudo, iam avaliando e ajudando, está certo. Se você encontrasse uma pessoa que nunca estudou, nunca frequentou uma escola, e você tivesse que explicar pra ela o que é uma escola, como você iria falar pra ela?

Entrevistado: Na verdade, eu não saberia explicar como que é um escola não, as regras eu ia saber, mas a parte dos estudos, não ia saber não.

Pesquisadora: Que regras você ia dizer pra ela?

Entrevistado: Chegar sempre no horário certo, de uniforme, não matar aula, não faltar e estudar em casa, prestar atenção na aula e no dia a dia estudar em casa, isso aí ia contar muito.

Pesquisadora: Então, se você fizesse essas coisas, você vai fazer o que uma escola pede?

Entrevistado: Tem mais coisas, né, mas esses aqui são os principais a fazer, se levar a sério, você vai aprender e progredir, a meu ver, é isso.

Pesquisadora: Então, para que serve a escola?

Entrevistado: Para uma aprendizagem, ensinar a gente a ler escrever, e outras coisa da vida.

Pesquisadora: Que outras coisas da vida a escola ensina?

Entrevistado: A educação, você saber se comportar, falar com uma pessoa, isso conta muito e também a educação do pai e da mãe, né, sem a educação do pai e da mãe, atrapalha muito.

Nesta narrativa, parece que Flávio relata o que teria marcado sua passagem pela escola: a internalização de regras, que por sua vez seriam, segundo ele, próprias à escola. Suponho que a lógica escolar para Flávio tenha passado por estas regras, cumprindo-as, ele poderia tanto se inserir quanto se manter na instituição. Neste sentido, a escola seria entendida como socializadora de regras que importariam não apenas para as relações dentro dela, mas também para a vida em sociedade, em geral.

Quanto à possibilidade de retomar os estudos, aumentando-se o tempo dessa escolarização, pergunto se teria algum projeto:

Pesquisadora: Entendi, e com relação aos estudos, você pretende fazer ainda algum curso, faculdade?

Entrevistado: Pretendo.

Pesquisadora: Já sabe o que fazer?

Entrevistado: Ainda não tenho noção, não.

Pesquisadora: Alguma área que você goste de trabalhar?

Entrevistado: Então, desde pequeno não sou muito bom de desenho não, mas sempre gostei de engenharia, arquitetura, que nem lá em casa, tem canal sky, aparecem grandes obras e eu acho legal, posso fazer isso também.

Pesquisadora: E isso é um projeto para quando, você colocou isso como meta?

Entrevistado: Tenho como meta, vou correr atrás.

Pesquisadora: E você já prestou um vestibular?

Entrevistado: Não.

Pesquisadora: Tentou alguma vez?

Entrevistado: Não, nunca tentei.

Neste trecho, talvez eu tenha insistido e acabado por marcar sua identificação com uma suposta carreira ou escolha profissional, o que não estaria claro ainda para o jovem. Além disso, eu acabo insistindo que isso poderia ser um projeto para estudos futuros, com o quê o jovem acaba concordando. Pergunto ainda sobre sua identificação como jovem, ao que ele responde entusiasmado afirmando que, nos dias atuais, pode adquirir coisas com seu próprio dinheiro e ser agente de si, escolhendo seus caminhos, sem ter que consultar a ninguém, pois, saberia “o que é o certo o que é o errado”.

No decorrer da entrevista, pergunto onde o jovem mora e sua resposta é genérica, mencionando o bairro. Quanto à vizinhança, relata que seriam pessoas “legais” e “festeiros”. Menciona as melhorias que teriam ocorrido recentemente, relacionadas à UPP, mas destaca que o tráfico de drogas continua a existir, mas não às vistas. Procuo saber se supõe existir preconceito com o jovem de favela, ele confirma:

Pesquisadora: Entendi, você disse que não tem vergonha de falar, mas você acha que tem preconceito quando uma pessoa se apresenta como morador de comunidade?

Entrevistado: Tem sim, a maioria do pessoal encara com um olhar diferente, entendeu?

Pesquisadora: Já aconteceu com você alguma vez?

Entrevistado: Até agora não, espero que nunca aconteça, mas até agora nunca aconteceu não, que eu lembre não, nunca aconteceu não.

Percebe-se, nesta fala, que o preconceito relativamente à identificação como morador de favela tende a se repetir, contudo, não é narrado como tendo marcado as vivências escolares do entrevistado, tampouco sua identificação na sociedade. Já no encerramento da entrevista, Flávio disse que ficara nervoso, com a sensação de estar sendo filmado, em razão de eu olhar constantemente para ele, situação já discutida neste capítulo, e pode ter marcado a interação entre nós.

#### 3.4.5 Narrativas de Mariana: escola como janela para o mundo

Conheci Mariana no projeto social também, no ano de 2003. Era muito comunicativa, divertida e interessada. Nas aulas, ajudava a organizar as coisas e auxiliava os colegas. Lia e escrevia bem, destacando-se relativamente ao grupo. Retomamos o contato pelo *Facebook* no

final de 2013, quando acertamos o encontro para a entrevista em um *shopping*. Na ocasião, ela informou ter 20 anos de idade, ser solteira, não ter filhos e estar morando com os pais e um irmão. Desempregada, ela relatou que cursava o 3º período de Biologia, em faculdade particular, com bolsa parcial, e que recebia a ajuda do pai e das últimas economias, do antigo trabalho, para custear. Prossigo com a entrevista e pergunto sobre sua escolarização; Mariana lista as escolas nas quais teria estudado, e pergunto:

Pesquisadora: E o que você lembra dessas escolas por onde você passou?

Entrevistada: Eu gostava de todas elas, mas acho que a pior foi a [nome da escola] porque os professores não ligavam tanto para os alunos, sabe, muita gente não queria nada com nada, eles achavam que todo mundo não queria nada com nada, então, quem queria alguma coisa acabava sendo prejudicado.

Pesquisadora: De que maneira, assim, você acha que ficava prejudicada? Como é que era?

Entrevistada: Eles não, às vezes, não passavam a matéria, sabe, ficavam enrolando até o final para não passar.

Mariana explicita gostar das escolas em que estudou, no entanto, destaca a que teria sido a “pior” de todas. Neste destaque, enfatiza a relação com os professores, afirmando que eles identificavam os jovens alunos como desinteressados, conclusão que teria sido precipitada e prejudicial para a jovem, que se identifica pelo interesse nos estudos. Pergunto se teria sido sempre assim, ou seja, se isso se repetira nas demais escolas, e ela conta que não, a depender do professor.

Já em outro contexto de escola, o ensino médio com curso técnico de instituição federal, na qual Mariana informou ter ingressado por sorteio, ela teria concluído o curso de análises clínicas. Neste contexto, conta que, na escola, teria tido boas relações, em geral, e se adaptado bem. Insisto na temática da escola, pedindo que ela defina a instituição.

Entrevistada: Escola para mim é um lugar, sinceramente, para mim é um lugar que a gente aprende como lidar com a vida, para mim escola foi isso, um lugar que você se prepara para enfrentar as coisas da vida.

Pesquisadora: E que tipo de coisas você acha assim que a escola te ajudou a enfrentar?

Entrevistada: A escola, sinceramente, abriu minha mente, sabe, sair daquele quadrado. Hoje em dia, tudo que eu mais quero é sair da comunidade, sabe, e não ficar naquela vidinha, casar, arrumar um emprego e ficar ali. Não, eu sei que tem outras coisas, outras pessoas, outros lugares que eu posso conhecer, entendeu, outras culturas, não só naquilo ali. e então, a escola abriu a minha mente para isso.

Para Mariana, a escola é significada como mediadora para a vida, para o acesso a oportunidades e informações que tenderiam a ampliar as possibilidades de sua agência. Embora quisesse ouvir mais sobre a escola, chamou atenção a relação que é feita entre a escola e o que se expressa como desejo de sair da favela; decido, então, desenrolar este fio e

pergunto onde estaria morando. A jovem informa que mora no morro [...]. Em seguida, quando pergunto como são as pessoas que moram neste lugar:

Pesquisadora: Como são as pessoas que moram perto de você?

Entrevistada: Eu acho as pessoas muito ignorantes, não só por, assim, não saber ler ou falar, mas para as coisas, sabe, pra conversar, você não pode conversar qualquer coisa, sabe, que as pessoas não vão saber conversar, sabe, sempre têm a mente fechada, não procura entender, evoluir, sobre certo assunto, sabe, eu acho isso.

Pesquisadora: Mas é muita gente assim, pouca gente assim, ou tem gente que não é assim?

Entrevistada: Raríssimas pessoas que não são assim, no caso daquelas pessoas que eu converso, eu acho a [nome de amigas] que são as minhas amigas, eu não acho que elas sejam assim, os meus pais até são um pouquinho mentes fechadas, mas eu estou tentando abrir um pouquinho.

Pesquisadora: O quê que você chama de mente fechada?

Entrevistada: Mente fechada não procura entender os assuntos, sabe, do dia a dia, hoje não fala só de cozinha, de tiroteio, não, tem outras coisas, entendeu? O que que está acontecendo lá fora, o quê que está pegando no nosso país, é isso.

Ao contar sobre sua vizinhança, Mariana repete o que criticara há pouco em alguns de seus professores: a repetição generalizada de sentidos razoavelmente estabilizados na sociedade, em geral, no que se refere ao morador de favela. Como a escola parece ter marcado esta suposta abertura de mundo, que teria se dado para a jovem, ela sugere que estes moradores voltem às cadeiras da escola. Focada ainda nas questões sobre a identificação da jovem com a favela, pergunto como ela se apresenta:

Pesquisadora: É mesmo, interessante! Quando te perguntam em outros lugares que você já trabalhou, lá na sua faculdade, onde você mora, o quê que você responde?

Entrevistada: Eu sempre digo que eu moro em [bairro], nunca falo que eu moro no morro. Sei lá, eu acho que as pessoas vão me tratar diferente por isso, entendeu? Mas se quer saber, especificamente, onde eu moro, eu pego e falo, ah, eu moro no morro, ah, você mora no morro? É, eu moro no morro.

Estaria o receio de suposto preconceito marcando esta não identificação com favela por parte da entrevistada? Pergunto à Mariana:

Pesquisadora: Você acha que ainda tem preconceito com morador de favela?

Entrevistada: Algumas pessoas têm, outras não, depende da postura que você tem diante da pessoa, entendeu? Se você ficar falando, ah, igual uma pessoa de comunidade fala, a favelada, vem de lá, né, se você tiver uma postura diferente, pô, fulano é diferente, né, mora na comunidade, mas é diferente, mas eu acho que ainda tem sim.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação que você notou que, quando você falou, soltou que você morava na comunidade, as pessoas olharam ou agiram diferente com você?

Entrevistada: No ensino médio, teve uma menina que falou que ficou sabendo que eu morava no morro, tudo era motivo para ela lembrar que eu morava lá, sabe? Uma coisa que eu falava, ela queria lembrar que eu morava no morro, isso me incomodou um pouco, mas eu fui ignorando e ela parou, sabe, mas no começo, tudo que eu falava ela queria lembrar que eu morava no morro.

Pesquisadora: Tipo, ela falava, ah, isso é coisa de quem mora lá?

Entrevistada: Hum...

Pesquisadora: Alguma coisa assim?

Entrevistada: Tipo isso. Mas foi só por esse momento, mas eu sempre fico com receio de falar, por exemplo, na faculdade, ninguém sabe que eu moro no morro, eu moro em [bairro]. Eu também não tenho muita amizade, sabe, eu procuro sentar lá na frente, acabou a aula, eu vou direto pra casa, sabe, só assim pra conversar mesmo, quando tem alguma coisa de trabalho e tal, tem que fazer em grupo, mas eu não faço muita amizade não.

O preconceito, segundo Mariana, seria devido ao comportamento do morador de favela. Preconceito este que parece ter se tornado tão natural, que a jovem responsabilizaria os próprios indivíduos pelo tratamento desigual na sociedade. Além disso, estes relatos podem estar sendo marcados, principalmente, pelo modo como a jovem interpreta as situações em que sua identificação como jovem moradora de favela foi interpelada, como no relato acima. Diante dos sentidos que se atribui na sociedade, em geral, atualizados também na narrativa de Mariana, a jovem tende a não assumir tal identificação. Quanto às mudanças que teriam ocorrido com a chegada da UPP, afirma que nada mudou, tudo não passa de “maquiagem”. Nas considerações finais, a jovem afirmou que:

Pesquisadora: Entendi, a gente já está terminando, é... Se você quiser acrescentar alguma coisa, falar alguma coisa que você tenha lembrado.

Entrevistada: Não, acho que é só isso mesmo, eu acho também que os professores que passaram na minha vida, tanto lá no projeto, né, me ajudaram muito, sabe, uma outra visão de tudo mesmo, sabe, do mundo, de querer estudar, de querer melhorar, sabe, de querer ser uma pessoa melhor, de querer sentar numa mesa com pessoas de níveis diferentes, saber conversar de tudo, acho que a educação contribuiu muito pra minha vida e está contribuindo até hoje, é isso!

Mariana se emocionou ao contar que não imaginava que conseguiria chegar a cursar uma faculdade, diante das suas condições sociais. Disse que tem projetos para continuar os estudos, cursar uma pós-graduação, prestar um concurso e comprar sua casa para sair da favela. Em seus relatos, a identificação como jovem moradora de favela teve importante peso em sua escolarização, talvez contribuindo para a recusa da mesma. Destaco, contudo, que isso não impossibilitou sua agência, nem o entendimento de que a escola teria tido importante lugar em sua vida.

### 3.4.6 Narrativas de Pâmela: estudar é importante, mas não é para mim

A jovem Pâmela morava bem ao lado do projeto. Seus outros irmãos, dois meninos e uma menina, também estavam inscritos. Ela esteve conosco desde as primeiras aulas, quando iniciaram os trabalhos. Tímida, como ela mesma se identifica, destacava-se pela habilidade com trabalhos manuais. Com quinze anos, ela engravidou do primeiro filho, ainda estudante do projeto, mas acabou saindo logo que o bebê nasceu. No reencontramos, também por acaso, em uma padaria do bairro onde ela trabalha como operadora de caixa, no ano passado. Foi, então, que a convidei para participar da pesquisa, o que ela logo aceitou. Combinamos então que a entrevista seria em um *shopping* da região. Para o meu registro, informou que estava com 23 anos, solteira, mãe de dois meninos, e morava com os pais, na mesma casa. Quanto à escolaridade, contou que parou de estudar no 2º ano do ensino médio, por conta da segunda gravidez.

Pesquisadora: E o quê que você lembra da escola [...] que você possa me contar?

Entrevistada: Sei lá, eu lembro que era bom, às vezes, estudar, animado, por causa das amizades, né, mas também era estressante, por causa de manhã, acordar de manhã cedo, às vezes ficava estressada, às vezes não, mas era bom estudar, eu parei por causa dos meus filhos.

A primeira menção que faz da escola é esta, na qual destaca que, em geral, era bom, mas não parece muito entusiasmada com a questão que proponho. As amizades também são apontadas como parte do que ela identifica como motivo de ir à escola. Percebo relativo desinteresse, nesse momento, pergunto por que ela teria interrompido os estudos e ela me conta que foi por causa do filho mais novo, que demandou mais atenção. Em seguida, contou também que quer voltar a estudar e concluir o ensino médio, mas que conciliar escola com trabalho é muito exaustivo. Procuo insistir para que a jovem desenvolva um pouco mais:

Pesquisadora: Entendi, e atualmente é... Você não está estudando, mas eu ainda queria recuperar um pouquinho mais da escola, pode ser da sua última experiência, no 2º grau, pode ser o que você quiser me contar da escola, da fase que você viveu dentro da escola?

Entrevistada: Do aprendizado?

Pesquisadora: Pode ser também.

Entrevistada: Ah, eu acho que eu sempre fui boa, assim, eu era... Às vezes, eu era meio desligada, mas sempre tive nota boa, quando eu queria prestar atenção nas aulas, quando eu não queria, eu tirava nota ruim.

Pesquisadora: Mas por que você era desligada?

Entrevistada: Ah... era porque eu comecei a trabalhar, estudar à noite, aí então tinha mais farra.

Pesquisadora: Ah.

Entrevistada: Aí, era zoação o tempo todo, aí eu ficava mais conversando do que prestando atenção nas aulas.  
 Pesquisadora: Ah, e quando você prestava atenção era por quê?  
 Entrevistada: Às vezes, estava estressada, não queria conversar com ninguém, aí prestava atenção nas aulas.  
 Pesquisadora: Ah, entendi.  
 Entrevistada: Mas sempre fui de tirar nota boa.

Pâmela supõe, talvez, que meu interesse esteja voltado para as questões mais pedagógicas da escola, eu deixo seguir. De sua narrativa, destaco que, a meu ver, a escola teria um papel de socialização, no sentido de proporcionar a relação com pares o que pode ter sido divertido e estimulado sua caminhada escolar. Contudo, a escola não parece ter significado uma promessa de ascensão social ou de perspectivas para o investimento no prolongamento desta escolarização. Ela se identifica, neste trecho, como agente de sua escolarização, ou seja, supõe que sua atuação fosse autônoma em relação à escola, inclusive, quanto ao seu desempenho nas situações de avaliação. Pergunto, então, sobre a importância da escola, imprimindo razoavelmente um sentido que eu atribuo a esta, interrompendo seu relato sobre a gravidez:

Pesquisadora: Mas quer dizer, ah, você tinha pessoas, colegas que te ajudavam a levar esse momento da gravidez, então, você acha que estudar é importante ou te ajudou em alguma coisa?  
 Entrevistada: Eu acho que estudar é importante sim, se não fosse importante, ninguém ligaria para os estudos, é que hoje em dia quase ninguém liga mais para os estudos, não sei eu...  
 Pesquisadora: Você acha que hoje em dia ninguém liga para o estudo?  
 Entrevistada: A maioria dos jovens que eu conheço, não.  
 Pesquisadora: Você fala isso porque eles pararam de estudar?  
 Entrevistada: Pararam de estudar, a gente vê postando no *Face* a maioria tudo errada.  
 Pesquisadora: Postando o que errado?  
 Entrevistada: Ah, escrevendo uns negócios lá no *Face*...  
 Pesquisadora: Ah, escrevendo? A escrita?  
 Entrevistada: É, escreve errado, muitos erros, ah, então, dá para você perceber que as pessoas não vão mais à escola, gostam de ficar na rua, fazendo o que, eu não sei, e muitos deixam de ir à escola, pra começar a trabalhar, ajudar a mãe, pai.

Ao supor que, atualmente, que a juventude não estaria mais valorizando os estudos, Pâmela parece apontar para relativo deslocamento quanto à importância dada à escola, pelo menos para os jovens com os quais se relaciona. Mas as razões da mudança que supõe estar acontecendo nos dias atuais se relacionariam também com as questões de sobrevivência e/ou de outras formas de inserção na sociedade, ter que trabalhar, além do desinteresse que se supõe. Pergunto se ela conhece alguns que estudam, ela afirma “são poucos”. Intrigada com esta fala, pergunto se a escola ajuda a melhorar este interesse:

Pesquisadora: E você acha que a escola, ela ajuda o jovem a se interessar por ela, por frequentar a escola?

Entrevistada: Acho que não!

Pesquisadora: Não?

Entrevistada: Os professores estão muito estressados, querem gritar o tempo todo com os alunos, tem professores, quando eu estava estudando, que o professor chegava na aula e falava assim “ah, hoje eu vou dar aula, se não ficar quieto eu vou sair, dane-se vocês”, desculpe pela palavra, mas falavam assim mesmo, aí começava a falar, aí tinha um grupinho conversando, ele apagava tudo no quadro e ia embora, assim, terminou a aula, se está conversando, pode ir embora.

Pesquisadora: Mesmo que esse grupo não fosse a turma toda?

Entrevistada: É!

A forma generalista com que os professores julgariam o comportamento e a punição pelo que suporiam ser desinteresse podem ter marcado esta narrativa. Desconsidera-se, no entanto, as questões que se colocariam para a prática docente, na contemporaneidade. Nas narrativas de Pâmela, a escola é relatada como um lugar qualquer, sem muito desenvolvimento. Algumas falas apontam para seu papel quanto ao ensino, outras como espaço-tempo de encontro e socialização com os pares.

Na entrevista, perguntei sobre seu local de moradia e a jovem informou o bairro, seguido pelo nome da favela: morro [...]. Ao contar sobre a vida na favela, disse que as pessoas ali eram todas muito amigas, humildes e gostaria de continuar morando ali. Fala ainda que a UPP trouxe relativa mudança, mas que o poder paralelo permanece. Ainda neste trecho, relata que não se incomoda de ser identificada como “favelada” e “preta”, referindo-se à cor de sua pele.

Antes de encerrar a entrevista, pergunto se ela gostaria de fazer suas últimas considerações, ela retoma o assunto da escola:

Pesquisadora: Nós já estamos terminando, eu queria saber se você quer me contar mais alguma coisa, se você lembrou alguma coisa sobre a escola que você queira falar...

Entrevistada: Não, só lembro que eu gostava de estudar, sempre gostei de estudar, prefiro estudar de manhã por causa do horário, à tarde estava em casa, mas sempre gostei de ir à escola. Lembro que eu sempre gostei de ir à escola, sempre tive nota boa, só parei por causa dos meus filhos mesmo.

Pesquisadora: Mas se não, você teria ido até o fim?

Entrevistada: Teria. Meu sonho era ser advogada

Pesquisadora: Era por que, você não sonha mais? É isso?

Entrevistada: Não, acho que eu não tenho mais paciência pra estudar.

Pesquisadora: É mesmo?

Entrevistada: É assim...

Pesquisadora: Mas você vai retomar os estudos?

Entrevistada: Vou, mas não para uma faculdade, terminar só o segundo... o ensino médio.

Pesquisadora: Mas você acha que não seria importante você caminhar um pouco mais?

Entrevistada: Seria, mas eu penso no cansaço, trabalhar, estudar, filho...

Pesquisadora: Tá certo...



Conciliar trabalho, estudo, a maternidade e tantos outros papéis pode mesmo não ser fácil, mas, ao longo da entrevista, a escola para Pâmela não se destacou como caminho de ascensão social ou para projetos futuros. A escolarização teria sido, talvez, o cumprimento de uma obrigação ou uma passagem dada como natural para crianças e jovens.

#### 3.4.7 Narrativas de Joyce: a escola estimada

Joyce, assim como Pâmela, também foi uma das primeiras alunas do projeto. Eu a conheci quando tinha aproximadamente treze anos. Extrovertida e comunicativa, ela interagiu com todos ali. Morava bem perto, com seus pais e irmãs. Ainda na adolescência, aos quinze anos, engravidou e teve uma menina. Acabou se mudando para a casa do namorado e deixou o projeto. Desde então, perdemos o contato, mas tinha notícias suas pelos familiares. Ano passado, nos reencontramos pelo *Facebook*, ela me convidou e eu a adicionei. Foi neste contato que combinamos a entrevista que se realizou em sua casa, a de seus pais, onde ela mora atualmente. A casa estava movimentada no dia. As duas filhas de Joyce e uns quatro sobrinhos, que também moram lá, brincavam e, algumas vezes, se desentendiam, e a entrevista era interrompida. Além disso, não tínhamos um cômodo para ficar, sentamos na escada, do lado de fora, o que pode ter afetado o desenvolvimento dos temas.

Na entrevista, Joyce informou ter 23 anos, ser solteira, ter duas filhas, uma com sete e a outra com seis meses de idade. Ela contou ainda que interrompeu os estudos no primeiro ano do ensino médio. Pergunto sobre a escola que ela informou ter passado quase todo o tempo de escolarização:

Pesquisadora: Olha, toda a sua vida escolar foi na [nome da escola], me fala um pouco como que foi.

Entrevistada: Olha, a [nome da escola] é uma escola muito legal. [A entrevista foi interrompida, a filha se desentendeu com um dos sobrinhos e a entrevistada precisou intervir].

Pesquisadora: Vamos retomar, então, dessa parte que eu disse, você estava falando como era [nome da escola].

Entrevistada: A [nome da escola] é uma escola muito bem falada, os professores são muito bem companheiros com os alunos, gosto da [nome da escola], não tenho por que de criticar a [nome da escola], lá é muito legal, vou acabar meus estudos lá, agora à noite, de novo.

Sucintamente a jovem relata que a escola era “legal”. Quanto ao “não tenho por que de criticar”, fico pensando se minha pergunta ou o fato de eu ter explicado sobre a pesquisa,

antes, informando o tema, por exemplo, a faria supor que eu estivesse coletando críticas sobre a escola. Mas eu queria que ela desenvolvesse um pouco mais, por isso, fiz a pergunta que vinha fazendo, pedindo que descrevesse a escola para alguém que não a conhecesse.

Entrevistada: O que eu diria? Ah, que a escola é muito boa, ajudaria até ele a procurar uma escola, levaria ele, se for possível, a uma escola.

Mais uma vez repete que a escola é boa, sem contudo desenvolver ou trazer exemplos. É para esta escola que a jovem faz planos de retornar para cursar o ensino médio, no período noturno, e disse ainda que gostaria de estudar enfermagem, mas não desenvolveu como ou quando isso ocorreria. Ao perceber a agitação e o pouco desenvolvimento dos relatos, sigo perguntando sobre a identificação de seu local de moradia, ao que Joyce responde que mora em uma “comunidade” e que gosta de viver ali. Indaguei sobre possíveis situações de preconceito:

Pesquisadora: Ok, você acha que ainda tem muito preconceito com morador de comunidade?

Entrevistada: Tem.

Pesquisadora: É, você já passou por alguma situação de preconceito, que você notasse?

Entrevistada: Não, assim não...

Pesquisadora: Por morar na comunidade?

Entrevistada: Não.

A identificação como moradora de favela não é narrada como elemento importante nas vivências na escola e nem na sociedade, em geral, no caso de Joyce. O pouco desenvolvimento dos temas, em sua narrativa, poderia ser entendido como efeito, talvez, dessa interação relativamente confusa e agitada, pelas circunstâncias explicitadas, mas podem também ser interpretadas como fugas à narração desta escolarização “legal”, mas precocemente interrompida.

#### 3.4.8 Narrativas de Jeferson: escola de ler e escrever

Jeferson era um adolescente carismático e comunicativo. Com seu jeito extrovertido e muito esperto, puxava as rodas de bagunça e de piadas. Esforçado, desde muito cedo fazia pequenos serviços para ajudar a mãe, com quem morava com mais duas irmãs em, praticamente, um único cômodo. Ele e as irmãs eram alunos assíduos do projeto. Em uma das

entrevistas, quando fui à favela, passei na porta de sua casa e me disseram que ele ainda morava ali, só que com sua esposa e uma filha. Estava com o gravador e o necessário para mais uma entrevista, ele aceitou. Em sua pequena casa, composta de cozinha, quarto e banheiro, ele me recebeu com a família.

Na entrevista, contou que estava com 21 anos, casado havia dois, pai e chefe de família. Informou ainda que estava trabalhando como porteiro e que, nos fins de semana, trabalhava informalmente como açougueiro, cobrindo folgas. Quanto aos estudos, teria concluído o ensino fundamental. Quando pergunto sobre a escola, ele responde muito vagamente, e tento então provocar algum desenvolvimento, perguntando:

Pesquisadora: E como que era a [...]?

Entrevistado: Era bacana demais, legal, muito boa, ensino mais avançado que a de lá, entendeu? [Fala de uma escola na Baixada Fluminense, em que teria estudado]

Pesquisadora: Ah, tá, pouco avançado, como assim?

Entrevistado: É, o ensino pouco melhor.

Pesquisadora: Como é que você notou que era melhor?

Entrevistado: Eu notei pelas professoras serem mais atenciosas, né, saber ensinar melhor, explicar as coisas direitinhas, aí a gente vai notando, né, como é que são as coisas.

Formulo então minha pergunta pensada para estas situações, supondo que o jovem tivesse que explicar o que é uma escola para alguém:

Pesquisadora: Tá certo, se você encontrasse uma pessoa que não conhecesse a escola, ela nunca estudou, nunca foi na escola e ela te perguntasse o que é uma escola, o que você diria a ela?

Entrevistado: Ah, é um instituto de ensino, né, muito bom, que incentiva a gente a aprender a ler e a escrever, principalmente, né, e que nos ajuda no futuro a desenvolver.

Pesquisadora: A escola te ajudou?

Entrevistado: Me ajudou, hoje, me ajudou, hoje eu vejo que me ajudou, até mesmo para você um cursinho que nem eu estou fazendo hoje, para tirar a habilitação, você precisa saber ler e escrever, hoje, se eu não soubesse ler e escrever, eu não tiraria a minha primeira habilitação de carro.

A escola de ler e escrever, este parece ter sido o sentido que marca esta narrativa, sendo esta a mediação relatada pelo jovem.

Quis saber também sobre sua identificação, primeiro, como jovem, o que ele relacionou à responsabilidade e destacou a formação familiar como marcante, e como morador de favela. Jeferson me contou que mora na comunidade do morro [...] e que as pessoas ali eram legais, mas informou também sobre a precariedade do local, o que ele atribuiu como sendo o descaso por parte do Estado.

Pesquisadora: Certo, você acha que ainda tem preconceito com morador de comunidade?

Entrevistado: Eu acho que não tanto, é como a pessoa comporta lá embaixo, se você se comporta de uma maneira que não é legal as pessoas vão apontar e dizer que você é morador de comunidade, eu acho que não tem tanto preconceito não, pelo menos, eu não vejo, o pessoal da rua também são gente boa.

Pesquisadora: Que tipo de coisa que você pode fazer lá em baixo que você já viu alguém fazer e que mostra que é da comunidade?

Entrevistado: Olha tem pessoa que não tem muita organização, né, sai quebrando tudo, falando palavrões no meio da rua, eu não acho isso uma maneira legal, se bem que você vê que hoje é normal isso, né, até mesmo os da rua fazem, só que falar e fazer, te apontam que é da comunidade, porque acha que o povo da comunidade não tem educação, é, existe um pouco de preconceito, como você perguntou, né, existe um pouco, mas quando a pessoa não tem postura. Eu acho assim, entendeu?

Nesta narrativa, o jovem responsabiliza o morador de favela por seu comportamento que seria mal visto e justificaria a discriminação. O preconceito, para Jeferson, já não seria tão presente na sociedade, mas ele afirma que ainda existe, só que por conta da postura do morador de favela. Desse modo, o jovem atualiza sentidos que identificam moradores de favela como mal-educados, arruaceiros e violentos, mas argumenta não ser uma questão apenas deste morador, embora a sociedade, em geral, e ele mesmo repita essa identificação. Assim sendo, as iterações na sociedade, no que se refere à jovem moradores de favela, são repetidos nesta narrativa. Na escola, no entanto, não menciona situações como esta, e, de sua escolarização, destaca a importância de ter adquirido a leitura e a escrita.

#### 3.4.9 Narrativas de Lorrany: escola como espaço-tempo de informação

Meu encontro com Lorrany é uma exceção em relação ao tipo de convivência que tenho informado com os jovens entrevistados. Eu a conheci quando fui até a sua casa entrevistar seu esposo, Jeferson. Perguntei se ela teria interesse em participar, ela aceitou. Após a entrevista de Jeferson, que precisou sair, ficamos nós duas e sua filha. A jovem parecia tranquila e confortável para a conversa, mesmo que não me conhecesse, embora eu tivesse sido apresentada como a “tia Kel”, professora do projeto.

Lorrany me contou que tinha 19 anos, estava casada, tinha uma filha de 2 anos, não trabalhava e que cursava o 1º ano do ensino médio em escola pública, no turno da tarde. A filha ficava na creche também pública, em período integral. Ao perguntar sobre a escola, a jovem menciona por alto as escolas nas quais teria estudado, e destaca algumas atividades extra curriculares como aula de dança e capoeira. Esta escola, segundo Lorrany, era particular

e ficava na Baixada Fluminense, onde morou a maior parte de seu tempo. Atualmente, ela estuda em escola pública na região em que mora com a família. Sobre esta escola, onde estaria cursando o 1º ano do ensino médio, a jovem não comenta. A conversa segue um pouco vaga, outros temas aparecem quando ela comenta um pouco sobre a filha e a relação com a vizinhança. Decido então retomar a questão da escola:

Pesquisadora: Vou retomar um pouquinho essa pergunta, porque a gente começou a falar de moradia, mas, se você encontrasse alguém que nunca viu uma escola, que nunca estudou e você tivesse que explicar para essa pessoa o que é uma escola, o que você diria?

Entrevistada: Eu diria que a escola é uma instituição de aprendizagem, onde você vai para aprender a ler, a escrever, se desenvolver melhor com as pessoas, a convivência, aprender histórias do Brasil e outros lugares, coisas que você não conhece e não tem entendimento, onde você vai desenvolver isso na escola.

Para a jovem a escola tenderia a ser um lugar de circulação de conhecimentos, de informação, e também de socialização em que se consideram as relações. A escola como socializadora tanto de conhecimentos, que supõe não estariam disponíveis, quanto como espaço de amizades e de aprendizagem das regras de convívio social.

Retomamos o que a jovem dizia sobre o local, comunidade do morro [...], como ela informara. Sobre a favela, disse que gostava de morar ali, embora tenha dito que convivesse pouco com as pessoas.

Pesquisadora: Você acha que ainda tem preconceito com morador de comunidade?

Entrevistada: Eu acho que sim, não como antes, mas ainda tem, assim como com outras coisas, pessoas negras, homossexualidade, ainda tem sim.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação de preconceito?

Entrevistada: Já e não só assim. Como eu sou negra e tem lugares que pedem comprovante de residência e as pessoas veem que moro na comunidade, não que está escrito comunidade, mas, pela rua do endereço, elas sabem, e daí ficam falando, cochichando. Mas a gente quer mostrar o que é pelo o que é, não pelo lugar onde mora.

Para Lorrany, a questão do preconceito passa também pela cor, além da identificação como moradora de favela. Se isso poderia estar marcando sua passagem pela escola, ela não informa.

### 3.4.10 Narrativas de Caíque: escola de se descobrir

Quando Caíque chegou ao projeto, eu estava atuando com um grupo de crianças e ele ficou com os adolescentes. Nosso contato era mais distante, só mesmo nos corredores e passeios. Quando estava contatando os jovens para a entrevista, soube que se casara com uma jovem que também estivera no projeto e que tinham uma filha. Ela foi quem mediu para que eu pudesse entrevistá-lo. A entrevista foi na casa de um primo, pois a casa deles estaria em obra.

Pedi a Caíque que falasse um pouco sobre ele. Soube, então, que estava com 22 anos, trabalha como auxiliar de serviços gerais, e que teria interrompido os estudos no 3º ano do ensino médio, sem tê-lo concluído.

Pesquisadora: E o que você lembra dessa escola?

Entrevistado: Muita coisa... É no ensino médio, praticamente, que o jovem se descobre, né? É onde fala besteira, quer aprender, tem quem quer aprender e quem não quer aprender nada. Infelizmente, eu comecei querendo aprender e depois eu desviei do meu objetivo que eu tinha que ter terminado e, por falta de juízo e por não ouvir os conselhos das pessoas, eu acabei me desviando e não terminei o 3º ano. Mas o ambiente era bom, era ótimo, até com alguns alunos, eu tenho no *Facebook* e a gente conversa até hoje, muitas das vezes, a gente se encontra aqui na Central.

Fala da identificação como jovem na escola de ensino médio, do grupo de convívio, que foi destaque nesta narrativa. Conta ainda, talvez lamentando, em sua reflexão, que teria perdido o foco nos estudos, o que levou-o a não concluir esta etapa. Pergunto sobre a relação professor-aluno, uma vez que esta escolarização teria deixado rastros em sua identificação como jovem:

Pesquisadora: E a sua relação com os professores dessa época?

Entrevistado: Também era boa, só que não tanto quanto do primeiro. Parece que quando é criança, os professores se motivam mais a trabalhar, porque é criança, mas quando já tem uma mente mais... vamos dizer assim, evoluída, eles acham que “ah, eles não querem mesmo” [imitando]. Deixa tudo a moda, vamos ver, aí taca lá no quadro, explica o negócio, mas não traz um conteúdo que vai puxar curiosidade das pessoas. Eu acho que isso é o principal erro das professoras.

Pesquisadora: E por que você acha que não chegou a concluir o 3º ano?

Entrevistado: Bom, é, a culpa foi minha, claro, não foi só deles. A culpa foi minha, porque eu estava com problema também dentro de casa, com meu pai. Eu tive que sair, porque eu não estava aguentando mais. Se eu tivesse um pouco mais de força de vontade, eu tinha aguentado mais. Eu saí em novembro, faltando um bimestre só pra terminar, entendeu? Depois disso, eu tentei num outro lugar onde eu fui morar, lá em Paciência, só que eu não consegui, eu estava trabalhando e não deu para conciliar os dois, até porque eu saía do trabalho muito tarde.

A pergunta que fiz pode ter induzido a sua fala, ao menos quando relaciona sua saída da escola com o que relata sobre os professores. Mas explicita que esta saída da escola passa ainda por outras questões, inclusive, sua própria agência.

Quanto à identificação como jovem morador de favela, ele afirmou que mora no bairro, no morro [nome] e que costuma dizer normalmente onde mora. Contou que os vizinhos são solidários, gostam de ajudar uns aos outros. Sobre preconceito na sociedade, relatou que:

Entrevistado: Tem, bastante. No meu trabalho, tem muito isso, ainda mais porque tem bastante mulher, né, senhorinha de mais idade, e aí, quando a gente fala que mora em morro, elas ficam logo preocupadas, olham pra nossa cara... Eles tentam procurar algum motivo em você para tentar te julgar, ainda mais o teu jeito de andar, teu jeito de falar, se a gente anda mais solto, fala que a gente que é vagabundo, se a gente é mais reservado, a gente está tentando estudar ela para roubar ela. Não, é verdade, eu estou falando isso, porque convivo no meu trabalho, entendeu?

Pergunto ainda se supõe ter passado por preconceito, Caíque relata que sim:

Pesquisadora: Você já viveu alguma situação, já notou que a pessoa ficou diferente quando soube que você morava no morro?

Entrevistado: Já, entrevista de emprego bastante que eles perguntam onde a gente mora, até mesmo na rua conversando com uma pessoa “aí, você mora aonde?”, ah, moro em tal lugar, a pessoa já se entrega.

Na sociedade, em geral, a identificação como jovem morador tende a ser motivo de preconceito. Quanto à escola, a questão não é mencionada nestes termos. Caíque contou que tem planos de concluir o ensino médio e que sonha em se formar em engenheiro da aeronáutica, mas que isto não seria para agora.

#### 3.4.11 Narrativas de Fernando: escola de se expressar

Fernando foi meu aluno no projeto. Era considerado quieto e pouco comunicativo pela equipe. Relacionava-se bem com os colegas, participava das atividades e tinha histórico de repetência escolar. Morava com os pais e os irmãos nesta favela, em construção muito simples. Ele se casou uma jovem que também foi aluna na época em que eu atuava no projeto e tiveram dois filhos. A entrevista foi na sala de sua casa e estavam presentes seus filhos e a esposa.

Para os registros, informou que estava com 22 anos, era casado, concluiu o ensino médio, estava trabalhando como auxiliar de arquivo para uma empresa que presta serviços para o Estado. Contou ainda que deseja estudar e que estaria aguardando uma oportunidade para fazer faculdade de direito. Ao mencionar a escola pública onde teria estudado, conta que era boa, mas destacou a falta de segurança ao se referir à violência que supõe ter ligação com as disputas entre facções rivais dentro da escola. Ao definir a escola, retoma o sentido que afirmara antes, é boa e explica:

Entrevistado: Eu diria que a escola é boa, pra ler e escrever, não só pra ler e escrever mas pra entender o que as pessoas falam. Assim, ah, eu não sei como eu falaria, eu diria que a escola é boa pra ler escrever e fazer contar, a escola é boa. Não sei direito o que eu diria, a escola que eu estudei era boa.

A escola, para Fernando, teria capacitado para a inserção no mundo letrado, da escrita e da leitura. Quanto à sua identificação como jovem morador de favela, informa o endereço, rua, bairro, sem mencionar a favela. Sobre a favela, destaca que morar ali facilita sua vida, fica perto de tudo, favorece o deslocamento, em geral, e conta ainda que as pessoas são “legais”. Pergunto se ele supõe existir preconceito com o jovem na condição de morador de favela:

Pesquisadora: Quando perguntam para você, lá no seu trabalho, nos lugares que você convive, onde você mora o que você responde?

Entrevistado: Respondo [bairro].

Pesquisadora: Ainda tem muito preconceito com morador de favela?

Entrevistado: Sempre, quando entra estagiária lá, elas perguntam “onde você mora?” Aí eu falo [bairro], aí elas falam “ah, no morro [nome da favela]”. Assim, tem certo preconceito, né.

Pesquisadora: Mas por que perguntam logo se é no morro?

Entrevistado: Porque [bairro] é conhecida assim pelo morro [nome da favela].

Pesquisadora: Ah, mas você acha que quando você fala que mora em [bairro], ou no morro, isso muda alguma coisa?

Entrevistado: Não, eles só perguntam, mas... É só isso só. Convívio e relacionamento não mudam não, é só isso só.

Fernando relata que no convívio social, ao informar o bairro, frequentemente as pessoas supõem que ele moraria na favela. O jovem não faz a relação com a sua cor, o que suponho pode estar marcando a identificação do jovem como morador de favela mesmo quando não explicita. Naturalizado, na sociedade, como parece estar, o preconceito tende a ser tratado como normal.



### 3.4.12 Narrativas de Jéssica: escola de convivência

Jéssica é irmã de Jeferson, ambos estudaram no projeto em que lecionei. Moravam bem perto do projeto. Tinham uma vida muito simples, sustentada apenas pela mãe, que não tinha emprego fixo. Jéssica era dedicada no projeto, ajudava em muitas coisas. Ela cresceu conosco ali, participando de cada etapa. Eu tinha notícias que ela estava casada com Fernando, que também foi entrevistado e que tinha dois filhos. Na entrevista, ela informou que estava com 25 anos, teria concluído o ensino médio e não estava empregada. Ao perguntar sobre a escola, a jovem relata de modo generalista “normal”, “bom”, “legal” são expressões que menciona. Percebo que a jovem repete estes termos e não desenvolve o que entenderia que fosse uma escola normal, boa e legal. Tento então solicitar uma definição:

Pesquisadora: Ok, se você encontrasse uma pessoa que nunca foi a uma escola, não conhece o que é uma escola, e você tivesse que contar pra ela entender o que é uma escola, o que você diria pra ela?

Entrevistada: Ah, eu falaria do que eu aprendi, e que seria bom pra ela aprender também, que lá a gente aprende muita coisa, conviver com as pessoas, aprende a ler a escrever, a assinar o nome e eu indicaria, eu levaria essa pessoa, até uma escola.

A escola seria o espaço privilegiado de acesso à leitura e escrita, conhecimentos que tendem a ser valorizados, na sociedade, em geral, mas também de convivência, que, mais uma vez, tem dois sentidos, fazer amizades e aprender a “conviver com as pessoas”. Busco saber se a identificação da jovem com sua condição de moradora de favela teria marcado o que conta sobre a escola, sendo que ela mesma não menciona a favela.

Pesquisadora: Ok, você acha que existe preconceito com morador de favela?

Entrevistada: Existe, ainda existe.

Pesquisadora: Você já passou por alguma situação?

Entrevistada: Assim, quando eu era da escola, algumas pessoas criticavam, que a gente mora em favela, em morro, as pessoas sempre criticam, porque a gente mora em morro. Eles se acham melhor do que a gente, porque moramos no morro, mas não é nós somos pessoas...

Pesquisadora: Que tipo de crítica eles faziam?

Entrevistada: Ah, falava, chamava a gente de favelado, coisas assim.

Para Jéssica, a escola parece ter significado a apropriação de habilidades para leitura e escrita.

Quanto à identificação como moradora de favela, foi uma das poucas entrevistadas que relatou preconceito no ambiente escolar. Mas o mais significativo nessa narrativa foi a

explicitação da “crítica” recebida por ser moradora de favela: “favelado”, o que já seria suficiente para ser considerado “crítica” e discriminação.

Em geral, percebi na entrevista que ela ficou inibida, que não desenvolvia as questões que eram perguntadas, utilizando-se de expressões mais generalistas.

#### 3.4.13 Narrativas de Nayara: escola de boas e más relações

Nayara foi uma das minhas alunas no projeto, assim como suas irmãs. Era considerada muito esperta e comunicativa, ajudava a mãe a cuidar das irmãs e era querida no grupo. Nos últimos cinco anos, eu não tinha informações sobre ela. Foi através de Mariana que consegui seu contato e agendamos a entrevista na casa de uma outra jovem que conhecíamos. Na entrevista, ela informou estar com 19 anos, ser casada, ter uma filha de 5 meses. Quanto aos estudos, contou que interrompeu no 2º ano do ensino médio. Ao contar sobre a escola, traz notícias mais gerais, tais como “era grande”, “muitos alunos” e era “legal”, além de destacar as amizades que teria tido.

Pesquisadora: Em que outras escolas você estudou?

Entrevistada: Estudei na [nome da escola].

Pesquisadora: O que você lembra desta escola?

Entrevistada: Que tinha muitos amigos e eu fazia muita bagunça, e tinha uma professora, na sétima série, meio estranha, era meio racista, só isso.

Pesquisadora: Racista?

Entrevistada: É.

Pesquisadora: Como assim?

Entrevistada: Ela era professora de matemática e ela selecionava os alunos para dar aula, uns ela botava na frente e outros ela botava atrás e ela falava só com os alunos da frente.

Pesquisadora: Entendi. E como era a sua relação com essa professora?

Entrevistada: Não foi boa não. Eu tive professoras boas, sempre fui amiga dos professores, das professoras, mas com essa, não. Ela era estranha, porque, assim: como eu era moradora de comunidade, moro em comunidade, ela selecionava as pessoas da rua e as pessoas que moravam na comunidade para dar aula.

Pesquisadora: E você então ficava de fora?

Entrevistada: É, era até uma professora de matemática e depois ela até foi retirada da escola, porque as mães iam reclamar, aí tiraram ela da escola e colocaram outro professor.

[...]

Entrevistada: Uma menina lá da escola gravou, uma amiga minha de classe, ela estava dando aula, aí houve um conflito dela com outra menina, aí ela foi defender o garoto, aí ela [a professora] falou “Cala a boca, sua nequinhã!”, aí, na hora, estavam gravando, aí gravou e mostraram pra diretora, até que tiraram ela da escola.

Para Nayara, a identificação como jovem moradora de favela é relatada como motivadora de discriminação na escola, mas também revela que esse tipo de preconceito encontra oposição nesse ambiente. Apesar disto, ela contou ter tido também boas relações tanto com os pares quanto com professores, assim sendo, a escola seria mais do que “só aprender a ler e a escrever”.

Na sociedade, em geral, a jovem relata que a identificação como moradora de favela pode marcar ou não a depender do outro:

Pesquisadora: Ok, quando perguntam para você, na escola, em outros lugares, onde você mora, o que você responde?

Entrevistada: Eu moro numa comunidade.

Pesquisadora: E você acha que as pessoas reagem como, quando você fala isso?

Entrevistada: Com um pouco de espanto, nem todo mundo aceita pessoas que moram em comunidade, umas olham torto, outros falam “ah, você mora em comunidade, que legal, como é que é lá?”. Outros já nem querem saber como é que é, porque já veem tantas coisas na televisão, que já levam para outro lado, “ah, você mora na comunidade, lugar violento, todo mundo é isso, é aquilo”, e não é bem assim. Umas levam na esportiva, outros não.

“Umas levam na esportiva” – mas o que havia para ser levado “na esportiva”? Nesta, como em outras narrativas, percebe-se que a mesma voz que denuncia o preconceito pode também repeti-lo. Mas o que seria então ser morador de favela para a jovem, quando ela afirma que “não é bem assim”:

Pesquisadora: E como que é? Você disse que não é bem assim?

Entrevistada: Ah, aqui moram pessoas de bem, gente trabalhadora, gente que faz faculdade, gente que estuda, gente que não sabe ler, mas trabalha, pessoas como outras qualquer, que lutam pela vida, lutam pela vida dos filhos, trabalham para dar de tudo para os filhos, que um dia sonham em sair da comunidade e ir para um lugar melhor, eu acho que é assim, meu ponto de vista.

Nayara atribui outros sentidos para a identificação do morador de favela, deslocando relativamente sentidos que têm sido repetidos na sociedade, em geral, mas que também tendem a marcar a escolarização desta juventude.

#### 3.4.14 Notas sobre os sentidos atribuídos à escola pelos jovens

Muito embora os sentidos informados pelos jovens trazidos para o foco da pesquisa não sejam apenas individuais, nem tampouco universais, se fazem presente rastros que se estabeleceram, ainda que precariamente na sociedade, mas também atualizam-se e deslocam-

se sentidos construídos na interação da própria entrevista. Com isto, quero dizer que a escola pode ter mais de um sentido para estes jovens, não sendo o mesmo para todos, nem tampouco o reflexo de iterações, sejam do campo acadêmico, desta interação ou da sociedade, em geral. Nestas narrativas estão entrelaçados estes e muitos outros fios que também formam o tecido das significações que mobilizamos no nosso dia a dia.

No levantamento apresentado na seção 2, trouxe notícias das iterações que se dão no campo acadêmico, das quais destaquei, entre outras, a discussão acerca da suposta crise que a escola estaria enfrentando (DAYRELL, 2007; KRAWCZYK, 2011). Contudo, para os jovens entrevistados, a escola foi narrada como ocupando um lugar de muito valor, de apreço e também de investimento e expectativas. No entanto, a precarização desta escolarização foi informada como um obstáculo à realização de projetos de prolongamento da escolarização, como relatou Marta e também informou Esther ao contar que não se entende capacitada para realizar a prova do ENEM, requisito para o ingresso no ensino superior. Neste sentido, converge com a pesquisa de Heringer<sup>22</sup> (2013), que afirma que os jovens estudantes de escola pública carioca relatam que se entendem limitados e despreparados quanto à sua formação escolar para disputarem as vagas nesta etapa de ensino.

A escola de “matéria” ou de aprendizagem, que remete ao conhecimento e à capacitação para “enfrentar a vida”, é mencionada pelos entrevistados com sentido de ascensão social, como também apontou Dayrell (2007) em sua pesquisa. Embora esta ascensão não seja garantida, sabe-se que o tempo de escolarização pode ser um fator importante para a inserção em ocupações melhor remuneradas e prestigiadas socialmente, e estes jovens parecem ter esse entendimento. Para eles, pode-se dizer que a escola tenha sido uma espécie de lente para ver o mundo, tanto no sentido de ampliar os conhecimentos e de capacitá-los para alguma mobilidade na sociedade, quanto para ensinar a ver e se relacionar com o outro.

Assim sendo, esta escola também é um espaço-tempo para a aprendizagem de convivência, nos dois sentidos já assinalados: fazer amigos e aprender a se relacionar com as pessoas em sociedade. Ao narrarem a escola, estes jovens contam da importância dessas relações: mais do que um lugar de encontro com os pares e os adultos, a escola ensina a conviver.

Nas narrativas registradas nas entrevistas, os jovens afirmaram que a escola também ensina comportamento, repetiram a importância de aprenderem a se expressar, a falar, a lidar

---

<sup>22</sup> Pesquisa com jovens e adultos estudantes moradores da Cidade de Deus.

com a vida, a reconhecerem a existência de regras e valores que fazem parte da vida em sociedade também. No entanto, embora as narrativas contem do apreço que estes jovens informaram nutrir pela escola, eles relatam como a precariedade desta escola pode ter marcado sua escolarização, embora as situações de “fracasso” sejam relacionadas a opções pessoais.

#### 3.4.15 Notas sobre os sentidos da identificação do jovem como morador de favela

No que se refere à identificação dos jovens entrevistados como moradores de favela, do campo acadêmico, destaquei que as pesquisas supõem que a escola tende a atribuir-lhes sentidos como violentos, desinteressados e sem perspectivas, tratando tal diferença como essencialmente desigual (PAIS, 2008; REIS, 2008; DAYREL, 2007).

Dos 13 jovens entrevistados, 6 mencionaram apenas o nome do bairro em que a favela se localiza, 3 disseram o bairro seguido pelo nome da favela e 4 usaram a expressão “comunidade”, sendo que 2 destes acrescentaram também o nome da favela “na comunidade do morro”. Notei que, de modo geral, os jovens não identificam seu local de moradia como favela, mas usam o termo comunidade. Alguns relataram que esta não identificação com a favela teria relação com o medo da violência, em torno das disputas entre facções que lideram e ocupam as favelas. Outros informaram o preconceito que tendem a enfrentar na sociedade, em geral.

Quanto à suposição da existência de preconceitos em relação ao morador de favela, foram unânimes explicitando que existiria, sendo que poucos contaram algumas experiências neste sentido.

No que se refere ao preconceito vivenciado na escola, alguns informaram que foram vítimas por parte de colegas e também de professores. Contaram que o preconceito também se relaciona ainda à questão da cor, como também concluiu Dayrell (2007), afirmando que jovens pobres e negros tendem a ser desqualificados tanto em sociedade, quanto na escola.

No entanto, mesmo tendo sido informado enfaticamente “tem e muito”, este preconceito poucas vezes foi informado como relato de uma experiência pessoal. Em sua maioria, os jovens informaram o preconceito vivido pelo outro, mas não por eles mesmos.

## CONSIDERAÇÕES

É impossível não lembrar o que identifiquei como um ponto de partida desta minha pesquisa, que se deu em minha inserção em contexto de favela. Naquele contexto, no qual adolescentes/jovens viviam em condições muito semelhantes, ou seja, de pobreza, precariedade, e que a sociedade tantas vezes enunciava como próximos à marginalidade, os jovens entrevistados não fizeram esse caminho, enquanto outros, sim. Pensando nestes jovens que não tiveram um caminho tão desviante, quis saber o que escola poderia ter a ver com esta escolha? Que sentidos teria a escola para eles?

Quanto à minha formação, no contexto acadêmico, procurei registrar, na seção primeira, discussões que, embora já estejam consolidadas na academia, eram novas para mim. A tentativa de apropriação que esbocei destas discussões não foi exercício fácil, mas se constituiu em importante ganho de formação acadêmica.

Busquei ainda problematizar os termos da minha pesquisa, trazendo a discussão da identificação de jovem morador de favela para o campo acadêmico, por acreditar que seja um importante vetor na construção de sentidos na sociedade. Os sentidos que se tecem no campo acadêmico se entrelaçam ao social, e quis pensar se estes sentidos poderiam também marcar as narrativas de jovens trazidos para a pesquisa.

Ao trazer as narrativas dos jovens entrevistados, optei por relatá-las uma a uma, para que se pudesse considerar a interação. Antes, tentei organizar de outra forma, ou seja, do modo mais usual, semelhante ao adotado nas análises de conteúdo, identificando o que chamei de fluxos de iteração, na tentativa de ler e interpretar as entrevistas em conjunto. No entanto, por considerar que narrativas se constroem na interação, optei por fazer uma experimentação expondo uma entrevista por vez, tentando situar o contexto, os movimentos, pausas, interrupções, interpelações como marcas desta interação.

Considero que um dos ganhos desta pesquisa foi o de ter criado um espaço na academia, ainda que relativamente restrito, para que estes jovens pudessem contar, a partir das marcas presentes em suas narrativas, que sentidos atribuem a escola e à identificação como jovem morador de favela.

Os grupos socialmente desprestigiados têm sido identificados por não se interessarem pela escola. Na sociedade, em geral, a juventude pobre tem sido identificada como desinteressada, irresponsável, violenta, sem expectativas e imediatista, o que é narrado de

forma semelhante no campo acadêmico, ao se afirmar que a escola trata este alunado nestes termos.

Pelo que pesquisei, a identificação de jovens como moradores de favela tem sido tratada como desigualdade essencial, conforme Pais (2008), Dayrell (2007) e Krawczyk (2011) informaram em suas pesquisas. Nas narrativas destes jovens, pude ainda perceber as marcas deste tratamento desigual ao relatarem situações de preconceito na escola, tanto por parte de professores quanto de colegas, e na sociedade como um todo.

Parte dos entrevistados afirmaram, ainda, que o preconceito em relação ao morador de favela existiria, não só com relação ao lugar, mas também quanto à cor de sua pele. No entanto, a maioria relatou a discriminação como sendo vivida pelo outro, ou seja, não aconteceria com ele, o que, a meu ver, dificulta levantar esta discussão na sociedade, pois, despersonalizado, o preconceito não passaria de suposição. Aliás, neste sentido, essas narrativas evidenciaram importante efeito performativo da enunciação do preconceito na contemporaneidade: sua condenação pode trabalhar pela a sua perpetuação, uma vez que ninguém quer se ver neste lugar, dificultando, desse modo, a luta contra o preconceito em todas as suas formas, inclusive, o racial.

No que se refere à identificação que os próprios jovens fazem de si, enquanto moradores de favela, alguns explicitaram que moram em comunidade, termo por eles usado ao invés de favela, outros generalizaram informando o endereço e/ou o bairro. A maioria dos jovens contou que gosta de morar na favela e que não teria a pretensão de sair. Para estes, sentidos como cooperação, solidariedade fazem parte desta identificação com o local, mas houve também quem tivesse planos diferentes. Como se percebe, esta identificação com o local de moradia não está dada, nem mesmo para estes jovens que, em sua maioria, nasceram e foram criados na favela.

Destaco ainda que, embora as discussões sobre a juventude, no campo acadêmico, falem de um alargamento de período que seria próprio desse grupo etário, na contemporaneidade, o que por sua vez tenderia a aumentar também o período de moratória – ou seja, o adiamento da inserção destes jovens no universo adulto – os jovens entrevistados, em geral, relacionaram o *ser/estar* jovem ao aumento de responsabilidades. Contaram também que contribuem com as despesas domésticas, sendo que 6 entrevistados informaram terem constituído família, arcando com esta decisão. Logo, não se pode ignorar que as diferenças socioeconômicas afetam diretamente o modo como se vive a juventude.

Mas, para mim, o ganho maior desta pesquisa está em poder contar sobre o lugar da escola para estes jovens: lugar de muito investimento. Como disse, a esta juventude tem sido

atribuída o desinteresse pela escola. Neste sentido, no campo acadêmico, tem se discutido, como mencionei, no capítulo dois, uma suposta crise da escola ou ainda uma crise de legitimidade da escola. Crise esta que passaria pelo desprestígio da escola face à ampla circulação de informação/conhecimento e também como espaço privilegiado de socialização juvenil.

No entanto, a juventude das camadas populares trazida para o foco da pesquisa atribuiu grande valor, tanto para o conhecimento, quanto ao aprendizado da convivência que se passaria na escola. Assim, a escola foi afirmada nestas narrativas como “base de vida”, “boa”, mediadora para um “futuro bom”, que ensina a “lidar com a vida”, “lugar de se descobrir”, espaço-tempo de “aprender a se expressar”, “a conviver”, enfim, estes jovens afirmaram acreditar que a escola pode ajudá-los, de alguma forma, a obter ascensão na sociedade, mas não apenas isto, a escola é também preparação para a vida e a própria vida que acontecia na forma de convívio com os pares, brincadeiras, brigas.

Assim sendo, retomo a pergunta que trouxe como parte do título desta pesquisa, e que pareceria indicar uma dicotomização, para afirmar que a escola pode ser de matéria e também de convivência simultaneamente, que tais sentidos são, por sua vez, também múltiplos.

Ao se referirem a matéria ou ao ensino como um tipo de legado da escola, estes jovens informam, a meu ver, a importância que supõem existir, na sociedade, em geral, à escolarização para se ocupar posições de prestígio e/ou melhor remuneradas. Repetem o que afirmam as pesquisas que relacionam o tempo de estudo ou o tipo de qualificação como elemento determinante nas ocupações e na empregabilidade, ou seja, quanto mais anos de estudos maiores as chances de se empregar e melhor a remuneração. Segundo a Fundação Getúlio Vargas, cada ano estudado de pós-graduação corresponderia a 40% a mais na renda mensal. Para os que cursaram a universidade, a receita chega a ser 540% a mais do que recebem os considerados analfabetos. Além disso, cada ano a mais de estudo pode significar menos tempo na busca por emprego, ou seja, entre estes dois grupos, os que estudaram têm cerca de 308% a mais de chance de ocupação no mercado de trabalho<sup>23</sup>. Ainda que se possa argumentar, na atualidade, pela não garantia do cumprimento desta expectativa, apresentam-se estudos estatísticos que indicam que, se é fato que a escolaridade não garante inserção no mercado de trabalho, parece provável que a sua ausência em muito dificulta essa inserção.

A pesquisa intitulada *A educação Profissional e Você no mercado de trabalho* (FGV, 2010) informou que as pessoas que têm curso profissionalizante podem ganhar até 12, 94% a

---

<sup>23</sup> Dados da pesquisa *Equidade e Eficiência na Educação: Motivações e Metas*, da FGV, disponível em [http://www.cps.fgv.br/cps/simulador/Site\\_CPS\\_Educacao/](http://www.cps.fgv.br/cps/simulador/Site_CPS_Educacao/).



mais em remuneração em relação à pessoa que teria apenas o ensino médio. Além disso, a probabilidade de se conseguir um trabalho seria de 38% a mais do que quem não possui curso profissionalizante. Logo, mesmo em face do que se identifica como uma tendência à precarização das formas de trabalho e às incertezas como modo de existência, na atualidade, a escolarização ainda seria um importante fator no que se refere à ascensão social.

Desse modo, estes jovens, oriundos de camadas populares, trazem notícias do quanto a escola seria importante para suas vidas, não só como meio de ascensão social, mas também por ensinar a conviver. A escola, seria, portanto, um lugar em que aprenderiam a se expressar, a lidar e a entender o outro, o diferente, a se comportar no jogo social, a saber circular nos mais diferentes espaços-tempo na sociedade. É mais do que ler e escrever.

Mas esta escola, tão estimada, foi relatada também em sua precariedade, pelas faltas e dificuldades que acabam por tornar esta escolarização desigual ou também precária, como já assinalara Peregrino (2008).

Por fim, pude concluir de meus estudos, que estes jovens moradores de favela carioca atribuem importante valor à escola. As vivências e aprendizagens que marcaram suas narrativas nos contam quão grande é este valor. Narrar estas questões no espaço-tempo acadêmico pode ser também uma forma de cruzar os fios desta discussão aos muitos que já existem, sobre o tema, a fim de problematizar, mas também de oportunizar a escuta destes jovens e de suas demandas em relação à escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 5, maio/ago., 1997.

ABRAMOVAY, M (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>>. Acesso em: 27 de junho de 2011.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 143-176, jul. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14402.pdf>>. Acesso em: 01 de março de 2013.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ALVITO, M.; ZALUAR, A. (orgs). *Um século de favela*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ANDRADE, C. Y; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

AZEVEDO, L. C. S. S; PEIXOTO, M. C. S. Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 295-303, maio/ago. 2011.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CARRANO, P. C. R.; SPOSITO, M. P. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

CONTE, M. Desafios na juventude: drogas, consumismo e violência. *Revista Educação e Realidade*, n. 33, v. 2, p. 131-146, jul./dez. 2008.

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CULLER, J. *Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

DAYRELL, J. T. 2007. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DELORY-MOMBERGER, D. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf)>. Acesso em: 19 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)*. Brasil, 2011. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 29 de julho de 2014.

HERINGER, R. R. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013.

JOHNSON, C. *Derrida: a cena da escritura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

LEAL, M. C.; ZALUAR, A. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 45, fev. 2001.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T; REIS, J. B. R. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude em desconstrução: textos e contextos na educação escolar. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. No prelo.

\_\_\_\_\_. *Desconstruir a juventude nas políticas educacionais*: questões de identificação e controle. Anais. V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira/JUBRA. Recife, 2012. Disponível em <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-129.pdf>>. Acesso em: 20/03/2014.

\_\_\_\_\_. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Revista Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Adolescência e Juventude no Ensino Fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/ago. 2010.

LEITE, T. A. R.; OLIVEIRA, K. R. Ferdinand de Saussure: pai do estruturalismo? *Revista InterXto*, v. 5, n. 1 2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/217/263>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

NASCIMENTO, E. *Derrida e a literatura*: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2001.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e escola*: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 18, n. 1, 2002, p. 117-143. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B.; (Orgs.). *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, Pallas, 2009.

PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio/ago. 2011

PINTO, J. P. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. *Cadernos Pagu*, Campinas (SP), p. 117-138, jul./dez. 2009.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

RAJAGOLAPAN, K. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

RUOTTI, C. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 339-355, jan./abr. 2010

SILVA, H. H. de C.; SOUZA, N. A.; SPOSITO, M. P. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n.32, maio/ago., 2006.

SILVA, J. de S. e. (org.). *O que é favela, afinal?* Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. *“Porque uns e não outros?”* Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 236-250.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

SOUSA, S. K; OLIVEIRA, R. P. Ensino médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

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

VIANNA, Hermano (org.). *Galerias cariocas: territórios de conflitos e identidades culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZALUAR, A. *Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n3/v13n3a01.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H. (org.). *Galeras cariocas, territórios de conflitos encontros culturais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

**APÊNDICE A** - Roteiro de entrevista:

1. Fale para mim seu nome e sua idade.
2. Você mora com quem? (Quantas pessoas moram na mesma casa que você?)
3. É casado? (Está namorando? Quer se casar?)
4. Tem filho (s)?
5. Você está estudando ou trabalhando?
6. Qual série você cursa, se estudante, ou que série cursava quando estava estudando?
7. Por falar em escola, com que idade você começou a ir para a escola?
8. Onde era essa escola?
9. O que você lembra dessa escola?
10. Você tem saudades do tempo de criança? (Agora é melhor? Por quê?)
11. E atualmente, onde você está estudando?
12. Como é nessa escola?
13. (E os professores?)
14. E os colegas?
15. E os funcionários? Você conhece?
16. Em quais outras escolas você estudou?
17. O que você se lembra dessas outras escolas?
18. Se você encontrasse uma pessoa que não conhecesse o que é uma escola, que não tivesse estudado, por exemplo, como você descreveria ou contaria o que é uma escola?
19. Você pretende fazer algum curso ou faculdade?
20. Onde você mora?
21. Como são as pessoas que moram perto de você?
22. O que você acha daqui?
23. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando?
24. Quando perguntam para você, em outros lugares, como, por exemplo, no seu trabalho, *onde você mora*, o que geralmente você responde?
25. Por quê? (Ou: por que, você não acha que pode ter preconceito?)
26. Ainda tem muito preconceito com morador de favela? (modular a pergunta conforme a resposta anterior) Mudou alguma coisa nos últimos tempos?
27. Você viu a novela *Salve Jorge*? O que achou da representação de favela na novela?

28. Você já trabalha (ou se já trabalhou), como gasta o seu dinheiro?
29. Você ajuda com as despesas de casa?
30. O que você gosta de comprar?
31. Pretende usar seu dinheiro para se casar?
32. *Trabalho* – quando escuta essa palavra o que vem à sua cabeça? No que você pensa?
33. Estamos terminando, por hoje, você quer completar ou me dizer mais alguma coisa?  
Alguma coisa que você começou e não terminou ou que só pensou depois...

Agradecimento.



**APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido**

**Pesquisa *Sentidos da escolarização para jovens de favela carioca***  
**Pesquisadora *Mestranda Kelsiane A. Oliveira de Mattos Pereira***  
**Programa e Pós-graduação em Educação**  
**Faculdade de Educação – UERJ**

Declaro, neste documento, concordar em participar como voluntário na pesquisa *Sentidos da escolarização para jovens de favela carioca*, destacando que minha participação estará restrita a responder a perguntas dos pesquisadores em entrevistas, quando e se eu julgar conveniente.

Segundo informação pesquisadora, será estudado o sentido atribuído a educação escolar por jovens moradores de favela carioca.

Foram informados também três objetivos básicos da pesquisa: problematizar os sentidos da escolarização para jovens moradores de favela carioca; discutir como esses jovens representam a identificação *jovem morador de favela*; e pensar sobre os desafios que se colocam para a escolarização de jovens de camadas populares, na contemporaneidade, no município do Rio de Janeiro.

A pesquisadora assegurou que não haverá situação de desconforto ou risco para os participantes e que se responsabiliza pela indenização por qualquer tipo de custo ou dano que acidentalmente venha a correr. Mesmo assim, poderei recusar a participação em qualquer fase da pesquisa. Estou também informado de que os resultados deste estudo poderão ser publicados, mas minha identidade não será de modo algum revelada.

Os seguintes telefones me foram fornecidos para contato com a responsável pela pesquisa, quando necessário: (21) 8788-7079 e (21) 3285-1688.

Rio de Janeiro,

---

VOLUNTÁRIO:

---

KELSIANE A. OLIVEIRA DE MATTOS PEREIRA – PESQUISADORA

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à comissão de Ética em Pesquisa a UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; e-mail [ética@uerj.br](mailto:etica@uerj.br); telefone (21) 2334-2180”.