

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

MARIANA LINS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE JUVENTUDE, GOVERNO DA VIDA E EDUCAÇÃO: UMA
APROXIMAÇÃO ÀS AÇÕES DE RE(X)ISTÊNCIA DE JOVENS MORADORES DAS
PERIFERIAS NA PARAÍBA**

Recife -PE

2015

MARIANA LINS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE JUVENTUDE, GOVERNO DA VIDA E EDUCAÇÃO: UMA
APROXIMAÇÃO ÀS AÇÕES DE RE(X)ISTÊNCIA DE JOVENS MORADORES DAS
PERIFERIAS NA PARAÍBA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Rosa Marques

Co-orientador: Prof^o Dr^o Alexandre S. de Freitas

Recife - PE

2015

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB4-1460

-
- | | |
|------|---|
| O48p | <p>Oliveira, Mariana Lins de.</p> <p>Políticas de juventude, governo da vida e educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba / Mariana Lins de Oliveira. - Recife: O Autor, 2015. 200 folhas : il. 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Luciana Rosa Marques.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2015.</p> <p>Inclui referências e apêndices.</p> <p>1. Juventude - Política governamental - Brasil. 2. Educação e Estado. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Marques, Luciana Rosa. (Orientadora). II. Título.</p> <p>305.230981 CDD (22.ed.)</p> <p>UFPE (CE 2015 - 044)</p> |
|------|---|
-

MARIANA LINS DE OLIVEIRA

POLÍTICAS DE JUVENTUDE, GOVERNO DA VIDA E EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO ÀS AÇÕES DE RE(X)ISTÊNCIA DE JOVENS MORADORES DAS PERIFERIAS NA PARAÍBA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 14/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Luciana Rosa Marques (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Marília Pontes Sposito (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Remo Mutzenberg (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Co-orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos [...]
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos
(Manoel de Barros)

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu, [...] animal humano que a Natureza produziu.
E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem,
Mas como quem sente a Natureza e mais nada
(Fernando Pessoa)

Dedico este trabalho a todos os jovens que, diante das contradições e dos fortes apelos da sociedade de consumo, ainda se arriscam a construir formas *outras* de estar no mundo.

AGRADECIMENTOS

É com muita emoção e felicidade que expresso minha gratidão a tod@s que, de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço aos jovens que se disponibilizaram a contribuir com essa pesquisa. Especialmente por aceitarem compartilhar suas histórias de vida comigo. Gratidão por serem exemplos de que podemos experimentar *modos outros* de ser jovem.

Agradeço especialmente aos meus orientadores, Luciana Rosa Marques e Alexandre Simão de Freitas, pelo acolhimento, pelas inspirações, pelo exemplo e compromisso com a pesquisa.

Luciana participa da minha trajetória formativa desde a minha alfabetização, me acompanhando como educadora e amiga na escola, na graduação e na pós-graduação. Lu, agradeço sua confiança e respeito por minhas escolhas, sua abertura e sinceridade durante todo este percurso. Pelas conversas para além de orientações acadêmicas e por toda a compreensão que extrapolam a relação de orientação.

No encontro com Alexandre pude perceber possibilidades de transitar por novos caminhos no mundo da pesquisa. Construímos uma relação desde a graduação, foi um encontro que me “sacudiu”. Professor, agradeço por ter aceitado colaborar com esta pesquisa e por me provocar, como educadora e pesquisadora, fazendo com que eu enxergasse sempre a possibilidade de nos deslocarmos para territórios *outros*.

Aos meus pais, Janete e Zé Oto, minhas grandes referências afetivas e políticas. Gratidão por estarem sempre me apoiando incondicionalmente, como pais e como mestres na vida. Foi com vocês que aprendi desde peque(nina) a buscar olhar o mundo com compromisso e solidariedade.

Ao meu companheiro Ed, pela presença. Meu amor, agradeço sua paciência e compreensão diária. Por passar horas me ouvindo falar do cansaço, dos entusiasmos e dos meus devaneios durante a escrita. Gratidão pelos incentivos, pela sensibilidade e por não me deixar desistir, me ajudando a recuperar a confiança a cada manhã.

Agradeço a Pedro, irmão, com quem pude dividir várias angústias, durante a elaboração dessa tese, principalmente nos últimos meses. Grata por estar por perto, me permitindo compartilhar da sua sabedoria de irmão mais velho.

Gratidão a Nana, prima que segurou na minha mão desde que cheguei em João Pessoa. Ela me trouxe à tona minhas históricas raízes na cidade. Foi também quem me “levou” ao encontro dos jovens e das periferias da Paraíba.

Gratidão aos professores da Pós-Graduação em Educação da UFPE, pelas trocas intermináveis.

À Ignez, Rochelle, Raisa e tia Ângela pelas leituras, pela disponibilidade e cooperação com o texto. Vocês amenizaram o sentimento de solidão inerente à escrita.

À todos os meus alunos, por me inspirarem a cada segundo e me mostrarem o sentido de ser educadora.

Agradeço a todas as minhas amigas pelo cuidado, carinho, interesse e compreensão. Pela presença nos momentos indispensáveis de descontração. Gratidão por permanecerem em minha vida, ser amiga de doutoranda não deve ser fácil.

À Ruy e a Rossana, amigos que herdei do mestrado e que estão sempre me incentivando nos trabalhos acadêmicos.

Pelo abrigo, afeto e pela amizade que me tem dispensado, aqui em João Pessoa, agradeço à família Gonzaga, principalmente a D. Dida e a Lourdes.

Aos amigos que resgatei em João Pessoa e aos com quem tenho construído relações de amizade, agradeço pelo conforto que proporcionam para que me sinta amparada na cidade.

São muitas pessoas, muitos grupos e muitas energias a agradecer. A tod@s que fazem parte da minha existência e aos que me (co)movem a pensar na possibilidade de construir vidas mais vivas, registro a minha gratidão!

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto ações vivenciadas por jovens pobres, moradores de bairros periféricos, consideradas de resistência aos padrões normativos estabelecidos. Nosso interesse consistiu em dar visibilidade aos modos peculiares de viver a juventude, buscando ressaltar questões *outras* que não estão sendo incorporadas por essas políticas. Refere-se às histórias de jovens que têm construído modos de vida que extrapolam as normatividades, não se contrapondo necessariamente à própria política, mas indo além, se excedendo nos discursos vigentes, presentes na sociedade. Tomamos como referência o pensamento de Michel Foucault para discutirmos sobre a sociedade de normalização e a biopolítica. Recorremos a Deleuze, Guattari, Foucault e Ortega, para refletirmos sobre as possibilidades de construirmos experiências de *resistência* aos discursos estabelecidos em relação à condição juvenil. Para tanto, buscamos problematizar as distintas concepções de juventude presentes em momentos históricos significativos e identificamos os diferentes modos de tratamento das juventudes pelas políticas públicas. Analisamos as distintas experiências de vida dos jovens pobres em duas comunidades do Estado da Paraíba, por meio da reconstrução de suas trajetórias, bem como problematizamos os processos formativos construídos e vivenciados por estes mesmos jovens. Participaram do nosso estudo cinco jovens moradores das comunidades de São Rafael, localizada na cidade de João Pessoa e da cidade de Zabelê-PB. As políticas de juventude, no contexto do Estado governamentalizado, têm funcionado como dispositivos biopolíticos de controle e governo das condutas dos jovens. Assim, as ações dos programas governamentais voltadas para o público dos jovens pobres, moradores das periferias urbanas (público específico das atuais políticas de juventude no Brasil) têm como função normalizar os seus comportamentos e, em última instância, administrar as suas vidas. Através da escuta das histórias de vida, encontramos experiências inusitadas, bem como, subjetividades disciplinadas, controladas e bem enquadradas. Observamos de forma marcante vivências de educação não formal em todas as histórias. Em todas as histórias de vida há um rompimento com os caminhos vividos por suas famílias. A formação de redes de colaboração e cooperação, bem como, a presença de um território, nos pareceu grandes impulsionadores na construção e na escolha de criar *outras* formas de vida. Encontramos jeitos de viver a juventude que não se diferem da forma hegemônica de ser jovem. Porém encontramos, também, indícios de que os jovens participantes da pesquisa têm elaborado subjetividades que não estão totalmente capturadas.

Palavras-Chave: Políticas de Juventudes e Resistência. Histórias de Vida. Comunidades de São Rafael e Zabelê –PB

ABSTRACT

The present paper shares the experiences of young people living in poor suburbs, that are considered as a resistance to established regulatory standards. Our interest was in making the peculiar ways of experiencing youth more apparent, trying to highlight other issues that are not being incorporated by these policies. We reference stories of young people who have lifestyles that go beyond the normative issues, not necessarily in opposition to politics themselves, but going beyond them, exceeding the prevailing social discourse. We seek to question the different conceptions of the present youth groups in historically significant moments and identify the different ways of treatment of youth groups by public policies. We take as reference the thought of Michel Foucault to discuss on society standardization and biopolitics. We use Deleuze, Guattari, Foucault and Ortega, to reflect on the possibilities of building experiences of resistance to the speeches established in relation to the juvenile condition. We analyze the different life experiences of poor young people in two communities in the State of Paraíba by reconstructing their history as well as confronting the formative processes built and experienced by these young people. Present in our study, were five young residents of the community of San Rafael, located in the city of João Pessoa and of the city of Zabele-PB. Youth policies in the context of a governmentalised State has worked as a biopolitical control system and governance of youth group behavior. Thus, the actions of governmental programs are geared to youth groups, residents of urban peripheries (specific audience of the current youth policies in Brazil) having the function to normalize their behavior, and ultimately, managing their lives. By listening to their life stories, we find unusual experiences, as well as disciplined, controlled and well framed subjectivities. We observed non-formal education experiences in all the stories. In all the life stories told, there is a departure from their families. The creation of collaborative and cooperative networks, as well as the presence of territory, appeared to be driving forces in the construction and in the choice to create other ways of life. We found ways to experience youth that do not differ from the hegemonic form of being young. However, we also found evidence that the young participants of the survey have prepared subjectivities that have not been yet fully captured.

Key Words: Youth Policy and Resistance. Life Stories. São Rafael and Zabelê-PB.

RESUMEN

La pesquisa aquí presentada tiene como objeto acciones vividas por jóvenes pobres, personas de barrios periféricos, consideradas de resistencia a los patrones normativos establecidos. Nuestro interés consistió en dar visibilidad a los modos peculiares de vivir la juventud, buscando resaltar cuestiones *otras* que no están siendo incorporadas por esas políticas. Se refiere a las historias de jóvenes que han construido modos de vida que extrapolan las normatividades, sin contraponerse necesariamente a la propia política, pero yendo más allá, excediéndose a los discursos vigentes presentes en la sociedad. Buscamos problematizar las distintas concepciones de juventudes presentes en momentos históricos significativos e identificamos los diferentes modos de tratamiento de las juventudes por las políticas públicas. Tomamos como referencia el pensamiento de Michel Foucault para discutir sobre la normalización de la sociedad y de la biopolítica. Utilizamos Deleuze, Guattari, Foucault y Ortega, para reflexionar sobre las posibilidades de construcción de experiencias de resistencia a los discursos establecidos en relación a la condición juvenil. Analisemos las distintas experiencias de vida de los jóvenes pobres en dos comunidades del Estado de Paraíba mediante la reconstrucción de sus trayectorias, así que problematizamos los procesos formativos contruidos y vividos por esos mismos jóvenes. Participaron de nuestro estudio, cinco jóvenes residentes de las comunidades de São Rafael, localizada en la ciudad de João Pessoa y de la ciudad de Zabelê-PB. Las políticas de juventud, en el contexto del Estado gubernamentalizado, funciona como dispositivos biopolíticos de control y gobierno de las conductas de los jóvenes. De esta manera, las acciones de los programas gubernamentales direccionadas para el público de los jóvenes pobres, residentes de las periferias urbanas (público específico de las actuales políticas de juventud en Brasil) tienen como función normalizar sus comportamientos, y, en última instancia, administrar sus vidas. A través de la escucha de las historias de vida, encontramos experiencias inusitadas, así como, subjetividades disciplinadas, controladas y bien ajustadas. En todas las historias de vida hay un rompimiento con los caminos vividos por sus familias. La formación de redes de colaboración y cooperación, igualmente, la presencia de un territorio, nos pareció grandes impulsores en la construcción y en la escucha de crear *otras* formas de vida. Encontramos maneras de vivir la juventud que no se difieren de la forma hegemónica de ser joven. Pero, encontramos también indicios de que los jóvenes participantes de la pesquisa han elaborado subjetividades que no están totalmente capturadas.

Palabras Clave: Políticas de Juventudes y Resistencia, Historias de Vida, São Rafael y Zabelê-PB

LISTA DE QUADROS

NÚMERO	NOME	PÁGINA
Quadro 1	Ações com ênfase no ensino superior	82
Quadro 2	Juventude Rural	83
Quadro 3	Juventude e Trabalho	85
Quadro 4	Juventude, participação e territórios vulneráveis	87

SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
APROS-PB	Associação de Prostitutas da Paraíba
ASCUZA	Associação Cultural de Zabelê
BH	Belo Horizonte
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEJUVENT	Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara dos Deputados
CEUs	Centros de Artes e Esportes Unificados
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CPCC	Centro Popular de Cultura e Comunicação
DAP	Declaração de Aptidão ao Pronaf
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EBE	Entidade Beneficente Evangélica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GTI	Grupo de Trabalho Ministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MCR	Manual de Crédito Rural
MP	Medida Provisória
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude
ONG	Organização Não-Governamental
Pajur	Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural
PB	Paraíba
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNJ	Política nacional de Juventude
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronacampo	Programa Nacional de Educação no Campo
Pronaf	O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
SENAC-PE	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Pernambuco

SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SISU	Sistema de Seleção Única
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PREÂMBULO

A tese foi elaborada ao longo de quatro anos. Muitos movimentos senti e vivi durante. Mas tenho muita certeza de que faz mais tempo que o tema das juventudes me (co) move. Conhecer suas histórias e poder compartilhar das suas vontades, das suas emoções, indignações, revoltas, das suas animações e criações me deixam mais viva.

Foi primordialmente durante a universidade, no curso de Pedagogia, quando despertei de maneira mais forte e sensível o interesse em estar junto com os jovens das periferias. No curso, refletia teoricamente sobre as principais causas das desigualdades sociais da realidade brasileira e suas relações com os processos formativos. Abandonei o curso de Psicologia, que fazia paralelamente, e me dediquei sobre a educação.

Fui alfabetizadora, agente social, monitora de projetos sociais, sempre ao lado dos jovens. Todavia, a atuação em projeto ligado ao esporte e ao lazer, na prefeitura, me proporcionou um mergulho intenso nas comunidades da cidade do Recife. Este estágio me rendeu meu primeiro trabalho. Eu passava a semana e os finais de semana junto com jovens. Eram skatistas, jovens do movimento hip-hop, músicos, não importava, estávamos juntos para construir, de forma prazerosa, experiências formativas longe da sala de aula.

Nunca trabalhei em escola. Não dei aula em escolas. Minha trajetória é marcada pela presença nas comunidades e em projetos sociais. Talvez isto justifique, de certa maneira, meu percurso como pesquisadora e meus interesses de pesquisa.

Tenho certeza de que esta tese não é um trabalho meu. Reconheço que todos os jovens com quem convivo me provocaram e me impulsionaram a fazê-lo. Meus professores e mestres da academia também têm grandiosa participação nesta pesquisa. Mesmo com todas contribuições, os desafios não foram pequenos.

Durante o doutoramento, me tornei professora da Universidade Federal da Paraíba, isto me custou uma mudança de moradia. Fui residir em João Pessoa. O calor da cidade junto com

a brisa da praia me acolheram. Nos dois últimos anos, foi deste lugar que escrevi meu relatório de pesquisa. Do lugar de estrangeira na Universidade e da cidade como um todo. Por isto, foi em João Pessoa que escolhi os jovens desta estudo. Eles também me acolheram e me escolheram para caminharmos juntos. A comunidade de São Rafael não podia ter sido mais receptiva. Me senti e ainda me sinto muito à vontade junto aos jovens de lá.

Durante a escrita da tese, aconteceu o que poderíamos chamar de um “fenômeno nacional”, que foram os protestos de rua, em junho de 2013. Todas as capitais do país foram tomadas por sucessivas manifestações de ruas. As multidões, que abarcavam um grande número de jovens, reclamavam pelo direito à cidade, contra a violência do Estado, por direito ao transporte público. Muitas bandeiras foram levantadas. Partidos políticos e outros movimentos estiveram presentes. Contudo, muitos dos que ocuparam as ruas não necessariamente faziam parte de coletivos organizados. As manifestações suscitaram muitos debates, um deles o do compromisso e interesse dos jovens pela política e pelas cidades onde moram. Há pesquisas que apontam forte engajamento das juventudes, em diversos espaços e formas de atuação. Porém, parece que estão desacreditados da lógica tradicional de fazer política. De certa forma, têm desenvolvido ações que surgem da emergência de pensar outras experiências do político. Os jovens estão inquietos para criar outros meios, outras vias. E, por isto, estão (re) criando essas maneiras do fazer. Os movimentos “Ocupe...” são um exemplo desta emergência. Mesmo que sejam movimentos que também englobem jovens de classe média, nos parece que têm causado certo impacto nos espaços urbanos, assim como os diversos movimentos culturais presentes nas periferias.

Estes movimentos também nos inquietaram durante este estudo. O que nos chamou a atenção foi a possibilidade de construir formas *outras* de luta. E nos fez refletir como poderíamos contribuir para que nosso processo de engajamento possa nos proporcionar novas formas de existir.

A experiência desta pesquisa me deixa marcas e novos suspiros. Como qualquer outro processo de construção do conhecimento, a sensação é de incompletude, vontade de escavar mais e continuar. De experimentar em cada novo estudo a abertura de poder ser outro.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 DO RISCO À RESISTÊNCIA.....	31
2.1 O Risco de Ser Jovem.....	31
2.1.1 Risco e Juventude: Relação de estranhamento.....	34
2.2 Poder e Resistência.....	39
2.3 Sociedade de Normalização e Governo da Vida.....	44
2.4 Resistência e Criatividade: as possibilidades de construir novas formas de vida.....	50
3 JUVENTUDE, JUVENTUDES E AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS.....	58
3.1 Juventude: uma construção histórico-social.....	58
3.2 Os Jovens nas Políticas de Juventude.....	66
3.2.1 As Políticas Públicas de Juventude no Brasil nas últimas Décadas.....	71
3.2.2 Programas Governamentais Voltados à Juventude.....	81
3.3 Os jovens na Produção Acadêmica: Políticas Públicas e Coletivos Juvenis.....	88
4 PROCEDIMENTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS.....	100
4.1 O Fazer-Pensar Pesquisa no Campo da Educação	100
4.2 Trajetória Investigativa.....	108
4.2.1 A pesquisa Qualitativa e suas Peculiaridades.....	109
4.3 Teorias Biográficas: “as histórias são narradas e não vividas”.....	112
4.4 Estratégias de Pesquisa: as experiências do campo	119
4.4.1 Descobrimos e encontramos os jovens.....	120
5 A ARTE DE (RE) CONTAR HISTÓRIAS: O QUE OUVIMOS DOS JOVENS..	126
CLÁUDIO: “Fui estudar história para conhecer a história da minha comunidade”.....	126
JOYCE: “Sempre gostei de liberdade”.....	129
RITA: “Vejo as coisas e me meto”.....	131
MÁRCIA: “Hoje em dia eu sou Pedagoga pelo fazer na comunidade”.....	133
HELDER: “Depois do grupo a gente já estava com uma consciência mais avançada”.....	135
5.1 Histórias que nos Passam e se Perpassam.....	137
6 OS LAÇOS E ENTRELAÇOS DAS HISTÓRIAS VIVIDAS.....	139
6.1 Tentativas de Escapar da Escola?.....	140
6.2 Buscando Desviar-se da Família.....	151
6.3 Vivenciando <i>outros</i> espaços educativos: formação no “mundo da vida”.....	156

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE 1.....	192
APÊNDICE 2.....	198
APÊNDICE 3.....	200

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada tem como objeto ações vivenciadas por jovens pobres, moradores de bairros periféricos, consideradas de resistência aos padrões normativos estabelecidos. Nosso interesse consistiu em dar visibilidade aos modos peculiares de viver a juventude, buscando ressaltar questões *outras* que extrapolam os discursos das políticas de juventude. Referem-se a histórias de jovens que têm construído modos de vida que buscam romper, de certa forma, com as normatividades. São experiências que não necessariamente se contrapõem à própria política, mas vão além, se estendendo aos discursos vigentes, presentes na sociedade.

As políticas se referem aos jovens das periferias, ora como alunos, ora como público alvo, tratando-os sempre como objeto de suas ações. Nosso estudo tem interesse em problematizar questões referentes às juventudes; contudo, dando ênfase a temas muitas vezes desconsiderados pelos idealizadores das políticas. Há um olhar sobre os grupos juvenis, dispensado pelos programas governamentais, que não alcançam determinadas experiências.

Desta forma, as questões que mobilizaram nossa investigação foram: como e quais as estratégias de resistência os jovens pobres têm construído? Quais são as experiências *outras de* ser jovem vivenciadas por eles? Quais subjetividades eles têm construído nestas *outras* experiências de ser jovem, que diferem das formas previstas pelos programas governamentais? Quais relações podem ser estabelecidas entre os seus diversos processos formativos e a criação de outros modos de viver a juventude?

Os formuladores das políticas realizam estudos para traçar um perfil do seu público, neste caso, os jovens pobres e moradores das periferias, que representam seu referencial normativo. Como iremos tratar adiante, o interesse por este objeto decorre de resultado de pesquisas em que, ao estudar o perfil traçado por programas governamentais para o público

jovem, identificamos uma caracterização desqualificante e estigmatizada deste conjunto da população.

Para que o leitor melhor compreenda nossas preocupações de pesquisa, é oportuna uma breve consideração a respeito de estudos que desenvolvemos anteriormente. Neste sentido, mesmo que já faça parte de um tempo, em certa medida longínquo, não podemos deixar de mencionar a primeira experiência de pesquisa sobre a temática juventudes, representada pelo trabalho de final de curso (TCC), para obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Naquele momento, início dos anos 2000, o tema “juventudes das periferias, suas experiências educacionais, suas trajetórias de vida” já me inquietava. Era o período de finalização da minha graduação e, de alguma forma, uma oportunidade de catarse das experiências que havia vivenciado durante o curso de pedagogia e os estágios realizados. No Brasil, era um período de implementação de programas governamentais específicos para juventude como, por exemplo, o ProJovem.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo identificar como os jovens percebiam a sua formação no ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens — e no Arco Ocupacional em Esporte e Lazer¹, tendo em vista as inovações contidas na Proposta Pedagógica que orientava aquela formação.

O referido trabalho contém uma discussão inicial sobre a compreensão do que é ser jovem e sobre as juventudes, bem como uma descrição do Programa ProJovem e da Proposta do Arco de Qualificação Profissional em Esporte e Lazer e, ainda, uma análise de dados advindos de entrevistas realizadas junto a jovens atendidos pelo Programa. As bases teóricas

¹Na organização do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) os Arcos Ocupacionais constituem uma das dimensões do Programa que se ocupa em fornecer a iniciação numa atividade profissional. Contudo, eles “[...] possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária)” (BRASIL, 2005, p. 52).

que então nos orientaram estiveram voltadas para as distintas concepções sobre o que é *ser jovem* e sobre os distintos conceitos de juventude que circulam na literatura pertinente e no discurso governamental. Também constituíram preocupação os limites em que o Programa se situava, no que diz respeito à questão da educação formal e não formal (OLIVEIRA, 2007).

Ainda que um TCC constitua apenas uma iniciação à investigação científica, não podemos deixar de reconhecer que esta iniciação foi essencial para a construção da pesquisa que desenvolvemos como dissertação de mestrado, dando prosseguimento ao estudo da temática.

De fato, o interesse pelo objeto *juventudes e educação* teve continuidade no mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, bem como no estudo do Programa ProJovem, que também se constituiu no espaço empírico investigado. Todavia, a dissertação focalizou outra dimensão do mesmo objeto. Neste sentido, investigamos como a juventude vinha se constituindo como objeto das políticas públicas, a partir da análise de como o discurso sobre o “risco” se fazia presente nestas políticas.

Especificamente, buscamos compreender como a articulação discursiva da noção de risco implicou a instauração de imagens ambivalentes a respeito das identidades juvenis, a partir de categorias analíticas inspiradas no pensamento de Michel Foucault. A busca desta compreensão envolveu considerar, além da noção de risco, as noções de inclusão, norma, normalização, governabilidade, entre outras. Tais formulações serviram como guia da análise documental, bem como das análises dos dados obtidos em entrevistas realizadas junto a egressos do ProJovem.

Os resultados obtidos com a investigação, que resultou na dissertação de mestrado, indicaram, entre outras coisas, que o tratamento político da juventude, em muitos aspectos, tem a função de normalizar, guiando os jovens para determinada forma de “cidadania”. Entretanto, observamos que os jovens não se viam em risco, nos fazendo perceber que eles não são

totalmente “moldados”. Isto porque incorporam, até certo ponto, a normatização que as políticas trazem para sua vida. Eles diziam que, apesar de não se identificarem com a categoria “risco,” não se consideravam na situação de risco, tal como expressado nos documentos do ProJovem. Contudo, afirmavam que existiam outros jovens nesta situação, em certa medida incorporando as diretrizes normativas do Programa. Ou seja, o risco está em outrem ou, como diz Ervin Goffman, “o estranho é sempre o outro”. Assim, tivemos indícios de que os jovens tendem a estabelecer mecanismos de resistência contra possíveis estigmas. Estes mecanismos podem ser tomados como produtos, consequências e/ou resistências ao modo como os programas operam no sentido de uma determinada “inclusão” dos sujeitos. Estas práticas, por seu turno, parecem ter também relação com as suas subjetividades, que são construídas na teia de relações em que se insere sua vida cotidiana. São estes indícios que investigamos, como tentaremos explicitar ao longo deste texto.

Assim, nossa investigação é um aprofundamento dos estudos sobre a condição juvenil. Considerando as políticas de governo que buscam a sua “inclusão”, focalizamos o modo como estes sujeitos criam estratégias de resistência expressas em outras maneiras de vivenciar a juventude. Em outras palavras, o estudo parte de uma focalização daquilo que os jovens experienciam em termos da sua condição juvenil, do que constroem e/ou desconstroem a partir de suas subjetividades, em relação com o que circula a respeito desta condição nos discursos próprios das políticas a eles destinadas.

Nesta perspectiva, a pesquisa pretendeu analisar ações experienciadas por jovens pobres que moram na periferia de cidades do Estado da Paraíba, que têm sido caracterizadas como de resistência ao modo de tratamento a eles dispensado. Trata-se de políticas que se orientam por concepções construídas no embate das relações entre determinados grupos da sociedade civil e do Estado. Muitos dos programas governamentais que elegem o jovem como seu foco principal são frutos de demandas de luta de vários grupos juvenis, grupos organizados

a partir de partidos políticos, das diversas linguagens culturais etc. Estão na pauta dessas lutas, além de muitas outras, o incentivo ao protagonismo juvenil, bem como o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. Desde final dos anos 1990 e início dos anos 2000 vimos o discurso do protagonismo político e da emergência de reconhecer os direitos específicos das juventudes serem incorporados às metas dos programas governamentais. Paralelamente a este discurso, e de forma contraditória, as políticas funcionam como dispositivos reguladores e normalizadores das condutas dos jovens.

Diante desse contexto, nosso interesse mais específico nesta tese foi buscar compreender dimensões implicadas no processo de construção/elaboração de possíveis ações de resistência, que devem ter uma relação com os processos formativos desses sujeitos. Ações que tivessem ligação com a possibilidade de construção de novas formas de existência, com a invenção de outros modos de ser jovem.

Assim, estamos considerando as iniciativas dos jovens como práticas de educação não formal que se desenvolvem no mundo da vida. Educação não formal no sentido das elaborações de Gohn (2001; 2006). Segundo a autora, a educação não formal se refere às aprendizagens que ocorrem "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”(GOHN, 2006, p. 2). Os vínculos estabelecidos a partir destas experiências permitem uma aproximação da teia de relações que vamos construindo ao longo da vida e que envolvem as dimensões pessoal, cultural, social, política, econômica etc (FREITAS, 2005). A identificação do pertencimento dos jovens pobres a determinadas redes influencia nos seus processos formativos que, por sua vez, devem ter relação com estratégias criativas de resistência por eles construídas.

As políticas de juventude, no contexto do Estado governamentalizado, têm funcionado como dispositivos biopolíticos de controle e governo das condutas dos jovens. Deste modo, as ações dos programas governamentais voltadas para o público dos jovens pobres, moradores das

periferias urbanas (público específico das atuais políticas de juventude no Brasil) têm como função normalizar os seus comportamentos e, em última instância, administrar as suas vidas.

Os discursos disseminados pelos últimos governos são em defesa da emergência de fomentação de uma política pública² de juventude que deva garantir os seus direitos e uma suposta “inclusão”; contudo, são estes mesmos discursos que permitem o acionamento de dispositivos biopolíticos. Segundo Veiga Neto e Lopes (2007), as “políticas de inclusão”, no Brasil, têm sido planejadas e executadas promovendo uma inclusão excludente. Os autores compreendem as políticas de inclusão educacional no Brasil como uma “manifestação do Estado governamentalizado da sociedade moderna”, que opera como uma economia de poder.

Os programas governamentais são elaborados a partir de um referencial normativo. O referencial normativo consiste na representação social construída sobre uma determinada questão e em determinado contexto. Não obstante, sabemos que todo programa de ação está norteado por referenciais que trazem subjacentes compreensões específicas a respeito do problema social existente e sobre as orientações e meios destinados a solucioná-lo (AZEVEDO, 2003, p. 64). Este referencial, por sua vez, também é resultante de uma construção histórica que se relaciona com os valores dominantes de um determinado período ou conjuntura.

Com base em estudos que abordam a questão³, identificamos que as políticas de inclusão das juventudes estão sendo elaboradas tendo como referência uma imagem negativa dos jovens. Ou seja, é porque precisamos nos defender dos jovens pobres e moradores das periferias, que os governos têm criado ações de inclusão para estes jovens. Este é o referencial normativo norteador das atuais políticas. Neste sentido, é que Veiga Neto e Lopes (2007)⁴

² Ver Azevedo (2003).

³ Oliveira (2010); Sposito & Carrano (2009 e 2003); Veiga Neto e Lopes (2007); Abramo (2005); Tommasi (2004); entre outros.

⁴ Veiga Neto e Lopes (2007) estão se referindo às políticas de inclusão educacional. Contudo, as políticas de inclusão de jovens têm como marco a presença de ações educativas nos seus programas e, na nossa compreensão, seguem a mesma lógica.

afirmam que as políticas de inclusão funcionam como um poderoso dispositivo biopolítico a favor da segurança da população e tendo como intenção diminuir os riscos sociais.

Nesse sentido, estudamos as percepções que os jovens têm construído sobre tais políticas, bem como, as imagens que eles têm elaborado sobre a sua condição. Durante o nosso estudo, como já dito anteriormente, problematizamos e tornamos visíveis às experiências consideradas de resistência aos padrões normativos das políticas.

Nesta direção, partimos do pressuposto de que os jovens pobres moradores das periferias urbanas vivenciam experiências de resistência, de escapamento, em relação às ações dos programas governamentais a eles destinados. Há um desejo nosso de refletir e problematizar as experiências dos jovens pobres não a partir de cifras negativas e estigmatizadas, ou pela necessidade de inclusão. Falar em juventudes não mais a partir da luta por direitos, mas por novos modos de existência. Nosso intuito foi dar visibilidade a experimentos criativos de formação, não engessados e que, de alguma forma, resistam aos padrões hegemônicos atuais sobre o que seja a juventude e os seus processos educativos. Objetivamos (re)conhecer experiências *outras* de se fazer jovem, de construir formas de vida e de viver as juventudes. Assim, como afirma Takeuti (2010, p.14), temos encontrado, nas periferias urbanas, diversas experiências e experimentações sociais que se apresentam como uma “política da vida no cotidiano da pobreza” com jovens engajados na invenção de novas atitudes sociais, a partir de “sua periferia”. Segundo a autora, os jovens das periferias têm construído vias paralelas como forma de saída às suas limitadas condições de vida. São experiências que se caracterizam como sendo de resistência social, mas que se diferenciam das grandes mobilizações de massa. Tais experiências constituem uma resistência que se “apresenta como um evento ou um acontecimento”. Estas ações de resistência podem ser consideradas como uma invenção do político, como novas formas de refletir sobre o lugar onde vivem, como outras possibilidades de estar no mundo (TAKEUTI, 2010).

Partindo desses pressupostos, para atingirmos nosso objetivo mais geral de pesquisa, buscamos problematizar as distintas concepções de juventudes presentes em momentos históricos significativos e analisamos os diferentes modos de tratamento das juventudes pelas políticas públicas. Identificamos, também, as distintas experiências de vida dos jovens pobres, em duas comunidades do Estado da Paraíba, por meio de reconstrução de suas trajetórias, bem como problematizamos os processos formativos construídos e vivenciados por estes mesmos jovens. Participaram do nosso estudo cinco jovens moradores das comunidades de São Rafael, localizada na cidade de João Pessoa e da cidade de Zabelê-PB.

Os procedimentos metodológicos adotados para nosso estudo foram: a) Pesquisa e Aprofundamento bibliográfico, buscando refletir sobre as categorias *sociedade disciplinar e de controle; resistência e vida, juventudes e políticas públicas; teorias narrativas* b) Pesquisa Documental sobre os programas governamentais de juventude; c) Levantamento da produção acadêmica sobre juventude, resistência e coletivos juvenis; d) Entrevistas em profundidade junto a cinco jovens visando (re) construir suas histórias de vida, para identificar como eles têm construído formas de ser jovem que diferem do discurso das políticas de juventude.

Com o uso de teorias e através de suas longas histórias, buscamos apreender como eles construíram ou não formas singulares de viver a juventude e de vivenciar seus processos formativos. Encontramos experiências inusitadas, como também subjetividades disciplinadas, controladas e bem enquadradas.

Observamos de forma marcante vivências de educação não formal, em todas as histórias. Pessoas de referência, como amigos e professores, que deixaram vestígios em seus processos formativos, também foi uma característica explicitada nas narrativas. Em todas as histórias de vida, há um rompimento com os caminhos vividos por suas famílias. A formação de redes de colaboração e cooperação, bem como a presença de um território, nos pareceram grandes impulsionadores na construção e na escolha de criar *outras* formas de vida.

Encontramos jeitos de viver a juventude que não se diferem da forma hegemônica de ser jovem. Porém encontramos, também, indícios de que os jovens participantes da pesquisa têm elaborado subjetividades que não estão totalmente capturadas. Há um movimento que é elástico, ou melhor, poderíamos comparar a um pêndulo. Um pêndulo que ora se manifesta de um lado na resistência e criação de novas formas de ser, ora mantém-se do lado oposto, rígido e controlado. Mas é o mesmo pêndulo. Em entrevista cedida a Toni Negri, quando questionado sobre a eficácia ou não da resistência dos oprimidos Deleuze (2008), respondeu o seguinte: existem maiorias e minorias. A maioria é definida por aqueles modelos pelos quais é preciso estar conforme, é preciso seguir. Em contrapartida, para uma minoria é um devir, é um processo. Todos nós temos este devir que pode nos arrastar para caminhos desconhecidos. Porém, uma minoria pode querer criar um modelo para si e tornar-se majoritária. Isto ocorre por uma questão de sobrevivência, recorrer por exemplo, ao Estado. Mas o que é surpreendente é que a potência que levou aquele grupo minoritário a criar suas experiências, esta não morre. A minoria pode criar um modelo sem necessariamente depender dele (p. 214).

Nossa tese está organizada em cinco capítulos, além da presente introdução. Um primeiro capítulo trata das categorias analíticas. O segundo capítulo discorre sobre a formação da categoria juventude, bem como sobre o tratamento político dado a este segmento da população, em diferentes momentos da história até a atualidade. Apresenta, ainda, breve balanço analítico da produção acadêmica que tem relação com o nosso objeto. O terceiro trata da metodologia, ou seja, das estratégias de pesquisa que assumimos e das experiências do campo. O quarto capítulo consiste no nosso esforço em (re) contar as histórias de vida dos jovens. No quinto capítulo buscamos tecer nossas análises, traçar aproximações e distanciamentos das histórias de vida, bem como compreender as estratégias adotadas pelos jovens para construir outras formas de ser e estar no mundo. Nas considerações finais,

retomamos algumas questões centrais da pesquisa e salientamos os principais elementos de análise utilizados ao longo da tese.

2 DO RISCO À RESISTÊNCIA

Esta sessão da tese está dedicada à trajetória teórica que temos percorrido. Vamos expor uma problematização sobre a categoria “risco” e seu funcionamento biopolítico nas políticas de juventude. Apresentaremos dados de pesquisa que evidenciam uma relação de estranhamento dos jovens em relação à categoria risco, lugar de onde emerge nossa tese. Posteriormente, faremos uma discussão teórica que passeie pelas sociedades de controle, os processos de normalização de condutas e as possibilidades de resistência e construção de formas de vidas criativas.

As categorias aqui trabalhadas devem ser consideradas como ferramentas analíticas que nos auxiliaram no processo de estudo do nosso objeto de pesquisa.

2.1 O Risco de Ser Jovem⁵

O nosso objeto emerge de diagnósticos apresentados pelas políticas públicas sobre os jovens pobres. Estes diagnósticos têm classificado os jovens moradores das periferias como estando em “situação de risco” e, por isto, demandando ações interventivas do Estado. Contudo, o modo como estes jovens veem a sua própria condição não corresponde necessariamente aos indicadores das políticas. Assim, faz-se importante retomar a problematização do conceito de “risco”, de modo a articulá-lo com as possíveis práticas de resistência.

No esforço de compreendermos como a juventude pobre tornou-se objeto dos governos nas atuais políticas de juventude, encontramos a categoria risco funcionando como um dispositivo classificatório e de controle deste segmento e como uma categoria que justifica a emergência das próprias políticas⁶. Ou seja, é porque os jovens pobres são classificados como

⁵ Neste item, aproveitamos análises desenvolvidas em pesquisa anterior. Cf. Oliveira, (2010).

⁶ Este “esforço” refere-se a nossa pesquisa de mestrado, já mencionada na introdução deste texto, que representa o ponto de partida para o nosso estudo atual.

estando em situação de risco que os governos passam a criar ações específicas de regulação deste grupo populacional. Segundo Silva e Silva (2005), constata-se que é sobretudo a partir da década de 1990 que se torna usual conceituar as situações e as condições de vida dos jovens pobres como sendo de *risco social*.

Atualmente encontramos, de forma corriqueira, as expressões risco e vulnerabilidade sociais, que são diretamente relacionadas ao público dos jovens pobres, desde projetos desenvolvidos por ONGs a trabalhos realizados por Fundações, bem como alguns programas e políticas governamentais. Estas ações, em sua maioria, são planejadas com o objetivo de gerenciamento das supostas situações de risco em que se encontram os jovens, como das situações perigosas que podem ser geradas por estes sujeitos. São ações que se configuram ora como de proteção social dos jovens, ora como sendo de defesa e de garantia da segurança da sociedade.

Além do modo de funcionamento do dispositivo risco no interior das políticas públicas, inquieta-nos o fato de esta categoria estar sendo utilizada de forma exaustiva e com certa ausência de problematização. Há a disseminação de um discurso que acaba naturalizando a ideia de que ser jovem e pobre significa, naturalmente, encontrar-se em situação de risco e vulnerabilidade. Em outras palavras, o que ocorre é um processo de individualização da suposta condição de risco e vulnerabilidade.

Neste sentido, além dos processos de naturalização e individualização dos riscos, podemos encontrar outros problemas, como a própria ideia do que significa encontrar-se de fato em risco e, mais ainda, como as políticas sociais herdaram e passam a abusar destes termos, que têm suas origens na área médica.

De acordo com Ayres (2008), é com o avanço dos estudos epidemiológicos que surge a noção mais específica de risco. Enquanto a noção de vulnerabilidade ajudava a identificar os indivíduos mais suscetíveis à contaminação, a noção de risco possibilitava, sobretudo, “calcular

a probabilidade de ocorrência de um agravo” em determinados grupos populacionais, levando-se sempre em consideração as características e condições destes mesmos grupos. Isto permitiu a delimitação e difusão de critérios e fatores que visavam identificar grupos e sujeitos em risco, ou que apresentavam uma probabilidade maior ou menor de fazer parte dos grupos de risco.

A transposição desta perspectiva para o campo das ciências humanas e sociais não foi um processo simples. Para os propósitos deste estudo, basta lembrar que, com a crise do processo de acumulação do capital nos anos 1970, o papel do Estado foi redefinido. As políticas sociais passaram a ser apreendidas como insuficientes para dar conta dos mecanismos de seguridade social, gerando um cenário de insegurança na população (CASTEL, 2005). É neste contexto que os conceitos de *risco e vulnerabilidade* passaram a ser tratados como problemas sociais e políticos, transpondo as fronteiras dos estudos epidemiológicos (OLIVEIRA, 2010).

A individualização dos riscos, tanto na área da saúde como nos estudos das ciências sociais, está atrelada às escolhas e aos estilos de vida admitidos por determinados sujeitos. É neste sentido que o risco pode ser apreendido como um dispositivo regulador ou como um dispositivo de governo das populações. Um dispositivo passível de ser acionado, sempre que um determinado grupo afasta-se dos padrões normativos vigentes. As noções de risco e vulnerabilidade passaram a substituir outros conceitos já utilizados pela sociologia, para figurar nas análises de determinadas questões sociais, como as de “desvio social” ou “desvio da norma”.

Segundo Ulrich Beck (2011), os riscos devem ser abordados como um paradoxo da modernidade tardia. Para este autor, nós estamos vivendo em uma sociedade de risco, em que existem tanto os riscos individuais como os globais. Robert Castel (2005), por sua vez, afirma que as mudanças econômicas e sociais, advindas do processo de modernização, geraram angústia, medo e a sensação, cada vez mais presente, de se estar *em risco*. Neste contexto, alguns grupos sociais passaram a ser classificados como *grupos de risco*, como os moradores

das periferias urbanas ou as pessoas desempregadas. Como resultado, tais grupos são mobilizados a gerenciar seus próprios riscos, como se estes fossem algo que pertencesse a eles (OLIVEIRA, 2011).

É com base neste entendimento, de individualização dos riscos, que as atuais políticas de inclusão de jovens têm classificado os jovens pobres, moradores das periferias, como um grupo populacional potencialmente perigoso, que se encontra em situação de risco e vulnerabilidade social e, por isto, demandam ações de uma suposta “inclusão”. Assim, as ações dos programas governamentais procuram extrair informações sobre estes sujeitos, tais como idade, lugar onde moram, situação de escolarização, de emprego e outros⁷. Estes saberes têm funcionado como determinantes para calcular o “risco” em que se encontra determinado jovem. E são estes mesmos saberes que permitem fazer funcionar o risco como dispositivo classificatório e de controle da vida desses jovens.

2.1.1 Risco e Juventude: relação de estranhamento

Durante a primeira década do ano 2000, várias pesquisas que tiveram como objeto de estudo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (CAÚ, 2009; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2011) são alguns exemplos de estudos realizados na campo educacional, apenas no Estado de Pernambuco. Dentre estas investigações, tomamos como referência a pesquisa de Oliveira (2011), que tratou de apreender como a juventude tornou-se objeto das políticas públicas e como o discurso do risco estava circulando no interior destas políticas. O ProJovem, naquele momento, entre 2008 e 2010, representava a culminância dos programas de juventude do governo federal e, por isto, além de outros motivos, constituiu nosso foco de pesquisa⁸. O Programa é voltado para jovens considerados em situação de risco e vulnerabilidade. Contudo,

⁷ Dentre outros documentos, conferir Brasil (2013a e 2013b).

⁸ Atualmente, apesar da criação de novas ações, o ProJovem ainda é um dos principais pilares da política nacional de juventude. Trataremos da atualização dos programas e ações do atual governo mais adiante.

os egressos não demonstraram identificação com esta classificação realizada pelo Programa. Nenhum dos jovens entrevistados disse se considerar nesta situação, como poderemos conferir nos dados apresentados a seguir.

Os egressos do ProJovem foram questionados sobre o diagnóstico dado pelos formuladores do Programa. Indagou-se se se consideravam jovens em situação de risco e se foi esta situação de risco que os conduziram ao Programa, os jovens entrevistados simplesmente não sabiam o que dizer.

Não passa pela minha cabeça o que é jovem em risco (J-A).

Risco? Como assim? Não sei, acho que não. Eu não sei se eu tava em situação de risco (J-E).

No decorrer da entrevista, os jovens afirmavam que nunca haviam pensado sobre a expressão “jovem em risco”. Vale lembrar que discursos circulam pela nossa sociedade, inclusive na mídia, que ressaltam os riscos e perigos que as ações humanas têm provocado no meio ambiente: poluição, terremotos, levantamentos dos problemas de saúde pública a que estão expostas parcelas da população em virtude de seus hábitos alimentares, sexuais, além das condições precárias de moradia etc. Mesmo assim, esta definitivamente não era uma noção comum na vida dos sujeitos participantes da pesquisa. As respostas foram como um “banho de água fria”. Como fechar uma pesquisa sobre a noção de risco no ProJovem, se os seus egressos afirmavam não saber do que se tratava e declaravam nunca ter pensado sobre esta noção?

Com efeito, havia uma aparente contradição entre a preocupação constante com a inclusão dos jovens em situação de risco, nos discursos governamentais, e a forma como estes mesmos jovens, alvos concretos destes discursos, enxergavam sua própria posição no mundo e os programas de ação que lhes eram endereçados. De fato, os egressos do ProJovem indicavam não se *sentirem* em situação de risco.

Mas havia também uma ressalva. Talvez, no ProJovem, existissem alguns colegas que poderiam ser assim considerados. Estes “outros” do ProJovem eram, justamente, os que se envolviam com “gente errada” ou que “havia ameaçado” os professores.

Não passa pela minha cabeça o que é jovem em risco. Eu não me sentia assim não. Apesar que tinha muitos lá assim, que se envolvia com isso, tudinho... com gente errada. Já teve inclusive muita confusão no PROJOVEM por causa disso mesmo. Até ameaça de morte professor já teve. Mas eu não me sentia assim não (J-C).

Assim, ao mesmo tempo em que os entrevistados afirmavam um distanciamento em relação a esta experiência do risco, eles apontavam a existência de outros jovens do ProJovem que podiam ser considerados como estando em risco.

Os jovens também demonstraram suas percepções do que seria estar em risco: “*não querer estudar, não querer trabalhar*”, com a ressalva de que eles acham que isto era o que “*o programa queria dizer*”. De todo modo, estavam em risco os jovens com determinada orientação na vida, justamente a de “*não querer nada*”. Exatamente o tipo de orientação que os jovens entrevistados recusavam compartilhar.

Eu acho que o programa queria dizer que era jovens que tava na rua, que não queria nada, praticamente, com a vida, assim... Não querer nada com a vida é não querer estudar, é não querer trabalhar, não querer evoluir. Acho que esses eram os jovens em risco (J-A).

Esta separação, entre os jovens participantes do ProJovem e aqueles que, apesar de estarem no ProJovem, não participavam efetivamente do Programa, na ótica dos egressos entrevistados, também se estendia para a forma como eles apreendem o olhar estigmatizante da mídia e da sociedade em geral, quando se referem aos jovens pobres.

Entre os jovens abordados a sensação de discriminação é algo recorrente nas falas. E esta discriminação está relacionada ao fato de morarem em determinadas comunidades. Apesar disto, nenhum deles afirmou se sentir inseguro ou em risco pelo simples fato de serem

moradores destes espaços. Para eles, a sensação de perigo que as pessoas têm em relação a certas comunidades estaria muita associada à forma como a mídia fornece visibilidade ao cotidiano vivido nestes espaços, sobretudo às situações de violência. Para estes jovens, esta visibilidade negativa termina por desqualificar as comunidades e, por extensão, os moradores destes locais. Esta seria, na sua ótica, uma das razões porque os jovens do ProJovem foram discriminados.

Logo, logo assim no começo, nosso ProJovem foi muito discriminado. Como o ProJovem acontece assim dentro da comunidade. Não é fora, né. O ProJovem é na comunidade. Aí se a comunidade já tem uma fama ruim na mídia, as pessoas pensam que quem tá no ProJovem também deve estar envolvido com coisas erradas (J-A).

O que temos constatado é que o risco e a sensação de insegurança estariam mais relacionados ao desconhecimento, tanto das pessoas quanto do contexto em questão. Segundo as falas dos jovens, existem alguns de seus colegas que estão envolvidos com a criminalidade, e por isso, são tidos como estando em situação de risco social. Nos pareceu que são esses jovens especificamente que acabam sendo classificados de maneira estigmatizada como “jovens em risco”.

Diferentemente, a concepção presente nos documentos do ProJovem afirmava que *todos* os jovens atendidos pelo Programa estariam em situação de risco, pois compartilhavam características comuns que os credenciavam, inclusive, a participar do ProJovem. Nos documentos do Programa, o “jovem em risco” é uma noção classificatória e é preciso estar em risco para ser incluído e fazer parte do ProJovem, mesmo que os jovens não se vissem desta maneira.

Na ótica dos formuladores, integrar o grupo populacional da faixa etária entre 18 e 24 anos, viver em comunidades com índices específicos de violência, possuir baixa escolarização e não possuir vínculos formais de trabalho, já os habilitaria a integrar os grupos em situação de risco. Os egressos entrevistados, porém, insistiam em outro modo de caracterização. Mesmo que determinadas condições sejam objetivamente compartilhadas pelos entrevistados (estar sem

emprego, não ter continuado os estudos ou ter problemas de relacionamento etc.), eles não se identificam subjetivamente como estando em “situação de risco”.

Em síntese, vemos um movimento singular. Para os formuladores das políticas públicas de juventude, *em risco* estão todos os jovens que apresentam algum tipo de problema social, mais exatamente são, eles mesmos, um problema. Daí a positividade de um Programa como o ProJovem que, ao incluí-los, os afastaria da situação de risco que eles representam para si mesmos e para o conjunto da sociedade. Para os jovens incluídos neste Programa, contudo, os problemas sociais que eles enfrentam não seriam condição suficiente para se perceberem como *estando em risco*.

Desvelava-se, deste modo, o movimento complexo das políticas que existem na atualidade. Estar “incluído” é, portanto, muito mais do que “estar incluso” em um dado programa ou, mesmo, internalizar mecanicamente um conjunto de orientações normativas; estar incluído significa, antes, a própria capacidade de operar classificações, reconhecendo quais identidades e condutas são adequadas ou não, bem como quais lhes dizem respeito e quais dizem respeito ao outro.

Esta, nos parece, é a lógica mais sutil da governamentalização das condutas nas sociedades de normalização que não pretendem excluir nem apenas integrar os considerados “perigosos, anormais, diferentes”. Mas, potencializar, no conjunto das relações sociais, o uso de esquemas classificatórios ancorados em determinadas percepções das ações dos outros, apreendidos como o *outro* de nós mesmos.

Segundo Foucault (2002), no século XVIII inventamos uma “arte de governar” ou o que o autor denomina de “tecnologias positivas de poder”. Substituímos o modelo da lepra pelo modelo da peste e isso muda completamente a forma como o Estado passa a governar os homens. Em outras palavras, o autor afirma:

A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e que se multiplica a partir de seus próprios efeitos (p.59/60).

Portanto, as diversas instituições, assim como as políticas governamentais, passam a exercer esse tipo de poder para garantir os processos normalizadores das condutas de diversos grupos populacionais. Aproximamos os diferentes com o intuito de garantir certa homogeneização dos comportamentos. A norma, nesse sentido, passa a ser elemento de sustentação e de fundamentação deste poder. Ela “não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p. 62). É através da norma que podemos qualificar e corrigir os possíveis comportamentos desviantes ou em risco dos jovens.

Assim, ao estudarmos sobre as políticas de juventudes, acreditamos que os padrões normativos que as regem devem ser reconstruídos continuamente, ao longo de toda a teia social. Estes padrões, contudo, não se distribuem homogeneamente devendo, antes, ser apreendidos através de cada relação social vivenciada pelos sujeitos.

Foram estas problematizações que acabamos de apresentar que fizeram movimentar esta tese. Considera-se que, em certa medida, os jovens das periferias têm resistido aos discursos oficiais da política de juventude e de algum modo ao seu exercício normalizador. Desta forma, decidimos investigar e dar visibilidade às várias possibilidades de se vivenciar a condição juvenil e, especialmente, aquelas experiências que extrapolam os discursos estabelecidos. Nos interessou investigar modos criativos de se fazer jovem e de fazer política, sobretudo entre os pobres, e que diferem de um único padrão normativo.

2.2 Poder e Resistência

A categoria resistência, trabalhada na perspectiva foucaultiana, encontra-se inserida nos seus estudos sobre o poder. Assim, entendemos que não é possível compreender a sua ideia de resistência se não nos debruçarmos sobre as suas análises sobre o poder.

É importante lembrarmos que Foucault não desenvolveu uma teoria sistematizada, da qual pudéssemos extrair o conceito do que significa o poder. Em outras palavras, não foi intenção deste teórico definir o que é o poder, visto que, segundo as suas ferramentas teóricas, esta noção não pode ser entendida como uma “coisa”, ou como objeto que sejamos capazes de possuir. O poder não está relacionado a um bem, ou a um objeto de possessão. O poder deve ser entendido não como uma substância ou uma qualidade que se possui, mas como uma relação, como algo que se exerce (FOUCAULT, 1999). Ou seja,

as relações de poder são um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, operam sobre um campo de possibilidades: induzem, separam, facilitam, dificultam, entendem, limitam, impedem. [...]. O exercício do poder consiste em conduzir condutas e dispor a probabilidade (FOUCAULT, 2003, p. 37).

Assim, o poder pode ser entendido como um jogo de forças e como estratégias que não são estáveis, mas constantes. Em Foucault, ele é um “efeito de uma ação sobre a ação dos outros que está presente nas relações entre indivíduos e grupos e por elas sendo mobilizados” (PASSOS, 2008, p.7).

Nas pesquisas genealógicas de Foucault, o que está em jogo, em relação ao poder, é determinar os variados dispositivos pelos quais ele se exerce. Isto significa considerar o seu exercício em diferentes níveis da sociedade e as relações envolvidas neste processo, bem como seus mecanismos e seus efeitos.

Segundo Izabel Passos, há uma motivação do filósofo no sentido de pensar sobre o exercício do poder nas sociedades modernas e contemporâneas, para compreender a evolução deste exercício e os modos como ele as dominam. Foucault está interessado no fato de que os saberes e as formas de exercício do poder “configuram modos de subjetivação, modos de ser

sujeitos, modos que são históricos, multifacetados e, muito importante, *transformáveis*” (PASSOS, 2008, p.05).

Esta autora nos chama a atenção para a dificuldade que temos, não só de compreendermos a noção de poder como algo diferente de uma substância mas, também, de reconhecermos o seu lado positivo e produtivo, “o poder como jogo de forças essencial à vida” (*idem, ibidem*). A sua hipótese é a de que esta dificuldade é consequência das marcas da história política do nosso país. Os períodos de governos ditatoriais, caracterizados pela extrema violência e pelo autoritarismo no Brasil, deixaram-nos, como herança, uma noção de poder que está diretamente associada a algo sempre negativo, à repressão agressiva.

Diferentemente desta ideia, Foucault afirma que o poder também é uma operação positiva, que está presente em todas as relações. Esta operação é produtora de coisas, formadora de saberes, produtora de realidades e discursos. Ou seja, esta força não funciona apenas como interdição, censura ou dominação mas, também, como geradora de alguma coisa: “desejos, prazeres, objetos, indivíduos” (FOUCAULT, 2012, p. 12).

É principalmente nas sociedades modernas onde Foucault detecta exercícios de poder que não são mais da ordem da repressão e, sim, técnicas sutis de adestramento e de controle. Estas técnicas, denominadas por ele de disciplinares e de biopoder⁹, agem como estratégias de assujeitamento de corpos individuais e populações. Estas estratégias são encontradas, principalmente, nas instituições sociais (escola, família, presídio etc.) e funcionam através de processos de observação, classificação, individualização, intervenção e regulação da vida. Estes procedimentos, por sua vez, devem formar corpos saudáveis e otimizar a vida, com o intuito de garantir a ordem societária da acumulação do capital.

Contudo, as técnicas de exercício do poder preveem a dimensão da liberdade. Ou seja, nas sociedades modernas e contemporâneas, os exercícios de poder não agem através de ações

⁹ Trabalharemos estes conceitos mais adiante.

de repressão e violência; ao contrário, só podem funcionar se houver uma dimensão de liberdade. O exercício do poder prevê a dimensão da liberdade no interior das relações entre os sujeitos e os sujeitos e as instituições. A liberdade funciona como um suporte para o exercício do poder. Neste sentido, há sempre um espaço, mesmo que muitas vezes reduzido, para que o sujeito se revolte, denuncie, recuse e resista aos processos de assujeitamento. Segundo Branco (2008, p. 2),

A liberdade, para Foucault, por sua condição ontológica, é insubmissa, e diz sempre não às forças que procuram aprisioná-la e controlá-la. E o faz de modo que é, necessariamente, em condições fora do terror e do constrangimento, o de um afrontamento contínuo. A liberdade somente pode se externar em um ambiente político-social propício ao seu exercício, que é o do confronto entre forças livres.

Para Foucault, as relações de poder exigem que “o outro (aquele sobre quem se exerce) seja reconhecido e mantido até o final como um sujeito da ação, e também que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2003, p. 236).

Diante desta concepção de como o poder funciona, encontramos uma relação de interdependência das categorias *poder* e *resistência*. Foucault entende que só há exercício do poder por haver resistência. Ou seja, é porque há condição de resistência e de liberdade que existe a possibilidade do poder atuar. E, neste sentido, toda relação de poder é uma reação à resistência. Segundo Garcia (2008, p. 2),

toda força, susceptível que ela é de ser afetada por uma outra força, suscita uma resistência que se opõe à ação primeira. Não se trata simplesmente de oposição e contradição, mas de dissimetria, contrariedade. [...] Interna e imanente a seu objeto, ela será para nós resistência ao poder, mas também ao estado de coisas, resistência à injustiça, resistência à destruição, à morte, resistência à tolice. A resistência é um fato; não uma obrigação.

Onde há poder há, também, contra poder. Onde há a força do poder atuando, há também um contra poder resistindo. Quando um dos sujeitos implicados nas relações de poder

não tem mais a possibilidade de resistir à força “imposta” pelo outro polo, dá-se o que Foucault entende por dominação.

Foucault afirma que a resistência é anterior ao poder. Com o interesse de se aprofundar nesta assertiva foucaultiana, Sampaio (2007, p. 2) nos esclarece que é preciso ter cuidado com esta afirmação, pois este anterior não é da ordem cronológica. Então afirma: “a resistência seria o móvel prioritário, porque ativo; enquanto o poder agiria segundo uma estratégia reativa. “Antes” – se não historicamente – pelo menos na ordem das condições de existência”. Deste modo, a resistência é uma força prioritária em relação ao poder.

As relações sociais são constitutivas das sociedades e, para Foucault, toda relação é uma relação mediada pelo poder. Deste modo, podemos afirmar que as sociedades são perpassadas por múltiplas relações de poder. As relações de poder são relações de força entre os sujeitos, que podem ora pender para um lado, ora para o outro. É uma relação onde os sujeitos envolvidos estão procurando guiar, afetar ou mudar a conduta do outro sujeito da relação (FOUCAULT, 2003).

Segundo Passos (2008, p. 21),

se, na visão de Foucault, é impossível estarmos de fora ou a cima das relações de poder, devemos entender as relações de poder mais como uma agonística, isto é, como uma luta de confronto permanente em um contexto onde a liberdade existe e resiste sempre, do que como uma oposição essencial ou absoluta entre vencedores e vencidos.

Um ponto importante a que devemos também estar atentos refere-se aos saberes e discursos que são gerados por essas relações. Ou seja, elas funcionam como produtoras de um discurso verdadeiro, na medida em que cada polo da relação está defendendo a sua verdade. Estamos, portanto, diante de um funcionamento do poder que não mais se contenta com mecanismos de barragem ou proibição, mas que se organiza em linhas de penetração intermináveis, em formas produtivas e inventivas de atuação (FOUCAULT, 1999a).

Não se trata de repreensão mas, ao contrário, da montagem de uma aparelhagem destinada a produzir discursos. Esta aparelhagem deve ter a tarefa de dizer tudo o que há para se dizer sobre um determinado comportamento ou sobre uma prática social. Mas não se trata simplesmente de condenar ou tolerar, mas de gerir, regular e fazer funcionar estas práticas, segundo um padrão desejado. Neste sentido, a questão não é mais julgar, no nosso caso, por exemplo, a juventude pobre, mas de administrá-la (FOUCAULT, 1999a).

Contudo, há sempre uma possibilidade de resistência a essas verdades construídas e aos processos de assujeitamento. Há uma dimensão de liberdade que pode resistir à própria norma e ao processo de normalização. Seguiremos nosso texto buscando, agora, explicitar de maneira mais clara o que Foucault entende por norma e pela sociedade de normalização.

2.3 Sociedade de Normalização e o Governo da Vida

De acordo com Foucault o poder, tal como se apresenta na sociedade moderna, progressivamente é exercido em um campo em que predomina a norma no lugar da lei. Ao mesmo tempo, ele entende que, ao falarmos da norma, não se trata apenas de repressão a uma dada natureza ou às individualidades dos sujeitos e, sim, como um dispositivo que forma estas individualidades. Ou seja, a norma funciona como um dispositivo formador de indivíduos.

Ele nos chama a atenção para a importância de distinguir a norma da lei. A norma diferencia os indivíduos baseada numa média, num modelo ótimo de comportamento que se deve buscar alcançar. Desta perspectiva, a norma busca a homogeneização, embora reconheça o anormal, o diferente. A norma é quantificadora e hierarquizadora dos comportamentos dos indivíduos. A lei, contudo, funciona no sentido da correção, da condenação, do permitido e do proibido (CASTRO, 2009). Nesta perspectiva, vivemos numa sociedade que funciona cada vez

mais sob a lógica da norma. Ou seja, a própria lei funciona cada vez mais como uma norma e como um dispositivo de normalização.

“Dispositivo” constitui uma importante ferramenta analítica nas formulações foucaultianas. Ele o usa com frequência, sobretudo a partir da metade dos anos setenta, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de “governabilidade” ou de “governo dos homens” (AGAMBEN, 2005, p.09). De acordo com este autor, nunca Foucault definiu precisamente “dispositivo”. No entanto, considera que há uma aproximação da definição deste conceito em uma entrevista de 1977, que foi publicada no livro *Ditos e Escritos III*¹⁰.

É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguística e não linguística, no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. É algo de geral (*unreseau*, uma “rede”) porque inclui em si a episteme que, para Foucault, é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (FOUCAULT *apud* AGAMBEN, 2005, p. 09)¹¹.

O autor defende que vivemos numa sociedade de normalização, ou seja, todas as suas ferramentas, bem como o funcionamento do poder, trabalham no sentido de formatação de indivíduos para que se comportem e elaborem subjetividades que não fujam à norma. É um poder que se diferencia do judiciário e do poder médico, um poder de outro tipo, que é o poder de normalização. É uma instância de controle não do crime, não da doença, mas do indivíduo anormal (FOUCAULT, 2002).

¹⁰Esta entrevista que, na edição francesa tem por título: “Le jeu de Michel Foucault”, não faz parte da edição brasileira dos cinco volumes da coleção *Ditos e Escritos*.

¹¹Esta é uma livre tradução, feita por Giorgio Agamben, dos seguintes trechos da entrevista de Foucault: Ce que j'essaie de repeter sous ce nom, c'est, premièrement un ensemble resolutement heterogene comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] par dispositif, j'entends une sorte -disons- de formation qui à un moment donne à eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante[...]. Le dispositif est toujours inscrit dans un jeu de pouvoir [...] Ce que j'appelle dispositif est un cas beaucoup plus général que l'épistème. Où que plutôt l'épistème c'est un dispositif spécialement discursif, à la différence du dispositif qui est lui, discursif et non discursif.

As tentativas de conformar as pessoas, segundo padrões prévios constituídos no próprio grupo ao qual elas pertencem como, por exemplo, o grupo dos jovens pobres, devem ser compreendidas “mais [como] uma normação do que uma normalização”¹². Segundo o autor, na normação, parte-se da norma para, em seguida, distinguir-se o “normal” do “anormal”. Já no processo de normalização, parte-se do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 75 e 83).

A operação de normalização consistirá, portanto, em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade, fazendo com que as mais desfavoráveis se assemelhem às favoráveis. Nesta perspectiva, as sociedades normalizadoras têm, como princípio, uma forma de reclusão que não é aquela que afasta o “diferente”. Ao contrário, no processo de normalização, o “diferente” é incluso. Foucault denomina este processo como a passagem da “reclusão-exclusão” dos indesejados para “reclusão-inclusão” dos mesmos, de modo que se possa normalizá-los. Assim,

podemos entender que os dispositivos *normalizadores* são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por esta norma) (VEIGA-NETO e LOPES, 2006, p. 10).

A sociedade de normalização nasce juntamente com a formação do Estado governamentalizado. O dispositivo de normalização será denominado pelo autor de “*governamentalização*”. Isto é,

um processo complexo de objetivação e subjetivação de normas sociais, a partir do qual os poderes públicos engendram formas de governo que pretendem qualificar um contingente populacional apreendido ora como “incluídos” ora como “excluídos” do sistema de direitos (FREITAS, 2009, p. 8).

¹² Alguns trechos deste item baseiam-se em estudos por nós desenvolvidos anteriormente. Cf. OLIVEIRA, 2010.

O funcionamento da sociedade de normalização requer o uso do biopoder, tornando-o indispensável. A modernidade, segundo o autor, faz emergir duas formas distintas de funcionamento do poder: o poder disciplinar, que age sobre os corpos, e o biopoder que, diferentemente da disciplina, age sobre populações. O funcionamento do biopoder desenvolve sua ação e localização sobre a relação de poder, que “se situa e exerce no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de uma população” (FOUCAULT, 2008a, p. 129).

Segundo Magalhães (2008, p. 2) o poder disciplinar é uma técnica de poder que se aplica singularmente aos corpos individuais; uma tecnologia política do corpo humano, enquanto o biopoder consiste numa técnica de poder que se aplica globalmente à população. São estas duas formas de manifestação que fazem operar a biopolítica e esta última, por sua vez, é parte constitutiva da sociedade de normalização. Para Magalhães (2008), o biopoder é um poder essencialmente normalizador, que se integra à tecnologia política do corpo e tem como alvo a população.

A biopolítica, neste sentido, funciona como uma estratégia de governo da vida e opera se utilizando destes dois dispositivos: a disciplina e o biopoder. Estes são modos diferentes de exercício do poder, mas que não são excludentes; ao contrário, se complementam. O governo da vida significa o controle dos comportamentos e das subjetividades dos indivíduos. Foucault nos esclarece que, quando fala de governo, não está se referindo à instituição “governo”, mas à atividade que consiste em reger a conduta dos homens num quadro e com instrumentos estatais (FOUCAULT, 2008a, p. 432). Nesta mesma direção, Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder.

Para Lazzarato (2008, p. 3),

governar é exercer uma ação sobre ações possíveis. Governar consiste em agir sobre sujeitos que devem ser considerados livres. Foucault já tinha falado de governo para explicar os dispositivos de regulação e de controle dos doentes, dos pobres, dos delinquentes ou dos loucos (grifo nosso).

Com um funcionamento de caráter político, a biopolítica constitui cortes populacionais que se tornam alvo de ação governamental, como é o caso da juventude pobre. Neste sentido, faz-se necessário o processo classificatório de grupos específicos no interior da população. Ao classificarmos um grupo populacional como sendo de juventude, acionamos uma gama de saberes que aparecem acoplados a estes grupos. O surgimento do Estado moderno traz, com ele, os elementos que caracterizam a governamentalização. Estes saberes, que compõem processo classificatório de diferentes segmentos da população, funcionam como uma estratégia de melhor governo. Nas suas análises, no *Collège de France*, Foucault compreende o processo de governamentalização como o conjunto das atividades que visam assegurar a conservação do Estado. A governamentalidade refere-se a

essas coisas das quais o governo deve encarregar-se: os homens, mas (os homens) em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, as substâncias, o território, com certeza, em suas fronteiras, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar e, enfim, são os homens em sua relação com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, as epidemias, a morte (FOUCAULT, 2008, p. 288).

Os grupos populacionais passam a ser um mecanismo vital para os governos. A população passa a ser, justamente, o foco do que Foucault denominou de Estado governamentalizado, noção através da qual é possível designar um conjunto de práticas de governo das condutas que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO *apud* VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 951). Estes grupos constituem

um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável. Desde então, a população é tratada como um corpo vivo, um corpo-espécie, sobre o qual o Estado – ele mesmo, na sua acepção moderna, uma invenção também correlata às invenções do biopoder e da população – assume, como sua, a responsabilidade de governar para promover a vida (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 955).

Com isto, ao descrever a dinâmica de exercício do biopoder, no contexto da governamentalização do Estado, Foucault também enunciou um diagnóstico a respeito da política e seus dilemas no presente. Ele expõe que, ao contrário da estatização da sociedade, o que se observa é a crescente governamentalização do Estado. Um fenômeno astucioso no qual o Estado emerge como uma instância hegemonzadora do político, manifestando um poder centralizado e centralizador, cujas técnicas estão orientadas, simultaneamente, para o governo dos indivíduos e das populações.

Sob a égide da governamentalização, a salvação (enquanto objetivo do poder pastoral) assume novos contornos laicizados: garantir a “saúde, bem-estar, segurança”, enfim, proteção. O que significa expandir e reforçar as estruturas de administração social. É assim que “a biopolítica corresponderia à maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças” (FOUCAULT, 1997, p. 89).

Para lidar com estes fenômenos, eles vão ser introduzidos não somente como instituições de assistência, mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais: mecanismos de seguridade. Os aparelhos administrativos de proteção social, vinculados ao Estado, são o suporte da realização das políticas sociais, que podem ser entendidas como a forma concreta de regulação política da produção dos homens.

A analítica foucaultiana nos chama a atenção para a maneira arbitrária com que as normas são estabelecidas e, posteriormente, naturalizadas. Nas sociedades normalizadoras, os sujeitos não são simplesmente colocados para fora das instituições ou confinados em instituições especificamente criadas para isto. A finalidade consiste, antes, em ligar os sujeitos a um “aparelho de normalização”, cujo vínculo com o Estado pouco importa (FOUCAULT, 1996). Isto nos permite compreender o que há de mais específico e como operam os

mecanismos de poder presentes nas ações dos atuais programas governamentais voltados para as juventudes.

Como veremos mais adiante, as políticas de juventude têm se configurado como programas governamentais de prevenção e de segurança dos jovens pobres. Estas políticas operam por meio de categorias que funcionam como dispositivos de normalização e de controle dos comportamentos dos jovens pobres. Porém, como já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa buscará identificar experiências vivenciadas por jovens que, de alguma forma, se caracterizam como de resistência aos processos de normalização oriundos das políticas governamentais.

2.4 Resistência e Criatividade: as possibilidades de construir novas formas de vida

Partimos do pressuposto de que há jovens moradores das periferias urbanas que têm construído modos próprios, em relação aos padrões dominantes, de viver suas juventudes. Baseados em estudos anteriores, encontramos indícios de que existem jovens que não se reconhecem ou não se identificam com a maneira pela qual os formuladores das políticas se referem às juventudes pobres. Ou seja, parece-nos que eles têm construído subjetividades a partir das suas experiências no mundo da vida, que não estão totalmente normalizadas pelos dispositivos acionados pelos programas governamentais de juventude. Em outras palavras, mesmo que as atuais políticas de juventude estejam operando na lógica da biopolítica, atuando como reguladoras da população jovem, estes mesmos jovens têm conseguido (re) agir, de alguma forma, a esta regulação, considerando que todo exercício do poder pressupõe uma margem de liberdade. Como afirma Freitas (2009),

nesse ponto a análise de Foucault também é incisiva, toda forma de exercício do poder supõe uma margem de liberdade. Assim, se é verdade que a biopolítica aponta para o processo de regulamentação da população jovem pela cifra da segurança, por outro lado, a noção torna evidente que as subjetividades, os modos como os jovens se constituem na relação consigo

mesmos e com os outros, constituem, na contemporaneidade, o lugar de emergência de contra-poderes (FREITAS, 2009, s/p.).

Neste sentido, podemos afirmar que o exercício da biopolítica não só reprime e regulamenta as ações (no nosso caso específico, as ações dos jovens), mas também faz surgir novas realidades, a partir das reações dos sujeitos implicados nestas relações de poder. Nesta mesma direção, Alves (2011, p.59-60) registra que “as resistências constituintes de nossos corpos os percorrem, caracterizando-se como pontos móveis e inventivos”. Dando continuidade à dimensão criadora do poder, Pelbart (2003) afirma que

[...] contra o *biopoder*, que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas também subjetividades e consciências, Negri e Hardt detectam o alastramento daquilo que denominaram como *biopotência* plural da Multidão, manifesta em laços de cooperação social, de união afetiva e política, de subversão e escape, de protesto e criação, de inteligência e desejo de liberdade nelas existentes e assumir a crítica permanente entre todos os fenômenos de dominação (PELBART, 2003, p. 26).

A atitude crítica em Foucault está relacionada a uma crise, a uma desconfiança ou a uma resistência aos processos de governo dos sujeitos.

Nesta mesma perspectiva, Branco (2001) afirma que Foucault defende as resistências ao poder como aquelas que almejam a liberdade. Ou seja, nem todo e qualquer movimento contrário às relações de dominação pode ser considerado de resistência, visto que muitas vezes nos equivocamos, criando ações que visam, apenas, um novo enquadramento. Deste modo, ele diz:

[...] nem toda luta levantada pelos grupos sociais é, efetivamente, luta de resistência ao poder. [...] Muitas lutas supostamente contestadoras seriam, desde seu início, lutas visando à inclusão e/ou legitimação na ordem estabelecida: seria o caso das lutas pelo direito à habitação, saúde, higiene etc., que acabam consolidando as estruturas do poder e auxiliando no desenvolvimento de suas técnicas de individuação (BRANCO, 2001, p. 241).

Branco (2001) nos lembra das armadilhas que as lutas dos grupos sociais em geral podem criar para si mesmos. Segundo o autor, Foucault tinha este receio sobre as possíveis

manipulações das massas ocorridas no interior destes grupos, assim como acontecia nos partidos políticos. É importante lembrarmos que o autor está se referindo, principalmente, às lutas políticas do século XX, que estavam presentes mesmo nos países considerados democráticos. Ou seja, as técnicas de manipulação de segmentos populacionais não são encontradas apenas em regimes autoritários.

Para Garcia (2008, p. 2), “as forças de resistência são cegas, surdas, inarredáveis. Estas forças localizam-se tanto na resistência como na contra resistência. Em determinados casos, a força de resistência pode se configurar como uma desistência, como uma resistência passiva, podendo se assemelhar a uma acomodação. Ainda sobre a ideia de resistência, Garcia afirma:

Basicamente, a resistência é experiência de subjetivação, de autonomia. A resistência é combate particular; ela não afronta o inimigo para infligir uma derrota, mas ela se bate na adversidade; no fundo, seu adversário não passa de um pretexto, o que ela pretende é enfraquecê-lo e fazê-lo bater em retirada. Ela não busca a vitória, ela não se lança em uma batalha final, ela desarma o inimigo com suas próprias armas ao desorganizar a guerra que ele havia imposto (*idem, ibidem*).

Nesta perspectiva, a resistência pode ser entendida como uma força desorganizadora do que estava previamente planejado. As (re)ações de resistência provocam uma desarrumação nos esquemas, elas provocam a necessidade de uma (re)organização. Em outras palavras, as forças de resistência são provocadoras de uma movimentação, que clama pela criação de algo novo. Elas geram efeitos no mundo da vida dos sujeitos que não estavam previstos. Geram novas configurações que, muitas vezes, fogem aos cálculos pré- estabelecidos.

Da mesma forma que o poder, as forças de resistência não funcionam de modo linear. Não há um lugar único e privilegiado para o exercício da resistência.

Os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos, de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus

corpos e almas, regiões irreduzíveis (FOUCAULT, 1979, p. 92, *apud* SAMPAIO, 2007, p. 5).

As categorias resistência, criação e vida aparecem imbricadas em certo sentido, pois, como já afirmamos, a própria resistência sugere a criação de novas experiências de vida. Segundo Kroef e Gallicchio (2007, s/p):

A física considera resistência uma força que se opõe ao movimento de um sistema. Essa noção pode transbordar para outros planos, convertendo-se em resistência a um sistema organizado, resistência a um sistema representativo. Força insubordinada, já que não se submete ao organismo, à significação e à subjetivação, mas produz desvios, adquirindo novos sentidos. Força ativa marcada pelo poder de transformação, pelo vitalismo. Força irreduzível às funções de adaptação, conservação e utilidade da vida.

Entendendo a resistência como uma força que é capaz de provocar um movimento de não enquadramento e de não adaptação a determinados formatos e considerando o seu poder de gerar novas realidades, podemos identificar, neste sentido, o seu caráter político. Estamos tomando o político baseado nas ideias de Ortega (2009, p. 23) quando, tendo como referência o pensamento de Arendt, Derrida e Foucault, defende uma concepção de política e de espaço público como “criação e experimentação”¹³.

Branco (2001, p. 245) destaca o caráter político e criativo da resistência. Ele enxerga no “último Foucault” uma abertura para investigar as lutas de resistência. De acordo com Branco, as lutas de resistência, são: “as lutas [...] contra o gigantesco aparato, técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar, pensar”. Em outras palavras, são as lutas contra os processos de normalização.

¹³ Os estudos de Francisco Ortega (2009) baseiam-se na ideia das relações de amizade como experiência do político. Segundo o autor, a amizade pode constituir uma forma de re-traçar e re-inventar o político. Ante uma sociedade que limita e prescreve as formas de relacionamento, a amizade seria a experimentação de novas formas de sociabilidade.

Diante do contexto da sociedade normalizadora, Foucault nos indica um possível caminho que deve nos impulsionar no sentido de exercitarmos estratégias de resistência. Deste modo, é preciso estarmos atentos aos modos como temos nos constituído, não para descobrirmos quem somos; ao contrário, o exercício deve consistir em recusarmos o que somos (BRANCO, 2001). E, mais ainda, experimentarmos sermos *outros*. Assim, nossas estratégias não terão como alvo apenas o Estado e suas instituições. Nosso problema está na dimensão subjetiva do sujeito que é, ou acaba sendo, em parte, produto das práticas e discursos destas instituições. Neste sentido,

a questão [...] é produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder (BRANCO, 2001, p. 246).

Neste sentido, a contribuição de Guattari e Rolnick sobre processos de singularização também parece-nos de grande relevância para nosso estudo. De acordo com estes autores, podemos chamar de processos e singularização: uma maneira de recusar todos estes modos- de encodificação preestabelecidos, todos estes modos de manipulação e de telecomando; recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Trata-se de uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos (GUATTARI E ROLINK, 1996, p. 17).

Em seu livro: *“Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault”*, Ortega (2009) demonstra uma preocupação com a forma determinada pela qual temos nos relacionado, no corpo da sociedade. Segundo o autor, nós estamos condicionados por um imaginário que

dita como nos relacionar, tanto no âmbito pessoal, como no social e político. Este engessamento tem provocado formas pobres de sociabilidade e um esvaziamento do político.

Estes estudos de Francisco Ortega trazem uma forte contribuição para refletirmos sobre outras possibilidades de vivência do político, que não estejam necessariamente ligadas a partidos políticos (que parecem afastar os sujeitos das discussões efetivas sobre o espaço público), ao Estado e que funcionem dentro da lógica da democracia representativa. Parece-nos que não há mais espaço para o exercício do político que busque a eliminação do conflito e da diversidade, em detrimento de processos de abrandamento, conciliação e de homogeneidade.

Há um esforço de Ortega (2009), de investigar os modos como são recriados os espaços de experimentação da vida, através da autoconstituição dos sujeitos (processo denominado por Arendt, Foucault e outros, de *estilo*). Tendo como parâmetro o pensamento destes teóricos, sentimo-nos provocados a pensar e a realizar estudos sobre as possibilidades de elaborarmos modos de convivência que afrontem as formas institucionalizadas de exercício do político.

Desta forma, com base no pensamento de Hannah Arendt, Ortega defende o político como o espaço do agir humano, do mundo compartilhado com os outros, com suas singularidades e diferenças. A esfera pública não é unificada e, por isto, é espaço público. Para a autora, não existe espaço privilegiado para a ação política, de modo que a aproximação entre o Estado e a política seria uma forma insuficiente de ação, pois a política ocorre sempre que os indivíduos se ligam através do discurso e da ação. Este espaço é agônico, teatral, performativo e marcado pela pluralidade.

Hannah Arendt defende que a política deve ser entendida como a interrupção dos processos automáticos, como um *acontecimento*, no sentido de que interrompe a natureza e estabelece a contingência e o valor da ação humana como processos criativos, experimentais e

dinâmicos. Opõe-se, desta maneira, à lógica instrumental, que interpreta a ação como fabricação e o agir político como uma manufatura da história.

No exercício de reflexão sobre o político, tanto Arendt quanto Foucault afirmam que é necessário levarmos em consideração a análise de como viemos a ser quem somos ou como nos tornamos quem somos. E neste sentido, para travar tal reflexão, mais especificamente baseados nos estudos de Foucault, é preciso compreender os exercícios de poder que nos objetificam. Segundo Ortega, (2009), é nesta relação que se forma o sujeito: na possibilidade de resistência, de oposição ao poder e na tensão que se estabelece durante a produção da própria existência e, com isto, o afrontamento à norma.

Para fins desta pesquisa, compreendemos como *resistência* a possibilidade de criação de versões próprias de subjetividades, ou seja, modos de ser que procuram escapar, de certo modo, dos processos de assujeitamento. A resistência é algo que faz parte das relações humanas e que se configura como um movimento de reelaboração de si mesmo e de formas *outras* de vida, diferentes das pré-determinações das sociedades de controle. Persistência em dar vida a sua própria vida. Esta resistência se constrói a partir das experiências de vida, da família, de grupos de referência e se volta à construção de formas plurais de ser.

O que estamos chamando de vida, não é aquela vida orgânica, a capacidade de adaptação interna aos meios externos. Não da luta pela sobrevivência do corpo. Estamos nos apoiando na ideia de vida de Nietzsche. Ou seja, da vida como vontade de potência e vontade criadora. Vida como possibilidade de criação de outras formas de conduta para com o mundo, uma conduta criadora. Neste sentido, a criação seria a própria atividade a partir da qual se produz constantemente a vida. E esta criação, por sua vez, não depende de um sujeito, mas do desejo de potência, de expansão e de mudança (DIAS, 2011, p. 64). Esta ideia de vida tem relação direta com a nossa posição em relação às experiências de resistência.

As problematizações acima realizadas sobre as possibilidades de (re)pensar os modos de vida e de agir no mundo dos sujeitos, bem como a importância de como os indivíduos se formam e se (re)formam, representam uma contribuição de cunho político que nos parece relevante no sentido de nos auxiliar no aprofundamento dos estudos do nosso objeto.

3 JUVENTUDE, JUVENTUDES E AS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

A nossa preocupação central, como antes dito, é o estudo das ações que podem ser consideradas de resistência aos padrões normativos estabelecidos socialmente.

Esta preocupação suscita, de um lado, a necessidade de procurar tratar a juventude de uma perspectiva histórico/teórica. De outro lado, mas de maneira interligada e considerando esta perspectiva, é importante, também, problematizar o modo de tratamento da juventude pelas políticas públicas nas últimas décadas. Além destas discussões, este capítulo traz uma reflexão a respeito da produção científica sobre a questão da juventude. Estas são dimensões que, necessariamente, estão implicadas no nosso objeto.

3.1 Juventude: uma construção histórico-social

A juventude, como todo fenômeno social, é uma construção humana que envolve distintas dimensões: histórica, cultural, política, cronológica e jurídica, para citar algumas delas. É por isto que Pierre Bourdieu vai dizer que “a juventude é apenas uma palavra”, significando que não pode ser tomada no abstrato.

A literatura que trata do tema, quase que consensualmente, concorda que a juventude é um fenômeno que aparece com a modernidade. Um marco, por ser clássico, é a obra de Ariès “A história social da infância e da família”. Nesta obra, o autor afirma que, embora a delimitação das “idades da vida” tenha surgido antes da modernidade, é nela que estas idades sofreram um disciplinamento que passou a separar as pessoas segundo as gerações. Assim, houve a classificação da infância, dos jovens e dos adolescentes e lhes foram reservados espaços individualizados (PAULO, 2011, p. 58). Esta mesma autora, com base em Ariès, afirma:

Somente no século XX, após a guerra de 1914, é que a consciência a respeito da juventude começa a ser compartilhada socialmente, construindo um sentido comum, geral e banal. Nesse momento, a adolescência se expandiria estendendo

a infância para trás e a maturidade para frente. Ainda segundo Ariès, a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. Antes, “as idades da vida”, apesar de existirem, não eram rigidamente definidas, não sendo vistas como as responsáveis por grandes diferenças de comportamento como o é a partir da idade moderna (PAULO, 2011, p. 58).

Tratando da modernidade política, Veiga Neto e Lopes (2007, p. 952), afirmam que esta pode ser caracterizada

[...] pela progressiva estatização tanto das ações de governar, quanto das relações de poder. Trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judicial, policial, familiar, etc.). Mas isso não significa que na modernidade as relações de poder tenham simplesmente se concentrado num ponto - o Estado -, a partir do qual tais relações se espalhariam pela sociedade. Ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele, mas, ao contrário distribuem-se microscopicamente e “se enraízam no conjunto da rede social”.¹⁴

Do ponto de vista econômico e social, portanto, um forte marco da modernidade é a Revolução Industrial, que suscita profundas transformações como a própria afirmação do capitalismo industrial. Neste contexto é que vai mudando a realidade cotidiana da juventude.

A questão da juventude sempre tem sido tratada em íntima relação com as gerações e com a questão das identidades. De princípio, o termo tinha por referência as “gerações familiares” correspondentes a níveis de filiação, renováveis em intervalos aproximadamente de trinta anos. François Mèntre foi o pioneiro no estabelecimento das diferenciações entre “gerações familiares” e “gerações sociais”, em livro publicado em 1920 na França,¹⁵ como primórdios de uma abordagem sociológica.

Conforme Forquin (2003, p. 3), diferentemente dos usos de geração/filiação e geração/período da vida, quando abordada de uma perspectiva histórica e sociológica “designa um conjunto de pessoas que nasceram mais ou menos na mesma época e que têm em comum

¹⁴ Veiga – Neto está citando Foucault (1995, p. 247).

¹⁵ Trata-se do livro *Les générations sociales* (As gerações sociais), editado na França em 1920, conforme Forquin (2003).

uma experiência histórica idêntica e/ou uma proximidade cultural”. No entanto, ele amplia esta conceituação, ao afirmar que:

[...] uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem, sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de «sentimento de geração» ou ainda de «consciência de geração» (FORQUIN, 2003, p. 3).

Mas por que o conceito de geração se afirma na idade moderna como modo de classificação de pessoas? De acordo com Kriegel (1979), é necessário «remontar até os eventos decisivos (do século) das Luzes e das revoluções que se seguiram para observar as novas condições que conferiram uma eficiência social ao tema da geração» (KRIEDEL, *apud* FORQUIN, 2003, p.3). Kriegel indica quais fatores que explicam o surgimento desta nova modalidade de classificação “dos destinos individuais.”

Entre esses fatores, encontra-se o aumento da expectativa de vida e, portanto, a menor probabilidade de morte precoce, o que ampliou as oportunidades de as pessoas conviverem por maior período e com maior grau de intensidade com aqueles considerados seus contemporâneos. Está, igualmente, o enfraquecimento, nas sociedades modernas, de determinados atributos (condições, classes, *status*) que serviam para forjar a identidade pessoal nas sociedades tradicionais. Ou seja, de acordo com o seu nascimento em tal ou qual condição ou grupo, as pessoas eram classificadas “de maneira estável e claramente perceptível no quadro do espaço social” (KRIEDEL, *apud* FORQUIN, 2003, p. 4).

No campo da sociologia, como já foi dito acima, a juventude tem sido tratada, quase sempre, de uma perspectiva geracional. Bourdieu (2003), por esta ótica, salienta que a lógica que separa os jovens dos velhos é movida pela divisão de poderes. Como o que ocorre com

outras classificações, a fixação de idades impõe limites, produzindo uma ordem que estabelece o lugar de cada um na estrutura social. Em suas palavras:

Quando digo jovens/velhos, tomo a relação em sua forma mais vazia. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isto que os cortes, seja em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objeto de manipulações. Por exemplo, Nancy Munn, uma etnóloga, mostra que em algumas sociedades da Austrália, a magia do rejuvenescimento que as mulheres velhas empregam para reencontrar a juventude é considerada como totalmente diabólica, porque perturba os limites entre as idades e não se sabe mais quem é jovem e quem é velho. O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável etc., quanto mais próximos se encontrarem do pólo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores-executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc., desaparece (BOURDIEU, 2003, p. 113.).

Ainda para o mesmo autor, a apreensão da lógica que classifica as gerações requer o conhecimento das leis próprias de cada campo¹⁶, “os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta ("nouvelle vague", "novo romance", "novos filósofos", "novos juízes" etc.). Isto porque a idade biológica é socialmente manipulada, não se podendo, pois, falar dos jovens como uma unidade social, formada por grupos que têm interesses semelhantes. Assim, refere-se à necessidade de se considerar as diferentes juventudes nas análises.

Karl Mannheim é considerado o pioneiro dos estudos sociológicos sobre juventude, por ter teorizado a respeito da questão da juventude nas sociedades modernas e sobre as gerações, a partir de uma abordagem histórico-sociológica¹⁷.

¹⁶ Para Bourdieu: “Em termos analíticos um campo pode ser definido como uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Estas posições são definidas objetivamente na sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua localização atual e potencial na estrutura de distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) em que a posse determina o acesso aos benefícios específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, as relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação etc)”.

¹⁷ MANNHEIM, Karl. “O problema da juventude na sociedade moderna”, in: BRITTO, Sulamita (org.). **Sociologia da juventude I** – da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro, Zahar, pp. 69-94, 1968. MANNHEIM, Karl. “O problema sociológico das gerações”, in: FORACCHI, Marialice M. (org.). **Mannheim**,

Mannheim, ao construir o conceito de geração, principia por distingui-la dos *grupos sociais concretos*¹⁸, para tratar das interrelações dos indivíduos que compõem o que chama de uma única unidade de geração:

A unidade de uma geração não consiste primariamente em um vínculo social do tipo que leva à formação de um grupo concreto, embora algumas vezes possa acontecer de um sentimento pela unidade de uma geração ser conscientemente desenvolvido com base para a formação de grupos concretos, como no caso do moderno Movimento da Juventude Alemã. Mas, nesse caso, os grupos são na maioria das vezes meras cliques, cuja única característica distintiva é que a formação do grupo se baseia na consciência de pertencer a uma geração, em vez de objetivos definidos (MANNHEIM, 1982, p. 69).

A geração diferencia-se do grupo, porque sua existência somente é assegurada na medida em que os seus membros possuam um conhecimento concreto uns de outros. Ele deixa de ser uma unidade mental e espiritual, quando não mais exista a proximidade física. Igualmente, a geração não pode ser comparada com as associações, a exemplo de organizações que surgem em função de um objetivo específico. Estas possuem estatutos e toda uma regulamentação que possibilita que o grupo se mantenha coeso (MANNHEIM, 1982).

A questão posta pelo autor, que ele mesmo irá responder, é como se pode apreender de uma perspectiva sociológica a natureza da geração. Neste sentido, utiliza a noção de classe social, para demonstrar semelhanças entre estas e a noção de geração. Neste sentido, Mannheim considera que, da mesma maneira que o indivíduo faz parte de uma classe social, aceitando ou não este pertencimento, ou mesmo sem saber, o mesmo acontece com a geração. Neste caso, o indivíduo pertence a uma geração independentemente da sua vontade e da consciência desta situação. Ainda que não deixe de levar em conta a dimensão biológica inerente à geração, o grande mérito do autor é considerar os fatores históricos e sociais na formulação do conceito.

Col. Grandes Cientistas Sociais 25, São Paulo, Ática, p. 67-95, 1982. Uma discussão interessante sobre as formulações teóricas de Mannheim é feita por WELLER, W. (2007).

¹⁸ O autor, ao tratar o conceito, afirma que todas “as organizações com objetivos específicos, a família, a tribo, a seita, são todos exemplos de grupos concretos”(p. 69).

O fenômeno sociológico das gerações está baseado, em última análise, no ritmo biológico de nascimento e morte. Mas estar *baseado* num fator não significa necessariamente ser *deduzível* dele, ou estar implicado nele. Se um fenômeno está baseado em outro, ele não poderia existir sem o outro; entretanto, ele possui certas características peculiares a si próprio, características de modo algum emprestadas do fenômeno básico. Não fosse pela existência de interação social entre seres humanos, pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo particular de continuidade, a geração não existiria como um fenômeno de localização social; existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Por outra parte, a juventude se tornou uma questão socialmente problematizada, tendo por referência, principalmente, duas abordagens. A primeira delas, apoia-se nas teorias funcionalistas, no paradigma da integração, e nas categorias “função” e “disfunção social” na análise do fenômeno. A concepção de juventude diretamente articulada à anomia e à desordem ou disfunção social originou-se nos estudos desenvolvidos pela Escola de Chicago nos anos iniciais do século XX, quando foram pesquisados os conflitos entre gangues, bandos e organizações clandestinas, compostos por jovens imigrantes nos grandes centros urbanos dos Estados Unidos. Nesta ótica, as rebeldias juvenis são explicadas como disfunções e a delinquência é considerada o tipo mais característico deste comportamento desviante. Os problemas como a delinquência, o comportamento de risco e o forte uso de drogas passam a suscitar a intervenção por parte da sociedade para contorná-los (GROPPO, 2010; ZALUAR, 1997). De acordo com Castro (2008, p. 9),

é sintomático, por exemplo, o fato de que, *pari passu* à consolidação da afinidade entre a modernização socioeconômica e a configuração da juventude como categoria sociológica específica, firmou-se uma vinculação quase direta entre a temática juvenil e as questões da desordem social, impondo a identificação dos jovens como o grupo prioritário sobre o qual deveriam recair as ações de controle social tutelar e repressivo, promovidas pela sociedade e pelo poder público.

A segunda abordagem é o modelo da moratória social, também de inspiração funcionalista, que tem por paradigmas o reformismo, o desenvolvimentismo e a transformação

social. Ou seja, considera-se que os jovens se encontram em uma etapa de suas vidas em que devem se preparar para o futuro com o apoio das sociedades. Neste caso, as rebeldias juvenis, sobretudo o radicalismo, são tomadas como um impulso para a transformação social, mas a juventude é tida como uma etapa de preparação para a vida adulta. Isto coloca a responsabilidade de instituições como a família e a escola no desenvolvimento de um processo de socialização que possibilite moldar o jovem para ser um adulto adequadamente integrado à vida social e, portanto, produtivo e ajustado. Conforme esta abordagem, novas explicações são atribuídas à rebeldia e a outras manifestações de comportamentos considerados fora dos padrões e das normas: passam a ser analisadas como desvios ou disfunções do próprio processo de socialização (GROPPO, 2010; CASTRO, 2008).

Ainda que estas abordagens estejam fortemente presentes no imaginário social e, portanto, nos referenciais das políticas públicas, elas começam a perder força explicativa a partir dos anos 1970, em função dos padrões de sociabilidade que as transformações produtivas passaram a requerer. Neste contexto, surgiram novos valores e formas de comportamento, fazendo com que outras interpretações sócio-históricas a respeito da juventude emergissem.

Conforme Groppo (2010), as novas tecnologias vêm provocando mudanças nos processos produtivos e nos padrões sociais a partir das últimas décadas do século XX, o que alterou o próprio sentido da modernidade. No bojo destas mudanças surge o que Harvey (1993) chama de “a condição pós-moderna”. Emerge, então, uma nova configuração da compressão espaço-tempo “radicalizando a experiência já vivida e expressa pelos modernistas”. O imediato e o instantâneo passam a ser valorizados em outro sentido em relação ao da modernidade, o que repercute na sensibilidade social, fenômeno que atinge tanto os jovens como as pessoas de todas as idades.

Neste novo contexto, há o “embaralhamento da infância e da maturidade”. Provocado pelas mídias eletrônicas, este embaralhamento não mais possibilita a distinção dos atributos e

do *status* que a modernidade conferiu à infância e à maturidade. Surge a “juvenilização da vida”, e a juventude:

[...] como vivência real, identidade sociocultural efetiva e símbolo carregado de possibilidades de ruptura histórica e contestação, é recodificada como «juvenilidade», isto é, torna-se um «signo», esvaziado de sentidos autênticos produzidos pela vivência social concreta. A juvenilidade passa mesmo a determinar aos indivíduos a maneira mais legítima de vivenciar o que seria a juventude, a partir do consumo de dados produtos e atitudes indicados pela «sociedade de consumo» como um valor que se impõe (GROPPO, 2010, p. 13-14).

Neste cenário, vai aparecendo uma reprivatização do curso da vida, em conjugação com a desinstitucionalização das categorias etárias: são os próprios indivíduos que criam o curso de suas vidas, seja como um direito ou como uma obrigação, ao tempo em que as normas oficiais e as interferências institucionais que regulam a passagem pelas idades são flexibilizadas.

Conforme Groppo (2010), essas análises, dentre outros aspectos, levam à conclusão de que as tradicionais categorias etárias vêm se tornando cada vez mais «estilos de vida», onde a juventude é tida como uma etapa da vida humana com identidade e cultura próprias, no lugar de simplesmente um período de passagem para a vida adulta. Isto tem resultado em dois movimentos, dentro das reflexões das ciências sociais sobre a temática. O primeiro é “a tentativa de superação da ideia da juventude como socialização ou preparação para a vida adulta, substituída pela ideia de que a juventude se torna um «estilo de vida» em si mesmo” (GROPPO, 2010, p.14). A segunda é a tentativa de

repensar os modelos modernos de rebeldia juvenil — boemia, delinquência e radicalismo—, que são reinterpretados como «culturas» ou «sub-culturas» juvenis. Neste segundo movimento, mais que disfunção e desvio (conforme concebia o funcionalismo), mais que rebeldia ou revolta (conforme mais generosa interpretação dos anos 1960), tem-se a construção de identidades e a produção de diversidade sociocultural (*idem, ibidem*).

Outras dimensões analíticas devem ser consideradas no estudo da juventude, além do que apontam as abordagens acima. Neste sentido, ressaltamos a necessidade de identificação

da sua diversidade interna, como destaca Sousa (2006), mas esta diversidade não se localiza nela própria e sim nas relações sociais que lhe conferem as bases materiais e simbólicas de identificação social. Porém, como ressalta Sousa *apud* Ianni (2006, p. 11), “muito embora a experiência social seja adquirida sob relações distintas e, conseqüentemente, traduzida em códigos culturais influenciados tanto por questões geracionais quanto pelo lugar social, ela constitui-se, mesmo sob o globalismo, com singularidades.”

As abordagens sociológicas acima problematizadas contêm ferramentas que podem auxiliar na identificação de abordagens que têm orientado as políticas de juventude recentes. No entanto, é importante reafirmar que a nossa intenção é adotar as indicações de Foucault quando trata do processo de classificação dos grupos populacionais – no caso juventude excluída, ou em “situação de risco” – como uma estratégia de governo do estado governamentalizado e da sociedade de normalização (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Neste sentido, focalizamos as políticas para a juventude a partir do entendimento de que funcionam como um dispositivo regulador dos jovens, mas que estes podem encontrar alternativas de resistência à regulação.

3.2 Os Jovens nas Políticas de Juventude

Desde meados do século passado, a questão da juventude tem sido alvo de preocupações políticas e têm sido muitos os investimentos internacionais no sentido de atender às demandas dos jovens. Assim, as ações têm se voltado tanto para o cuidado e proteção dos jovens quanto buscando intervir nos comportamentos transgressores.

Conforme registra a literatura sobre o tema, esta questão surgiu, de um lado, em virtude da crise que perpassa as sociedades e das soluções que visam contorná-las, o que tem se expressado em profundas mudanças no mundo do trabalho, reconfigurando a pobreza e

aumentando os graus da denominada “marginalidade”. De outro, pela associação entre a juventude e a violência, que justifica as intervenções para controlá-la.

De fato, no imaginário das sociedades existe uma forte tendência de relacionar os índices de violência ao comportamento dos jovens de periferia, desconhecendo-se as situações que originam estes comportamentos, entre elas o fato de que são estes próprios jovens as suas maiores vítimas. Em tal contexto, o tratamento reservado às questões juvenis pouco considera as dimensões econômica, política, social e cultural nelas implicadas. Conforme Sposito (2007), o modo de tratamento que privilegia as relações entre a juventude e a violência é fortemente influenciado pela mídia. Ou seja, como a mídia tem privilegiado fortemente notícias sobre situações de violência em que jovens e adolescentes se encontram envolvidos, influenciam as sociedades no sentido de cristalizar uma percepção negativa sobre eles.

A crise por que passam as sociedades capitalistas tem contribuído para que se reforcem os estigmas. O aumento significativo da imigração para países mais desenvolvidos da Europa, por exemplo, e as precárias condições de vida que os imigrantes estão enfrentando, têm levado a que jovens expressem suas insatisfações em manifestações populares, vivenciando situações de violência, quase sempre nos confrontos com a polícia. Realidades semelhantes vivem os Estados Unidos: é notória a discriminação que sofrem os imigrantes latino-americanos e do Caribe.

Situação semelhante ocorre, principalmente, com jovens da periferia dos grandes centros urbanos brasileiros, o que tem contribuído para que eles sejam vistos como um problema social¹⁹. Neste quadro, como antes já foi referido, tanto a mídia como os estudos estatísticos destacam o crescimento do número de jovens envolvidos em casos de violência e agressão. Tommasi (2012, p. 118) afirma que

¹⁹ Mesmo sendo um fenômeno recente e ainda pouco estudado, não podemos deixar de mencionar os protestos dos jovens que tomaram as ruas, em junho de 2014, de várias cidades brasileiras, questionando o papel das instituições e do poder público. Ainda que pareça ter tido predominância de jovens de classes médias, a questão da associação entre a juventude e a “baderna” foi a tônica da mídia quando trata destas manifestações.

[...] o problema representado pela população jovem é projetado por duas lentes: a demografia e as páginas policiais. Os jovens são muitos e potencialmente perigosos. Esse problema social precisa ser controlado, gerido e até “estancado”, como dizem alguns. Mesmo porque os jovens se obstinam a ter, de alguma forma, atitudes críticas.

De uma perspectiva histórica, as preocupações dos governos e da sociedade com a questão da juventude é consequência de um conjunto de fatores, dentre os quais o aumento que este contingente sofreu em relação ao aumento de outros segmentos da população, fenômeno encontrado não apenas no Brasil como em outras sociedades²⁰.

A problematização da juventude como questão sócio-política constitui tema da América Latina e de outros continentes, que emerge no contexto do desenvolvimento do capitalismo. Todavia, seu tratamento não foi homogêneo, variando de acordo com as especificidades de cada realidade e de cada conjuntura. Por exemplo, na década de 1950 predominou, na América Latina, o eixo da integração. No período autoritário, assumiu a modalidade de controle social dos jovens mobilizados contra a ordem então vigente. Já nos anos 1980, a questão foi problematizada no contexto do enfrentamento da pobreza e da prevenção do delito e, nos anos 1990, o foco era a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Na atualidade, os discursos sobre os jovens passaram a considerá-los como sujeitos de direitos (BALARDINI e ABAD, *apud* SPOSITO, 2008).

No Brasil, caminhando *pari passu* com o processo de modernização capitalista que se afirma nas primeiras décadas do século XX, o fenômeno começa a se manifestar pela busca de integração dos jovens ao mercado de trabalho segundo os requerimentos da modernidade, que ocorreu por meio de políticas educacionais. No entanto, ainda que as oportunidades educacionais tenham tido significativo aumento, não alcançavam todos os segmentos juvenis,

²⁰No entanto, segundo estudo recente, o significativo crescimento da população jovem nas últimas décadas, cujo ápice ocorreu em 2008, começa a declinar. Mas, mesmo assim, os jovens constituem um contingente populacional de 51,3 milhões de pessoas (de 15 a 29 anos), ou seja: pouco mais de ¼ (ou 26%) dos quase 200 milhões de habitantes do país (BRASIL, 2013, p. 13).

pela própria seletividade do setor educacional, que deixa de fora os jovens pobres (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 1950, registrou-se um significativo processo de modernização dos países da América Latina, havendo um forte incentivo à integração dos jovens nas políticas educacionais então vigentes, na perspectiva de integrá-los nos parâmetros da modernidade. O crescimento do sistema educacional foi também significativo, mas concentrou-se nas ações voltadas para as famílias de classe média e alta, em detrimento dos jovens pobres (BANGO, 2008, p.41).

No que se refere às políticas para a juventude, as principais respostas dos Estados para a inserção dos jovens centraram-se no investimento em educação. Neste processo, deu-se o avanço da escolarização das “juventudes privilegiadas” e, no contexto das ditaduras militares impostas à maioria dos países latino-americanos (anos 1960 e 1970), verificou-se uma crescente organização dos jovens em lutas contra o sistema político e por mudanças de tratamento das questões sociais. Neste período, as políticas de juventude voltaram-se predominantemente para “o controle da mobilização, sua supressão e repressão” (BANGO, 2008, p. 43). Como salienta este autor (2008, p.40), naquele momento

a maior presença da questão juvenil na agenda pública está relacionada em primeiro lugar, com a visibilidade que os jovens ganharam nos processos de democratização ocorridos na América Latina no final da década de 1980. As aberturas democráticas tiveram os jovens como principais protagonistas.

Nas décadas seguintes, a lógica da repressão e contenção continuou prevalecendo nas ações governamentais. Instalou-se, em seguida, o processo de redemocratização e, com ele, os desafios macroeconômicos que punham em xeque, diretamente, a legitimidade das políticas governamentais, ao lado do crescimento de outros problemas sociais, destacando-se o enorme crescimento da população urbana em geral e, particularmente, da população juvenil. Isto fez com que a atenção dos governos se voltasse para a “juventude urbana” e para as chamadas

“gângues juvenis”. Em decorrência, os programas governamentais, em sua maioria, focalizaram, como objetivo primeiro, o combate à pobreza e à marginalização da juventude:

Ainda que nenhum deles tenha sido catalogado como programa ‘juvenil’, em praticamente todos os casos, a maior parte dos beneficiários eram jovens e isso pôde ser corroborado especialmente por meio de avaliação dos programas de emprego e emergência. No marco das definições de prioridades, os setores juvenis considerados como sendo beneficiários das políticas são os **setores excluídos socialmente**, que apresentam **condutas delinquentes**, sendo um fator de **insegurança cidadã**. A aplicação desse enfoque contribuiu enormemente no estigma da condição juvenil, questão esta ainda hoje muito fortemente enraizada no imaginário social (BANGO, 2008, p. 44, grifos nossos).

No contexto da redemocratização e com a retomada do crescimento econômico orientado pelo neoliberalismo²¹, os governos latino-americanos resgatam a teoria do capital humano²²: a ênfase na qualificação da força de trabalho juvenil, já existente no período anterior, é posta como estratégia fundamental para o crescimento econômico. Assim, a maioria das políticas públicas voltadas para os jovens, na década de 1990, tinha como eixo o problema do desemprego e da qualificação profissional. Merece ainda destaque, neste período, a criação de órgãos governamentais destinados especificamente a gerir as políticas de juventude, a exemplo da Organização Ibero-Americana de Juventude – OIJ²³.

As políticas governamentais para a juventude passaram então a criar programas que visavam estimular o primeiro emprego através da qualificação profissional, com destaque para temas como controle do tempo livre e formação de mão de obra. Como salienta Abramo (2005, p. 20), o percurso das políticas públicas de juventude acabou por consolidar, em síntese, “uma classificação das diferentes concepções sobre a juventude”, a saber:

²¹ Sobre as orientações neoliberais, ver: Azevedo, (2003); Gentili, (1996).

²² Sobre a teoria do capital humano, ver Frigotto, (2004); Freitag, (1980), dentre outros.

²³ É importante registrar, também, a proclamação do Ano Internacional da Juventude, em 1985, realizada pela ONU, o que significou “um grande impulso para que as questões de juventude entrassem na pauta de políticas públicas dos países da América Latina, ao longo da década de 1990” (BRASIL, 2008).

- a) A juventude como transição e preparação para o mundo adulto, onde a política que se destaca é a da Educação;
- b) A juventude como fase problemática, ou seja, como uma ameaça à ordem social. As políticas que se salientam são as de prevenção e redução da violência;
- c) O jovem como ator estratégico do desenvolvimento, com destaque para a noção de protagonismo juvenil. Aqui, as políticas têm foco na formação de capital humano;
- d) Por último, a juventude vista como sujeito de direitos, onde as políticas devem ser integradas e superar a visão negativa dos jovens.

No Brasil, essas concepções ora se repetem no mesmo momento histórico, ora surgem em momentos diferentes. É que as noções de juventude, consideradas pelas políticas brasileiras, não se produziram linearmente, como veremos a seguir.

3.2.1 As Políticas Públicas de Juventude no Brasil nas Últimas Décadas

O Brasil compartilha de um conjunto de características comuns aos países latino-americanos e isto se traduziu nas políticas que os seus governos definiram para atender as demandas dos segmentos juvenis (SPOSITO, 2008). Contudo, é preciso ter claro que cada realidade possui suas especificidades, oriundas de sua própria história e de sua cultura. As diferentes iniciativas governamentais voltadas para a juventude podem ser detectadas desde as primeiras décadas do século XX, principalmente as relacionadas à chamada “juventude delinquente” (SPÓSITO, 2003). Mas foi notadamente a partir do final dos anos 1990 que se

registrou um debate diferenciado sobre as políticas públicas para o segmento das “juventudes” na sociedade brasileira ²⁴.

Como lembram Sposito&Carrano (2009), foi naquele momento que se deu uma espécie de consenso no que se refere à necessidade de implementação de políticas públicas específicas para a juventude. Analisando estas políticas em meados da década de 1990, Rua (1998) contrapõe à ideia de “problemas políticos”²⁵ a expressão “estado de coisas”. Isto porque, para ele, somente quando alcança a condição de problema de natureza política, ocupando a agenda pública, alguns processos de natureza social abandonam a condição de “estado de coisas”. Como assinalam Sposito&Carrano (2009, p. 2),

essas observações são importantes para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, uma vez que, de modo diferente do conjunto da América Latina, elas tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas.

Nesta perspectiva, a existência de consensos preliminares em torno da relevância da temática da juventude, nos anos 1990, não exclui a pluralidade de orientações e pressupostos que têm norteado os projetos e programas voltados para os jovens brasileiros. Alguns aspectos precisam, então, ser levados em conta, já que

as representações normativas, embora focadas nos jovens, não incidem apenas sobre eles, isoladamente. Elas tratam sobretudo de universos relacionais: jovens e mundo adulto, este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, conflito e solidariedade também se põem. É preciso considerar que a disputa em torno das concepções ocorre, na arena pública, protagonizada pelos vários atores, tanto jovens como

²⁴ Utilizamos o termo juventudes no plural, porque entendemos que existem várias maneiras de ser jovem, se considerarmos suas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Cf.: Dayrell, (2003).

²⁵ Segundo Sposito&Carrano (2009, p. 02), ancorados na análise de Rua, “a expressão “os jovens como problema social” tem um estatuto diferente da noção de que políticas públicas ocorrem quando jovens deixam de ser “estado de coisas” para aparecerem como “problemas políticos”. Neste último caso, tanto pode estar presente a ideia de “proteção” da sociedade diante do risco iminente provocado por seus segmentos jovens, como a percepção de que atores juvenis podem estar contemplados nas políticas enquanto expressão de um campo ampliado de direitos reconhecidos pela democracia”.

adultos, que desenvolvem ações junto a esse segmento (SPOSITO&CARRANO, 2009, p. 3).

Desta forma, no próprio interior dos aparelhos de Estado, as políticas públicas para a juventude apresentam orientações diversas, podendo optar por diferentes prioridades, em face de várias demandas. Tais políticas podem se aproximar seja de modelos participativos e democráticos, seja de modelos que, no Brasil, foram designados, tradicionalmente, como de cidadania tutelada (SPOSITO&CARRANO, 2009, p. 7), cujas orientações têm reflexo direto na forma como tais políticas equacionam suas relações com os segmentos juvenis.

Assim sendo, pode-se distinguir dois movimentos em relação aos jovens brasileiros. De um lado, a juventude é abordada como uma espécie de reservatório de energias “utópicas”, possuidora de grandes potencialidades para o desenvolvimento socioeconômico do País. De outro lado, o foco é posto no estado de precariedade em que vivem os jovens, a exemplo do crescimento do desemprego juvenil. Este problema seria contornado pelas famílias privilegiadas através do prolongamento dos estudos, o mesmo não acontecendo com os jovens oriundos de famílias menos favorecidas, que não teriam as mesmas oportunidades. Esta situação fez com que, no caso brasileiro, até bem pouco tempo a categoria de estudante simbolizasse o próprio *status* da condição juvenil na sociedade brasileira. Nesta direção, Abramo considera que

o debate em torno da condição juvenil se dava quanto à sua posição como fonte de modernidade, exatamente porque os jovens podiam incorporar, através da formação escolar, novos conhecimentos e atitudes necessários ao desenvolvimento – econômico, social, político - do país, mas também como fonte de crítica, rejeição e transformação dos sistemas implantados – educacionais, morais, culturais. Os jovens de outros estratos sociais, a grande maioria, que cedo entravam no mundo do trabalho e não podiam continuar os estudos, não eram identificados como jovens: somente os que, dentre esses últimos, “saíam” desse caminho “normal” de integração à vida adulta pela via do trabalho, pela “desocupação”, pela criminalidade ou outras situações de “desvio”, é que se tornavam alvo de preocupação pública e o debate central se dava em termos das possibilidades de se integrarem ou restarem numa condição de marginalidade (ABRAMO, 2005, p. 23).

Estas considerações indicam que, mesmo tomando o marco da década de 1990 como um diferencial na discussão das políticas públicas de juventude, é possível demarcar que a representação simbólica do termo juventude e suas contradições continuam vinculadas à ideia de um “problema social”. As raízes desta vinculação remontam, segundo Abramo (1997), ao discurso sociológico de matriz funcionalista, questão que já tratamos anteriormente. Este discurso sempre tematizou a juventude, referenciando-se pelas disfunções que este segmento pode sofrer e/ou causar no seu processo de socialização. A juventude

só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social. Não é por acaso que a problematização é quase sempre então uma problematização moral: o foco real de preocupação é com a coesão moral da sociedade e com a integridade moral do indivíduo — do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela. É nesse sentido também que na maior parte das vezes a problematização social da juventude é acompanhada do desencadeamento de uma espécie de “pânico moral” que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto coeso de normas sociais (ABRAMO, 2007, p. 29).

É preciso destacar, ainda, que a discussão sobre os jovens, nos anos 1990, foi antecedida pela mobilização e pela formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A promulgação do ECA impulsionou o debate sobre a garantia de direitos, inicialmente voltados para as crianças e os adolescentes e, em um segundo momento, para a juventude. Mesmo assim,

até meados dos anos 90, a discussão sobre a temática da juventude ficou restringida à faixa etária até os 18 anos, e foi pautada especificamente pela questão dos “menores”, ou seja, os adolescentes em situação de risco, os que vivem e/ou trabalham nas ruas e os que estão em conflito com a lei. Muitas ONGs, antes e depois do Estatuto, foram criadas para realizar ações de atendimento direto de crianças e adolescentes, que visava especificamente **“prevenir” as condutas de risco, ampliando as oportunidades formativas e de uso “saudável” do tempo livre [...]**; no discurso de muitos educadores, tanto do setor público como das ONGs, o termo ‘jovem’ é utilizado ainda como sinônimo de criança ou adolescente; a mudança dos termos parece ser mais consequência de uma “onda” que começa a se espalhar, do que de uma transformação significativa na forma de olhar e considerar o público atingido (TOMMASI, 2004, p. 02-03, grifos nossos).

O mais surpreendente, portanto, é que a definição das ações para os adolescentes e jovens, mesmo sob o signo da doutrina de proteção integral, permaneceu atrelada às ideias de “prevenção” e “controle das condutas de risco”. As orientações daí emanadas deslocar-se-ão, praticamente inalteradas, para as políticas de juventude dos anos 2000, ainda que com algumas nuances.

Sposito&Carrano (2003), em pesquisa que objetivou mapear ações destinadas aos jovens no período compreendido entre 1995 a 2002, conseguiram identificar 33 programas e projetos governamentais. Dentre estes, 18 tiveram início no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC e se caracterizaram fortemente por enorme fragmentação (estavam espalhados por vários ministérios que, praticamente, não se articulavam entre si) e por não apresentarem densidade conceitual (destinavam-se, por exemplo, indiscriminadamente, a crianças, jovens e adultos, entre outros problemas).

Refletindo as orientações que as políticas públicas do período seguiram, as ações foram desenvolvidas de modo focalizado: para jovens considerados em situação de risco ou em situação de vulnerabilidade e, portanto, tematizaram as questões juvenis pelo viés da violência, do consumo de drogas e do desemprego (OLIVEIRA, 2010). Tratou-se de atender determinadas orientações de agências externas, na medida em que a focalização se baseou no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), entre outros parâmetros. Além disto, houve programas e projetos que se caracterizaram por um tipo de gestão envolvendo o público e o privado, seguindo ditames da reforma administrativa do Estado que, de um modo geral, restringiu a ação pública no campo das políticas sociais e econômicas, conforme orientações de agências externas como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional (AZEVEDO, 2009).

Na década seguinte, muitas dessas tendências se fizeram presentes, como eixo norteador, na problematização das principais preocupações do Estado para com o público

juvenil. No entanto, em alguns aspectos, pode-se identificar mudanças a partir do primeiro mandato do presidente Luiz Ignácio Lula da Silva.

Neste sentido, será observado, dentre outras inovações, o surgimento de um conjunto de novas estratégias de política. Conforme Freitas (2007), há um significativo aumento do aparato institucional voltado para a implementação de ações destinadas à juventude: órgãos, coordenadorias, secretarias, bem como a abertura de canais de interlocução entre o governo e entidades da sociedade civil.

Podemos destacar, em tal direção, a MP (Medida Provisória) 238, que vai estabelecer uma Política Nacional de Juventude (PNJ) e a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada ao gabinete da Presidência da República, o que indicou o grau de sua importância na agenda do governo. Esta secretaria, dentre outras atribuições, deveria se encarregar de tarefas como: formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude. Buscava-se, pois, a articulação entre as ações desenvolvidas por vários ministérios tentando-se, assim, superar a fragmentação que ocorria no governo anterior. Outra instituição criada é o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) encarregado, sobretudo, de fazer a articulação entre o governo e entidades da sociedade civil.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Juventude - PNJ constituiu, em certa medida, o atendimento, por parte do governo, de demandas provenientes de movimentos juvenis, de entidades da sociedade civil, de propostas do poder legislativo e, ainda, do próprio governo federal (FREITAS, 2007). No entanto, este atendimento permaneceu tratando o jovem como sujeito problema (TOMMASI, 2012).

Dentre as influências para a formulação da PNJ podemos destacar a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude da Câmara de Deputados – CEJUVENT. Compuseram esta comissão quarenta e três deputados, visando à proposição de políticas que atendessem às necessidades da juventude. Ela foi dividida em seis grupos de trabalho, o jovem e a saúde,

sexualidade e dependência química; o desporto e o lazer; a educação e a cultura; como minoria; o trabalho, o jovem e a família, a cidadania, a consciência religiosa, a exclusão social e a violência (CONJUVE, 2010).

Outra influência veio do Projeto Juventude (2003/2004) do Instituto Cidadania²⁶, ONG criada em 1991 pelo Partido dos Trabalhadores. Este projeto objetivou destacar a questão da juventude e suas emergências na agenda nacional. Em sua justificativa, se destacou o aumento, no período, da população entre 15 a 24 anos, salientando-se que este contingente representava 20% do total dos brasileiros, ou seja: 34 milhões de pessoas. Destacamos que o documento foi construído com amplo processo de interlocuções, permitindo a formulação de um diagnóstico sobre a juventude, bem como diretrizes e orientações estratégicas, consubstanciadas em agenda que contemplou “avaliações, recomendações e propostas específicas sobre os diversos temas relacionados, como educação, emprego, cultura, esporte, saúde, drogas, lazer, segurança pública etc.”²⁷.

Para a formulação da PNJ, foi criado o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial), sob o comando da Secretaria Nacional da Presidência da República, com a participação de dezenove ministérios e secretarias, com o objetivo de propor o delineamento da política. Neste sentido, realizou-se um estudo com base em um conjunto de informações produzidas, dentre outras maneiras, pelo mapeamento de todos os programas e projetos que se destinavam à juventude, pela análise de políticas públicas, estatísticas, estudos e diagnósticos sobre os jovens brasileiros. O GTI contou, também, com a assessoria de técnicos do IPEA e se utilizou do Projeto Juventude do Instituto Cidadania, das proposições da Comissão Especial da Câmara dos Deputados e, ainda, dos resultados de pesquisas desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta agência, como antes mencionado divulgou, em

²⁶ Atualmente Instituto Lula.

²⁷ Cf. <http://www.institutolula.org/projeto-juventude-20032004/#.UkOsdIYn9iU>

2005, um relatório de pesquisa contendo um diagnóstico da “situação de risco e vulnerabilidade” dos jovens brasileiros. Pode-se dizer que, desde então, tais noções aparecem, de forma sistemática, nas “políticas de inclusão” então desencadeadas, como referências para classificar beneficiários das ações. Aliás, o protagonismo da UNESCO tem se mantido, por meio de divulgação sistemática de estudos sobre a questão juvenil. É digno de nota o estabelecimento, por esta agência, do ano de 2010 como o “ano da juventude”, tal como já havia feito em 1985 (BRASIL, 2010).²⁸

É das iniciativas acima mencionadas que vai emergir a formulação de uma política nacional de juventude que, segundo as recomendações do GTI, deveria ser constituída pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, compreendendo educação, qualificação e ação comunitária e a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Assim, a questão do jovem passou a ter tratamento especial por parte do governo o que, em certa medida, tem tido continuidade no decorrer da atual década.

Conforme as discussões apresentadas até aqui, vai se notando como a Política Nacional de Juventude serve de exemplo de como, a partir dos anos 2000, as atenções voltaram-se para os jovens pobres que se tornaram, progressivamente, os alvos privilegiados de um tratamento ambivalente, na medida em que são vistos como uma ameaça à ordem social e, ao mesmo tempo, apreendidos como vítimas de uma desordem societária. Os jovens pobres

passaram a ser tema constante do noticiário e da preocupação pública com questões como problemas de saúde vinculados a certos tipos de comportamentos de risco, como gravidez precoce, o uso abusivo de drogas, as várias doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS; e principalmente o envolvimento dos jovens com a violência, como vítimas e-ou autores, e sua relação com a criminalidade e narcotráfico, expressa principalmente na altíssima taxa de homicídios entre rapazes do sexo masculino de 18 a 25 anos de idade (ABRAMO, 2005, p. 24).

²⁸ BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília, 2010.

É neste quadro de acentuação dos casos de violência e de outros fatores que afetam a juventude que surgem os “programas de inclusão”, dentre os quais o ProJovem como, certamente, a principal iniciativa da nova política de juventude. Neste sentido, as ações propostas e implementadas começaram a se pautar por um conjunto de categorias que oscilam entre um jovem apreendido como “protagonista” e um jovem como estando em “situação de risco” (CUNHA 2003; SPOSITO, 2007).

Evidencia-se, a partir daí, uma lógica de tentar “solucionar” ou conter problemas que têm múltiplas causas e cujas origens encontram-se em diversas instâncias do social, como se fossem problemas das juventudes e não problemas que estão atingindo os jovens. É como se o risco e a vulnerabilidade passassem a ser inerentes à condição do jovem pobre. O problema é que, como adverte Sposito (2007, p. 7-8), este tipo de visibilidade da condição juvenil favorece “a disseminação de sentimento de insegurança, consolidando a ideia de uma juventude potencialmente perigosa”.

É com base no sentimento de insegurança que os governos, nas suas três instâncias, têm formulado e, em alguma medida, executado ações voltadas para os jovens pobres. Ou seja, os programas governamentais voltados para as juventudes, nestes anos 2000, se caracterizam como sendo de administração dos possíveis *riscos* que este grupo populacional pode oferecer à ordem social.

Kerbaux (2005) chama a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o real “efeito” das ações governamentais na vida dos jovens, tendo como base orientações normativas, considerando seus limites dentro de uma sociedade marcada pelas desigualdades. Decorre, daí, a importância do alerta de autores como Sposito&Carrano (2009) no sentido de que, ao tratar o tema da juventude, no plano das políticas federais, é preciso recompor um desenho de ações que emergem do reconhecimento de alguns problemas que afetam expressiva parcela da população jovem.

Por fim, vale ainda destacar outras iniciativas que vêm ocorrendo no governo da Presidenta Dilma, mesmo que as orientações da Política não tenham sofrido grandes mudanças. Neste sentido, é importante destacar os novos marcos legais.

No mês de julho de 2010, após quase sete anos de sua proposição e tramitação²⁹, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 65/2010 (BRASIL, 2010). A PEC da Juventude, como ficou conhecida, incorporou ao texto da Constituição Federal o termo “jovem” e definiu a juventude brasileira como composta pela população com idade entre 15 e 29 anos completos³⁰. Mais concretamente, as mudanças que a PEC da Juventude provocou na Constituição são apresentadas em seguida.

Art. 1º O Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se "Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso".

Art. 2º O art. 227 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao

²⁹Originalmente foi proposta a PEC 138/2003 que foi arquivada e posteriormente transformada na Emenda Constitucional 65/2010. Cf <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=129219>

³⁰ Cf. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2010/emendaconstitucional-65-13-julho-2010-607266-publicacaooriginal-128078-pl.html>

adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas."

Atendendo ao que ficou estabelecido na Constituição, no dia 05 de agosto de 2010 foi sancionada a lei nº 12.852. Esta lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, bem como o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. A Emenda Constitucional nº 65, em conjunto com o Estatuto e o Plano Nacional de Juventude³¹, deverão constituir o núcleo do marco legal da Política Nacional de Juventude. Segundo Severine Macedo, Secretária Nacional de Juventude,

o Estatuto faz com que os direitos já previstos em lei, como educação, trabalho, saúde e cultura, sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens, respeitando as suas trajetórias e diversidade, ao mesmo tempo em que assegura novos direitos, como os direitos à participação social, ao território, à livre orientação sexual e à sustentabilidade sejam assegurados pela legislação (BRASIL, 2013).

Atualmente, no segundo mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff, encontramos, de certa forma, uma continuidade e ampliação de programas voltados para juventudes e territórios considerados de vulnerabilidade. Esta realidade é por nós considerada por meio de uma síntese das ações desenvolvidas ou em parceria ou pela própria Secretaria Nacional de Juventude.

3.2.2 Programas Governamentais Voltados à Juventude

Os programas serão apresentados de forma agrupada em quatro quadros. Optamos em agrupar os programas por semelhança temática por uma questão didática e de formato.

³¹A pesquisa documental realizada mostrou que um projeto de lei destinado a instituir o Plano Nacional da Juventude está tramitando no Congresso Nacional desde 2004.

Observamos que os programas recentes considerados de inclusão podem ser agrupados em quatro campos de focalização: no ensino superior, ações voltadas para jovens habitantes do campo, no ensino profissionalizante e programas que objetivam o combate à violência, garantia de segurança e integração dos jovens nos espaços de participação política.

Quadro 1: Ações com ênfase no ensino superior

PROGRAMA	OBJETIVOS	PÚBLICO
Cotas no Ensino Superior	Todas as universidades e institutos federais terão que reservar 25%, ou seja, 1/4 das suas vagas para alunos das escolas públicas.	Das vagas reservadas para a escola pública, metade será destinada para estudantes com renda mensal familiar até um salário mínimo e meio. O preenchimento das vagas deve levar em conta ainda critérios de cor ou raça, seguindo dados estatísticos do IBGE.
Sisu - Sistema de Seleção Unificada	Sistema informatizado do Ministério da Educação, por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.	Participantes do Enem
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.	Estudantes matriculados em IES privadas
Programa Universidade para Todos - Prouni	Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.	Estudantes matriculados em IES privadas

Disponível em: <http://juventude.gov.br/>

Nas últimas décadas houve uma expansão do ensino superior no Brasil, possibilitando que jovens pobres tenham acesso a este nível de ensino. Como mostram as informações do quadro 1 esta expansão tem se materializado por meio de programas focalizados, como o Programa de Cotas, o Fies e o ProUni. Esses programas são endereçados especificamente para as juventudes consideradas excluídas, suas ações, assim como as das demais políticas de inclusão educacional na modernidade, funcionam como dispositivos biopolíticos. Através de processos de integração e aproximação entre os “diferentes” e os normais as políticas de inclusão têm reforçado a negação da diferença e exaltado a homogeneização. Esta espécie de

integração, deve garantir melhor controle das condutas e evitar riscos na sociedade. Ou seja, as políticas de inclusão, que deveriam garantir educação para todos, são elas mesmas, geradoras de exclusões. (VEIGA-NETO E LOPES, 2007).

Pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo aponta que, entre 2005 e 2014, houve de fato esta ampliação; contudo, o acesso dos jovens ao ensino superior é ainda muito restrito e concentrado nas camadas mais ricas da população. Dentre as ações explicitadas no quadro 1 o Prouni, junto com o Fies e as Cotas no ensino superior, destacam-se como estratégias voltadas para as juventudes pobres. São contemplados, por tais programas, alunos que comprovarem ter cursado o ensino médio em escolas públicas ou terem sido alunos de escolas privadas como bolsistas integrais.

Quadro 2: Juventude Rural

PROGRAMA	OBJETIVOS	PÚBLICO
Pronacampo – Programa Nacional de Educação no Campo	Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades	Estudantes das Redes Públicas de Ensino dos estados e municípios.
Pronaf Jovem – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar	O acesso ao Pronaf inicia-se na discussão da família sobre a necessidade do crédito, seja ele para o custeio da safra ou atividade agroindustrial, seja para o investimento em máquinas, equipamentos ou infraestrutura de produção e serviços agropecuários ou não agropecuários.	Pessoas físicas com idade entre 16 e 29 anos, visando acesso ao crédito rural, integrantes de unidades familiares enquadradas no MCR 10-2 que, além da apresentação de Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) ativa.
Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (Pajur)	Associa formação cidadã com base nos princípios agroecológicos, o estímulo a geração de renda e a ampliação do acesso às políticas públicas e tecnologias sociais.	Juventude rural

Disponível em: <http://juventude.gov.br/>

A produção acadêmica que privilegia a juventude rural como objeto de investigação ainda é muito escassa se comparada as que tratam das juventudes de áreas urbanas. Castro (2009) afirma que os poucos estudos realizados sobre a juventude rural no Brasil têm demonstrado que o fenômeno da “migração” e a “invisibilidade” são temas recorrentes. Mesmo

que os programas governamentais primem pela permanência dos mesmos no meio rural, há uma tendência de supervalorização da cultura urbana que é expressa pela sociedade e que acaba sendo, em parte, assimilada pelos jovens. Nesse sentido, parece que eles desejam cada vez mais ir para o meio urbano como forma de serem (re)conhecidos.

Contudo, a Secretaria Nacional de Juventude tem uma pasta específica denominada Juventude Rural que desenvolve ações consideradas piloto desde 2012. Seu objetivo é potencializar e agregar políticas e ações endereçadas a este grupo específico. São ações que preveem a melhoria da formação dos jovens do campo, considerando as especificidades do meio rural. Existe um consenso de que há uma necessidade de elaboração de materiais didáticos e de formação de educadores que dialoguem de alguma forma com esses territórios. Por outro lado, não nos parece tarefa fácil definir de maneira objetiva um perfil único destes territórios, e da mesma forma, das juventudes do campo. O que entende-se por rural na atualidade, quais as diversidades de compreensões sobre as culturas do campo e as maneiras “como se expressa a ruralidade nas diferentes regiões do país” (CARNEIRO, 2008) são questões que devem ser levadas em conta na problematização das juventudes pertencentes a estes espaços.

A pasta juventude rural busca facilitar a permanência dos jovens no campo, tendo como referências os preceitos agroecológicos e sustentáveis³². Como podemos observar no quadro 2, a maioria dos programas estão relacionados, prioritariamente, à geração de renda e a educação escolar. Segundo Carneiro (2008), as juventudes rurais são pautadas com frequência sob o viés do trabalho ou do sustento da família. Ou seja, esta “categoria fluida, imprecisa, variável e extremamente heterogênea – permanece na invisibilidade quanto a sua participação nas demais esferas da vida social” (*Idem* p.244).

³²Disponível em: <http://juventude.gov.br/juventuderural/o-que-e#.VS1EqfnF8Ug>.

Quadro 3: Juventude e Trabalho

PROGRAMA	OBJETIVOS	PÚBLICO
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público.	Jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.
Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso.	Jovens com idade entre 18 e 29 anos.
Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Trabalhador	Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda.	Jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda <i>per capita</i> de até um salário mínimo.

Disponível em: <http://juventude.gov.br/>

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), são consideradas ações emblemáticas das preocupações governamentais, a partir dos anos 2000, (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido, eles expressam os modos pelos quais as juventudes urbanas têm sido tratadas fundamentalmente sob a categoria - aluno ou como futuro trabalhador. Os programas dispostos no quadro 3 são direcionados à aceleração da formação básica, tendo como ênfase a educação para o mundo do trabalho, bem como a inserção no mercado. Desenvolvem ações, segundo discursos oficiais, consideradas de “inclusão”. O ProJovem trabalhador visa a preparação dos jovens desempregados e com renda familiar de até um salário mínimo e prepara par outras ocupações geradoras de renda. O programa Pronatec se volta para a melhoria do ensino médio e para o fortalecimento da formação profissional e tecnológica. Podem ser alunos do Pronatec jovens

que cursam ou que já concluíram o ensino médio na rede pública, contemplando também a Educação de Jovens e Adultos.

É nesse sentido, que (SPOSITO, 2008) destaca que a condição juvenil é frequentemente pensada de forma diretamente relacionada aos processos de escolarização e a inserção no mercado de trabalho. Isto se deve a compreensão de que esta é uma fase da vida marcada pela busca de certa autonomia e de construção de elementos da identidade, bem como, de momentos de experimentação. Contudo, esses caminhos não devem ser tomados de maneira linear. Segundo a autora, mesmo que os jovens ainda valorizem a escola como instituição tradicional responsável, em parte, pelos processos de socialização, há, por outro lado, certa descrença e desinteresse nesta instituição. A escola não garante mais a entrada no mercado e parece não alcançar a pluralidade de interesses das juventudes. Os jovens têm buscado outros espaços socializadores e formativos através de redes e de coletivos, por exemplo.

Os ProJovens e o Pronatec são endereçados ao contingente populacional juvenil que foi excluído de alguma forma do ensino regular. Muitas vezes o próprio formato institucional, o expulsa. Observamos que a juventude continua sendo objeto das políticas governamentais, com um enfoque que não deixa de privilegiar a questão da “inclusão” e da “vulnerabilidade”, questões estas discutidas anteriormente. O desafio posto é que não raramente as ações dos programas acontecem em espaços e formatos idênticos aos que foram rejeitados pelos jovens ou espaços/práticas que os rejeitaram.

Quadro 4: Juventude, participação e territórios vulneráveis

PROGRAMAS	OBJETIVOS	PÚBLICO
O Participatório: Observatório Participativo da Juventude	Ambiente virtual interativo com o objetivo de produzir conhecimento sobre/para/pela a juventude brasileira e à participação e mobilização social.	Participam deste espaço além de jovens, redes, coletivos, movimentos sociais, gestores, pesquisadores e parlamentares.
Programa Estação Juventude	Promover a inclusão e emancipação dos jovens. São espaços espalhados pelo Brasil que têm o objetivo de ampliar acesso dos jovens às políticas públicas.	Jovens entre 15 e 29 anos sobretudo aqueles que vivem em áreas vulnerabilizadas.
Plano Juventude Viva	Visa a ampliação dos direitos da juventude, a desconstrução da cultura de violência, a transformação de territórios atingidos por altos índices de homicídios e o enfrentamento ao racismo institucional, com sensibilização de agentes públicos para o problema.	Jovens entre 15 e 29 anos
Os CEUs – Centros de Artes e Esportes Unificados	Integram num mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a Cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras.	Territórios de Vivência como o espaço envoltório (raio médio de 50km) aos CEUs, que se apresenta como foco das políticas de desenvolvimento por meio da ampliação do acesso à infraestrutura cultural e do fortalecimento da economia da cultura.

Disponível em: <http://juventude.gov.br/>

Não fugindo aos propósitos dos programas até aqui comentados, situando –se os do quadro 4. É interessante observar como suas descrições aparentam absorverem a classificação que é feita pelo imaginário social, de que existem territórios mais perigosos do que outros, e estes devem ser foco de suas ações. A noção de perigo aparece atrelada a condição de pobreza. Nesta mesma direção, a maioria dos programas do quadro 4 tem como objetivo principal

garantir uma espécie de inclusão, que deve evitar a violência e garantir a segurança dos jovens pobres.

A partir de diagnósticos elaborados sobre os jovens pobres e os lugares onde moram, é que os formuladores dos programas pensam suas práticas. A garantia de direitos, a assistência social e a promoção da cidadania através de atividades culturais, aparecem fortemente em suas metas.

Além dos jovens que moram em territórios considerados de alta periculosidade, podem participar de certas ações, redes, coletivos, movimentos sociais, gestores e parlamentares que tenham algum interesse na formulação de políticas de juventude. Em certa medida, se diferem dos demais programas, por reconhecerem espaços *outros* de socialização e formação.

3. 3 Os Jovens na Produção Acadêmica: Políticas Públicas e Coletivos Juvenis

Ao mesmo tempo em que a questão da juventude passou a ser considerada fortemente pelos governos brasileiros das últimas décadas, tem sido também crescente a produção acadêmica sobre a questão, o que vem se dando nas mais distintas perspectivas e em várias áreas, sobretudo das Ciências Sociais e Humanas.

Pesquisa coordenada por Marília Sposito realizou um balanço da produção do conhecimento acadêmico sobre o tema juventude, analisando as teses e dissertações, dos programas de Pós-graduação nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social, no período 1999 a 2006. Utilizando, principalmente, o Banco de Teses da CAPES, foram identificados 1.293 trabalhos que tratam da juventude, sob diferentes ângulos e dimensões. A pesquisa mostrou uma grande predominância desta produção nos Programas da área de Educação: 68,4% do total das dissertações e teses identificadas (SPOSITO, 2009).

O modo como esta produção foi classificada pelos pesquisadores, para o desenvolvimento das análises, mostra a diversidade de subtemas pelos quais a juventude vem sendo pesquisada, mesmo considerando a arbitrariedade que envolve tais classificações. De fato, foram muitas as categorias utilizadas, quais sejam: Jovens e corpo; Jovens e meio ambiente; Jovens e religião; Jovens e saúde; Jovens e substâncias psicoativas; Jovens portadores de necessidades especiais; Jovens no/do estrangeiro; Jovens e violência; Juventude, lazer, consumo e sociabilidade; Juventude rural; Jovens, modo de vida e socialização; Jovens indígenas; Jovens e família e Jovens e esporte (SPOSITO, 2009, p. 266 e seguintes).

Certamente, devido aos objetivos da pesquisa, que foi elaborar o Estado da Arte sobre a juventude na Pós-Graduação brasileira por meio de uma abordagem social, não foram considerados diretamente os subtemas políticas públicas para a juventude, jovens pobres, em situação de “risco” ou de “vulnerabilidade,” juventude e resistência. Estes são os focos temáticos que estamos privilegiando nesta tese, como já dito.

Desde o ano de 2006, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) tem sido pesquisado também por meio de vários ângulos e dimensões, provavelmente por ter sido a principal ação dos governos do Presidente Lula da Silva no que se refere à Política Nacional de Juventude. Segundo levantamento feito por Soares (2013, p. 74) no Banco de Teses da CAPES, até julho de 2012 foram encontradas quarenta e duas dissertações de mestrado e seis teses de doutorado sobre o ProJovem, sendo que 50% foram produzidas em Programas de Pós-Graduação da região Nordeste, em que se destacaram os Programas da área de Educação das universidades federais de Pernambuco e do Ceará.

No banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), localizamos nove dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, defendidas no período compreendido entre 2002 a 2011, cujo tema

central foram questões voltadas à juventude. Vale destacar que 55,5% destas pesquisas tiveram por objeto o ProJovem.

Caú (2009) e Oliveira (2009) abordaram uma das três dimensões que compõem o ProJovem: a dimensão da qualificação profissional. O primeiro analisou as repercussões do arco Esporte e Lazer na profissionalização dos jovens egressos que participaram do Programa num bairro da periferia de Recife, utilizando grupo focal e entrevistas como procedimentos metodológicos. Suas conclusões acentuam que os jovens pouco tiveram alteradas as relações sociais degradantes que vivenciam e que a maioria não retornou à escolaridade regular, como previsto, passando a ser a clientela de outros programas de aceleração. Constatou, entretanto, que, no âmbito do Arco de Esporte e Lazer, houve fortalecimento dos laços afetivos e de práticas criativas.

Por sua vez, Oliveira (2009) analisou a integração entre a formação profissional e a formação básica no Programa. Por meio de análise documental, de entrevistas e aplicação de questionários, obteve dados junto a formadores, gestores e educadores atuantes no ProJovem de Recife. Suas análises mostraram haver uma distância entre o que preconizam os documentos e as práticas desenvolvidas no cotidiano, visto que há uma dicotomização entre a formação geral e a profissional.

Araújo (2008), procurou verificar a relação dos jovens com o saber, privilegiando a análise da prática pedagógica adotada nas atividades do Programa, tendo por base teórica Bernand Charlot, com dados levantados por meio de pesquisa participativa. Dentre outros achados observou que, no processo pedagógico, não há privilegiamento entre as dimensões: a formação básica, profissional e ação comunitária. Os jovens valorizam o ProJovem em detrimento da escolarização formal. Eles desenvolvem estratégias próprias para aprender, que se misturam com as estratégias convencionais e criam o que foi denominado de dispositivos de retorno pedagógico.

Silva (2009) estudou a inclusão digital no âmbito do ProJovem, visando identificar se o mesmo estava promovendo-a para além do acesso físico/material, pela incorporação das dimensões cultural e social. Fez análise documental, realizou entrevistas e aplicou questionários junto a gestores, professores, educadores e estudantes. Concluiu pela necessidade de maior valorização das dimensões culturais e sociais na inclusão digital dos jovens e, também, pela necessidade de formação continuada para os docentes, visando a apropriação crítica das Tecnologias de Informação e Comunicação como meio de autoafirmação cultural.

A última pesquisa identificada sobre o ProJovem foi a de Araújo (2011) que, por sua vez, examinou a opinião de egressos do Programa que dele participaram no período 2005 a 2008. Araújo desenvolveu uma análise quali-quantitativa, usando questionários para a coleta de dados junto a alunos e professores. Os achados indicaram que, em sua primeira versão, o ProJovem foi inovador nos aspectos da gestão e da estrutura pedagógica. Mas os problemas estruturais que sofrem os sujeitos envolvidos e limites do próprio Programa acabaram por restringi-lo a uma política que não conseguiu atingir os objetivos a que se propunha.

Outros estudos também investigaram programas governamentais. Araújo (2008) examinou as visões a respeito de formação profissional do Programa Aprendizagem, de responsabilidade do SENAC-PE e que compunha o Programa Nacional de Estímulo do Primeiro Emprego. Tratou-se de estudo descritivo-exploratório, em que se privilegiou a percepção dos sujeitos que dele participavam. Foram feitas entrevistas com estes sujeitos e a análise dos documentos concernentes, visando identificar suas bases teóricas. Adotou-se a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Observou-se que, tal como ocorre com as políticas para a juventude no país, o Programa Aprendizagem, antes de privilegiar a garantia da inserção dos jovens no mercado de trabalho, busca atuar como meio de combate à violência.

Magalhães (2010) teve por objeto o Consórcio Social da Juventude (CSJ), procurando identificar similitudes e diferenças entre a concepção de educação profissional do governo Lula,

expressa na Política Nacional de Juventude, e as concepções, diretrizes e práticas das entidades executoras das ações do referido consórcio. Partiu-se do suposto de que havia dissonâncias entre estas concepções, em face das disputas existentes no campo da educação profissional, o que atuava negativamente na implementação da Política. Foram pesquisados os Consórcios Sociais da Juventude de Recife e Salvador, utilizando-se para a coleta dos dados análise de documentos, entrevistas e dados quantitativos. Ainda que o governo federal tenha avançado conceitualmente nas definições da política de educação profissional, não conseguiu que estas fossem difundidas, provocando contradições entre as proposições da política e a sua materialização e, portanto, diferenças entre as ações do Consórcio e os resultados esperados pelo Programa.

Medeiros (2010) investigou o discurso a respeito do protagonismo juvenil, difundido pelas produções acadêmicas, pela mídia e, em especial, pelas políticas públicas de juventude. Com base em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, buscou analisar como a articulação discursiva da noção de protagonismo pode gerar imagens ambíguas sobre as identidades juvenis no imaginário social. A pesquisa privilegiou o exame dos documentos do Projeto Agente Jovem, neles apreendendo “uma espécie de discurso flutuante” sobre as identidades juvenis. Os resultados indicaram uma tendência que trata estas identidades e os problemas que afetam os jovens, de forma homogênea. Desta forma, se omitem os conflitos e desigualdades, o que pode acarretar uma individualização de problemas que são sociais.

Tenório (2011) problematizou as relações entre as organizações sociais e as políticas públicas destinadas aos jovens das periferias urbanas, com o objetivo de compreender o papel que estas organizações desempenham na configuração das referidas políticas, particularmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Ignácio Lula da Silva. Para tanto, tomou como objeto de estudo a organização social Observatório de Favelas e o programa Redes de Valorização da Vida. As informações foram levantadas por meio da análise de documentos e

de entrevistas com gestores e formadores desses programas na comunidade do Coque, localizada em Recife. Os resultados das análises mostraram tensões advindas da tentativa dos aparelhos governamentais de universalizar experiências educativas. Mesmo com tais tensões, foram observadas repercussões positivas dos programas na vida dos jovens, manifestas em um início de processo de ressignificação da própria experiência. Tenório conclui chamando a atenção para a necessidade de redefinição da duração dos programas e dos vínculos entre os formadores e os sujeitos, tudo isto como meio de qualificar as ações políticas e pedagógicas.

Amador (2010), preocupando-se com a atuação da sociedade civil em programas destinados à juventude, pesquisou a dinâmica formativa da rede social Coque Vive, composta pela organização Núcleo de Estudos Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), pelo Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis (MABI) e por um grupo extensionista da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo buscou apreender de que modo os sujeitos pertencentes à rede trabalham os desafios postos pela formação de jovens situados em contextos socialmente estigmatizados, procurando problematizar as políticas de juventude a partir das redes organizativas da sociedade civil no lugar da ótica do Estado. As análises desenvolvidas evidenciam que a Rede apresenta uma governamentalidade pedagógica *sui generis*: a educação e a comunicação pensadas como formação humana, apreendidas como uma disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. A atuação dos sujeitos pesquisados indicou a possibilidade de construir, nas periferias, experiências alternativas de formação.

Como demonstram as sínteses apresentadas acima, a quase totalidade das pesquisas desenvolvidas no PPGE-UFPE tende a privilegiar o exame de programas de juventude centrando-se, quase sempre, na comparação entre metas estabelecidas e seus resultados. Consideram, sobretudo, as dimensões estruturais em que os jovens se inserem, com destaque

para as questões objetivas da problemática, em detrimento da dimensão subjetiva, como procuramos abordar na nossa tese.

Por outra parte, o levantamento de dados sobre juventude que nós realizamos no Banco de Tese da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permitiu que fizéssemos uma seleção de teses de doutorado que têm alguma proximidade com o nosso objeto³³. O levantamento foi feito do período 2005 a 2013 considerando, assim, um total da produção feita em oito anos. Para ter uma aproximação desta produção, fizemos uma análise dos resumos para identificar similaridades, ou não, com a nossa pesquisa. As que mais se assemelharam foram alvo de análise mais minuciosa.

A nossa seleção levou a considerar oito teses, que agrupamos em duas categorias, para facilitar a análise. A primeira categoria incluiu cinco trabalhos que vinculam jovens pobres e programas de governo. A segunda categoria trata do pertencimento de jovens a coletivos do tipo gangs e a coletivos que se criam a partir de programas desenvolvidos por ONGs.

Silva (2011)³⁴ considera a problemática de que a maior parte da juventude brasileira é formada por pobres e, portanto, é o grupo que apresenta as maiores vulnerabilidades, devido à elevada defasagem educacional e pelo acesso restrito ao mercado de trabalho. Em face desta realidade, a sua pesquisa objetivou correlacionar e apreender “as interações macrosociais naquilo que se pode definir como microsociais – nos percursos de vida e nas trajetórias escolares de quatro jovens pobres”, moradores da periferia de uma cidade de São Paulo. Entre os resultados obtidos, sublinha que as políticas públicas educacionais destinadas à juventude apresentam estratégias pouco eficientes e mesmo inadequadas para retirar da situação de vulnerabilidade, por serem incapazes de alcançar os jovens pobres, seus sujeitos, em suas individualidades e demandas. Silva conclui que estes, mesmo estando envolvidos nas dificuldades e precariedades, vislumbraram e projetaram possibilidades que, no concreto vivido

³³ Fizemos o levantamento na área de Educação, Sociologia e Serviço Social.

³⁴ As teses que tratam da História de Vida como metodologia serviram de referência para a nossa.

até aqui, demonstram fracassos que se abatem sobre trajetórias. A autora indica a necessidade de criação de uma rede de maior amplitude de proteção e sustentação, capaz de fornecer aportes efetivos para o futuro e na qual a educação tem papel fundamental.

Santos (2010) buscou delinear o contexto em que o tema da juventude é inserido na agenda governamental como um problema social. A pesquisa teve como objetivo central apontar os avanços e desafios referentes às políticas públicas sociais no âmbito federal. Ela afirma ter realizado, como ponto de partida, uma avaliação dos programas federais voltados à juventude pobre, com o objetivo de identificar as respostas que estes programas têm dado às necessidades dos jovens brasileiros, considerando a complexidade sociocultural e econômica que envolve este grupo populacional. A pesquisa utilizou, como método, análise documental das leis, decretos, documentos oficiais e relatórios de diversos ministérios, entre os anos de 2004 e 2011, a fim de identificar os diversos programas sociais que atendiam à juventude pobre. Utilizou os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, afirmando que lhe serviu como fonte para conhecer a realidade das juventudes brasileiras. Por fim, a autora afirma ter traçado um breve percurso da construção das políticas públicas de juventude no âmbito federal, onde pode apreender que os jovens aparecem ora como vítimas das expressões da questão social (desemprego, violência, gravidez na adolescência, etc.), ora como protagonistas da história e agentes de mudança social. Embora entre as palavras chave esteja o tema da educação, não identificamos, no seu resumo, nenhuma referência a esta temática. Também não fica claro o referencial teórico utilizado.

A tese de Araújo (2007), também no âmbito das políticas públicas, investigou o Programa municipal - BH Cidadania – desenvolvido em duas comunidades de periferia, onde moram jovens considerados em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Belo Horizonte. O estudo visou identificar os modos de vida juvenis no contexto deste Programa e a relação dos jovens com o mesmo. Os resultados da pesquisa apontaram que o Programa BH Cidadania

conseguiu estabelecer uma relação de proximidade com os jovens daqueles locais, mas as ações desenvolvidas não alcançaram melhorias significativas capazes de mudar as condições dos jovens. Segundo a autora, os jovens expressaram fortemente um sentimento de privilégio por terem sido “escolhidos” pelo poder público municipal. Ela ainda ressalta, nas suas conclusões, que considerou as intervenções do Programa como empobrecidas e insuficientes, tendo em vista a necessidade de ações voltadas para reformas estruturais no país.

Malfitano (2008) desenvolveu sua pesquisa sobre um dos programas que compunham o Plano Municipal para a Infância e Juventude em Campinas – SP, denominado “Criando Rede de Esperança”. O Programa tinha como público alvo “meninos e meninas em situação de rua”. O objetivo da tese consistiu em investigar o estabelecimento efetivo de inovações sociopolíticas e as possíveis mudanças ocorridas na vida dos usuários do Programa. Para tanto, realizou observação e entrevistas junto aos adolescentes, técnicos e coordenadores e levantou dados traçando a trajetória de vida junto a cinco jovens³⁵. Os resultados encontrados demonstraram que há uma tensão entre os objetivos institucionais e a percepção dos usuários sobre o Programa. Observou-se, também, que as ações desenvolvidas pela política em questão acabam contribuindo no sentido da individualização dos problemas vivenciados pelos jovens. Todavia, produzem também um nível de cuidado e atenção que se constitui como pontos de apoio para essa população.

Villar e Villar (2007) foca, na sua pesquisa, as experiências formativas de jovens na área de teatro e em oficinas circenses, na região do ABC Paulista-SP. As aulas de teatro eram organizadas pela Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) e as oficinas de artes pelo Programa Juventude Cidadã. O estudo teve como base teórica as contribuições de Mannheim, Bourdieu e outros. Os principais resultados obtidos indicaram que os jovens dão peso significativo à cultura do trabalho, apreendida pela socialização. Outro dado observado foi que

³⁵ O resumo refere-se a “meninas e meninos”, adolescentes e jovens como sinônimos.

nem todos os jovens se deixam herdar pela herança transmitida pelos pais e reforçada pela escolarização. Os jovens, segundo os resultados da tese, valorizam os saberes que herdaram, mas redimensionam, assumindo que o trabalho e a vida profissional só terão sentido pleno se forem na condição de artistas.

Andrade (2007) realizou seu trabalho, diferentemente das pesquisas até aqui apresentadas, tendo como eixo central “as gangues e galeras juvenis” na periferia de Brasília-DF. A sua tese buscou apreender os campos de sentido e as experiências dos jovens que integram galeras ou grupos definidos como “gangues” e que tinham envolvimento com práticas ilícitas e atos de violência. Seu interesse mais específico consistiu em investigar o lugar que a violência ocupa na vida dos jovens e como a violência se configura como campo propulsor de experiências nas suas vidas. Embora seu interesse estivesse na violência das gangues, ela destaca que se deteve em explorar a variedade de dimensões que atravessam e dinamizam a experiência e a participação dos jovens nas gangues e não as causas das violências. O resumo não traz os resultados obtidos na pesquisa.

A tese de Perondi (2013) teve como foco central compreender os sentidos expressos por jovens acerca de suas experiências vivenciadas em coletivos juvenis, através das suas narrativas. Foram investigados quatro coletivos diferentes, localizados na região metropolitana de Porto Alegre –RS. Os jovens narraram experiências significativas em suas trajetórias nos coletivos e os sentidos atribuídos a elas. De acordo com os resultados obtidos, foi possível afirmar que a participação dos jovens nos coletivos em que atuam produz sentidos demarcadores em seus itinerários pessoais.

Os resumos das teses analisados apresentaram alguns aspectos que nos chamaram a atenção. As pesquisas que tiveram como tema os programas governamentais, na maioria dos resultados apresentados, fizeram menção às deficiências encontradas nas ações dispensadas pelos mesmos. Por outro lado, nos parece que há uma expectativa, que é compartilhada também

pela maioria dos pesquisadores estudados, no sentido de apostar que ações de um único programa pudessem apresentar as resoluções para todos os “problemas” das juventudes pobres. Isto indica que parecem desconhecer que as demandas relacionadas às juventudes são múltiplas e têm ligação com as mais variadas dimensões sociais e políticas da nossa sociedade.

Fugindo a esta tendência, encontramos a tese de Bezerra (2009), que se propôs a investigar as subjetividades dos jovens pobres residentes na zona oeste de Natal-RN. Mais precisamente, pesquisou dois coletivos juvenis articulados entre si e que participam de redes regionais e nacionais. Ele partiu da hipótese de que grupos desta natureza permitem o surgimento de “novos sujeitos juvenis”. Ou seja, que fogem à condição “meninos de rua”, estigmatizados pela associação entre a situação de pobreza e a criminalidade. Essa fuga é possível em virtude da sua trajetória em projetos sociais que fazem com que eles se identifiquem como “jovens de projeto” ou “jovens periféricos” envolvidos em movimentos culturais, a exemplo do movimento Hip Hop. Por meio do exame de modos de pensar vivências cotidianas e engajamento em planos diversos, constatou, através de narrativas de vida, a existência de possibilidades de “autonomização” em relação ao *establishment*. Algumas de suas referências teóricas assemelham-se às por nós utilizadas, como também, em certa medida, seu objeto e sua metodologia. De certo modo, seus achados se somam aos nossos indicando, pois, a possibilidade de construção de novas subjetividades juvenis, contrapostas aos processos de normalização, como também percebido por Amador (2010).

Outras duas questões mais pontuais também nos chamaram atenção. Uma delas foi o resumo que trata da juventude como sinônimo de criança e adolescente e a outra que se refere ao trabalho sobre a educação artística. Esta, quando apresenta os resultados, traz um destaque ao posicionamento que os jovens tomam em relação à sua formação. Segundo o resumo, apesar de os jovens receberem uma formação que tinha um peso em relação ao mundo do trabalho, eles não abandonam e não deixam de demonstrar interesse pelas suas próprias trajetórias. Ou

seja, apesar do apelo da família e do próprio processo de escolarização quanto à inserção no mercado eles, de alguma maneira, redimensionam esta formação para garantir o desejo de ser artista.

Como já havíamos atentado no início da nossa pesquisa bibliográfica, as teses pesquisadas apresentam, em certa medida, uma aproximação com o nosso tema de pesquisa ou, mais especificamente, com as juventudes pobres.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Antes de explicitarmos os procedimentos metodológicos que utilizamos para analisar ações experienciadas por jovens da periferia, que têm sido caracterizadas como de resistência ao modo de tratamento a eles dispensado pelas políticas públicas de juventude, apresentaremos inquietações nossas sobre “o fazer pesquisa em educação”. Em seguida, trataremos das nossas estratégias de pesquisa.

4.1 O Fazer-Pensar Pesquisa no Campo da Educação

Visando explicitar o percurso metodológico que pretendemos seguir, de início, faremos um passeio pelo caminho iluminista *do fazer- pensar* pesquisa, no qual parece ainda estarmos fortemente mergulhados. Em outras palavras, gostaríamos de, no momento inicial, refletir sobre o *fazer-pensar* pesquisa em educação nos moldes modernos para, em seguida, refletir a respeito de um possível deslocamento de práticas de pesquisas consideradas pós modernas, pós estruturalistas ou pós críticas³⁶.

Em um segundo momento, por considerar Michel Foucault um autor de ideias inovadoras que podem causar rupturas no “modelo” de fazer pesquisa no âmbito educacional, nos detivemos em apresentar as provocações que este autor tem nos despertado e, ao mesmo tempo, nos feito refletir sobre as possibilidades de um (re)pensar a partir de suas ferramentas, a pesquisa nesta área.

É importante frisar que não é nossa intenção traçar caminhos de solução ou de elaboração de receitas sobre as teorias e os métodos de pesquisa em educação e, menos ainda,

³⁶Com efeito, a designação *pós-crítico* não expressa um sentido de negação do pensar e agir críticos (SILVA, 2002) apontando, antes, para um questionamento das fundações dogmáticas e, em especial, dos horizontes redentores comuns no campo pedagógico.

de apresentar um método foucaultiano (se é que existe um). Também não pretendemos travar uma disputa ou defesa de uma única corrente teórico-metodológica. Nossa intenção é, apenas, criar um espaço de reflexões sobre o que a modernidade nos colocou como verdade ou como único caminho de realizar estudos científicos e de poder pensar na possibilidade de criarmos novos problemas, novas questões sobre o *fazer-pensar* a pesquisa educacional.

As ciências humanas, desde o positivismo de Comte, buscou métodos e lógicas para compreender a realidade social, tomando emprestada a racionalidade das ciências naturais. Em contraponto a estas teorias mais rígidas e racionais, hoje, nos parece óbvio termos encontrado “alternativas” se apoiando nas teorias crítico – dialéticas. Contudo, como afirma Kuhn (1971), as ciências sociais se soltam do estabelecido pelas ciências naturais, mas são incapazes de constituir seus próprios paradigmas.

Neste mesmo sentido, Veiga-Neto (2002) afirma que essas correntes epistemológicas, apesar de serem consideradas competitivas ou oposicionistas, quando disputam os métodos mais eficazes, ainda apresentam uma lógica semelhante no que diz respeito ao “o que devemos evitar” e “o que se deve buscar” na pesquisa social. Em outras palavras, há algo que une essas epistemologias. Ambas evitam o *senso comum* e buscam a “verdade mais verdadeira”. Assim,

numa camada mais profunda, o que une essas epistemologias é, em primeiro lugar, a aceitação tácita de que existe um sujeito transcendental, cuja racionalidade é algo como um reflexo de uma razão também transcendental e totalizante. [...] A consciência é entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão. E a linguagem é entendida como um instrumento capaz de descrever o mundo (VEIGA NETO, 2002, p. 26).

Nesta direção, observamos que, mesmo havendo divergências entre as epistemologias, há algo que é comum. Para as teorias modernas, parece existir uma realidade dada, uma realidade primeira, que precisa ser desvelada. Esta ideia nos sugere que busquemos um olhar menos contaminado e mais rigoroso, para podermos entender a realidade. E que, através da linguagem, temos a possibilidade de interpretá-la. Seguindo nesta mesma direção, existe uma

crença de que nos devemos “educar” e deixarmos de ser “alienados”, para atingir a consciência ou a emancipação dos sujeitos.

Parece-nos que essas teorias são extremamente carregadas de ideias iluministas, que pregavam a possibilidade de podermos alcançar uma explicação real e racional do mundo e buscarmos a verdade última. E, mais ainda, elas nos remetem à ideia de que há uma consciência ideal ou, se preferirmos, um ideal de homem a ser alcançado.

Esta lógica, que abarca tanto o positivismo como as teorias críticas, parece encontrar raízes nos ideais iluministas e no contexto da modernidade. Assim, a modernidade

caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Cria, por sua vez, condições de verdade que enclausuram a própria razão e que geram formas de poder e homogenizam contextos e pessoas, impondo-se como instrumento de controle. (HABERMAS, 1990, p. 153).

Neste contexto, Veiga Neto (2002) destaca a prevalência de termos modernos que são encontrados também no campo educacional, e que ainda são tidos como “tranquilos”. Palavras como *consciência, razão, progresso e totalidade do mundo e da história*, ainda são defendidos e “blindados” de questionamentos por muitos educadores (*idem*).

O que estamos querendo chamar a atenção, é que estas características da modernidade ainda estão impregnadas no nosso modo de pensar, agir e existir atualmente. Ainda vivemos de modo moderno. Isto significa dizer que as nossas pesquisas e as nossas maneiras de pensar a educação estão pautadas sob a égide das sociedades modernas e dos ideais iluministas. Ainda buscamos o melhor método científico, o melhor procedimento e o melhor instrumento para realizar nossas pesquisas, na ilusão de encontrar a verdade que se aproxima mais da realidade (como se a realidade fosse algo fora, exterior ao sujeito). Ainda buscamos a “verdade mais verdadeira”.

Contudo, embora essas ideias ainda predominem nos nossos modos de *fazer-pensar* a pesquisa em educação, alguns autores (VEIGA NETO, 2000; COSTA, 1994; LYOTARD, 1988 e outros mais), já nos alertaram para o movimento e o surgimento de fragilidades ou de insatisfações com este paradigma.

Neste sentido, as tendências que fazem algum tipo de questionamento, que se opõem ou que enxergam possibilidades outras de viver fora do aprisionamento racional das sociedades modernas e do credo no cientificismo como a única saída para a construção de conhecimento, estão sendo denominadas de “pós modernas”. Assim, seguiremos nosso texto, refletindo sobre essas tendências e seu impacto sobre a pesquisa educacional, particularmente no campo das políticas educativas.

No início da década de 1990, duas publicações, organizadas respectivamente por Tomaz Tadeu da Silva (1994) e por Alfredo Veiga-Neto (1995), tornar-se-iam emblemáticas de uma modalidade de crítica que atravessou o campo educacional, produzindo novas formas de pensar a pesquisa e a prática aí levadas a cabo. Tratava-se, então, de formular os pilares político-filosóficos daquilo que se convencionou nomear, genericamente, de tendência *pós-crítica*, ou *pós-estruturalista* em educação (OLIVEIRA, 2010).

Não há um consenso sobre o que entendemos por pós modernidade. Segundo Veiga Neto (2002, p. 29), “passou-se a denominar de pós moderno um conjunto de novas tendências na arte, na filosofia e na ciência e que têm em comum uma oposição às metanarrativas iluministas”. Ainda segundo este autor, não devemos denominá-las como uma escola, visto que as posições são variadas entre os que se encontram nesta tendência. Ele afirma, ainda, que “o que caracteriza esse novo estado da cultura não é propriamente a refutação das noções totalizantes do iluminismo mas, antes, as tentativas de se articular sem apelar para elas. O pós moderno não é o antimodernismo” (p.29).

Neste sentido, Veiga Neto defende que o mais importante não está em definir esta tendência, que parece bem complexa. Mas de entender, em primeira instância, que se trata de

um termo que denota algo que resiste ao reducionismo, ao que é totalizante e essencialista. Em suas palavras,

para o pensamento pós-moderno não há uma perspectiva privilegiada a partir da qual podemos ver e entender melhor a nossa realidade social, cultural, econômica, educacional, etc. E, com tudo isso, fica sem sentido falarmos de ideologia como falsa consciência, pois onde estaria a verdadeira consciência? Fica também sem sentido estatuirmos princípios universais e para sempre válidos. Bem ao contrário, para o pós-moderno o que interessa é problematizar todas as nossas certezas, todas as nossas declarações de princípios. Isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (VEIGA-NETO, 2002, p. 30-31).

Esta afirmação parece ter alguma relevância para a educação de uma maneira geral e, mais especificamente, ao *pensar-fazer* pesquisa na área da política educacional. Nesta direção, observemos a citação de Paraíso (2004, p. 284) quando assinala que as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro,

substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, e para a diferença.

Como já havíamos afirmado, não estamos tentando apresentar uma solução para os métodos de pesquisa, mas nos parece, de algum modo, instigante, uma possibilidade de (des) construir caminhos para o *fazer-pensar* a pesquisa nas ciências humanas, que rompam com a visão homogeneizante. Ou seja, com uma maneira única de pensar a sociedade e as relações que se desenvolvem entre o sujeito e a realidade. Segundo afirma Silva (1993, p. 122),

as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular.

Seguindo esta ideia, Paraíso (2004) apresenta as ideias de Corazza (2001) e Silva (1999) afirmando que as teorias pós-críticas não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a

criação, o artefato, a produção. Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós, da educação, não cansávamos de apegar-nos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação.

Essas citações nos sugerem um deslocamento do “olhar” (Veiga Neto, 2002) na realização de pesquisas em educação. Aos moldes iluministas, deveríamos ser vigilantes aos nossos olhares e termos cuidado com o método que iria nos auxiliar a enxergar a realidade. Em contraponto, para as tendências pós-modernas, o que mais interessa é o “modo” como olhamos para a realidade, são as questões que levantamos sobre o real. Ou seja, é exatamente a partir do modo como olhamos para a realidade que ela é criada. O real não existe *a priori*. A realidade não se encontra exterior ao sujeito, ele próprio é quem a cria, a partir do seu olhar.

Neste mesmo sentido, Veiga Neto (2002) afirma que, se são os modos de olhar para a sociedade que as criam, faz-se necessário estarmos atentos aos tipos de questionamentos que sobre ela levantamos. Em outras palavras, antes de investirmos esforços em métodos e teorias, é mais importante nos preocuparmos com os tipos de perguntas que vamos formular sobre a sociedade e, de maneira mais particular, sobre a educação. É a partir destas questões, do tipo de questões formuladas, que o campo educacional se apresenta de uma maneira ou de outra para nós, e não ao inverso.

Desta forma, sobre o deslocamento que as pesquisas consideradas pós-críticas tem apresentado, Paraíso (2004, p. 295) afirma que

em seus múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso.

No contexto de pesquisas realizadas numa perspectiva pós-crítica, localizamos Michel Foucault como um teórico que, como já citamos anteriormente, tem (co)movido o interesse de

desenvolver *pesquisas outras* no campo educacional. Assim, tentaremos refletir sobre algumas ferramentas de pesquisa encontradas nos estudos realizados por este autor.

Como já dissemos anteriormente, o interesse em refletir sobre as contribuições de Foucault para uma possível ruptura nos moldes de *fazer-pensar* pesquisa no campo da educação surgiu durante a realização da nossa pesquisa de mestrado. Foi no desenvolver deste estudo, utilizando algumas ferramentas foucaultianas (conceitos e formas de abordar o problema), que pudemos enxergar uma maneira diferente de olhar para o objeto.

Assim, tentaremos mostrar o posicionamento de alguns teóricos sobre as características das pesquisas desenvolvidas por Foucault e o que elas podem suscitar para a realização de novos estudos.

Uma pergunta corriqueira, quando falamos das possíveis contribuições de Foucault para o desenvolvimento de pesquisas, é: “será que há um método em Foucault?”. Parece que sobre esta questão há certo consenso no sentido de que as pesquisas em Foucault seguem uma determinada lógica, inclusive uma coerência, apesar das rupturas: a lógica de uma descontinuidade histórica do pensamento (FREITAS, s/d). Contudo, não encontramos posicionamentos únicos que defendam a existência de um método exclusivo nas pesquisas de Michel Foucault. Embora discordem em alguns aspectos, há um conjunto de autores (VEIGA NETO, 2002, 2010; FISCHER 2002, CORAZZA, 2002; FREITAS, s/d, entre outros) que convergem na opinião de que seria talvez uma incoerência tratar de um único método de pesquisa em Foucault. Ou, mais ainda, considerar, didaticamente, um formato de fazer pesquisa.

Parece que Foucault apresenta diversas maneiras de abordar seus objetos de estudo. Da arqueologia, passando pela genealogia e pelas problematizações, ele não as aborda, portanto, como se houvesse uma “evolução” ou sobreposição dessas ferramentas. Nesta direção, afirma Freitas (s/d, p. 2) que

a maneira de pesquisar de/com Foucault não é nem um postulado, nem um resultado que justificaria as rupturas, transições ou negações contidas entre etapa arqueológica ou genealógica. Os motivos de mudanças metodológicas estão mais no sentido de uma dilatação de problematizações.

Freitas (s/d) segue argumentando que tentar enquadrar Foucault numa perspectiva ou numa tendência é um problema que enfrentamos ao buscar compreender seu pensamento.

Para Deleuze, Foucault é um “novo arquivista”; Veyne o concebe como o “primeiro historiador a ser completamente positivista”, com o que concorda Decombes, não, porém, sem acrescentar ao positivista o termo “niilista”. Numa outra perspectiva, há aqueles, como Dosse, que não se esqueceram de um Foucault “estruturalista”. Para Rajchman, não se trata, disto, porém o filósofo francês seria um “cético” (FREITAS, s/d, p. 2).

Assim, mesmo com essas diversas interpretações e tentativas de enquadramento da teoria deste filósofo, Freitas defende que há aspectos próprios dos estudos foucaultianos que nitidamente podem ser identificados em suas obras. Como, por exemplo, a ideia de um “historiador do pensamento” (História da Loucura, História da Sexualidade) ou, como afirma Fischer (2002), ele é um “pensador inquieto do presente”. Sobre a possibilidade de métodos em Foucault, esta autora afirma:

Não tomando nada por fixo ou garantido, portanto, seu método ensina a considerar as experiências historicamente singulares, referidas ao objeto que investigamos: nelas, nos defrontamos não mais com as *coisas em si*, mas com produtos do discurso, um discurso que se transforma, pois que está vivo em multiplicadas lutas, em inúmeros jogos de poder (*idem*, p. 46).

É importante lembrar que os jogos de poder também são uma temática bastante presente na obra foucaultiana (A Ordem do Discurso, Microfísica do Poder, entre outros). Aspecto relevante também a destacar é a importância desses conceitos, como dispositivos de questionamentos sobre um determinado objeto “[...] é preciso lembrar que estamos diante do filósofo que usa a ordem da palavra contra a ordem do discurso. Com isto, os conceitos tornam-se operadores, instrumentos de pensamento” (FREITAS, s/d, p. 1).

Ou seja, a partir do entendimento de alguns conceitos da sua obra, ele “põe em xeque as formas pelas quais é possível conhecer aquilo que se conhece” (FREITAS, s/d, p.4). Sobre esta temática, Foucault nos alerta para a importância do discurso na fabricação de verdades e subjetividades. Para este teórico, não é a ciência quem produz práticas de verdades, mas sim o próprio discurso. Discurso este que, por sua vez, encontra espaço fértil em determinados contextos (FOUCAULT, 2006).

Neste sentido, há um deslocamento na maneira de pensar. O olhar do pesquisador, dentro desta lógica, deve se esquivar dos jogos do verdadeiro ou falso e deter-se em colocar como problema as várias formas de constituição de um objeto discursivo, indagando a relação existente com a verdade, que permite a sua expressão numa época dada (OLIVEIRA, 2010).

Para Foucault, fazer pesquisa é, antes de tudo, fazer um questionamento do que parece natural ou estabelecido e buscar compreender como estas verdades puderam se estabelecer. É a partir das ideias expostas que procuraremos construir nossos procedimentos metodológicos.

4.2 Trajetória Investigativa

Traçamos um percurso metodológico que nos orientou durante todo o desenvolvimento do nosso estudo. É importante lembrar que nosso objetivo consiste em analisar ações experienciadas por jovens pobres que têm sido caracterizadas como de resistência ao modo de tratamento a eles dispensado pelas políticas públicas de juventude, buscando compreender os processos de construção/elaboração destas ações que devem influenciar as práticas formativas destes sujeitos³⁷.

³⁷A educação está sendo abordada neste estudo de maneira ampla, como um “processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente” (GOHN, 2005, p.98).

4.2.1 A Pesquisa Qualitativa e suas Peculiaridades

Nossa investigação se caracteriza como sendo de caráter qualitativo, por considerar que nosso campo de pesquisa é impossível de ser apenas quantificado e apreendido de forma objetiva. Como afirma Palilo (s/d)³⁸, as pesquisas qualitativas dão conta daqueles universos não passíveis de serem captados por hipóteses perceptíveis e verificáveis. É condição deste tipo de estudo uma imersão “na esfera da subjetividade e do simbolismo” que, por sua vez, se encontram enraizados num contexto social.

Neste sentido, procuraremos fugir dos modos de fazer pesquisas baseados na extrema racionalidade e que pregam o distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Ao contrário, como já dito desde o início deste texto, o nosso objeto de pesquisa faz parte da nossa trajetória de vida, não tendo como criar uma separação entre o investigador e objeto a ser estudado.

A pesquisa qualitativa, muitas vezes, foi considerada uma opção alternativa à investigação quantitativa. Contudo, nas últimas décadas, temos assistido a um movimento no campo das pesquisas sociais que considera a pesquisa qualitativa não mais como o contrário da quantitativa, não simplesmente como uma crítica aquele método (FLICK, 2009)³⁹. O que temos encontrado são posicionamentos que defendem o método qualitativo como um modo de fazer pesquisa que apresenta características próprias. Isto não quer dizer, portanto, que não haja possibilidade de realizarmos pesquisas que se utilizem dos métodos quantitativos e qualitativos (quanti-quali), concomitantemente.

Vale lembrarmos que esta modalidade de pesquisa não deve ser compreendida como um método homogêneo. Existe uma variedade de perspectivas teóricas que circundam e orientam o fazer pesquisa qualitativa (Estudos Etnográficos, Fenomenológicos, Hermenêuticos,

³⁸Consultado em:

[file:///E:/Doutorado_1/Metodologia/A%20pesquisa%20qualitativa%20e%20a%20hist%C3%B3ria%20de%20vi
da.htm](file:///E:/Doutorado_1/Metodologia/A%20pesquisa%20qualitativa%20e%20a%20hist%C3%B3ria%20de%20vida.htm)

³⁹ FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Biografias/Histórias de Vida, dentre outros). Cada perspectiva, por sua vez, traz consigo diferentes opções de técnicas de coletas de dados e de estratégias analíticas (ESTEBAN, 2003)⁴⁰.

De qualquer maneira, pode-se identificar atributos da pesquisa qualitativa que a diferenciam dos métodos quantitativos. Faz-se menos medições, usa-se menos instrumentos estatísticos e pesquisas de opiniões (GASKELL e ALLUM, 2010)⁴¹. Na pesquisa qualitativa, há uma dimensão intuitiva que está bastante presente. Os contextos, textos, interpretações, discursos, entrevistas em profundidade estão, fundamentalmente, mais presentes. Segundo Flick (2009), é possível considerar algumas características comuns nos diversos enfoques da pesquisa qualitativa. Este método visa refletir sobre o mundo “lá fora”, investigar experiências de indivíduos ou grupos sociais, analisar suas comunicações e interações. Isto pode ser feito através de relatos e histórias de vida e do cotidiano, bem como através do uso de documentos oficiais, textos, imagens, músicas e tantos outros recursos. As abordagens qualitativas têm em comum

o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo, ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido ou que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais (FLICK, 2009, p. 08).

Tal como dito anteriormente, nas abordagens qualitativas prima-se pela intensidade e complexidade dos fenômenos, mais do que por sua representação estatística ou numérica. As pesquisas com viés qualitativo tendem a fazer um mergulho nos valores simbólicos e nas subjetividades que se encontram presentes em determinados contextos sociais. Assim, considera-se que os modos de ser, de pensar e de viver individuais encontram-se ligados a um

⁴⁰Esteban, M^a Paz (2003) *Investigación Cualitativa em Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Grawand Hill Interamericana.

⁴¹ GASKELL E ALLUM, 2010. In: BAUER, M. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa, contexto, imagem e som*. (orgs.) Petrópolis: Vozes, 2010.

universo coletivo. Estes indivíduos, por sua vez, são produtores de sentidos e de realidades das quais fazem parte; tais construções são elaboradas, muitas vezes, através de suas falas.

Nesta direção, Minayo e Sanches (1993, p. 245)⁴² nos alertam sobre a importância das narrativas, no contexto da pesquisa. Para os autores, “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. Ou seja, através da fala e dos discursos, expressam-se normas e valores culturais enraizados e compartilhados em certas condições sócio-históricas.

Segundo Paulilo (1999)⁴³, as pesquisas qualitativas compartilham certas características:

O mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos (PAULILO, 1999, p. 136).

Há um rigor, na forma da pesquisa qualitativa, que carrega alto grau de abstração. Portanto, foge dos modelos e regras não flexíveis. Sobre o fazer pesquisa qualitativa, Minayo e Sanches (1993, p. 245) afirmam que estão sempre presentes dois eixos paralelos, no caminho investigativo: um, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; outro, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela [a pesquisa qualitativa] compartilha a ideia de “devir” no conceito de cientificidade.

Levando em consideração esses preceitos da pesquisa qualitativa e, dentre a pluralidade de possibilidades do método em questão optamos, como melhor perspectiva

⁴² Maria Cecília de S. Minayo e Odécio Sanches. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

⁴³ PAULILO, Maria Angela. **A pesquisa qualitativa e a história de vida.** SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 2, N. 2, P.135-148, JUL./DEZ. 1999

teórico-metodológica para investigar nossa problemática de pesquisa, as Histórias de Vida e as Autobiografias. Ouvimos histórias de jovens moradores das periferias, em duas comunidades do Estado da Paraíba. O mergulho nessas histórias foi feito após análise de conteúdo dos documentos oficiais das políticas de juventude no Brasil, que expressam um olhar, em sua maioria, estigmatizante, negativista e desqualificante sobre os modos de ser e viver dos jovens pobres⁴⁴.

4.3 Teorias Biográficas: “as histórias são narradas e não vividas”

Como já mencionamos anteriormente, optamos por trabalhar com as histórias e narrativas de jovens, a fim de identificarmos possíveis (re)ações de resistência aos padrões normativos das políticas de juventude. O estudo de histórias de vida tem conquistado um grande espaço e importância, nas últimas décadas. O investimento e interesse pelas teorias narrativas estão presentes em diversas áreas das ciências humanas e sociais, com enfoque predominante nos campos da Sociologia, Antropologia, Psicologia Social e Educação (STEBAN, 2003; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010). Nos livros e manuais de pesquisa qualitativa das últimas décadas encontra-se, sempre, pelo menos um capítulo dedicado a uma discussão teórica e procedimental sobre narrativas de vida.

No Brasil, o enfoque (auto)biográfico, relatos/narrativas de vida ou histórias de vida, nas suas variadas versões – oral, escrito, memorial, audiovisual, etnocinematográfico, literário, fotográfico etc – é utilizado de forma ampla, nas ciências humanas e sociais, tanto no campo acadêmico como extra-acadêmico ou científico (TAKEUTI, 2009, p. 74).

No campo educacional, as biografias e entrevistas narrativas ou histórias de vida⁴⁵ têm sido amplamente utilizadas para estudos principalmente sobre experiências formativas (JOSSO,

⁴⁴ Todo o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo será explicitado no item seguinte.

⁴⁵ Trataremos estes termos como sinônimos.

1999; 2007; 2010; LARROSA, 1994; ESTEBAN, 2003; BERTEAUX, 2001, PINEAU, 2008/2009).⁴⁶ Segundo Connelly e Clandinin,

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo [...]; La educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11-12, *apud* ESTEBAN, 2003).

Encontramos, também, a consolidação de grupos de pesquisa e de redes de cooperação que foram se formando ao longo dos anos 2000 e que desenvolvem estudos sobre Histórias de Vida e Autobiografias. Essa rede é formada por grupos de Universidades brasileiras, francesas e argentinas.⁴⁷ De acordo com Pineau (2008/2009), teoricamente o método,

Se inscribe en un periodo de crisis paradigmática profunda de los saberes-poderes sobre la vida, crisis a la vez bio-ética, bio-política y bio-cognitiva. En esta crisis multidimensional perduran viejos modelos, más o menos en crisis; también aparecen nuevos modelos (*idem*, p. 250).

Para os pesquisadores interessados nos modos como os sujeitos experienciam o mundo, como constroem e (re) constroem suas histórias pessoais e sociais, as teorias narrativas podem ser eleitas como um excelente procedimento de pesquisa. As teorias biográficas devem, sempre ter um compromisso com o nascimento de um texto, de uma narrativa ou de uma história.

⁴⁶ PINEAU, Gaston. Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, p. 247-265, 2008/2009.

⁴⁷ O **GRAFHO** | Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral, foi criado em 2002, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). O **GRIFARS** | Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais, foi criado em 1999, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRN- CNPq). O **GRUPO Memória Docente e Documentação Pedagógica** foi formalmente criado, em 2003, no Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires. A **ASIHVIF** | Association International e des Histoires de Vie em Formation et de Recherche Biographique en Éducation foi fundada em 1991 e é presidida, desde 2007, por Christine Delory-Momberger.

Ver: SOUZA, Eliseu; PASSEGGI, Maria; outros. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010.

Pineau (2008/2009) nos alerta para questões epistemológicas de fundo, que acompanham as contradições e contribuições do método biográfico. Falar de histórias de vida significa colocar-se, inevitavelmente, questões sobre o que seria a vida, as diferenças entre vida privada e pública, a relação entre passado e futuro, as relações entre nossa vida e a dos outros. Ou seja, quando estamos tratando de narrativas de vida, estas temáticas aparecerão, de algum modo, tanto para o pesquisador como para o narrador.

De acordo Ricoeur (2010, p. 203), o grande paradoxo que enfrentamos, quando tratamos de histórias de vida é que: “as histórias se narram, a vida é vivida”. Este paradoxo aparenta criar um fosso entre a ficção e a vida e, para superá-lo, torna-se necessário fazer uma revisão aprofundada dos dois termos: ficção e vida. Para ele,

O processo de composição, de configuração, **não se finaliza no texto, mas no leitor**, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa. [...] O sentido ou a significação de uma narrativa brota na interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise. Sobre ele se apóia a capacidade da narrativa de transfigurar a experiência do leitor (RICOEUR, 2010, p. 203, grifo nosso).

O argumento seminal radica-se na compreensão de que um texto não se esgota em si mesmo, pois pode nos conduzir à projeção de um novo universo, diferente do que vivemos. Apropriar-se da leitura de uma narrativa conduz ao desdobramento de uma realidade que contém ações, personagens e acontecimentos das histórias que nos foram narradas.

Nesta perspectiva analítica, o leitor, além de estar vivendo sua própria vida, participa de uma vida imaginária que lhe foi narrada. Ou seja, “horizonte de expectativa e horizonte de experiência não cessam de se afrontar e de se fundir” (RICOEUR, 2010, p. 204). A leitura que se faz da narrativa, ela própria, torna-se um guia de leitura que contém lacunas e indeterminações, potencialidades latentes de interpretação, podendo ser reconfigurada de um novo modo, inserido em novos contextos históricos. Imaginário, passado e vida real se embaralham.

As narrativas são formas de expressão das experiências humanas. Tudo que vivenciamos, nossos sentimentos, impressões e memórias da vida cotidiana, de maneira geral, podem ser comunicadas através de narrativas. Independentemente de níveis de formação e educação, os diversos grupos sociais, comunidades e subculturas “contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 91).

Nesta mesma direção, Bouilloud (2009, p. 36) afirma que:

Na configuração da autobiografia, estão em jogo não apenas a história que o autor busca contar, a “intriga”, mas também os seus sentimentos, as suas emoções, as suas reflexões pessoais e, além disso, o reflexo das categorias dos sistemas de valores ou experiências comuns (guerras, movimentos sociais, etc.) nas quais o autor evolui e se inscreve, e que condicionam a sua maneira de pensar (nos planos éticos, estéticos, intelectuais, religiosos, sociais, políticos, filosóficos).

O ato de contar histórias sempre fez parte da humanidade. Através da contação de histórias narra-se contos, mitos, memórias, experiências de vida, marcos sociais, culturais e políticos. As histórias de vida são contadas como uma forma de resgate, reflexão e uma possibilidade de (re)fazer a história do sujeito. O sujeito se faz personagem e autor da sua história, no ato de narrar. E, neste processo, pode experienciar refazer a sua história de vida, de acordo com as condições de possibilidades daquele dado momento.

Neste mesmo sentido, concordamos com Larrosa (1994, p. 48) quando afirma que

o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo o autor, o narrador e o personagem principal. [...] Essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Ou seja, quando incitamos o sujeito a contar uma história sobre sua vida, ele entra em contato com várias instâncias sociais e pessoais que estão, de algum modo, entrelaçadas. É um momento em que o narrador é capaz de fazer uma experiência *outra* de si mesmo e da sua vida.

Há uma oportunidade intrínseca de mudar o olhar e as ações sobre si mesmo. Recria-se lugares, personagens, cenários e o enredo. Ou seja, toda a história pode ser rearticulada.

Quando contamos nossa história, estamos fazendo um relato de nós mesmos que, por sua vez, deve ser considerado como um discurso sobre si. Este discurso é composto, pelo menos, por duas dimensões: o acontecimento e o significado. Em outras palavras, todo discurso sobre si permite um processo de singularização, tanto dos fatos como das significações que atribuímos a eles (BOUILLOUD, 2009)⁴⁸.

Bouilloud (2009), ao discutir as nuances que permeiam a prática da autobiografia, nos alerta sobre suas ambiguidades e seus paradoxos. Segundo seus escritos, cada indivíduo, ao narrar sua história, sente-se como único autor possível de contá-la, pois ele é quem a conhece do início ao fim. Contudo, sabemos que a vida é infinita, a memória é limitada e as percepções não são definitivas. Então, a (re)criação das histórias de vida, geralmente, não ocorre por inteiro. O relato autobiográfico se configura como uma expressão do sujeito que não é “nem totalmente arbitrária, tampouco total ou exaustiva” (*idem*, p. 39). Assim, é impossível “tudo dizer sobre uma vida” (*idem*, p. 35). O surgimento de uma autobiografia sempre estará atrelado à uma experiência de vida. Ou seja, são histórias que carregam todas as dimensões de uma vida: sua infinitude, imperfeições e seu dinamismo. Não há uma história verdadeiramente verdadeira. Os fatos existem, nós nos reportamos a eles, mas sempre se constituirão de uma referência embebida de sentidos atribuídos.

Há uma inversão entre a história tal qual é contada num relato e a história contada tal como uma sequência de acontecimentos e de situações. Essa inversão revela uma diferença essencial entre o tempo social, dominado pela cronologia, e o tempo psíquico, que abre a possibilidade de uma recursividade (GAULEJAC, 2009, p.65)

⁴⁸BOUILLOUD, Jean Philippe. In: TAKEUTI, Norma e NIEWIADOMSKI, Christophe (Orgs). *A autobiografia – um desafio epistemológico*. Reinvenções do Sujeito Social. Teorias e Práticas Biográficas. Porto Alegre, ed. Sulina. 2009.

O sujeito, ao narrar sua história de vida, não delimitará necessariamente uma ordem lógica aos acontecimentos. Ele estará (re)elaborando, a todo momento, o que foi vivido. O relato de vida “é um instrumento de historicidade”, pois dá margem, para quem conta sua história, de poder “jogar com o tempo da vida” (*idem*, p. 65).

Ao escolhermos, como pesquisador(a), usar o método de história de vida, nós já temos em mente uma temática centra que, esperamos, seja abordada na narrativa a ser contada. Este tema, geralmente, deve aparecer subjacente a uma pergunta mais geral e, contudo, instigante, que será feita ao narrador, no início da entrevista. As entrevistas narrativas são epistemologicamente críticas aos modelos de entrevistas baseadas em perguntas e respostas, em questionários, perguntas fechadas ou perguntas estruturadas de maneira rígida. Segundo JOVCHELOVITCH e BAUER (2010, p. 95),

a entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método, ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. [...] Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo.

Quando nos aproximamos dos sujeitos a serem entrevistados é importante, sempre, firmarmos uma relação mínima de confiança, pois eles estarão sendo convidados e estimulados a dividir a sua história com o pesquisador. No nosso caso, as nossas entrevistas em profundidade, junto a cinco jovens, nos geraram grandes textos, que têm como tema central histórias de vida ou narrativas de vida⁴⁹ e os modos como os jovens têm construído a experiência de resistência.

Paulilo (1999, p. 143) afirma que “a história de vida é, geralmente, extraída de uma ou mais entrevistas denominadas “entrevistas prolongadas”, nas quais a interação entre

⁴⁹ As histórias serão recontadas no próximo capítulo desta tese.

pesquisador e pesquisado se dá de forma contínua”. Ou seja, o tipo de relação que se estabelece entre o entrevistador e o sujeito que narrará sua vida é fundamental.

É preciso se sentir “à vontade” para se contar uma história, principalmente quando ela narra a nossa vida. Segundo Perondi (2013, p. 115)), “as histórias de vida remetem a práticas de enunciação, reflexão e de elaboração dos acontecimentos e experiências que são vivenciadas pelos próprios sujeitos envolvidos”.

As histórias de vida ou abordagens biográficas têm sido adotadas em pesquisas que buscam identificar, a partir das memórias individuais, coletivas e de grupos, fenômenos que rompem com códigos culturais e simbólicos de determinados sistemas sociais (ESTEBAN, 2003). É neste contexto que se tem desenvolvido pesquisas sobre os jovens considerados em “situação de risco”. Apoiando-se nas ideias de Pais (2005), Malfitano (2008), na sua tese de doutorado sobre jovens de periferias, nos chama a atenção para a importância de levarmos em consideração, nas histórias contadas pelos sujeitos, a dimensão da vida. Malfitano segue dizendo que os jovens “classificados” como estando em situação de risco são, comumente, também conhecidos como sujeitos “desenquadrados”. Neste sentido, afirma que se faz necessário darmos visibilidade aos aspectos tidos como “desconectados”, não lineares, descontínuos, levando em conta que a vida não é uma vida linear e, sim, plena de singularidades e (des)sentidos presentes nas falas e gestos destes jovens.

Os modos de o jovem considerar suas experiências, durante a trajetória de vida, não estão desconectados das suas subjetividades e das suas experiências no mundo da vida. Isto não significa uma impossibilidade de permanente reconstrução destes olhares e modos de sentir o seu próprio mundo e o mundo em que se vive. Nossa hipótese é a de que este movimento, que não é fixo, tenha uma relação com os modos de (auto)formação e talvez de (re) construção dos

caminhos singulares de viver a condição juvenil. Concordamos com Takeuti e Bezzerra (2009, p. 122)⁵⁰ quando afirmam que, além de rememorar, as biografias também

comemoram (celebram) um algo que não se sabe o que será. [...] Na rememoração-comemoração de acontecimentos vultosos ou anódinos de suas trajetórias sociais e num deslizamento contínuo na busca de sentidos, os jovens “surfam” pelos relatos-acontecimentos.

Consideramos que as discussões até aqui apresentadas se colocam como uma potente ferramenta no auxílio das nossas análises. Na realidade brasileira, o que certamente também ocorre em outras realidades, a tendência das políticas de juventudes e as pesquisas sobre as mesmas tendem a reforçar a lógica pela qual são tratadas as classes pobres, como expressam as várias tentativas de homogeneização dos processos formativos e de interação social. Assim, escolhemos esta estratégia de pesquisa para exatamente compreender, a partir das histórias dos jovens que nos foram contadas, as formas de (re)elaboração de suas vivências educativas e dos modos pelos quais eles resistem aos mecanismos de massificação de suas formas de ser e de viver suas juventudes.

4.4 Estratégias de Pesquisa: as experiências do campo

Neste item, apresentaremos e discutiremos as nossas estratégias de pesquisa; mais especificamente, como chegamos e nos aproximamos do campo. Explicitaremos o modo como encontramos os jovens participantes da pesquisa e faremos uma caracterização dos locais onde estes jovens cresceram que, por sua vez, referem-se ao lugar onde atuam. Em seguida, travaremos uma discussão das nossas artimanhas de apresentação e análise dos relatos de vida. Nossa inserção no campo, nossa atuação, bem como o modo como buscamos apresentar e

⁵⁰ TAKEUTI e BEZZERA. Trajetórias de um coletivo jovem: nem só de prática-gramática da ira. In: TAKEUTI E NIEWIADOMSKI. *Reinvenções do sujeito social* – Teorias e Práticas Biográficas. Porto Alegre, Sulina, 2009.

analisar os dados encontrados foram orientados pelas considerações teóricas tratadas anteriormente no nosso texto.

4.4.1 Descobrindo e Encontrando os Jovens

As narrativas dos jovens, que (re)contaremos mais adiante, nos possibilitaram uma aproximação das reelaborações que eles criam sobre as suas próprias experiências de vida. Estas construções não são desconectadas de um momento social e histórico que os possibilite falar de certas coisas e de certos temas, com um sentido ou outro. As narrativas consistem numa possibilidade de expressão da forma como eles próprios veem e sentem o mundo.

É nosso objetivo, como já dito diversas vezes neste texto, analisar ações consideradas de resistência, por jovens pobres, aos padrões normativos estabelecidos. Assim, conseguimos realizar entrevistas junto a cinco jovens moradores das periferias do estado da Paraíba. Eles se dispuseram a nos narrar suas *histórias de vida*. No mergulho destas histórias, percebemos que algumas estão conectadas de maneira direta.

Os critérios de escolha dos jovens foram os seguintes: morar em comunidades periféricas; ter algum envolvimento de trabalho com as juventudes (coletivos etc.) ou ter participado de algum programa governamental voltado para jovens pobres; estar disposto a participar da pesquisa e dividir sua história de vida conosco.

Realizamos nossas entrevistas em profundidade na cidade de João Pessoa – PB. Chegamos até os jovens através de educadores de ONGs locais. Tínhamos estes contatos e pudemos, através deles, chegar até os jovens. O contato primeiro foi por telefone e por e-mail e, posteriormente, marcamos o dia e o horário das nossas longas conversas. Cada entrevista teve suas particularidades, as quais foram devidamente registradas no nosso diário de bordo.

Durante as cinco entrevistas procuramos assumir certos cuidados. Inicialmente, ainda nos primeiros contatos, nos apresentamos e contamos um pouco da nossa trajetória de pesquisadora e dos nossos interesses pelas juventudes. Em seguida, perguntamos se o jovem tinha interesse em participar do estudo. Ao todo, entramos em contato com oito jovens, dos quais apenas cinco aceitaram marcar encontro e se dispuseram a nos narrar suas histórias de vida.

Nossa imersão no campo aconteceu durante os anos de 2013 e 2014. Dentre os cinco jovens que ouvimos, dois são homens e três são mulheres. Pedimos licença ao leitor para fazer um parêntese que julgamos importante registrar, como experiências vividas no campo. Durante a nossa terceira entrevista em profundidade, a jovem que contava sua história nos deixou bastante “intrigada”. De alguma maneira, sentíamos que ela se incomodava em narrar fatos da sua vida. Ela resistia a desenvolver uma narrativa mais solta. Achamos válido destacar este sentimento, que não tivemos com nenhum dos demais. Saímos desta entrevista tecendo um turbilhão de reflexões sobre o que significava, para ela, assumir este lugar de autora e de personagem da sua história. Do que representava para ela aquele momento de narração da sua vida para uma mera pesquisadora. Esta reação da jovem pode representar, de alguma forma, um estranhamento à “invasão” cometida pela Universidade no cotidiano da comunidade.

Este fato gerou um longo momento de pausa da pesquisa, um recolhimento que nos conduziu ao aprofundamento da teoria sobre narrativas biográficas. Após esta pausa, que durou cerca de 6 meses, pudemos retornar ao campo, mesmo carregados de angústias e tantas incertezas.

Talvez estas sensações tenham de, alguma maneira, uma correspondência com a teoria de Ricoeur, no que diz respeito à relação entre vida e história. Para o autor, esta assimilação parece que não é tão óbvia e nos alerta para os perigos que corremos, quando nos dispomos a narrar uma vida. Em outras palavras, deve-se lembrar que “as histórias são narradas e não

vividas; a vida é vivida e não narrada” (RICOUER, 2010, p. 197). Neste sentido, quando solicitamos aos jovens que nos narrassem suas vidas, mesmo que elas tenham sido vividas, não é tão evidente que possam facilmente aceitar estar neste papel de narrador.

Ainda nesta mesma perspectiva, faz-se mister atentarmos à atividade narrativa assumida pelo jovem, como a que assumimos no ato de (re)narrar suas histórias. O fato é que a “vida das histórias” devem estar vivas nas narrativas. Não devemos apagá-las com a possível rigidez da nossa escrita, nem tampouco cair na armadilha de querer atingir, com as narrativas, uma realidade mais verdadeira.

Os encontros pré-agendados com os jovens aconteceram em lugares distintos, todos sugeridos pelos mesmos. Dois dos cinco encontros ocorreram na Universidade Federal da Paraíba. Um aconteceu no Centro Popular de Cultura e Comunicação⁵¹ (CPCC) e outro numa Entidade Beneficente Evangélica⁵² (EBE); ambas são entidades localizadas na comunidade de São Rafael, na cidade de João Pessoa-PB.

Quatro dos jovens que tivemos a oportunidade de compartilhar de suas histórias, são moradores desta comunidade. Não foi uma opção *a priori*, mas as condições do campo foi nos conduzindo ao encontro deles. O quinto é morador de uma pequena cidade chamada Zabelê-PB. Como o nosso foco encontra-se nas experiências e nas narrativas de vida, não consideramos que isto trouxe prejuízo para o estudo embora, como veremos nas histórias que (re)narraremos em seguida, o território tenha uma importância significativa para a construção dos modos de viver destes jovens. Por isto, apresentaremos uma contextualização desses locais onde eles nasceram, cresceram e atuam não só como moradores, mas como “educadores sociais”, produtores culturais, amigos e cuidadores da comunidade.

A comunidade de São Rafael localiza-se no bairro do Castelo Branco, zona sul da cidade de João Pessoa – PB. Encontra-se entre o Rio Jaguaribe e a BR- 230, nas proximidades da

⁵¹Ver apêndice 1. Fotos 3 e 4.

⁵²Ver apêndice 1. Fotos 5, 6 e 7.

Universidade Federal da Paraíba. A comunidade existe há 60 anos, tem cerca de 3.500 habitantes e 500 residências⁵³. É uma comunidade relativamente pequena, o que proporciona certa aproximação entre as famílias.

Originalmente a comunidade nasce de uma granja – a granja São Rafael. As famílias que ali moravam, viviam da criação de animais como cabras, vacas, galinhas e a pesca. Muitos problemas as famílias enfrentavam com relação aos prejuízos trazidos pelas chuvas, os alagamentos eram constantes, fruto dos modos inadequados de tratamento do rio que corta a comunidade e da falta de saneamento básico do local. Os jovens contam, que suas famílias usaram por muitos anos o rio para lavar roupas e isso contribuía para poluí-lo. A partir do ano de 2002, a situação do lugar melhorou. Grande parte das ruas foram asfaltadas, ganharam nome e as casas números.

Nas visitas que fizemos, pudemos observar uma grande presença das pessoas nas calçadas, bem como, na praça que se localiza na entrada da comunidade. Havia vários estabelecimentos comerciais funcionando e enorme receptividade dos moradores com os de “fora”. Passávamos pelas ruas e todos cumprimentavam os jovens que me acompanhavam. A São Rafael parece uma vila habitada por uma família só. Nas narrativas que ouvimos consta que apenas três famílias de origens distintas moram no local, sendo que já convivem três gerações.

Zabelê, município de origem de um dos jovens entrevistados, possui pouco mais de 2.000 habitantes e é localizado na região do Cariri Paraibano, Semi-Árido⁵⁴. Segundo documentos oficiais da Associação Cultural de Zabelê, local onde surgiu o coletivo do qual o jovem faz parte, a população de Zabelê é, na sua maioria, formada por jovens “excluídos da

⁵³ Disponível em: <http://cpcc.webnode.com.br/>.

⁵⁴ Dados fornecidos pela Associação Cultural de Zabelê (ASCUZA), fundada em 2002. A ASCUZA coordena e articula uma série de atividades na região e se constitui num espaço que serve para a valorização das diversas manifestações culturais pela própria comunidade constituindo-se, assim, como referencial importante na configuração da identidade social e cultural local.

vida econômica e com escolaridade precária”. Não tivemos oportunidade de ir até lá, mas as narrativas indicaram que é um lugar muito pequeno, onde encontramos práticas culturais “interioranas”. Só existem duas escolas em Zabelê, uma municipal e outra estadual. O jovem nos disse que a prefeitura por exemplo, leva remédios aos domicílios, usa o carro público para servir de maneira privada e privilegiada certas famílias, nas palavras do jovem: “é uma política assistencialista exageradíssima”.

Como já dito anteriormente, o trabalho com histórias de vidas dos jovens nos (co)move no sentido do reconhecimento das potencialidades oferecidas por esta estratégia de pesquisa. Assim como afirma Josso (2006)⁵⁵, o trabalho feito com biografias nos permite um encontro, a partir de um viés sociológico, cultural e histórico, com sensibilidades, desejos, com falas e toques, que podem provocar questionamentos em outros inconscientes. Além disto, quando contamos as histórias sobre nossa trajetória formativa, também nos deparamos com uma grande possibilidade de refazê-la e de nos reinventar.

De maneira geral, podemos afirmar que as nossas conversas fluíram de maneira satisfatória, o que rendeu um árduo trabalho de transcrição. Em contrapartida, os frutos gerados pelas longas conversas foram de uma grandiosidade imensa, o que nos permitiu dar andamento à pesquisa.

Através das histórias de vida que ouvimos, buscamos (re)recontá-las dando ênfase, e não poderia ser diferente, ao que nos comoveu, sem deixar, obviamente, de dar luz ao nosso interesse de pesquisa, ou seja: como os jovens das periferias têm construído modos singulares de formação e vivências da juventude que estamos chamando de *resistência* aos discursos normativos hegemônicos sobre este grupo populacional. Contudo, não nos reprimimos sobre o

⁵⁵ JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: SOUZA, Elizeu *et al* (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

nosso ponto de vista, a nossa própria percepção sobre as percepções e construções dessas experiências narradas pelos jovens.

Desta forma, exercitamos uma “arte do dizer” (CERTEAU, 2008)⁵⁶, que se distingue fortemente de uma mera descrição das narrativas que foram conosco compartilhadas. Segundo Certeau, as narratividades não são relatos que se ajustam o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e que dão credibilidade ao texto pelo “real” que exibem. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do real (*idem*, p. 153). Nesta mesma direção, Josso (2006, p.10) afirma que “o relato de vida é, de certo, uma ficção baseada sobre fatos reais, mas que é este relato ficcional que permitirá, se a pessoa é capaz de assumir este risco, a invenção de um si autêntico”.

Assim, seguindo essas perspectivas, o que tivemos pretensão de elaborar foi uma “narração da narração”. Uma história contada por nós que encontra esteira na vida dos jovens pesquisados. Mas é uma história que busca provocar a criação de *narrativas outras* dos jovens pobres das periferias e alvo das políticas de juventude.

⁵⁶CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. RJ: Vozes, 2008.

5 A ARTE DE (RE) CONTAR HISTÓRIAS: O QUE OUVIMOS DOS JOVENS

O mundo é isso [...] – um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais.
(Eduardo Galeano)

Nosso esforço, neste capítulo, consistiu em buscar (re)contar as histórias de vida dos jovens. Nós ouvimos cinco histórias longas e registramos, aqui, nossa percepção do árduo exercício de escuta. Não foi nossa proposta seguir uma ordem cronológica, ao (re)narrar as histórias. A ordem de qual história contar primeiro também foi aleatória ou, talvez, orientada pelo sentimento da pesquisadora. Os nomes dos jovens foram substituídos por nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato dos mesmos. Ainda tivemos, como cuidado, adotar o termo de “direitos do depoimento oral”⁵⁷, que foi assinado por todos os participantes da pesquisa, autorizando o uso, a divulgação e publicação, para fins acadêmicos e culturais, dos depoimentos.

Antes de apresentar nossa análise, decidimos que dar vida às narrativas seria uma forma de não sacrificá-las à teoria; talvez uma maneira de não deixar morrer as experiências que nos foram narradas. Em outras palavras, o que vamos expor adiante é resultado da nossa escuta sensível das histórias de vida. Obviamente, nós nos dispomos a ouvi-las com um interesse *a priori* de identificar como os jovens têm construído formas singulares de ser, de se relacionar e de viver.

CLÁUDIO: “Fui estudar história para conhecer a história da minha comunidade”.

⁵⁷Ver apêndice 2

Chegamos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no local onde tínhamos marcado e Cláudio havia deixado um recado de que chegaria um pouco atrasado, pois estava fazendo uma prova. Aguardamos e, logo que chegou, ele adentrou a sala com um sorriso imenso, uma receptividade de se admirar. Então, sentamos e seguimos para nossa longa conversa. Assim como nas outras entrevistas, pedimos que contasse sobre sua história, sua vida. Cláudio inicia relatando, de forma espantosamente detalhada, a história da comunidade onde ele nasceu, cresceu e onde vive até hoje: a São Rafael. Relatou como ela se formou tendo que resistir aos processos de especulação imobiliária; contou da realidade precária dos moradores, que era a mesma situação de seus familiares: eles invadiram aquele terreno que se encontrava desabitado. As famílias, do mesmo modo que seu pai, trabalhavam na construção civil e estavam construindo a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Admiramos como ele sabia de todo o processo político e social que envolveu a formação da São Rafael. Então, Cláudio logo explicou: *“eu fui estudar história na faculdade para pesquisar a história da minha comunidade! Por isso, conheço bem”*. Ele, sempre muito falante, estimulado para falar de si, disse que nunca gostou de estudar, mas frequentou a escola desde cedo. Antes de ir para escola, foi alfabetizado por seus pais, que, curiosamente, eram e ainda são analfabetos. *“Minha mãe é analfabeta, meu pai é analfabeto, eles não estudaram, mas é aquela história da vida, eles foram aprendendo”*. Já na escola, diz ter sido sempre bom aluno, isto quer dizer: *cumpria as tarefas e tirava notas boas, mas nem sempre tinha interesse em permanecer em sala de aula. Frequentemente, trocava a escola por “peladas com os amigos”*. No ensino médio, ele disse ter participado do ProJovem. Mesmo sendo um Programa voltado para jovens que não concluíram o ensino fundamental, Cláudio afirmou ter sido neste período seu ingresso no Programa. Confessou que não sabe como pôde, mas conseguiu participar. Coursou o arco profissional de esporte e lazer. Quando nos contava, fazia críticas sobre os professores. Disse que o mesmo professor que lecionava aulas de esportes, também era responsável pela ação

comunitária e, às vezes, por matérias da formação básica. O jovem concluiu a formação no ProJovem, mas aparentemente não foi algo marcante para sua vida. A volta à escola, que é um dos objetivos deste Programa, não fazia sentido para o jovem, visto que ele já estava matriculado, cursando o ensino médio. Por outro lado, nos chama atenção seu “atrevimento”: Cláudio não obedece os critérios determinados pelo ProJovem e se insere a sua maneira. Talvez o jovem tenha ressignificado a lógica da política. O futebol é marcante em sua trajetória, experiência que lhe deu oportunidade de, muitas vezes, ser convocado a dar aulas de educação física no lugar do professor. *“Teve uma época que o professor mesmo já fazia: oh, hoje não vou não, quem vai é Cláudio, ele vai levar vocês”.* Ele era uma referência do futebol, entre seus colegas da escola e da São Rafael. Além do futebol, Cláudio começa a se interessar por cursos oferecidos por ONGs, na sua comunidade. Neste período, ele começa a participar da rádio comunitária da São Rafael. Conhece a associação de moradores e passa a frequentar todas as reuniões que lá aconteciam. *“As oficinas, as palestras, as discussões, mostraram que a gente tem um campo muito maior de atuação e uma participação na sociedade. Que na escola eu não poderia ver isso porque isso é focado apenas no estudo”.* O jovem relata que era uma surpresa para os que faziam parte da associação o interesse que ele demonstrava pela comunidade. Em sua narrativa, percebemos a importância que Cláudio dá às suas amizades. Ele nos relatou que a participação na rádio, na igreja e na associação de moradores sempre teve como motivação o cuidado com as pessoas e com o lugar onde mora. Neste sentido, o jovem nos contou que ter amigos e cultivar as relações de amizade funciona, também, como um impulso para realizar ações junto à comunidade. *“O bacana na São Rafael é isso... se você pegar o pessoal é todo mundo amigo”.* Em sua história, Cláudio nos fala várias vezes sobre o desejo de ensinar seus colegas a sonharem, assim como ocorreu com ele e outros amigos. *“Caiu a ficha pra gente que a gente é mais que o ser humano que nascemos na comunidade São Rafael: pobre, que vai continuar pobre pro resto da vida e que, dentro da comunidade, a gente não pode fazer a*

mudança”. Ele nos conta sobre a visão muitas vezes estereotipada, que é propagada sobre a comunidade e de como os moradores absorvem, em certa medida, esses estigmas. *“Então a felicidade vem nessa história de um ajudar o outro, de saber aquela história do início... Que o papel da gente é muito mais que nascer, crescer, reproduzir e morrer, né?”* Cláudio nos afirma que: *“assumi um compromisso de fazer com que outras pessoas tenham acesso à informação, à educação, à saúde, à qualidade de vida. E, hoje, é o meu papel fazer o que eles fizeram por mim”*. O jovem foi (co)movido a retribuir o que recebeu em sua trajetória. Ele vive uma juventude na comunidade que destoa, em vários pontos, das características negativistas sobre os jovens pobres. Além da Universidade, Cláudio dedica sua vida às ações realizadas na São Rafael, ao cuidado de outros jovens e crianças. Em sua fala, ele faz menção à importância das parcerias firmadas no desenvolver destas ações. Ele demonstra um sentimento de grande pertencimento à comunidade e diz que não pensa, de maneira alguma, em sair de lá.

JOYCE: “Sempre gostei de liberdade”

Completamente diferente da conversa com Cláudio, a entrevista com Joyce não foi fácil. Ela também é da comunidade de São Rafael e foi lá onde marcamos o encontro. Era uma tarde de muito sol e tivemos certa dificuldade de encontrar um lugar aconchegante. Decidimos, por sugestão de Joyce, fazermos na Entidade Beneficente Evangélica (EBE). Escolhemos um lugar com sombra e iniciamos a entrevista. Joyce parece muito tímida e um pouco indisposta para me contar sua vida. Sempre de respostas curtas e com um sorriso no canto do rosto, me diz que era uma menina muito rebelde e brigona e, por isto, deu muito trabalho a sua mãe. Ela contou que, na escola, estava frequentemente envolvida com brigas e que não gostava de cumprir normas e de respeitar limites. *“Dei trabalho na minha adolescência até os 16 anos. Eu aprontava demais, sem limites mesmo, olhou pra mim já estava querendo... nunca gostei da pessoa dizer assim:*

“Joyce, para”! *Eu sempre fui além! Não gostava de parar aqui não, vou parar do outro lado*”. Joyce relatou que o único programa governamental que participou para juventude foi o ProJovem. Ela diz que não sabe se ingressou uma ou duas vezes. *“Participei, não sei se foi duas vezes ou se foi uma”*. Curiosamente, disse que gostava porque aprendeu a fazer “mandalas”. Quando questionei, mandalas? Ela respondeu: *“não, me confundi. Eu participava das aulas de agroextrativismo. Eu não sei, parece que era agroextrativismo. [...] Eu consegui pra roçado. Eu achei uma experiência super bacana. Eu aprendi a ter paciência”*. Nos parece que os objetivos do programa passam ao largo da vida da jovem. Ao final da nossa conversa, Joyce confessa de que não gosta de falar dela, da vida dela. E que foi difícil, principalmente, relatar a sua adolescência. Afirmou que tudo que havia dito eram registros do que “os outros diziam sobre ela”. A jovem relatou a presença de uma educadora na comunidade e de duas professoras da escola que lhe marcaram bastante. Afirmo sobre a relação de identificação e proximidade junto a elas. Contou que eram pessoas com quem conseguia dialogar. Paralelamente, a escola sempre se interessava por cursos oferecidos na comunidade. *“Eu aprendi a ter paciência com o curso. Gostava muito das oficinas, dos temas, o que não era trabalhado na escola a gente conhecia aqui. Foi quando eu me interessei por trabalho social”*. Joyce fala um pouco da trajetória que lhe leva a ser educadora social. Conta que, muito cedo, quando ainda era “jovem do projeto”, também tornou-se educadora de outros jovens. *“Eu me via em alguns adolescentes, né? Eu também era adolescente na época, 17 para 18 anos, quando assumi para ser educadora. Tinha muito adolescente que dava muito trabalho. Aí não tinha como brigar porque eu também dei muito trabalho”*. A jovem relata que outros educadores das ONGs lhe orientavam para que trabalhasse na contenção e organização dos adolescentes, mas confessa que não tinha esta habilidade e que “acabava era entrando na onda”. Durante essa jornada, Joyce assumiu que apareceram outras oportunidades de trabalho como, por exemplo, trabalhar em uma copiadora. Ela aceitou durante um curto período, mas disse que não se identificava e só foi por necessidade

material. *“Na copiadora é o mal capitalismo, né? Não era que eu gostasse, pois o que faço eu gosto; mas não era o que eu queria; eu gosto de trabalhar com o social; eu gosto de trabalhar com o povo. Eu gosto de ajudar. Crescer junto”!* Joyce é casada e mora na comunidade de São Rafael. Seu desejo é cursar pedagogia e continuar atuando como educadora social. Ela tem um sentimento semelhante ao de Cláudio, no sentido de que os jovens da comunidade absorvem uma ideia de si mesmos que não se distancia do que encontramos em discursos hegemônicos sobre comunidades pobres. Segundo as narrativas de Joyce, muitos colegas dela acreditam que devem seguir a profissão dos pais, repetir a história da família, pois eles acreditam que “estudar é privilégio dos outros”. Ela diz que conhece muitos jovens que não acreditam em si próprios e que também têm dificuldade de entender o trabalho que ela desenvolve. Contudo, ela garante que é insistente e que seu trabalho é para que outros jovens possam “mudar essa visão”, para que encontrem outra motivação para suas vidas.

RITA: “Vejo as coisas e me meto”

Rita é a jovem mais nova dos que entrevistamos. Eu havia lhe conhecido nas visitas que fiz à comunidade de São Rafael. Ela tem 18 anos, é uma menina que transborda energia. Muito simpática comigo, não demorou muito para afirmar que eu era sua nova amiga. Deu voltas comigo pela comunidade e onde passava a jovem cumprimentava as pessoas. Ela se doou, se entregou e falou da sua vida de forma intensa, emocionada e espontânea. Desde criança se mudou da comunidade de São Rafael, mas disse que sua vida é lá. Ela mora com seus pais em outro bairro distante. Rita tem uma irmã mais velha que aparentemente é uma grande referência para ela. *“Minha irmã sempre me deu um empurrão”*. Ela diz várias vezes, durante sua narrativa, que gostaria de ser como a irmã. E foi assim que iniciou sua atuação nos projetos da comunidade. Contou que sempre foi muito observadora, curiosa e que “se metia mesmo onde

não era chamada”. Rita demonstra uma imensa ligação com sua família nuclear e com a igreja, mais especificamente com a Entidade Beneficente Evangélica (EBE). Além da sua irmã mais velha, estes parecem ser os seus pilares. Na EBE, ela se alfabetizou. Ela disse que gostava de ir pra lá porque sempre podia cantar e brincar. Participava de oficinas oferecidas por essa entidade no turno oposto ao da escola. *“A EBE me ensinou o que é amizade, responsabilidade”*. Continua dizendo que o que aprendia lá se diferenciava do que era ensinado na escola e na sua casa. No dia da entrevista Rita contou, com um largo sorriso no rosto, que recentemente tinha sido convidada para facilitar uma oficina sobre responsabilidade na EBE. Rita contou da relação de cumplicidade que tem com seus pais, mas aponta que os moradores da São Rafael são sua família também. Fala bastante dos primos e dos tios. Relatou a vida de alguns primos que estão envolvidos no tráfico e de um que está desaparecido. Ela se emocionou e chorou falando sobre isto. Diz ter dificuldade de entender o porquê de eles terem sido “criados juntos” e terem traçado caminhos completamente diferentes. Rita se orgulha em dizer que “não foi menina criada na rua”. Afirmar que não era “solta” e que seus pais só deixavam ela ir para a escola e para as atividades da EBE. Quando seus amigos querem lhe encontrar, eles têm que ir até sua casa. Ela se compara com suas amigas e diz que sempre se viu “diferente”. Segundo Rita, muitas delas engravidaram cedo, por volta dos 15 anos e, por isto, tiveram dificuldade de continuar a frequentar a escola. *“Chamo minhas amigas, mas elas querem trabalhar e ganhar dinheiro. Não querem estudar”*. Rita demonstra um desejo de “levar” suas colegas para participar das atividades formativas oferecidas na comunidade. Contudo, aparentemente, existem jovens que moram na São Rafael que seguiram caminhos diferentes do seu. A própria condição de ser mãe impõe, para suas colegas, necessidades de sobrevivência que diferem das de Rita. A jovem, muito entusiasmada, conta que está fazendo aulas de francês na Aliança Francesa. Ela conseguiu uma bolsa através de um projeto que tinha parceria com esta instituição. Inicialmente, Rita ganhou uma bolsa que tinha duração de um ano. Por ter se destacado, a

Aliança Francesa lhe concedeu bolsa integral. Ela me conta sobre essa experiência com um brilho nos olhos. Diz que quer prestar vestibular para o curso de letras, com habilitação em francês. Durante o ano de 2014, ela se envolveu na padaria comunitária da São Rafael e aprendeu a fabricar pão e alguns salgados. Rita também é responsável por um programa na rádio comunitária. Contou que sua banda predileta é Racionais Mc. A jovem não gosta de bandas estrangeiras, porque não consegue compreender as letras das músicas. E explicou que Racionais fala da vida na comunidade e ela se identifica com suas músicas. *“Eu gosto muito de ouvir uma coisa que eu vivo; uma coisa que eu realmente me enxergue”*.

MÁRCIA: “Hoje em dia eu sou Pedagoga pelo fazer na comunidade”

Ela é a mais velha entre os jovens entrevistados. Foi morar na comunidade de São Rafael desde sua infância. Entramos em contato com ela várias vezes, para conseguir acertarmos um dia e horário conveniente. Finalmente, chegou o dia de realizar a entrevista com Márcia. Chegamos na São Rafael e lhe aguardamos no CPCC, como combinado. Aguardamos mais de duas horas e Márcia não chegou. Tentamos entrar em contato e não conseguimos encontrá-la. Fomos para casa. No dia seguinte, ela explicou que estava comprando os materiais para preparar a festa do dia das crianças e remarcamos nosso encontro. Márcia é uma jovem bastante simpática e foi muito receptiva. Levou-nos para uma sala da EBE onde iniciamos nossa conversa. Márcia é pedagoga e diz que se fez educadora durante sua trajetória de atuação na comunidade. Falou de forma exaustiva sobre sua família com destaque para a relação que mantém com seus pais.

Márcia contou sua trajetória escolar com riqueza de detalhes. Ela foi reprovada mais de uma vez e me contou estes episódios com certo tom de ironia e de crítica ao funcionamento da escola. Disse que sempre gostou de praticar esportes e, na escola, jogava todas as modalidades possíveis. Quando adolescente, participou vários anos da organização dos jogos escolares. A

jovem, que sempre estudou em escola pública, era bastante participativa nas atividades extra-classe; inclusive, ajudou a criar o grêmio estudantil da escola em que fez ensino médio. Diz que nunca gostou de estudar, mas que se dedicava minimamente para não desistir. *“Eu sou preguiçosa, sempre fui. Mas me dedicava pra tirar notas boas”*. Após o ensino médio, Márcia cursou o magistério. Disse que o fez em um ano, pois já havia “terminado os estudos”. Durante estágio do magistério ela vivenciou sua primeira experiência como alfabetizadora e, paralelamente, se envolveu como participante de projetos oferecidos por Ong’s, na comunidade de São Rafael. *“Sempre gostei de trabalhar com jovens e adultos por que eu falo comigo mesma, é de jovem para jovem”*. Antes de decidir cursar Pedagogia, ela entrou para o curso de Jornalismo. Disse que não se sentiu aceita. Achava que os professores e colegas olhavam para ela com preconceito e desistiu. Márcia diz que é uma referência na comunidade. Afirma que todos a conhecem e que ela também conhece bem a São Rafael. *“Se perguntar quem sou aqui vão dizer: Márcia da rádio, da universidade, da padaria”*. Há mais de 10 anos, ela desenvolve ações educativas e de cuidado junto à comunidade. Começou sua atuação como participante e, depois, como educadora social com a ONG que se chama Amazona: “Ama a Zona”. Esta ONG foi criada pela Associação de Prostitutas da Paraíba (APROS –PB). *“Na Amazona, eu comecei a me sentir como educadora”*. Ela contou que desenvolveu um trabalho sobre sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS com as mulheres e ficou conhecida como uma “incentivadora do sexo” pelas famílias da São Rafael. Márcia fala deste trabalho com muito orgulho. A jovem relatou que sempre aprendeu com seu pais a manter uma relação de cooperação em casa. Sua mãe era lavadeira e, para não atrapalhá-la, seu pai levava ela e seus irmãos para jogar bola em uma praça perto de sua casa. *“Eu aprendi que devia ajudar meus pais. Hoje eu quem sustento minha casa”*. Esta aprendizagem Márcia exercita com a comunidade. Ela diz que gosta de estar envolvida em trabalhos coletivos, de estar junto de pessoas e fazer parte de grupos. *“Eu gosto de participar. Tenho facilidade para me relacionar*

com grupos. Eu sou muito na minha, mas eu gosto de tá participando, de ajudar, de fazer, de contribuir”. No interior destes grupos, ela confessa que não entende o porquê, mas acaba se destacando. E diz que gosta disto. Quanto ao trabalho na Amazona, ela relata que aprendeu a se doar, mesmo ganhando dinheiro, sempre trabalhou com uma carga horária estendida. *“Era doação mesmo”*. Ela afirma que trabalha para a comunidade, que é muito “apegada” às pessoas de lá e que não pretende morar em outro lugar. Ela é bastante agradecida por ter se tornado educadora neste território.

HELDER: “Na associação eu aprendi a sonhar”

A entrevista com Helder ocorreu na UFPB. Ele nos recebeu de forma receptiva, mas muito séria. Helder é, aparentemente, um jovem muito formal. Seu jeito de falar, de se comportar e a maneira como nos recebeu deixaram esta impressão. Ele nasceu e cresceu na cidade de Zabelê. Como já dito, Zabelê é uma cidade pequena, no interior da Paraíba, que fica a 385km de João Pessoa. Helder é o filho do meio, o único que “terminou” os estudos e ingressou na universidade. Cursa economia na UFPB e participa de projetos na área de economia solidária. Seus pais eram comerciantes e não tiveram oportunidade de estudar. *“Eu sempre fui muito tranquilo na escola. Eu, eu sou muito ansioso...se passa uma atividade eu quero fazer na hora; eu nunca tive problema”*. Todo o ensino básico fez em Zabelê, em escolas públicas. Durante sua trajetória escolar, participava do grupo de teatro da igreja e do grupo folclórico da escola. Ele conta deste grupo com bastante entusiasmo. Diz: *“Era muito bom; a gente gostava muito porque a gente relaxava, na verdade. Todo mundo fazia questão de ir”*. Helder afirma que o grupo folclórico lhe proporcionou “aprendizagens diferentes” do que era ensinado em sala de aula. Mesmo sem que tenhamos entendido o que significa exatamente essa sua afirmação, o jovem fala do grupo como um espaço de “mudança de consciência”. Helder e outros amigos

criam um novo grupo de dança, não mais folclórico e sim de dança contemporânea. Este último era independente da escola. Afirma que se reuniam para pesquisar e ouvir “músicas novas”, a que eles nunca tinham tido acesso. Contudo, o grupo nunca se apresentou. Na percepção de Helder, o motivo da falta espaço para se apresentar está relacionado à resistência que a população de Zabelê tem a novas manifestações. E afirma: *“nunca nos apresentamos com esse grupo: comunidades pobres têm resistência ao novo”*. O jovem é chamado para fazer parte da Associação Cultural de Zabelê, onde fez vários cursos. Ele fala da associação como um lugar “diferenciado”. *“Aí, eu entro na associação. É uma associação que realmente tem se configurado de forma totalmente diferente no município. Tem proporcionado assim... novas perspectivas pra diversos jovens”*. Helder relata que inicia um trabalho junto a um grupo folclórico chamado “Reisado de Zabelê”, que existe desde 1919. Atualmente, junto com outros jovens, ele desenvolve um projeto de resgate desta manifestação cultural. Do reisado participam crianças, jovens, adultos e idosos. Existe um personagem chamado de Jaraguá. O Jaraguá faz parte da dança folclórica dos Bois. Ele é um bicho que “assusta”, fingindo que vai morder, durante as apresentações. Helder nos contou que este personagem é geralmente feito por jovens, *“porque é um personagem que pesa um pouco, tem que ter um certo molejo pra dançar”*. Além da associação, Helder participa de um coletivo juvenil chamado “Atissar”. Segundo ele, o nome é escrito com dois “s” de propósito, com intenção de provocar indagações. Este coletivo é formado por 13 jovens oriundos de Zabelê. Porém, há jovens, assim como ele, que moram em outros municípios para estudar. Eles se comunicam diariamente e têm como objetivo desenvolver projetos culturais em Zabelê, bem como despertar sonhos nos jovens da cidade. Helder diz que gostaria de ver a população de Zabelê aprendendo a sonhar, como ele pôde aprender. Curiosamente, ele conta que os membros do coletivo “Atissar” passam todas as datas comemorativas do ano, como Natal, Ano Novo etc, juntos. E, para justificar a ausência deles em suas famílias, organizam um encontro anual para apresentar-lhes as produções que

realizaram. O coletivo prima bastante pelo cuidado com o outro. Eles realizam planejamentos e avaliações anuais. Nestas reuniões, Helder diz que se fala tudo. *“A gente diz um pro outro o que achou ruim e o que achou bom. A gente diz: - fulano, você precisa melhorar nisso”*. O coletivo criou formas de conviver tendo como princípio o cuidado e a formação dos seus membros.

5. 1 Histórias que Nos Passam e Se Perpassam

Como dito anteriormente, não foi nossa intenção reproduzir de maneira linear as histórias de vida dos jovens. A vida de cada jovem possui um movimento próprio, experiências singulares que possuem esteio nas relações que foram estabelecendo ao longo de suas trajetórias. Os jovens, demonstraram como (re) constroem e ressignificam cada um, ao seu modo, vivências semelhantes.

Ouvimos histórias longas que retratam infâncias, relações com famílias, processos de escolarização, experiências “inusitadas” de formação, construções e ligações com territórios. Tratam de vidas, das vidas de jovens, de re(x)istências, do como se fazer e se (re) fazer jovem nas comunidades periféricas.

As narrativas são carregadas de emoções, de lembranças e sonhos. Nos chama atenção o forte compromisso que todos os jovens demonstraram firmar junto à sua comunidade. Paralelamente a este sentimento de pertença observamos uma motivação em querer retribuir àquele lugar os experimentos que puderam viver nos coletivos, Ongs, associações e outros. As histórias nos falam de certo engajamento com a formação de outros jovens, de re(x)istências que se constroem junto ao *outro*, de forma solidária e cooperativa.

Percebemos nas versões das histórias de vida dos jovens da São Rafael um esforço de construir modos alternativos de comunicação, desenvolvimento de experiências de economia solidária, através da criação de um banco, padaria e moeda comunitária. Em Zabelê, ressaltamos

o empenho dos jovens em criar subterfúgios para preservação de manifestações culturais típicas daquele lugar. Os modos como os jovens participantes da pesquisa têm vivenciado suas juventudes, nos parece destoante em certa medida, dos discursos hegemônicos sobre juventudes pobres.

Depois de termos nos esforçado para (re) contar as histórias de cada jovem, buscaremos analisá-las de maneira conjunta, procurando as possíveis articulações existentes entre elas. Nesse sentido, as análises apontam indícios de como os jovens têm construído ações de re(x)istência aos processos de governamentalização das sociedades normalizadoras.

6 OS LAÇOS E ENTRELAÇOS DAS HISTÓRIAS VIVIDAS

A gente escreve o que ouve – nunca o que houve (Oswald de Andrade).

Neste capítulo, apresentaremos uma análise das histórias de vida que nos foram narradas. Não é objetivo nosso desenvolver análises buscando atingir uma verdade universal e totalizante. Há uma multiplicidade de percepções possíveis, em vários níveis e sentidos, dos dados encontrados. Desta forma, concordamos com Rosa Dias quando afirma que

Um mesmo texto admite inúmeras interpretações: não existe uma interpretação justa. Não há como revelar a verdade de um texto. [...] Interpretar um texto não é explicá-lo, não é transportá-lo de uma linguagem para outra linguagem como se a primeira fosse referência para a segunda; ao contrário, é essa que dará uma nova forma, um novo conteúdo à primeira. A arte de interpretar um texto é uma recriação (DIAS, 2011, p. 30).

Acreditamos que as análises aqui expostas representam um modo de interpretação, isto é, como a pesquisadora pode perceber as experiências de vida narradas, tecer relações e recriá-las. Em outras palavras, o olhar, a voz e a ação criadora da investigadora estarão o tempo todo presentes neste processo.

Nosso esforço consistiu em traçar conexões e distanciamentos entre as vidas dos jovens. Também buscamos identificar os modos de construção, ao longo da vida, de experiências que resistem ou que interrompem, de alguma maneira, com o discurso hegemônico sobre os jovens pobres e que têm norteado as ações das políticas de juventude.

Procuramos evidenciar como as experiências de resistência são construídas a partir de redes de solidariedade, de formas inovadoras de formação, isto é, que ultrapassam os muros da escola, bem como aquelas experiências que emergem dos vínculos e laços comunitários. Nossa intenção foi problematizar como e onde vai se “formar a resistência” (CASTELO BRANCO,

2008)⁵⁸ e como estas experiências de romper com as determinações das sociedades de controle podem contribuir para a (re)elaboração de si e de novas subjetividades. As experiências narradas também devem contribuir para construirmos outras formas de falar dos jovens pobres. Elas devem nos incitar a reelaborar nossos discursos sobre os jovens moradores das periferias.

6.1 Tentativas de “Escapar” da Escola?

Ao se ter em mente os processos pelos quais são explicitadas as situações de resistência, não podemos perder de perspectiva as agências disciplinadoras, bem como o contexto da sociedade de controle. Dentre estas agências (presídios, hospitais) situa-se a instituição escolar. Segundo Foucault (1987), na obra *Vigiar e Punir*, a instituição escolar legitima e efetiva os saberes necessários para a formação de sujeitos que se adequem às estratégias do poder vigentes. O disciplinamento, segundo Foucault (1987), é um modo de funcionamento do poder que tem como foco principal o corpo do indivíduo. O exercício do poder disciplinar constitui um mecanismo que procura formar corpos dóceis, saudáveis e obedientes.⁵⁹

Foucault (1987) nos chama a atenção para o fato de que é, sobretudo, nas sociedades modernas, onde o exercício do poder se desenvolve por meio de formas sutis, diferentemente das sociedades tradicionais. Nestas últimas, o poder soberano era praticado sem subterfúgios, de modo transparente, explicitamente repressivo. Na medida em que o Estado moderno se afirma, são acionadas técnicas de adestramento e de controle, as chamadas *técnicas*

⁵⁸ Ver: <http://www.revistaexagium.com> Estética da existência, resistência ao poder Prof. Dr. Guilherme Castelo Branco, UFRJ. Volume I – Abril de 2008.

⁵⁹ O poder disciplinador e o biopoder integram o que Foucault chama de biopolítica (FOUCAULT, 2008 a).

disciplinares e de *biopoder*. São estratégias de regulação e controle de condutas acionadas pelas instituições sociais. Foucault também afirma que o poder é uma operação positiva, que está presente em todas as relações e que produz coisas, determinados saberes, realidades e discursos. Em outras palavras, trata-se de uma força que, além de funcionar como censura ou dominação, gera “desejos, prazeres, objetos, indivíduos” (PASSOS, 2008, p. 12).

Todavia, para o autor, nas sociedades modernas e contemporâneas, os exercícios de poder não agem através de ações de repressão e violência, pois só podem funcionar se houver uma dimensão de liberdade. Neste sentido, a liberdade é uma espécie de suporte para o exercício do poder. Ou seja, há sempre um espaço, ainda que quase sempre diminuto, que possibilita a revolta, a recusa e a *resistência* aos processos de assujeitamento, questões já tratadas no capítulo teórico desta tese.

Nas narrativas analisadas, identificamos relatos de experiências de vida que podem ser tomadas como fuga aos processos de assujeitamento. Neste sentido, há jovens que, em certa medida, escaparam aos ritos e práticas da instituição escolar e de outros agenciamentos hegemônicos, construindo modalidades paralelas de formação.

As histórias de vida contêm muitas indicações de que os jovens desenvolvem estratégias que procuram fugir aos processos de normalização. Estas fugas podem ser entendidas como resistência, ao se considerar que elas são um vetor de desorganização da norma. Todavia, são experiências que não devem ser entendidas somente como provocadoras de grandes rupturas e sim como momentos de resistência instáveis e transitórios (FOUCAULT, 1979).

Nesta direção, encontramos, de forma marcante, nas narrativas, experiências de escapamento ao funcionamento da instituição escolar. Relatos de insatisfação em ir para escola e permanecer nas aulas aparecem, praticamente, em todas as histórias contadas. Cláudio, por exemplo, muito cedo abandonou a escola. Ele fugia da escola e recusou-se a frequentá-la. Diz

que nunca gostou de estudar, embora tenha chegado ao ensino superior a partir de estratégias vivenciadas na comunidade. Na adolescência, retomou a escola, mas sempre numa relação de quase recusa aos ritos e práticas próprios do ambiente escolar.

[...] Aí, depois disso, eu disse a minha mãe que não ia mais [para a escola]. Ela me levava todos os dias, e eu voltava da porta. Aí ela disse: - “esse cidadão só vai voltar a estudar quando ele quiser”. [...] Aí eu só peço para estudar com 10 anos de idade (Cláudio).

A recusa às práticas e funcionamento da escola não é privilégio deste jovem. Joyce também não cansou de afirmar que seu interesse pela escola era para jogar futebol. Ela se diz “rebelde” e que tinha dificuldade de lidar com as regras da sala de aula. *“Eu brincava muito, gazeava muita aula. Não é que eu não estudasse; eu passava sem gostar; eu ia para aula mas sem vontade”* (Joyce). Assim como Cláudio e Joyce, Márcia também expressou uma relação conflituosa com a instituição escolar. Afirma que nunca gostou de estudar: *“Eu sou preguiçosa, sempre fui”*. Entretanto, falou que se esforçava para permanecer na escola: *“Mas me dedicava pra tirar notas boas”* (Márcia).

Ainda que afirmem o tempo todo que não gostam de estudar, eles, ao permanecerem na escola, denotam vivenciar uma relação de ambiguidade com esta instituição. Em determinadas situações, ressaltam pontos positivos da escola: a possibilidade do brincar e jogar, a relação com os professores e demais funcionários, e principalmente, uma atração por atividades extra-classe.

“Só lembro de brincar, sabe?! De brincar” (Márcia).

“Eu gostava mesmo era de jogar futebol” (Joyce).

“Eu nunca gostei de estudar. Sou bem sincero até hoje. Eu não gosto, eu estudo porque sou obrigado. Não gostava não. Eu gazeava aula com força para jogar bola” (Cláudio).

Assim como outras instituições disciplinares, a escola deve, através do ensino e do exercício contínuo, diminuir os comportamentos desviantes. Trata-se de uma fabricação que quase sempre se realiza de maneira sutil, de modo que as ações desenvolvidas para tanto podem nem ser percebidas como instrumento de individuação, assujeitamento e normalização (FOUCAULT, 1987). Entretanto, as narrativas dos jovens indicam uma certa recusa ao enquadramento que a escola procura fazer.

Diferentemente dos três jovens, Helder se refere às experiências na escola sem se deter, profundamente, nas atividades relacionadas à sala de aula. Quando perguntamos, nos responde sem muitos detalhes, sem grandes críticas, queixas e/ou elogios. *“Eu sempre fui muito tranquilo na escola. Eu, eu sou muito ansioso...se passa uma atividade eu quero fazer na hora, eu nunca tive problema”* (Helder).

Parece-nos que os jovens utilizam-se de estratégias de formação que, ao mesmo tempo, os aproximam e os distanciam da escola e da condição de “um bom aluno”, segundo os modelos prevalentes. Há, recorrentemente, contextos discursivos em que afirmam a falta de atração pelos estudos.

Mas toda prova a galera ficava puta comigo: “como é que esse fela da mãe”(Sic) tira um nove, tira um dez se não assiste aula? E todo mundo ficava indignado. [...] Eu disse: “veio, você não joga bola também”? – Aí “não tem que estudar”? Aí eu disse: “eu estudo”. - “mas tu falta aula pra caramba”! Aí eu disse: “oh, tem uma diferença eu falto as aulas que dá para faltar, eu nunca faltei uma aula de professor fazer revisão de prova ou que passa um conteúdo novo e tal”. (Cláudio).

Lá na escola a gente se envolveu com o grêmio, jogos internos, né?! Jogos escolares. A gente... Acho que eu participei de uns cinco. Do 5º até o 3º ano Médio (Márcia).

Sabemos que há outros espaços formativos vivenciados no interior da escola, além da sala de aula. Estes espaços foram explorados pelos jovens, segundo suas narrativas. Helder, por exemplo, sempre fez parte do grupo folclórico da escola. E diz que foi neste espaço que pôde

entrar em contato com “novas realidades”. Foi no grupo onde teve contato com músicas que ele chama de “raiz”, se referindo aos gêneros musicais regionais; eram músicas que nunca havia tido a possibilidade de conhecer.

Como pudemos observar nas narrativas de Márcia, ela esteve envolvida com os jogos escolares e com o grêmio estudantil. Nestas vivências, aprendeu a liderar grupos, aprendeu sobre o significado do “espírito de coletividade” e de participação. Cláudio se interessa bastante por futebol e, na escola, era convocado a substituir o professor de educação física. Esta experiência lhe motivava a estar presente naquele ambiente e lhe ensinou a assumir responsabilidades junto aos seus colegas. Rita, por sua vez, ressalta a importância das relações de amizade que construiu na escola. Era com os amigos que ela podia trocar saberes e experimentações das diferentes fases da infância e adolescência.

Essas experiências podem ser consideradas de suma importância para aprendizagens *outras* que não são abordadas em sala de aula. São aprendizagens que não estão previstas e calculadas em um determinado tempo e com objetivos preestabelecidos. Elas se dão nas relações entre os sujeitos onde ocorre o processo formativo. São os seres envolvidos nestas relações que guiam este processo. Nestes casos, o educador é *o outro* com quem eu convivo. O educador é aquele com quem interagimos ou nos integramos (GOHN, 2006).⁶⁰

Ao falar da trajetória escolar, os jovens entrevistados fazem, com frequência, menção às relações estabelecidas junto aos professores. Estas menções ora são para ressaltar a importância destes em suas formações, ora para registrar a dificuldade de relacionamento. Muitas vezes os professores são citados como grandes referências em seus processos formativos.

Tem duas professoras que me marcaram, eu gostava porque cobravam. Foi a professora de história que até hoje eu chamo ela de história. [...] Ela é bem

⁶⁰GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

legal mesmo, tinha uma dinâmica boa de ensinar. E Regina que era diretora e foi professora de ciências. A maneira delas cobrarem alguma coisa, foram duas pessoas que me colocaram no eixo. Me diziam o caminho (Joyce).

Do Antônio Rangel, do 3º ano até o 5º ano, eu lembro dessas duas professoras, né?! Que me marcou muito porque me ensinava bastante. Eu acho que essa é... por isso a minha formação hoje (Márcia).

Na fala de Joyce, percebe-se uma valorização do rigor exercido pelas professoras. Ela registra seu contentamento por “ter sido colocada no eixo”. Por outro lado, contraditoriamente, Joyce afirma que tinha dificuldades de lidar com professores por causa de atitudes autoritárias e tinha dificuldade de cumprir normas. “*Tinha alguns professores que eram autoritários demais*” (Joyce). Estes contextos discursivos sugerem que os processos de assujeitamento, no interior da escola, podem se dar por meio de atitudes explicitamente autoritárias ou por vias mais implícitas. Contudo, Joyce procura quebrar elos deste assujeitamento, pois afirma: “*Eu sempre fui livre...sempre gostei de liberdade.*”

Observamos, nas narrativas dos jovens, tentativas de criar *formas outras* de se fazer aluno e de lidar com os estudos que parecem fugir, de certa maneira, aos padrões “normais” do comportamento esperado do “bom aluno”. Mesmo que a escola trabalhe para que os sujeitos sigam “modelos de ser” que estejam previamente definidos, a saber, o do “aluno ideal” (que deve incorporar os ritos e práticas desta instituição), parece haver sujeitos que, apesar de nela estar incluídos, escapam do processo de total normalização. Em outras palavras, há expressões de resistência à instituição escolar, mas sem cortar os vínculos com ela, sem fugir ao reconhecimento da sua importância para a vida, tal como difundido pela sociedade.

Notamos que os jovens resistem, em parte, aos rígidos processos de escolarização. Contudo, a escola não deixa de exercer seu papel de instituição disciplinadora e de controle dos comportamentos. Ou seja, há um movimento que é elástico, ele perpassa pelo governo de condutas mas provoca, ao mesmo tempo, atitudes reativas e criativas.

A escola pode proporcionar vivências formativas de práticas associativas (atividades culturais, práticas esportivas, participação política nos grêmios) e este movimento permite alguma fuga dos processos de governo. É nesta perspectiva que Pelbart (2003) se refere à biopotência expressa em laços de cooperação social, afetivos e políticos, de escapamento da ordem, de protesto, de criação e desejo de liberdade.

Como nos referimos em outra parte desta tese, as políticas que se dizem mais “humanitárias ou de inclusão” (VEIGA-NETO E LOPES, 2007) têm como base referências normativas que enxergam, de forma discriminatória e preconceituosa, as classes populares. Em se tratando das políticas de juventude, estas têm por filosofia de ação uma concepção que toma a vida do jovem pobre como uma disfunção em relação ao processo de integração social e, muitas vezes, também é tomada como um risco para a própria manutenção da ordem (ABRAMO, 2007). Estas concepções não nascem por acaso, mas têm suas raízes no próprio imaginário social.

As políticas de juventude das últimas décadas, desde o governo Lula, preveem a inserção dos jovens pobres no ensino superior. O Estatuto da Juventude, no artigo 13, prevê que “as escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes” (BRASIL, 2013). Neste mesmo sentido, o Ministério da Educação instituiu que 25% das vagas das universidades e institutos federais devem ser reservadas a alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas.⁶¹ Estas medidas têm facilitado o ingresso dos jovens nas instituições de ensino superior; contudo, isto não garante que estes mesmos jovens sintam-se inseridos. Se, por um lado, a política de cotas tem garantido o acesso à graduação, por outro, depois de estarem cursando, os jovens ainda são vistos como

⁶¹<http://portal.mec.gov.br/cotas/index.html>.

os “estranhos”, fora de lugar. Levam uma marca de serem os “jovens cotistas”, pobres, oriundos de escolas públicas e de alguma forma menos “potentes”⁶².

Os jovens pesquisados se referiram a situações de suas histórias de vida que refletem justamente o modo como os grupos sociais os discriminam e como eles resistem, em parte, a esta discriminação. Tratando de suas vivências, os jovens mencionaram experiências negativas de discriminação por parte de colegas e de educadores, durante o seu processo de formação. As vivências citadas ocorreram na escola, na universidade e em curso livre de língua estrangeira.

Cláudio afirma que estudavam, junto com ele, poucos moradores da comunidade São Rafael. A maioria dos seus colegas morava no bairro do Castelo Branco. Esta “marca” carregada por Claudio parece que o destacava dos demais, causando certa relação de estranhamento entre jovens de territórios diferentes, apesar de se encontrarem no mesmo bairro e de estudarem na mesma escola: *“Só [tinha] eu da comunidade e o restante[era] do Castelo Branco. Do bairro mesmo. Aí, todo mundo olhava para você meio estranho (Cláudio).*

Como antes comentado, a comunidade de São Rafael é uma favela situada no bairro do Castelo Branco. Na condição de favela, seus habitantes sofrem o estigma que relaciona os favelados com *os marginais, os desviantes*.

Porque é assim: a comunidade faz parte do bairro Castelo Branco, mas o Castelo Branco exclui a comunidade porque eles consideram a comunidade como... todos falam: - “ah! Claudio é da São Rafael”, exclui geral. Ai com os outros: “fulano é da rua não sei o que” (Cláudio).

Há uma interrupção na fala do jovem quando se refere ao modo de tratamento dado por outros à comunidade onde mora. Podemos considerar certa dificuldade em expressar no seu discurso a condição de estigmatização daquele território.

⁶²Ver OLIVEIRA e MELO NETO (2014): As diferenças entre o dito e o percebido nas políticas de juventude do governo lula: caso Prouni e Projovem original em Pernambuco.

Conforme Goffman, o estigma surge a partir de grupos que criam generalizações sobre determinados sujeitos que o compõem. Ou seja, são nossas referências normativas, cuja incorporação relaciona-se diretamente com os meios sociais dos quais fazemos parte, que criam situações de repulsa, quando nos deparamos com um sujeito que é estranho. Nós o julgamos como estranho exatamente porque estamos comparando-o a um modelo que nos serve de referência (GOFFMAN, 2008). Para este autor,

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados (GOFFMAN, 2008, p. 11 – 12).

Segundo Rita, ela sente que carrega uma marca que a diferencia dos demais que estudam francês na Aliança Francesa. A jovem ganhou uma bolsa para estudar através de um projeto articulado pelo Centro Popular de Cultura e Comunicação da São Rafael.

*Graças a Deus na Aliança Francesa todos, pra mim, todos são tratados iguais. Não tem aquele bolsista, aquele que paga. Comigo nunca teve essa diferença, pode ter as olhadas dos próprios alunos, porque querendo ou não, eu não chego de carrão, eu levo meu almoço. A maioria lá é uma coisa totalmente diferente. **Os olhares pra mim e pra o meu amigo pode ser diferente, as conversas totalmente diferente**, as oportunidades... As coisas que eles falam não são as minhas coisas, não é igual, pra eles é diferente. A minha realidade da realidade deles é um pouco diferente. **Tem umas olhadas que a gente vê assim que a gente percebe**, mas na minha turma eu deixo bem claro que eu moro na São Rafael, eu não digo que moro no José Américo. Eu moro na São Rafael, eu sou bolsista, deixo as coisas muito bem claras. O professor pergunta dos gostos da gente, eu falo meus gostos, normal. Porque é o que você é, é o que você tem, é você, não adianta.*
(Rita - grifos nossos).

A jovem afirma que, apesar de sentir que há uma diferenciação que é feita entre ela e os demais alunos, não é excluída e rejeitada pelos colegas e pelos professores. Rita demonstra reconhecer a oportunidade de estar estudando francês; contudo, ressalta que, para ela, é uma surpresa poder estar neste lugar.

*A chance de tá aprendendo francês, também porque é uma coisa que eu sempre achei muito bonito a língua francesa, uma coisa muito espetacular. Os professores, o nível dos professores, o nível do lugar. Querendo ou não os cursos que a gente faz de graça nem se compara com um curso na Aliança Francesa. O jeito é diferente, **as pessoas são diferentes. Tudo é uma coisa que eu nunca vi**, assim é um curso que eu nunca pensei assim que eu ia fazer. Ter uma oportunidade na São Rafael de fazer isso. “Caramba, veio pra mim, veio pra o pessoal da comunidade.” (Rita - Grifo nosso)*

Observamos que, de algum modo, a imagem negativa que a sociedade veicula sobre a juventude pobre é, em alguma medida, introjetada por Rita. Contudo, ela não hesita em ocupar o lugar conquistado, resistindo à discriminação.

Situação semelhante é vivenciada por Márcia que diz que viveu, na universidade, o sentimento de ser vista como alguém diferente, estranha. Ela sentia que os professores não acreditavam que ela pudesse estar naquele lugar e acompanhar o curso, por ser moradora da periferia. Isto foi vivido de forma mais intensa no curso de Comunicação Social. Márcia desistiu, ainda no primeiro semestre, deste curso e optou por cursar Pedagogia. Na graduação em Pedagogia sofria menos preconceito mas, ainda assim, diz que brigou bastante para ser ouvida. Márcia levava para a universidade os saberes e experiências desenvolvidos e experienciados na comunidade de São Rafael.

A Universidade ela é muito elitizada, né?! E eu vim desde o primeiro dia de sala de aula até o último dia de sala de aula dizendo que as pessoas de periferia também podia ir pra Universidade e tem um potencial. Eu defendia muito, eu sempre fui muito brigona dentro da Universidade. [...] E eu passei pra jornalismo, primeiro dia de aula e eu discuti com o professor, porque ele dizia que: comunicação é... se faz de elite pra elite (Márcia).

A narrativa de Márcia expressa o sentimento de discriminação, mas ela o enfrenta afirmando: “E eu vim desde o primeiro dia de sala de aula até o último dia de sala de aula dizendo que as pessoas de periferia também podiam ir pra Universidade e têm um potencial”. Este enfrentamento é verbalizado: “eu sempre fui muito brigona”. Mesmo sentindo que havia certa desconfiança do professor de sua capacidade intelectual que, por sua vez, tinha alguma

relação com o lugar onde morava, ela disse que nunca escondeu que morava na São Rafael. Contou da importância que foi para a comunidade reconhecer que jovens de lá podiam frequentar a Universidade. Esta importância e reconhecimento permitem que façamos uma relação entre a territorialidade espacial e social e o enfrentamento da discriminação. Desta perspectiva, compreendemos que o território é internalizado pelos sujeitos e esta internalização atua na formação de suas subjetividades. Trata-se de uma concepção de território que engloba atitudes e investimentos em espaços sócio-culturais, estéticos e cognitivos que, por sua vez, originam-se em projetos e representações sobre uma realidade (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

As narrativas explicitam a vivência de situações discriminatórias, vinculadas ao pertencimento a um território estigmatizado. Os sujeitos que habitam o bairro, muitas vezes, incorporam os discursos negativistas propagados socialmente sobre comunidades periféricas. Hegemonicamente, principalmente através dos meios de comunicação de massa, difunde-se uma ideia de que jovens de periferia carregam, naturalmente, uma certa impotência. Eles são, frequentemente, correlacionados a ações de violência, na maioria das vezes como um agente destas ações. No limite, são tidos, constantemente, como uma ameaça à ordem social. As situações discriminatórias, no entanto, não os levaram a se posicionar em uma condição de inferioridade, que viesse a cercear suas vivências nas instituições formativas. Ao contrário, os jovens insistem em demarcar seu espaço nas instituições, mesmo que permaneçam portando determinados estigmas.

Como já afirmamos no nosso trabalho, as políticas de inclusão educacional de jovens apresentam uma incorporação do discurso que é difundido na sociedade sobre os jovens moradores das periferias. Assim como toda política pública, suas ações são orientadas por referenciais normativos (AZEVEDO 2003); neste caso, por uma ideia sobre o que representa um jovem morador das periferias. Este referencial é que vai orientar a elaboração e

materialização dos programas governamentais e esta materialização, por sua vez, ocorre nas diferentes instituições educacionais.

Neste sentido, mesmo que os programas governamentais assumam um posicionamento que defende a “inclusão dos jovens”, esta mesma é provocadora de situações excludentes. As políticas exercem ações de “inclusão para excluir”, tendo como dispositivo de funcionamento a norma. As políticas de inclusão são pautadas no direito à igualdade e se utilizam de processos classificatórios, de aproximação e comparação, para garantir o ordenamento dos grupos populacionais. Desta forma, as entidades educacionais são consideradas inclusivas quando garantem acesso e permanência a todos. Isto não quer dizer que, durante os processos classificatórios, não haja quem permaneça excluído. Assim, o mesmo lugar que pode ser considerado de inclusão, ele mesmo pode ser tido como excludente (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 959). Entretanto, há jovens que criam estratégias para escapar das situações excludentes. *“Eu defendia muito. Eu sempre fui muito brigona”*.

6.2 Buscando Desviar-se da Família

Diferentemente de teorias sociológicas que têm como base o estudo de comportamentos socialmente desviantes, estamos nos referindo ao termo “desvio” não como algo negativo. Nossa ideia não é classificar certos comportamentos como anormais, anômicos, ou patológicos. Ou seja, aqueles que fogem da norma e devem voltar a ser integrados.

Encontramos este modo de análise em abordagens funcionalistas ou positivistas. Sociologicamente, foi Émile Durkheim quem sistematizou, na perspectiva teórica funcionalista, o comportamento normal e o seu oposto, o patológico. Para este autor, a saúde está ligada à perfeita adaptação do sujeito ao meio e, conseqüentemente, a doença é tudo que perturba esta adaptação. A ideia de Durkheim sobre normalidade está diretamente relacionada ao estado de saúde, conforme seu método de análise, que comparava a sociedade a um organismo vivo, como

um sistema integrado. A falha de um elo deste sistema comprometeria a saúde e o adequado funcionamento do todo social.

Segundo este autor, ao se observar a sociedade, é possível verificar a existência de duas ordens de fatos sociais que são opostos: “os que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são, os fenômenos normais e patológicos” (DURKHEIM, 1986, p. 43). A noção do fenômeno que “deve ser” traz, de modo subjacente a ideia de um modelo naturalizado, no lugar de histórico e socialmente construído, o mesmo ocorrendo com “os que deveriam ser e não são”. Neste sentido, normal, para ele, seria um fenômeno que se repete de forma genérica na maioria da população, em determinado contexto social. Em contrapartida, o que difere desta generalização é considerado doença, ou seja, um comportamento patológico (DURKHEIM, 1968).

Em uma concepção totalmente oposta à Durkheim situa-se Foucault. Seguindo uma direção quase contrária, Foucault (2002) não considera a doença algo necessariamente a ser evitado. Ou seja, ele concebe o patológico ou a doença não como uma essência contra a natureza da "normalidade", mas sendo a própria natureza desta normalidade. Ao doente, o diferente ou o desviante são conferidos outros sentidos. Ou seja, ele desnaturaliza a ideia do que seria considerado “normal”, concebendo-a como um fenômeno histórico, socialmente construído e mostrando que é a própria normalidade que cria o desvio.

No advento das sociedades burguesas é onde Foucault localiza o desvio, no contexto de uma nova tecnologia de poder: o poder disciplinador. A norma, na medida em que intervém na realidade social como um dispositivo classificatório e de controle, faz surgir os comportamentos desviantes. Os que fogem ao processo de normalização tornam-se o alvo das ações de readaptação e inclusão. Em suas palavras:

Enfim, vê-se que não se trata de uma demarcação definitiva de uma parte da população. Trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade no interior do qual julgar-se-á sem trégua cada indivíduo para saber se ele é conforme a regra, a norma de saúde definida (FOUCAULT, 1997, p. 43).

É desta perspectiva foucaultiana que gostaríamos de enfatizar a possibilidade de considerar o “anormal” como uma experiência de criação, como uma experiência de ser outro e o desvio como uma vivência de algo novo, como sinônimo de não repetição da norma e, sim, como uma fuga das regras preestabelecidas.

Ao longo das narrativas conseguimos identificar que os espaços de resistência vão sendo construídos no interior das famílias e se alargam para um território mais amplo, tal como procuraremos demonstrar no decorrer das nossas análises.

A história de Cláudio nos surpreende. Cláudio foi alfabetizado (aprendeu a ler, escrever e contar) com seus pais, ajudando-os no trabalho. *“Minha mãe é analfabeta; meu pai analfabeto; não me pergunte como ela me ensinou a fazer conta e escrever. Eu não sei. Mas ela me ensinou”* (Cláudio). Escapando das séries iniciais da escola, Cláudio se beneficia das estratégias criativas desenvolvidas por sua família. Os pais, excluídos de um processo de formação escolar, encontraram meios de sobreviver em um mundo letrado.

Seus pais migraram do interior para João Pessoa e as precárias condições da vida urbana os levaram a viver em uma área de invasão; em seguida, em um abrigo e, depois, conseguiram uma casa na São Rafael. Eles são considerados analfabetos por não terem frequentado a escola. O pai é ajudante de pedreiro e a mãe é doméstica, mas cuida de uma “barraca” que funciona na frente da casa. Esta barraca existe desde que Cláudio era criança.

Com incentivo da família, Cláudio, desde pequeno, construiu caminhos para não repetir a história de seus pais. Cláudio ressalta os aprendizados do “mundo da vida” ou da “escola da vida”. De alguma forma, para além dos muros da escola, seus pais constroem vivências criativas para lidar com a realidade das contas e das letras e ainda ensinam tais estratégias para o próprio jovem, o que nos parece certo “desvio” à norma dos processos sociais de escolarização. No entanto, a formação vivenciada acaba sendo um caminho alternativo que

vai seguir na mesma direção convencional. Parece se tratar de uma preparação que se antecedeu à adaptação à norma, tanto da alfabetização como da inserção na instituição disciplinadora.

*Ela não estudou; meu pai não estudou. É...eles não estudaram, mas é aquela **história da vida**; eles foram aprendendo e tal; aí lá em casa a gente...depois que minha mãe conseguiu construir a casinha, a casa na invasão, ela montou uma barraquinha de vender cereal, essas coisas. Aí, a gente conta. Desde criança os três lá em casa tinham que fazer conta (Cláudio - grifo nosso).*

Assim como Cláudio, Rita procura quebrar o círculo reprodutor das condições de exclusão que envolve as camadas populares e, portanto, os jovens pobres: *“porque meu pai é encanador e minha mãe lavadeira, eu não preciso ser”* (Rita). Como as narrativas indicam, no âmbito da instituição familiar, estes jovens atuam no sentido de fuga do poder normalizador. Procuram redirecionar a trajetória de vida que, por princípio, este poder determinaria para eles.

Observamos nessas narrativas situações já referidas por Takeuti (2012). Na sua percepção, quando trata dos paradoxos vivenciados pelas juventudes na atualidade, ela se refere ao fato de que eles se sentem “mais inteligentes do que os seus pais”, na medida em que têm a chance de vivenciar um maior tempo de escolaridade e dominar as ferramentas informacionais. Não obstante, quase sempre isto não vai significar uma inclusão efetiva na sociedade de consumo, em face das limitações que vão sendo tecidas pelas desigualdades. Paradoxalmente, no entanto, é possível detectar que jovens de periferia “se movem, ativamente, bem mais que na década anterior, para encontrar caminhos inventivos de inclusão e/ ou de participação social e política, através de redes sociais e outras atividades alternativas” (TAKEUTI, 2012, p. 429/430).

Nesta mesma direção, Márcia e Rita vivenciam situações de estranhamento em seu grupo familiar. Elas dizem que são vistas como estranhas por seus familiares. Márcia afirma que tem primos da sua mesma idade, que logo largaram a escola por questões de sobrevivência material. Ou seja, praticamente reproduziram a trajetória de seus pais. Ela diz: *“meus primos*

não entendem como eu faço francês na Aliança Francesa” (Márcia). A jovem afirma que, por vezes, é tida como “sonhadora” ou “alguém que está fora da realidade”.

Já Rita afirma que seu pai não compreendia como ela já tinha quinze anos e não trabalhava, pois priorizava os estudos. *“Ele me chamou de vagabunda! Eu não sou vagabunda. Eu gosto de me destacar”*. Aparentemente seu pai, pelas condições de pobreza e pela internalização do sentimento de impotência que estas condições podem gerar, tende a estimular a reprodução das suas próprias condições de vida. Rita nos disse que entende seu pai, pois ela vive sua juventude de forma diferente da que ele viveu. Ela, por iniciativa própria e por experiências coletivas que vivenciou na comunidade, investiu mais tempo nos estudos formais. Ao mesmo tempo, integrou-se a grupos de educação não formal. Rita é conhecida como alfabetizadora dentro da comunidade de São Rafael e tornou-se uma referência para outros jovens. Ela diz: *“aqui na comunidade eles pedem para que eu ensine [alfabetize] para que eles possam tirar a habilitação”* (Rita). Já a mãe dela sempre lhe alertou sobre a importância de estudar.

Isso minha mãe sempre disse: vocês tem que estudar pra ser alguém na vida. Então, eu quero ser alguém na vida, eu preciso estudar, né? [...]Pra mim a Universidade foi muito útil nesse processo e nesse processo de disseminar a Universidade na comunidade, porque a Universidade ela é muito elitizada, né? Já tenho especialização, mas não vou parar. Vou fazer mestrado, doutorado. Um dia vou conseguir” (Rita).

Rita rompeu, de certa forma, com o que estava previsto para a sua juventude. Inclusive nos conta da quantidade de amigas que não puderam compartilhar de vivências semelhantes e que não estão ao seu lado. Suas amigas seguiram os caminhos ditados por seus familiares que, por sua vez, são reflexos de discursos presentes na sociedade.

Helder é o único da sua família que concluiu o ensino médio e agora está cursando Economia. Em suas narrativas, expõe: *“a gente aprende a ver o novo, a gostar do novo e não*

querer mais o velho” (Helder). O jovem se refere às novidades que encontrou na universidade e em João Pessoa. Helder gostaria que outros jovens do município de Zabelê pudessem sonhar como ele sonha. Ele nos contou que muitos colegas não acreditam que possam sair de Zabelê e alçar voos mais altos. Diz que sair de Zabelê não é *“fugir da cidade”*, mas sim, sair para voltar e poder contribuir com a vida dos moradores de lá. Curiosamente, como já mencionado anteriormente, o nome da cidade refere-se a um pássaro chamado Zabelê, típico da região. Este pássaro, já em extinção, não gostava de voar, preferia andar no chão.

Helder nos contou que sua família tem dificuldade de compreender o seu cotidiano, pois, diferentemente do pássaro, o jovem vive “voando” por outras cidades da Paraíba. Como já vimos no capítulo 5, ele mora em João Pessoa, mas participa de um coletivo chamado “Atissar”, que reúne jovens de várias cidades diferentes. Ele nos contou que as famílias dos jovens do coletivo “Atissar”, assim como a sua, ficam sem entender a dinâmica de vida deles. E, por isto, uma vez por ano eles organizam um encontro para os pais, onde apresentam todas as ações desenvolvidas pelo coletivo. Segundo Helder *“é uma maneira de esclarecer o que a gente faz e de justificar nossa ausência em casa”*.

As manifestações de resistência que fazem com que esses jovens não se integrem totalmente aos processos de controle de suas vidas têm uma base em práticas associativas. Estas práticas coletivas devem contribuir para a elaboração de outras subjetividades que abalam a lógica do processo formativo desenvolvido nas suas famílias. As famílias, como sabemos, tendem a funcionar como uma potente agência normalizadora.

6.3 Vivenciando Outros Espaços Educativos: formação no “mundo da vida”

No mundo da vida dos jovens, são recorrentes processos formativos que acontecem em práticas associativas situadas nas comunidades, possibilitando a formação de redes sociais.

As redes sociais podem se constituir em espaços nos quais as dimensões da liberdade e da igualdade se vinculam pelo princípio da solidariedade (FREITAS, 2005). Para Freitas, as redes sociais tecidas nesta perspectiva podem dar um novo sentido à democracia social, pois “deixa de ser vista como uma simples redistribuição dos bens, no sentido unívoco das políticas públicas emanadas do sistema estatal. Ela passa a ser abordada do registro do interconhecimento e do pertencimento coletivo” (*idem*, p. 220).

Inspirado em Caillé (2002; 1997) Freitas destaca que a ação associativa, quando tem por base a liberdade e a igualdade vivenciadas num contexto de solidariedade, tece o vínculo social. Ao se associarem, os sujeitos são provocados a criar “relações determinadas pelas obrigações que eles contraem ao se aliarem, doando-se uns aos outros” (CAILLÉ, 1997, p. 134 *apud* FREITAS, 2005, p. 220/221).

Um dos vetores para o funcionamento de redes associativas na comunidade de São Rafael é representado pelo Centro Popular de Cultura e Comunicação (CPCC). Este centro foi criado pelos moradores da comunidade e, na atualidade, é coordenado por jovens.

O Centro Popular de Cultura e Comunicação (CPCC) é um centro comunitário que vem desenvolvendo ações na região há aproximadamente dez anos. As atividades desenvolvidas no CPCC contemplam todas as faixas etárias e objetivam a promoção da assistência social, oferecendo cultura, lazer, inserção no mercado de trabalho e esporte, bem como o desenvolvimento de tecnologias alternativas. Dentre suas ações, é pertinente destacar: a rádio comunitária; o banco comunitário e a padaria comunitária; estas ações buscam a promoção do desenvolvimento do território no que se refere ao campo da Economia e da Comunicação.

Os Centros Populares de Cultura (CPC) surgiram durante a década de 1960, a partir da mobilização de estudantes e intelectuais de esquerda ligados ao marxismo, especificamente da União Nacional dos Estudantes (UNE). Estes Centros enfatizavam a importância da cultura

popular e sua difusão, tratando a educação como instrumento de conscientização da população, no que diz respeito às condições socioeconômicas e políticas do país (PAIVA, 1987). Pode-se afirmar que o Centro Popular da comunidade de São Rafael traz, em certa medida, referências dos Centros Populares de Cultura.

Os cinco jovens pesquisados disseram ter vivenciado experiências formativas fora da sala de aula e em outros espaços sociais de aprendizagem. Estes outros espaços foram ONGs, projetos sociais, coletivos juvenis, associações culturais e de moradores e ações desenvolvidas por instituições religiosas. Tratam-se de experiências de educação não formal, ou seja, “aquela que se aprende no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

Claudio disse ter despertado seu interesse em construir o grêmio estudantil que não existia na escola em que estudava e que serviu de ponte para outras vivências formativas, como em Organizações Não Governamentais (ONGs). Ele foi participante das ações desenvolvidas pela ONG Amazona⁶³. O jovem Cláudio relatou que seu primeiro contato com a organização foi por volta do ano 2005. Seu interesse primeiro era o de fazer um curso profissionalizante. Disse ter se inscrito no curso de garçom e destacou ter sido sua primeira “formação

⁶³A Amazona é uma organização não governamental que desenvolve trabalhos de Prevenção à DST/HIV/AIDS. Seu nome é uma abreviação da frase: amar a zona. Foi criada em março de 1996 e instituída legalmente em novembro de 1998, como resultado estratégico de um projeto de prevenção às DST/HIV/AIDS junto às profissionais do sexo, desenvolvido pela ONG francesa ESSOR desde 1996. Sua missão é promover a saúde como um direito fundamental, através do fortalecimento da cidadania e da auto-organização junto às comunidades de baixa renda, numa perspectiva de justiça social. Em 1999, amplia sua atuação desenvolvendo um trabalho de prevenção e promoção dos direitos sexuais e reprodutivos junto a comunidades de baixa renda, através do fortalecimento de Organizações Sociais Populares (OSP's). O intuito desta iniciativa foi o de apoiar os (as) adolescentes e jovens, seus familiares e a comunidade em geral, no tocante à melhoria das condições de vida, a partir da organização coletiva e da tomada de decisões compartilhadas. Desde 2003, em parceria com a PETROBRAS na execução do projeto Fala Garotada, fomenta ações de fortalecimento do direito humano à comunicação, com a implantação de rádios comunitárias. Atualmente, com a criação e fortalecimento do Conselho de Parceria, composto por lideranças comunitárias, jovens educadores (as) sociais e educadores (as), a AMAZONA desenvolve ações que oportunizam espaços de reflexão, aprendizagem, reconstrução de saberes e mudanças de comportamento, capazes de potencializar o exercício pleno da cidadania, através da garantia e do acesso aos direitos e deveres coletivos. (https://www.facebook.com/pages/AMAZONA-Associa%C3%A7%C3%A3o-dePreven%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Aids/172612576130605?sk=page_map. Visitado em 09/09/2014).

profissional”, o que lhe oportunizou o primeiro emprego. Ele trabalhou como garçom durante um ano e resolveu sair para se dedicar às atividades na comunidade.

Eu fiz curso de garçom, foi o primeiro curso que fiz na minha vida, profissionalizante. Curso né, nunca tinha feito nenhum, aí foi o curso de garçom. E foi o curso de garçom que em 2006 me deu o meu primeiro emprego. Quando eu terminei o curso, aí eu continuei estudando, aí eu consegui meu primeiro emprego de garçom. Na época, no Manaíra Shopping, no matadouro né?! Tinha que trabalhar direto e tal, até fechar aquele danado. Aí foi o que eu consegui, aí foi quando juntaram os jovens e perguntaram tu vai pra onde? 5 tem que ficar na associação de moradores, 5 tem que participar da igreja católica. Aí, nessa história, eu escolhi ficar na rádio comunitária (Cláudio).

É interessante observar que Cláudio rompe com o mercado formal de trabalho para se integrar nas atividades associativas da sua comunidade, o que sugere fortes vínculos de pertencimento com o lugar.

É marcante a atuação da Ong Amazona para a comunidade São Rafael, na perspectiva de criar espaços associativos e práticas coletivas. Suas ações contribuíram para a criação de redes de solidariedade. É importante registrar que a Amazona propiciou a formação de educadores sociais que continuam trabalhando na comunidade.

Segundo relatos dos jovens da São Rafael, a Amazona, ao mesmo tempo em que possibilitava uma formação profissional estabelecia, como pré-requisito para participação nos cursos, a inserção dos mesmos em espaços coletivos, dentro da comunidade. Ou seja, para fazer o curso profissionalizante o jovem deveria optar por participar da Associação de Moradores, das ações da Associação Beneficente da São Rafael (EBE)⁶⁴, de ações da Igreja Católica ou da Rádio Comunitária. A rádio, chamada de “Voz Popular”⁶⁵, foi criada pela organização não governamental - Amazona - como consequência da aprovação de um projeto de comunicação

⁶⁴ Entramos em contato com um membro da Amazona que nos informou que a EBE é uma associação evangélica da comunidade e que foi através dela que a ONG encontrou possibilidade de inserção na São Rafael. Segundo informações da ONG, foi a Amazona quem incentivou a criação da associação de moradores e da rádio comunitária. Atualmente são os próprios jovens que coordenam estes espaços.

⁶⁵ Ver fotos: 1 e 2.

comunitária: “Fala Garotada”. A rádio está articulada com outras ações: a Padaria Comunitária e o Banco Comunitário Jardim Botânico⁶⁶. Essas ações integram o Centro Popular de Cultura e Comunicação (CPCC). Este Centro oferece vários cursos de formação à comunidade, tanto para jovens como para adultos. É um espaço, também, de encontro e de convivência entre os moradores do local.

Cláudio escolheu se inserir nas ações tanto da rádio como da associação de moradores. *“O pessoal me chamou: ajuda lá na rádio, fica lá nas ações. Aí eu acabei indo né, [...] também participando das reuniões da associação de moradores. (Cláudio).*



Foto: 1. Créditos: Mariana Lins.



Foto: 2. Créditos: Mariana Lins.

⁶⁶Banco Comunitário de Desenvolvimento é um projeto de apoio à economia popular de municípios de baixo IDH, prestando serviços financeiros solidários em rede de natureza associativa e comunitária, voltada para a geração de trabalho e renda, promovendo a economia solidária. Os bancos comunitários são de propriedade da comunidade, que também é responsável por sua gestão. O Banco Comunitário de Desenvolvimento Jardim Botânico começou a ser discutido em dezembro do ano de 2011, desde então já foram feitas várias formações comunitárias, criação do Conselho Gestor e do Conselho de Avaliação de Crédito, além da aquisição de um local onde funcionará o Banco Comunitário de Desenvolvimento Jardim Botânico. Teve sua Moeda Social lançada em 2012. Disponível em: <http://cpcc.webnode.com.br/bcd-jardim-bot%C3%A2nico/bcd-jardim-bot%C3%A2nico/>. Consultado em 03/11/14.

Em face do monopólio que representa os meios de comunicação de massa no Brasil, as rádios comunitárias podem significar uma alternativa à grande mídia. Gohn (2004, p. 5)⁶⁷, nos chama a atenção para como “as camadas populares têm recriado via a utilização de meios alternativos de comunicação, formas de cultura e resistência”. A foto 1 exemplifica um dos meios pelos quais é feita a divulgação dos programas da rádio que se assume como “Voz Popular”. Observa-se que o apelo contido no banner, ao mesmo tempo em que chama a audiência para si, no sentido de aglutinar as pessoas da comunidade, demarca o reconhecimento do outro: “você faz a diferença”. Como já dito anteriormente, a sede do CPCC abriga a rádio, que funciona em uma pequena sala com equipamentos adquiridos por meio de projetos e doações. A foto 2 nos dá uma ideia da sala onde funciona a rádio.

Assim como Cláudio, Joyce, Márcia e Rita também compartilharam destes espaços associativos. Todos passaram por ações educativas da Amazona. Atualmente, Cláudio, Márcia e Rita são educadores sociais e proporcionam formações para outros jovens da comunidade através da rádio, da padaria e do banco comunitário. Para propiciá-las, os jovens captam recursos através de projetos e são responsáveis pela organização dos cursos, como também os ministram. Este tipo de prática sugere um forte laço dos jovens junto à comunidade.

Márcia diferentemente de Cláudio, se inseriu na rádio como educadora. Ela tinha o curso de magistério e era bastante conhecida na comunidade. Assim, a Amazona convidou-a para auxiliar os educadores da Ong na mobilização dos jovens e posteriormente para ministrar oficinas.

Foi quando [a Amazona] começou a pegar a juventude, que era aquela história de drogas nas comunidades carentes. Aí, ela também fez alguns projetos, e com o recurso do projeto, ela fazia a intervenção dentro da comunidade. E a intervenção dava no educador, que o educador repassava pra comunidade. Então, eu fazia com os adolescentes, com os jovens, com as crianças, é... com os senhores e senhoras. O que aparecesse, a gente fazia.

⁶⁷<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/02/519734/movimentos-sociais-espacos-educacao-no-formal-da-sociedade-civil.html>. Consultado em 06/10/2014.

Outro processo também foi a rádio comunitária que a Amazona fez. Então, eu passava por processo de formação. A gente ia pra outro espaço, assim, tinha uma rádio lá em Pernambuco, a gente ia pra lá, pra conhecer. Pra trazer pra cá novas técnicas, novas tecnologias, né?! Então, esse processo a gente fez. (Márcia).

Percebe-se semelhança entre a Ong Amazona e as ações das políticas de juventude quando entram na comunidade com intenção salvacionista. Essa perspectiva reflete a representação simbólica do que seja juventude pobre em nossa sociedade, ou seja, ela é considerada como um problema social (ABRAMO, 1997).

Todavia, a forma como a Ong adentra o território é diferente da atuação das políticas públicas. Os jovens, assim como Márcia, são convidados a participarem como orientadores do projeto. Na entrevista ela afirma que participou da criação do CPCC, por exemplo. Ela se enxerga, se identifica diretamente com as ações. *“Agente se doa mesmo pra as ações da comunidade. É tanto que o Centro Popular, quem criou foi eu também. Foi na verdade, foi a intenção de jovens da comunidade, né?” (Márcia).*

Joyce disse ter iniciado sua participação nas ações da Amazona desde 13 anos de idade. *“Eu gostava muito das oficinas, dos temas, o que não era trabalhado na escola, a gente conhecia aqui. Foi quando eu me interessei por trabalho social” (Joyce).* Após alguns anos de experiência como “jovem do projeto”, Joyce é convidada, assim como Márcia, para atuar como educadora. *“Saí da adolescência e participava para ministrar as oficinas, foi uma experiência bacana de um ou dois anos, eu me via em alguns adolescentes né?!. Eu também era adolescente na época (Joyce)”.* Atualmente, até o dia da nossa entrevista Joyce ocupava o lugar de coordenadora do CPCC. Esses vínculos encontrados entre os jovens da São Rafael parecem configurar uma outra maneira de ser jovem que aparenta estar baseada no princípio da solidariedade.

Na rádio comunitária Cláudio contribuía como sonoplasta. Ele, junto com outros jovens, criou um programa ligado aos esportes. *“Aí de meio dia a uma [hora] da tarde a gente*

fazia um programa de esporte para a comunidade. O pessoal achava massa, porque na São Rafael o esporte é muito forte” (Cláudio). Vários jovens da comunidade já tentaram praticar algum esporte com objetivo, inclusive, de participar de seleções oficiais. Ele próprio disse que “tinha um sonho de ser atleta”.

Rita, no dia da nossa entrevista, disse que tem um programa de reggae na rádio. Através desse programa ela interage com outros jovens discutindo sobre o gênero musical e suas letras.

Bote rap e reggae do meu lado não, que eu surto. [...] Eu tenho um programa de reggae, hoje eu tenho um programa de reggae, a hora do reggae. A galera super gosta. É na sexta-feira, uma hora só. Eu fiz: não, eu quero um programa aqui, eu desenrolo. Passava as músicas que a galera gostava, os meninos ouviam, mandavam um alô, agradecia. (Rita)

Essas narrativas se assemelham “aos processos inventivos de experimentação coletiva” a que se refere Takeuti (2012). Esta autora com base em Guattari e Rolnik (1985) afirma que:

Jovens de determinados segmentos econômicos inferiores da sociedade “descobriram” na arte um veio de produção de uma nova subjetividade que vem fazer face aos paradoxos que a sociedade lhes impõe. Tratamos, assim, da emergência das minorias sociais juvenis e de suas potencialidades. Entendemos por minoria social aqueles grupos ou coletivos que se orientam para um devir-minoritário, que, por sua vez, é entendido como uma saída das redundâncias dominantes (p.432).

A rádio comunitária também proporcionava formações com temáticas específicas para os jovens. Essas formações, por sua vez, agora são organizadas por eles para outros jovens da comunidade. Nas falas dos participantes percebemos que apesar de cada um ter vivido a rádio de uma forma, todos expuseram a importância deste espaço como local de aprendizagens “diferentes” das que encontravam na escola.

No que diz respeito a estas formações que aconteciam na rádio, Claudio não apresenta nas suas narrativas uma referência direta e detalhada de como elas ocorriam. Contudo, ele faz

menção às experiências que nos soam como de grande importância formativa. Podemos perceber na sua fala uma tendência a valorizar *modos outros* de educação.

*As oficinas, as palestras, as discussões, mostraram que **a gente tem um campo muito maior de atuação e uma participação na sociedade**. Na escola eu não poderia ver isso porque é focado apenas no estudo. Por mais que seja bacana por causa dos amigos e tudo, mas é focado para outra sequência lógica.*
(Cláudio)

Segundo Cláudio o processo de escolarização formal que conhecemos segue uma lógica que “*nos leva até o doutorado*”. Vamos pra escola, depois fazemos uma graduação, pós-graduação. Mas parece que, muitas vezes, este trajeto não alcança dimensões *outras* que fazem parte da vida. São “*outras opções*” que não estão pautadas apenas em dimensões objetivas, conteúdistas e que apresentam interesses apenas no desenvolvimento cognitivo. Nesse mesmo sentido, Márcia ressalta a importância da rádio para os jovens da comunidade. *Graças a rádio comunitária que existe outras opções, porque tem meninos lá na comunidade que não querem cursar uma universidade, mas isso não quer dizer que são menos capaz [es] do que outros* (Márcia).

Nos parece que a rádio é uma ponte que ajuda a fazer ligação entre o grupo de jovens que foi formado com a ajuda das ONGs e a comunidade como um todo. Apesar de a rádio ser organizada por jovens, ela funciona com um olhar voltado para todos que vivem na São Rafael.

Percebe-se que os jovens reconhecem o grupo da rádio como um espaço de aprendizagens referentes a área de comunicação, mas também como um caminho que vai bem além. Vai se formando um grupo que construiu um sentimento de pertencimento à comunidade São Rafael. Este sentimento está relacionado aos compromissos que eles vão assumindo junto ao grupo e que se irradia para os demais membros como também por toda a comunidade. O sentimento de pertencimento indica a formação de uma rede de convivência e solidariedade que os unem em um território onde é possível forjar novas formas do existir (FREITAS, 2005).

Neste mesmo sentido de pertencimento, encontramos as narrativas de Cláudio e Márcia. Eles compartilham de um sentimento parecido com relação a rádio. Se dizem referências para os outros jovens. Os dois dizem que a rádio é um lugar de discutir sobre comunicação, mas que sobretudo discute o desenvolvimento da comunidade. Cláudio nos disse que: *“Todo mundo que faz parte hoje discutiu: oh, vamos potencializar as ações da rádio, mas vamos potencializar as ações para a comunidade”* (Cláudio).

As rádios comunitárias se caracterizam como uma alternativa à grande mídia. Busca-se uma forma própria de linguagem, “linguagens menores” (GUATTARI, 1996)⁶⁸ de escuta, ou seja, de comunicação entre os jovens e a comunidade. Guattari, referindo-se às rádios livres da França, afirma que esse tipo de mídia foge aos padrões dominantes e promovem criações que só podem acontecer em determinados lugares, a partir de experiências específicas.

Aí através da rádio a gente potencializou a unidade de saúde. Aí resolvemos fazer um programa semanal e o pessoal da unidade da saúde abordava determinado tema. Vem aqui a dentista, a médica, agente de saúde. Isso foi bacana porque criou uma relação entre a rádio e as outras instituições. E a gente foi juntando uma por uma [as organizações] para fazer o programa na rádio. Isso fez com que a gente tivesse uma articulação massa e tivesse esse contato que antes a gente não tinha (Márcia).

Observamos que a rádio é parte de uma rede de cooperação e solidariedade que foi sendo construída e é cultivada na São Rafael, ela é fundamentalmente tecida por jovens, mas todos moradores são convidados a fazer parte desta costura.

Assim, como já mencionamos anteriormente, além da rádio os jovens da São Rafael explicitaram como espaço de formação a associação de moradores, a Entidade Beneficente Evangélica (EBE) e do Centro Popular de Cultura como um todo. As experiências de Cláudio nas reuniões da associação lhe possibilitaram contato com discussões referentes às problemáticas da comunidade, como por exemplo, a falta de saneamento básico. Nestas

⁶⁸Guattari, Micropolíticas – Cartografias do Desejo, (1996).

reuniões ele pôde também aprender sobre os trâmites de funcionamento de uma associação, bem como, o valor de estar participando das decisões do local onde mora.

Eu comecei a gostar de participar das reuniões porque o pessoal discutia e o pessoal cobrava o esgotamento sanitário, cobrava...Nessa época já tinha calçamento na comunidade, mas o pessoal cobrava melhoria do calçamento. Aí eu: eita, que massa! O pessoal tá cobrando (Cláudio).

Nesse mesmo sentido Rita nos contou sobre as atividades que experienciou na EBE.

Tinha curso de teclado, tinha curso de chocolate. Tem aula de percussão, flauta. Oficina de responsabilidade, amizade. Amava, amava. [...]o que eu aprendi na EBE é fundamental pra mim. A EBE sempre fez assim, me empurrou pra mim ir pra igreja, pra procurar uma coisa melhor, sempre botou mais consciência na minha cabeça, sabe? (Rita).

Idêntico sentimento de pertencimento é expressado por Joyce. Ela também nos fala do que pode aprender no CPCC, diz que não faltava as atividades e que sempre colaborou para que funcionassem os cursos oferecidos. *Eu gostava, era muito “frequente”, mobilizava os meninos para participar. Tinha oficinas de DST e AIDS. Fui aluna da EBE, hoje sou educadora, participava das ações da Amazona hoje sou educadora da Amazona. (Joyce).*

Helder como já dito antes, é integrante de outra comunidade na cidade de Zabelê. A exemplo do que acontece na comunidade de São Rafael através do CPCC, em Zabelê existe a uma associação cultural: associação cultural de Zabelê (ASCUZA). Helder diz que a ASCUZA causou grande impacto nos caminhos que ele traçou até o momento. Como já mencionado anteriormente no nosso texto, Helder sempre gostou de participar de atividades extra classe na escola. Paralelamente à sua trajetória escolar, ele conheceu a associação. Na associação, assim como outros jovens, ele diz que teve a possibilidade de mudar de perspectiva diante da vida. *Na associação aprendi a me comunicar melhor. A questão do áudio visual também é muito forte...é tanto que hoje nós temos um acervo muito grande de documentários produzidos no município, documentários que contam a história do município pelos seus antigos moradores (Helder).*

Helder ressalta também a importância de ter se envolvido com um grupo folclórico que existe desde 1919 chamado de “Reisado de Zabelê”⁶⁹. Segundo o jovem *existe uma política do grupo e da associação pra puxar jovens, pra não deixar ele [o Reisado]...morrer mesmo. Ele ficou 40 anos desativado e foi reativado com o início da associação. Um processo muito penoso (Helder).*

Nas narrativas de Helder ele fala do Reisado como um movimento que prima pela tradição da cidade e que atualmente envolve, através da associação, crianças, jovens, adultos e idosos, numa missão para não deixar o Reisado “morrer”. Como já registrado na história de vida de Helder, ele nos contou sobre os personagens do reisado. Curiosamente, ele enfatiza que o Jaraguá, personagem folclórico típico dos Bois, é vivenciado sempre por jovens. *“Os jovens se encaixam mais nesses personagens, porque são personagens que pesam um pouco, tem que ter um certo molejo pra dançar” (Helder).* Parece-nos que há nesta fala uma alusão à fortaleza e sabedoria das juventudes. Elas são tidas como sujeitos capazes de carregar pesos e ao mesmo tempo de possuir certa “ginga” que lhes conduzem a dançar.

Aí atualmente no reisado, eu sou um dos coordenadores, e sou...todo mundo que é da associação tem alguma função no grupo. Então eu sou o médico do grupo, o médico que ressuscita o boi quando ele morre e tal. Tem toda uma questão teatral também por volta disso. E o grupo tem tentado manter seus traços originais. Isso é algo muito importante. (Helder).

Assim como os jovens da São Rafael falam da rádio comunitária, da EBE, Amazona, do CPCC, Helder se refere à associação como um lugar de referência na sua formação.

Antes de eu entrar na associação, assim como a grande maioria da população de Zabelê, elas não têm perspectivas de sair de lá não, não tem perspectivas de sonho. Ninguém sonha na verdade. O maior sonho da população é terminar o ensino médio e ficar lá em Zabelê mesmo. Sem fazer nada, bebendo na praça...essa é a perspectiva das maiorias das populações, principalmente do interior e pobres (Helder).

⁶⁹ Ver apêndice 1. Fotos: 8 e 9

O que o diferencia do restante da população de Zabelê? Sua fala nos deixa surpresa, pois o jovem demonstra uma certa descrença e um olhar negativo sobre a população do município onde cresceu. É surpreendente como esse modo de falar das pessoas não condiz de certa maneira com a sua própria trajetória. Ou seja, ele é de Zabelê e de alguma forma se “diferencia” dos de lá. Ele é do município, saiu para morar em João Pessoa para estudar. Mas contraditoriamente, está sempre retornando ao município para desenvolver trabalhos sociais.

Foi a partir do grupo da ASCUZA que surgiu um coletivo juvenil denominado propositalmente de “atissar”. O coletivo formado por outros jovens de Zabelê constroem estratégias que visam desenvolver a cultura do município. O grupo criou uma maneira própria de viver juntos. Eles passam natal, ano novo, carnaval e demais feriados e datas comemorativas juntos. Se comunicam diariamente mesmo estando em cidades diferentes. Helder nos relatou que no coletivo aprende todos os dias a importância do cuidado com o outro, o respeito e o compromisso com o grupo. Ele sugere que é no coletivo que se fortalece para atuar em Zabelê. *“A gente leva, a gente leva musicalidades que a população não tem acesso mesmo” (Helder).*

Os grupos em que os jovens participantes da pesquisa vão se inserindo parecem ter despertado aprendizagens mobilizadoras nos jovens. Identificamos questões que estavam ligadas mais ao mundo da vida e das relações afetivas de amizade e de pertencimento ao lugar onde cresceram. Há um processo de formação que fortalece potencialidades individuais e coletivas. Em outras palavras, reconhecemos vivências educativas que são construídas e vividas em coletivos, grupos e redes de solidariedade, como o da rádio comunitária, das associações, entidade religiosa, e que não podem ser explicados ou capturados de maneira concreta. Talvez possa se caracterizar como uma vivência de educação não formal. Segundo Gohn (2009)⁷⁰, a

⁷⁰Meta: Avaliação. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

educação não formal pode ser complementar ao processo de escolarização, alcançando extensões culturais e políticas que não cabem em currículos oficiais. Suas práticas podem ocorrer em qualquer idade ou classe socioeconômica. As experiências de educação não formal “se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais” (GOHN, 2009, p. 31).

No que diz respeito as redes de sociabilidade Gohn (2004), afirma que após os anos 90, os movimentos populares vão tomando novas formas e uma delas é a criação de “redes sociais”. Muitas vezes estas redes são impulsionadas pelas ONGs e por associações, como no caso da comunidade São Rafael e de Zabelê.

Neste processo de construção das redes há uma característica que fica evidenciada como sendo primordial para a sua existência que é a questão da relação com o outro. Da relação que os membros vão construindo uns com os outros em prol da melhoria de vida da coletividade. Talvez as redes estimulem uma vontade criadora, uma vontade de crescimento de expansão de forças e de um movimento que é contrário à permanência e conservação do que está posto (DIAS, 2011).

Essas redes podem funcionar no sentido de articulação entre organizações, como por exemplo, fóruns entre ONGs o que Scherer-Warren (2006)⁷¹ denomina das redes entre as redes. Há também as ações que se manifestam na “esfera pública” de forma menos institucionalizada e que são organizadas por agentes dos movimentos sociais. Pode-se também caracterizar como redes sociais as formas de “associativismo local” que se expressam através dos movimentos comunitários e pelos sujeitos envolvidos com causas sociais ou culturais do cotidiano. (SCHERER-WARREN, 2006).

⁷¹DAS MOBILIZAÇÕES ÀS REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS. Ilse Scherer-Warren. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

O que encontramos nas narrativas dos jovens da São Rafael foram expressões que indicam haver na comunidade um conjunto de relações que vão se formando em torno das ações do Centro Popular. São comerciantes que passaram a aderir à “moeda social”⁷² junto ao Banco Comunitário, jovens que foram produzir pão na Padaria Comunitária para ganhar algum dinheiro ou ajudar em festas comemorativas. Outros que desenvolvem programas na Rádio Comunitária. *Essa história da rádio foi [é] o que mantém nosso laço de amizade. O bacana na São Rafael é isso, se você pegar o pessoal, é todo mundo amigo. (Cláudio).*

Tanto a padaria como o Banco Comunitário⁷³, são frutos de uma parceria que a ONG Amazonas fez com a Universidade Federal da Paraíba. Através de um projeto de extensão a UFPB desenvolveu oficinas sobre economia solidária, das quais Claudio, disse ter participado.

Começamos a discutir o que era economia solidária, que ninguém sabia. Negócio de dividir dinheiro de forma igual e tal. Aí no início o pessoal ficou resistente, eu vou dividir 300 reais com 30? Fica todo mundo liso. Mas aí é aquela história de formação, discussão, a galera que facilitou foi muito importante. Aí quando foi em 2006 montamos um grupo de produção (Cláudio).

Cláudio junto com outros jovens e um grupo de moradores da comunidade começaram com uma produção artesanal e depois conseguiram aprovar um financiamento para compra de equipamentos semi-profissionais para produção de pão. Rita atualmente contribui na produção de pães e orienta moradores sobre como utilizar a moeda social.

O banco funciona com um sistema de créditos que ajuda a movimentar a economia local guiando-se, como já dissemos anteriormente, pelos princípios da economia solidária. Esta prática reforça a ideia da rede associativa a que os jovens pertencem.

A economia solidária, segundo Paul Singer (2008), é um modo de produção cuja a principal marca é a igualdade. Caracteriza-se, em suas palavras, “pela igualdade de direitos e

⁷² A moeda social da São Rafael foi batizada de “Orquídea”, como podemos observar no apêndice 1. Ver fotos: 10 e 11.

⁷³ Ver apêndice 1. Fotos 12 e 13.

os meios de produção são de posse coletiva dos que trabalham com ele”. Outra marca é a autogestão:

os empreendimentos de economia solidária são geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente de forma inteiramente democrática [...] Se são pequenas cooperativas, não há nenhuma distinção importante de funções, todo o mundo faz o que precisa. [...] É o inverso da relação que prevalece em empreendimentos heterogestionários, em que os que desempenham funções responsáveis têm autoridade sobre os outros (p. 289)⁷⁴.

Observamos que são teias que vão formando essa rede de articulação dentro e fora da São Rafael. Há uma rede dentro da comunidade com diversas teias que, por sua vez, se entrelaçam a outras redes de cooperação, como as ONGs e a Universidade. Podemos perceber esses enlaces através da fala de Márcia: *“a gente foi montando a tal da rádio, padaria, reunião de associação, vai tocando as coisas juntos, que nada se solta, é tudo em rede, junto, misturado (Márcia)”*.

Os jovens participantes da pesquisa, oriundos da comunidade de São Rafael, integram uma mesma rede. De alguma forma eles deixaram registrado que os moradores da comunidade inicialmente resistiram a participar das ações do Centro Popular e nos contaram como aos poucos vão se aproximando e constituindo uma rede de solidariedade. Quando eram convidados a participar de reuniões (sobre a rádio, a padaria e/ou o banco comunitário) alguns afirmavam que era uma “invenção” dos jovens e outros insinuavam se tratar de ações de “políticos” e que podiam estar sendo enganados. E por outro lado, uma certa resistência aos processos de mudança ou de novidade que estavam acontecendo na São Rafael.

Os moradores estavam sendo chamados a construir e desenvolver uma nova forma de fazer política, através da economia solidária. *“É aquela história que volto a dizer: a mudança de comportamento, a tomada de consciência, a mudança cultural. Imagina aí do dia pra noite a gente montar uma moeda e dizer pros cara: aceita aqui, que é dinheiro”*(Cláudio). Mesmo

⁷⁴ SINGER, Paul. Economia solidária. Estudos avançados, V. 22, N. 62. 2008.

com certa desconfiança, o jovem diz que os comerciantes por conhecerem ele e os outros jovens, passam a se interessar em fazer parte desta rede de colaboração.

Joyce, como coordenadora do CPCC diz que a proposta do grupo é fazer com que os comerciantes aceitem a moeda social compreendendo a importância de ajudar a desenvolver a economia local. *“Aí agora a nossa proposta é que novos comerciantes aceitem, mas não aceitem só por aceitar, aceitem nessa lógica: entender a importância que é para desenvolver a economia local. Ajudar para todo mundo ser feliz que é o nosso objetivo”* (Joyce).

Percebemos nas narrativas do jovens da São Rafael, assim, como na história de vida de Helder um engajamento com o território em que estão inseridos. A ideia de território não deve ser entendida de forma restrita. O território não diz respeito somente ao espaço físico em que circulam os jovens. Compreendemos tal como Guattari e Rolnik que,

a noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323).

Segundo os autores, assim como nos sentimos a vontade em determinadas relações, também sofremos o tempo todo processos de desterritorialização.

Percebemos um engajamento que nos chamou atenção no decorrer de todas as histórias de vida. Como nos alerta Cicilia Peruzzo (2002)⁷⁵: “falar em comunidade significa falar de fortes laços, de reciprocidades, de sentido coletivo dos relacionamentos”. (p. 276/p.02). Segundo a autora, é um movimento que se forma em torno de identidades variadas, como por

⁷⁵**Comunidades em Tempos de Redes.** In: “Comunicación y movimientos populares: ¿Quais redes?”, organizado por PERUZZO, C.M.K.; COGO, Denise; KAPLÚN, Gabriel. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2002. p.275-298).

exemplo, o local de moradia. Estes entrelaçamentos coletivos e as relações de afetividade com o lugar e seus moradores nos comove nos achados da pesquisa.

Nos deixa tocadas e, ao mesmo tempo, intrigadas, o fato de os jovens terem despertado este afeto compromissado com o local onde vivem ou viveram. *“Eu gosto de trabalhar com o social, eu gosto de trabalhar com o povo. Eu gosto de ajudar, de ficar em cima. Crescer junto! Pelo amor mesmo...eu cresci aqui dentro (Joyce).* Nesta mesma perspectiva, Rita nos relatou sobre sua relação com a comunidade.

Tu entra aqui na São Rafael, tu vê que é aquele clima...A comunidade não é o que mostram, não é como tu vê na televisão. As pessoas na calçada conversando; tá precisando de ajuda, vai ter sempre alguém pra ajudar, o seu vizinho vai ajudar. Tem aquele clima de o mundo só é aqui, o mundo só existe aqui na São Rafael. A São Rafael pra mim é uma grande família. Eu quero melhorar a São Rafael (Rita).

Há, nos parece, um compromisso político- afetivo que exige dedicação de parte de suas vidas. Há uma espécie de mobilização para retribuir as experiências que eles puderam ter. *“Eu espero que as pessoas também tenham esse processo, essa... Eu vou dizer, eu não sei se é essa palavra, mas eu queria que elas tivessem essa oportunidade de ter as mesmas coisas que eu tive. Então, como é que elas vão ter isso? A partir de formação, da educação” (Márcia).* Para Cláudio *“a felicidade vem nessa história de um ajudar o outro, de saber aquela história do início, que o papel da gente é muito mais que nascer, crescer, reproduzir e morrer né?”.*

Embora muitos jovens tenham participado dos mesmos projetos (oficinas, discussões, formações, etc), nem todos despertaram para os mesmos interesses. Os cinco participantes se referiram a colegas ou familiares que puderam, por um momento, fazer parte dos grupos, mas que não se interessaram em permanecer. Em sua maioria, não acreditavam que podiam construir formas de viver diferentes das do trabalho de carteira assinada, ou diferentes das ocupações dos seus parentes.

Os jovens pesquisados talvez tenham vivenciado, de certo modo, processos de singularização. Ou seja, maneiras de recusar os códigos previstos pelas sociedades de controle e de construir existências tomadas por uma vontade de viver, por um desejo de construir outros mundos (GUATTARI E ROLNICK, 1996).

Outro aspecto em comum são as referências que os jovens afirmaram ter tido ao longo de suas trajetórias de vida: professores, seus pais, educadores dos projetos e agora eles se sentem convidados a retribuir as oportunidades que puderam ter. Parece-nos que há um fazer político que exige uma dedicação, uma doação e uma ousadia de arriscar coisas “novas” para suas comunidades e nas suas formas de viver.

Quando olhamos para o modo de viver destes jovens, não nos permitimos aproximá-lo daquelas classificações estigmatizantes utilizadas pelas políticas oficiais, quando se referem às juventudes pobres. Há uma recusa àquela maneira de classificação e enquadramento.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer os conflitos e as relações de poder existentes em qualquer agir político. Nas suas narrativas há oscilações entre agenciamentos e processos de (re) elaboração destes agenciamentos (DELEUZE, 2005).

Neste sentido, Cláudio, Helder, Joyce e Márcia estão inseridos na universidade e Rita, tem como objetivo esta inserção. Embora as falas explicitem que o ingresso no ensino superior seja parte integrante do plano de ações nas comunidades, podemos identificar este movimento como uma forma de integração às normas sociais. Por outro lado, seria um escapamento às previsões investidas nos jovens de periferia. Ou seja, podemos identificar um movimento de duas vias paralelas, que se retroalimentam.

Resgatando as ideias de Guattari (1996), lembremos que mesmo que as nossas subjetividades sejam produzidas e fabricadas para seguir modelos hegemônicos e massivos; mesmo que haja máquinas de produção do que devemos ser, do que devemos sonhar e nos apaixonar, há uma ideia oposta de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares,

aquilo que podemos chamar de processos de *singularização*: uma maneira de recusar esses modelos pré-determinados. Recusá-los para criar novas formas de ser, de viver, de existir.

Novamente observamos movimentos que enquadram os jovens num percurso de escolarização que é, de certa forma, esperado pela sociedade. De certa forma, porque a trajetória, para eles, seria outra. O comum seria que eles fossem “o jovem do projeto”, para, posteriormente, “ser o jovem dos programas governamentais” voltados para a juventude pobre, das periferias. Que assumissem sub empregos para sustentar-se e garantir uma sobre-vida. Contudo, as relações de reciprocidade e de afetividade que os jovens estabeleceram com seus territórios os levam a querer viver uma “vida com cada vez mais viva”.

É possível que haja um desejo de viver a vida naquele sentido atribuído por Nietzsche, para quem a vida é “vontade de potência”, a vida é “vontade criadora” (DIAS, 2011). Isto significa ativação de forças que criam e se sobressaem às forças inferiores de estagnação e adaptação. Percebemos movimentos dos jovens, que não são constantes, de um certo engajamento com a vida. Uma vontade de produzir outras possibilidades de vida através de ações de re(x)istência. Estas ações se dão a partir dos processos de subjetivação, ou seja, de produção de modos de existência. Estes processos, por sua vez, como vimos, não são individuais, do sujeito. A subjetividade não é ligada a pessoa, “é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. [...] É um modo *intensivo* e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não poderíamos ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 2008. p 123. Grifo nosso).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto...é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é a vida e não a morte (Toni Negri, 2001).

As nossas considerações finais não devem denotar um fim. Como toda atividade de pesquisa, faz-se importante uma sistematização dos caminhos que percorremos durante nossas investigações. Contudo, isto não deve ser considerado, de maneira nenhuma, como sínteses definitivamente conclusivas. Este é um momento do trabalho em que se deve retornar aos indicadores iniciais da pesquisa, para repensá-los. Há um desejo que nos persegue: continuar refletindo sobre as possibilidades de construir formas de vidas singulares. Refletir sobre as possibilidades de construir subjetividades que apresentem “linhas de fuga”.

Foram quatro anos de trabalho e, claramente, o desenho do nosso texto vai se tornando *outro*. A pesquisadora também não é mais a mesma. Um turbilhão de reflexões e de sínteses nos acompanham. O trabalho de pesquisa nos abriu portas, janelas, abismos e, ao mesmo tempo, novos caminhos. Construimos novas relações, novos afetos. Amadurecemos nosso objeto de pesquisa de uma maneira que nos trouxe mais inquietações do que conclusões. Assumir *resistência* como categoria balizante do nosso estudo nos custou um compromisso de não parar por aqui. Isto quer dizer que sabemos do quanto ainda precisamos refletir e explorar esta categoria. De qualquer maneira, acreditamos que nossa pesquisa foi vivenciada como uma experiência. Uma experiência não como aquilo que apenas se passa, mas como algo que nos passa, aquilo que nos acontece, o que nos toca, nos afeta. Uma experiência que nos deixa marcas, vestígios e efeitos (LARROSA, 2002, p. 26).

O questionamento que impulsionou nosso estudo foi pesquisar ações experienciadas por jovens da periferia, que têm sido caracterizadas como de resistência aos discursos oficiais

sobre juventude. Em outras palavras, investigar como os jovens têm construído experiências de viver a juventude que diferem do discurso hegemônico propagado pelas políticas. Neste sentido, procuramos traçar uma reflexão sobre o lugar em que emerge esta questão, ou seja, relembrar como programas governamentais voltados para as juventudes têm acionado o dispositivo: risco como categoria normalizadora. Refletimos sobre os processos de exercício de poder e de normalização das sociedades de controle, bem como sobre a possibilidade de encontrar, no funcionamento mesmo do poder, experiências de resistência.

Em seguida, apresentamos um panorama de como a juventude vem sendo objeto das políticas públicas nas últimas décadas e de como vem sendo tratada pelos programas de governo. Explicitamos o modo de realizarmos nossa pesquisa e falamos da importância de escolhermos “história de vida” como estratégia investigativa. Conhecer as histórias dos jovens nos proporcionou grande aprendizado de escuta e nos estimulou o exercício de reconhecer as singularidades das experiências vividas por cada um. Finalmente, procuramos recontar essas histórias ao nosso modo, sem pretensões de resgatar cronologicamente os fatos e com a certeza de que as narrações são versões do que foi vivido. Mesmo que cada vida tenha suas singularidades, encontramos conexões entre elas. Assim, fizemos nossas análises buscando encontrar pontos de entrelaços entre as vidas dos jovens.

Assumimos como resistência a possibilidade de criação de novas formas de vida, diferentes daquelas prescritas pelas sociedades. As compreendemos como a possibilidade de criações próprias de ser, ou seja, subjetividades que procuram escapar, de alguma forma, dos processos de assujeitamento.

Nas histórias dos jovens encontramos tanto formas de ser e de pensar que condizem de alguma maneira aos discursos hegemônicos sobre juventude pobre, bem como formas singulares ou, como diria Deleuze (2008), grupos que poderíamos chamar de minorias e que são formados pelos jovens.

É marcante a presença de experiências de educação não formal nas cinco histórias de vida. A insatisfação com o modelo da escola também faz-se presente em todas as narrativas. Assim, os jovens buscaram outros espaços formativos que, aparentemente, os levaram à formação de coletivos de solidariedade e de comprometimento com os lugares em que vivem. A rádio comunitária da São Rafael proporcionou saberes ligados à comunicação alternativa, à aproximação com diferentes gêneros musicais, além de funcionar como uma via de diálogo entre os jovens e o restante da comunidade. A padaria e o banco comunitários proporcionam discussões sobre outras possibilidades de economia, como a criação de moeda própria e o fortalecimento do comércio da própria São Rafael. São experiências daquilo que poderíamos denominar de economia solidária e participativa. Como buscamos apresentar, nas nossas análises, cada jovem vivencia esses espaços da sua forma; contudo, há algo que os une, que nos parece ser o território que compartilham. Nas falas dos jovens que moram nesta comunidade, é unânime a demonstração afetiva que possuem com o lugar, com as pessoas que ali residem, com as ações que beneficiam os moradores. Ressaltam, também, a importância das relações de vínculo que estabeleceram entre eles.

Helder, por sua vez, morador de Zabelê, demonstra sentimento semelhante à sua cidade. É comum entre eles o engajamento que demonstram ter com seus territórios. Há, nos parece, um compromisso que é afetivo e político junto aos moradores dos seus respectivos bairros. Outro sentimento que deixaram transparecer foi o de retribuir, àquele território, a formação que puderam ter. Em todas as narrativas, encontramos declarações que denotam um desejo de “melhorar” a vida das pessoas que moram em suas respectivas comunidades. De convidá-los a participar e agir como eles.

É comum, entre os cinco jovens participantes da pesquisa, o rompimento que eles cometem em relação à história dos seus pais. Todos são oriundos de famílias pouco

escolarizadas, ou até analfabetas, como os pais de Cláudio, por exemplo. Contudo, ele hoje faz graduação em História e está lançando um livro sobre a história da comunidade de São Rafael.

Uma questão importante que devemos ressaltar é a formação dos coletivos e das redes de cooperação e solidariedade. Nestas redes, estar junto com o outro e trabalhar para o outro é algo que os move. É curioso como, no nosso próprio texto, neste momento, sentimos dificuldade em falar das vidas isoladamente. Claramente as experiências são individuais e acontecem de forma singular para cada sujeito, porém tais experiências, muitas vezes, são movidas por desejos semelhantes, que unem as singularidades e formam os grupos.

Nos surpreende a imensa dedicação que estes jovens dispõem aos lugares em que vivem. Questões como: por que estar trabalhando como educador social na sua comunidade? É mais interessante do que trabalhar numa empresa e ganhar mais dinheiro? Como não se render aos apelos da sociedade de consumo? Como desenvolver este sentimento de coletividade e de afeto pelo mundo, diante de uma sociedade que prima cada vez mais pela competição e pelo individualismo? Essas questões nos acompanharam durante todo o estudo e parece que ainda não nos abandonaram.

Sabemos que as experiências vivenciadas por estes jovens não podem ser consideradas totalmente de resistência aos processos normalizadores e de controle da sociedade. Contudo, não podemos deixar de reconhecer vários movimentos de *criação*, nos modos de viver desses jovens, que rompem ou escapam, em certa medida, aos processos de controle, de engessamento e de empobrecimento de suas vidas. A forma que Helder diz se relacionar com os membros do coletivo “Atissar” é surpreendente. Ele nos provoca a pensar como podemos construir formas *outras* de estarmos juntos.

Nosso interesse não é que as experiências destes jovens sejam tornadas universais ou soluções para qualquer problema. Elas não devem ser copiadas e reproduzidas para qualquer pessoa ou lugar. Assim como nos ensina Larrosa (2002, p. 27), “ainda que duas pessoas

enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

Esperamos que este estudo nos estimule a vontade e o desejo de criar outras formas de ser no mundo. Nos impulse a (re)pensar os modos pelos quais podemos experimentar ser *outros* e, assim, poder construir experiências diferentes das que costumamos viver. Nos interessa provocar inquietações que nos estimulem a construir relações menos empobrecidas e mais criativas. Nosso desejo é de poder provocar *outros* discursos e *outros* olhares sobre as juventudes pobres e moradoras de comunidades. Assim como afirma Larrosa (2002, p.83),

nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

Desta forma, acreditamos que os saberes que mobilizam as ações das políticas de juventude, os referenciais normativos, devem ser (re)pensados. Estes referenciais podem ser (re)formulados, quando mudarmos nossos olhares sobre as realidades das juventudes das periferias. Há condições precárias, no sentido material, que acompanham os jovens, mas há também grandes potências de vida, que os mobilizam a viver de maneira diferente das propagadas socialmente. Esperamos que possamos pensar outras formas de fazer política. Talvez “a política da imaginação”, como nos sugere Ortega (2009). Uma política do exercício do olhar crítico diante do que vemos, do que somos e do que nos parece tão óbvio. Do exercício de criarmos sempre novas formas de sociabilidade e de relacionamento e, assim, podermos pensar em outras formas de fazer políticas de juventude.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro, Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização da Juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, nº 5, 1997.

ABRAMO, H. W.e BRANCO. P. P. (Orgs.), Outros. **Retratos da Juventude Brasileira.** São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2005.

AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo?** Ilha de Santa Catarina. P.09-16. 2005.

ALBANO, S. **Michel Foucault - Glosario epistemológico.** Buenos Aires: Editorial Quadrata, 2003.

ALMEIDA, F. **A emergência do conceito de risco no debate sociológico contemporâneo.** Recife: UFPE, XIII, 2007.

AMADOR, Pedro Augusto de Queiroz. **As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a Rede Coque Vive.** Dissertação (Mestrado). UFPE. Recife, 2010

ANDRADE, Carla. **Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal.** (Tese de Doutorado – UnB).Brasília, 2007.

ARAÚJO, Maria Carla. **Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local.** São Paulo, 2007. (Tese de doutorado – USP).

ARAÚJO, Alexandre.V. **Política pública, juventude e educação: o programa nacional de inclusão de jovens na perspectiva dos atores envolvidos.** (Tese de Doutorado –UFPE). Recife, 2011.

ARAÚJO, Dalvaneide. **O programa aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE. 2008.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ARAÚJO, Dayse. **A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens - PROJOVEM.** Recife, 2008. (Dissertação de Mestrado – UFPE)

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Zahar: Rio de Janeiro, 1978.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública.** São Paulo, Autores Associados, 2003.

_____. Programas federais para a educação básica: continuidades e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**, V. 25, 2009.

AYRES, José Ricardo. **Sobre o Risco: para compreender a epidemiologia**. Hucitec, 2008.

BANGO, Júlio. **Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios**. In: Políticas Públicas: juventude em pauta.Orgs: Freitas, Maria Virginia de; Papa, Fernanda de Carvalho,São Paulo,Cortez,Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert,2008.

BARROS, Lydia. **“O punk da integração”, o consenso na cena rock do Alto do José do Pinho**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Compoós. 2007. Pgs. 2/14.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som : Vozes**, 2010.

BECK, U. **Sociedade de Risco. Rumo a uma outra modernidade**. Trad. Sebastião Nascimento. Ed. 34, 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERTEAUX, Daniel. **Les Récits de vie**. Nathan Université, 2001

BEZERRA, Marlos, Alves. **Tecendo os fios da rede : juventude e produção de si em projetos sociais**. Tese (Doutorado). UFRN. Natal, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BRASIL, Lei Federal 10.257 de 10 de julho de 2001.

BRASIL. **Projovem – Projeto Nacional de Inclusão de Jovens**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2005.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. IPEA. Juventude levada em conta – Demografia. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/estatuto-da-juventude/noticias>.

BOUILLOUD, Jean Philippe. **A autobiografia – um desafio epistemológico**. In: Reinvenções do Sujeito Social. Teorias e Práticas Biográficas. Org. TAKEUTI, Norma e NIEWIADOMSKI, Christophe. Porto Alegre, ed. Sulina. 2009CARRANO, P. **Juventude e cidades educadoras**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CARNEIRO, Maria José. **Juventude Rural: projetos e valores**. In: Retratos da Juventude Brasileira. ABRAMO e BRANCO (org). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

CASTEL, R. A. **Insegurança Social – o que é ser protegido?** Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2005.

CASTELO BRANCO, Guilherme (2001). **As resistências ao poder em Michel Foucault**. In: Trans/Form/Ação [online], vol.24, n.1, pp. 237-248. <http://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a16.pdf>

CASTELO BRANCO, Guilherme. (2008b). **Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência**, in Poder, normalização e violência (Org. Izabel Friche Passos). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008

CASTRO, Jorge Abrahão de. A juventude como foco das políticas públicas, in Jorge Abrahão de Castro; Luseni Aquino (Organizadores). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. IPEA: Texto para discussão nº 1335. Brasília, abril de 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político**. Rev. latinoam.cienc.soc.niñez. juv 7(1): 179-208, 2009.

CAÚ, Nildo. **Projovem: impactos da inclusão de jovens** – Uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife. UFPE, Dissertação de Mestrado, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CORAZZA, S.M. **Labirintos da Pesquisa, diante dos Ferrolhos**. COSTA, M.V. (org). Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação: Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DUARTE, A. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault. In: RAGO, M e VEIGA-NETO, A. (Orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUBET, François. Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français. **Sociologie et sociétés**, vol. 28, nº 1, 1996. Disponível em: <http://id.erudit.org/iderudit/001202ar>
Esteban, Mª Paz (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**, 1968.

_____ **Educação e Sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense. 2005.

_____ **Conversações**. São Paulo: 34. 2008.

ESTEBAN, Maria, Paz. **Tradiciones em la investigación cualitativa**. In: Investigación cualitativa em educación – Fundamentos e tradiciones. Madrid, 2003.

FISCHER, R.M.B. A paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.V. (org). **Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação**: Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC, São Paulo, outubro, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**, São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I - a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal 1999a.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Historia da sexualidade 2. O uso dos prazeres**. São Paulo: Edições Graal, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Graal, 1997

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, A. S. **O (des) governo da razão: biopolítica e resistência nas políticas públicas de juventude**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009.

FREITAS, Alexandre S. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo das redes associacionistas da sociedade civil**. UFPE. Tese de doutoramento, 2005.

_____. **Há um Método em Foucault?** Mimeo, S/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In.: NOVAES, Regina. VANUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade:**

trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, Célio. (2008), **Resistência a partir de Foucault**, in I. Passos (org.), Poder, Normalização e Violência: Incursões Foucaultianas para a Atualidade. Belo Horizonte, Autêntica.

GAULEJAC, V. de (2009). **O sujeito face à sua história: a démarche “romance familiar e trajetória social.”** Em TAKEUTI, N. M & NIEWIADOMSKI, C. (orgs). Reinvenções do Sujeito Social: Teorias e Práticas Biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009

GASKELL E ALLUM, 2010. In: **Pesquisa qualitativa, contexto imagem e som.** Bauer, M. e Gaskell, G. (org.) ED. Vozes. Petrópolis, 2010.

GATTI, Bernardete. **Pesquisa, Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 126, p. 595-608, set/dez. 2005.

GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação de identidades.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. (Org). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval.pol.públi.educ.*, Rio de Janeiro, v.14,n.50,p.27-38, jan/mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** São Paulo: Cortez, 2001 2ª ed.2001.

GROPPO, Luís Antonio. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes.** Última Década nº33, CIDPA Valparaíso, Diciembre, 2010.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HARDT, M. e NEGRI, A. **Multidão - Guerra e democracia na era do império.** Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham, Open University Press, 2000.

JOSSO, M. C. **Narrações do Corpo nos Relatos de Vida e suas Articulações com os Vários Níveis de Profundidade do Cuidar de Si**. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Sentidos, Potencialidades e Usos da (Auto)biografia*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica: 2010. P. 171-192. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

_____. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural**. In: SOUZA, Elizeu *et al* (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **História de vida e projeto : a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educ. Pesqui. vol.25 no.2 São Paulo July/Dec. 1999

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. In Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Ed. Vozes, Petrópolis, 2010.

KERBAUY, M. T. M. **“Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais?”** Estudos de Sociologia, Araraquara, 18/19, 193-203, 2005.

KROEF, Ada Beatriz e GALLICCHIO, Gisele Soares. In. LINS, Daniel. **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência** – Rio de Janeiro: Forense Universitária: Fortaleza, CE, 2007.

KUHN, TH. S., 1971, **La estructura de las revoluciones científicas**. (Fondo de cultura económica: México).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação** in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. **Biopolítica/Bioeconomia**. In.; PASSOS, Izabel C. F. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAGALHÃES, Theresa Calvet. **Violência e/ou política**. In.; PASSOS, Izabel C. F. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela**, *Etnográfica* [Online], vol. 15 (3) | 2011, posto online no dia 23 Outubro 2011. URL [http:// etnografica.revues.org/1060](http://etnografica.revues.org/1060); DOI : 10.4000/etnografica.1060.

_____. **A tessitura da rede: entre pontos e espaços. Políticas e programas sociais de atenção à juventude – a situação de rua em Campinas –SP.** (Tese de Doutorado – USP). São Paulo, 2008.

MANNHEIM, Karl. **O problema da juventude na sociedade moderna**, in: Sulamita Britto (org.). **Sociologia da juventude I** – da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro, Zahar, pp. 69-94, 1968.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações, in: Marialice M. Foracchi (org.). **Mannheim**, Col. Grandes Cientistas Sociais 25, São Paulo, Ática, pp. 67-95, 1982.

MARTINS, Ananda de Melo. **Rede de Resistência Solidária: resistência e cotidiano na luta pelo direito à cidade em Recife-PE.** Dissertação (Mestrado). UNB. 2009.

MEDEIROS Ferreira, Roberta. **O discurso do protagonismo juvenil e as políticas públicas de juventude: o projeto agente jovem e a formação das identidades juvenis.** Dissertação (Mestrado). UFPE. Recife, 2010

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e contemporaneidade. Revista e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5,6,7. 1997.

_____. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** Trad. Adriano Marinho e Al. Rio Grande do Sul. Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S. e SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas.** Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996.

NETO, Ana Maria Q. F; QUIROGA, Consuelo. **Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais, in Linguagens da Violência.** In PEREIRA, Carlos Alberto M., et al (org). Rio de Janeiro: Rocco, 1998

NIEWIADOMSKI; TAKENTI. **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.** Porto Alegre: sulina, 2009.

NODARE, Alexandre. s/d. Disponível em: <http://www.culturaebarbarie.org/NodariPUC.pdf>. Consultado em 02/09/14.

OLIVEIRA, A. **A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do projovem .** Dissertação de Mestrado, UFPE. Recife, 2009.

OLIVEIRA, M.L. **Governamentalidade e Inclusão pela Gestão dos Riscos nas Políticas de Juventude: Um estudo a partir dos egressos do Projovem**. Edt. Universitária / UFPE. Recife, 2011.

OLIVEIRA e MELO NETO. **As diferenças entre o dito e o percebido nas políticas de juventude do governo lula: caso Prouni e Projovem original em Pernambuco**. No prelo. 2014.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**-5ª edição – São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 34. nº122. São Paulo, 2004.

PAULILO, Maria Angela. **A pesquisa qualitativa e a história de Vida**. S/D. Disponível em: file:///E:/Doutorado_1/Metodologia/A%20pesquisa%20qualitativa%20e%20a%20hist%C3%B3ria%20de%20vida.htm

PAULILO, Maria Angela. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 2, N. 2, P.135-148, JUL./DEZ. 1999

PAULO, Maria de Assunção Lima de . **Juventude Rural: Suas construções identitárias**. 1ª. ed. Recife: Editora Universitária: UFPE, 2011.

PASSOS, Izabel C. F. **Poder. Situando a analítica do poder em Michel Foucault**.In.; PASSOS, Izabel C. F. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELBART, P.P. **Vida capital. Ensaios de biopolítica**. São Paulo, Iluminuras, 2003.

PELBART, P.P. **Biopolítica e Biopotência no coração do Império**. RevueMultitudes – Politique, Artistique, Philosophique. mai-juin 2002

PINEAU, Gaston. **Las historias de vida como artes formadoras de la existência**. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp 247-265.

PERONDI, Maurício. **Narrativas de Jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas**. (Tese de Doutorado – UFRGS). Porto Alegre, 2013.

RAGO, M. (org.) Foucault e As estéticas da Existência. **Revista Aulas**, nº 7, Unicamp, 2010.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências I. Em torno da psicanálise**. Trad. São Paulo: Loyola, 2010.

RUA, M. das Graças, As políticas Públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD. **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas**. Brasília, 1998. v.2

SALVA, Sueli. **Conjectura.** – v. 15, n. 1, p. 155-159, jan./abr. 2010

SANTIAGO, Polyanna. **O consórcio social da juventude no contexto da política de educação profissional do governo Lula (2003-2007) :encontros e desencontros.** Dissertação (Mestrado). UFPE. Recife, 2010

SANTOS, Geórgia. **A (s) Juventude (s) e a construção das políticas Públicas no Brasil: avanços e perspectivas.** São Paulo, 2010. (Tese de Doutorado – UNICAMP).

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades.** Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011

SILVA, H. O. e SILVA, J.S. **Análise da Violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida do Brasil,** São Paulo: Global, 2005

SILVA, Carla Regina. **Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades.** Tese de Doutorado – UFSC .São Carlos, 2011.

SILVA, Rozário. G. **Política de inclusão digital no ProJovem: um estudo das repercussões do programa no Recife.** Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife, 2009.

SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. *Programa e resumos.* Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1993.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, S. P. L. **Estado, políticas públicas e juventude:** avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local. Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2013 (tese de doutorado).

SOUSA, J. T. Pontes de. A sociedade vista pelas gerações. **Política e Sociedade** n. 8, abril de 2006.

SOUZA, Maria Angela A. Et Alli. **O processo de formação de favelas de Casa Amarela.** Recife. MDU/UFPE. 1984.

SPOSITO, Marília Pontes (org). Estudo sobre jovens na pós-graduação: Um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006). Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

_____. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** In: Retratos da Juventude Brasileira. ABRAMO e BRANCO (org). São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, M. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003.

SPOSITO, M.P. (Coord.) **Espaços Públicos e Tempos Juvenis**. São Paulo, 2007.
 _____. **Juventude: estado do conhecimento**. São Paulo: Ação Educativa, 2000 (Relatório técnico de pesquisa).

SPOSITO, M. P. CARRANO, Paulo Cesar. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003.

TAKEUTI E BEZZERA **Trajetórias de um coletivo jovem: nem só de prática-gramática da ira**. In: Reinvenções do sujeito social – Teorias e Práticas Biográficas. TAKEUTI E NIEWIADOMSKI. Porto Alegre, Sulina, 2009.

TAKEUTI, N. **Paradoxos sociais e juventude contemporânea**. Estudos de Psicologia, 17(3), setembro-dezembro/2012, 427-434.

_____. **REFAZENDO A MARGEM PELA ARTE E POLÍTICA**. Nômaditas (Col), núm. 32, Universidad Central Bogotá, Colombia. abril, 2010, pp. 13-26.

_____. **Juventude, culturas adolescentes e exclusão social**. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/cbeu.pdf. S/D.

TENÓRIO Cavalcanti, Rossana. **Educação, Estado e organizações sociais: um estudo sobre o papel do Observatório de Favelas na formulação e implementação de Políticas Públicas de Juventude na região metropolitana do Recife**. Dissertação (Mestrado). UFPE. Recife, 2011.

TOMMASI, L. **Abordagens e práticas de trabalho com jovens das ONGS brasileiras**, 2004.
 _____. **Nem bandidos nem trabalhadores baratos: Trajetórias de jovens da periferia de Natal**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social - Vol. 5 - nº 1 - JAN/FEV/MAR 2012 - pp. 101-129.

VEIGANETO, A. (org.) **Crítica Pós estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995

VEIGA NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000.

VEIGA NETO, A. Olhares... In: COSTA, M.V. (org). **Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação**: Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

VEIGA NETO, A. e LOPES, M. **Inclusão e Governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VEYNE, P. **Foucault. O pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Texto&Grafia, 2009.

VILLAR e VILLAR, Maria Elena. **Experiências juvenis e ações públicas dirigidas à juventude: artes e trabalho na transmissão geracional**. (Tese de Doutorado – USP). São Paulo, 2007.

WELLER, W. (2007), Karl Mannheim: Um Pioneiro da Sociologia da Juventude. *Paper* apresentado no **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 29 de maio a 1º de junho de 2007, UFPE, Recife (PE)

ZALUAR, A. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H. (Org.). **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

Sites Consultados:

<http://juventude.gov.br/conjuve#.VUu1ePIViko>

http://www.fpabramo.org.br/publicacoesfpa/?page_id=9

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

<http://cpcc.webnode.com.br/>

Instituto Nacional de Cidadania

Conselho Nacional de Juventude. Quem somos: Histórico. Disponível em <http://www.juventude.gov.br/>

Câmara dos Deputados <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/53a-legislatura-encerradas/PL452904> (várias versões do estatuto da juventude)

<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/53a-legislatura-encerradas/PL452904> (várias versões do estatuto da juventude)

http://www.informepe.com/2013/01/18/na-cidade-do-recife-uniao-de-movimentos-em-busca-de-melhorias-para-o-proprio-bairro/#.UaYM40C1G_o

<http://comunidadeajp.blogspot.com.br/>

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=449&Itemid=185. Visitado em: 18 de junho de 2013.

<http://ondacidade.org.br/mapeamento/?p=933>

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm

APÊNDICE 1



Foto 3: Banner exposto, para identificação do local, na entrada da sede do Centro Popular de Cultura e Comunicação (CPCC), na comunidade de São Rafael. João Pessoa -PB



Foto 4: Sede do Centro Popular de Cultura e Comunicação (CPCC) Comunidade São Rafael. João Pessoa – PB. Foto tirada em dia de visita na comunidade.



Foto 5: Entidade Beneficente Evangélica (EBE). São Rafael. João Pessoa-PB.
Foto tirada no dia das crianças organizado pelos jovens da comunidade.



Foto 6:Entidade Beneficente Evangélica (EBE). Fonte: <https://www.facebook.com/CPCCRADCOM/photos>.
Dia das crianças na EBE.



Foto 7: Entidade Beneficente Evangélica (EBE). Fonte: <https://www.facebook.com/CPCCRADCOM/photos>
Dia das crianças na EBE.



Foto: 8. Grupo Folclórico. Existente desde 1919. Chamado Reisado de Zabelê.



Foto: 9: Personagem do grupo folclórico chamado de Jaraguá.



Foto 10: Moeda social Orquídea, batizada e adotada pela comunidade.

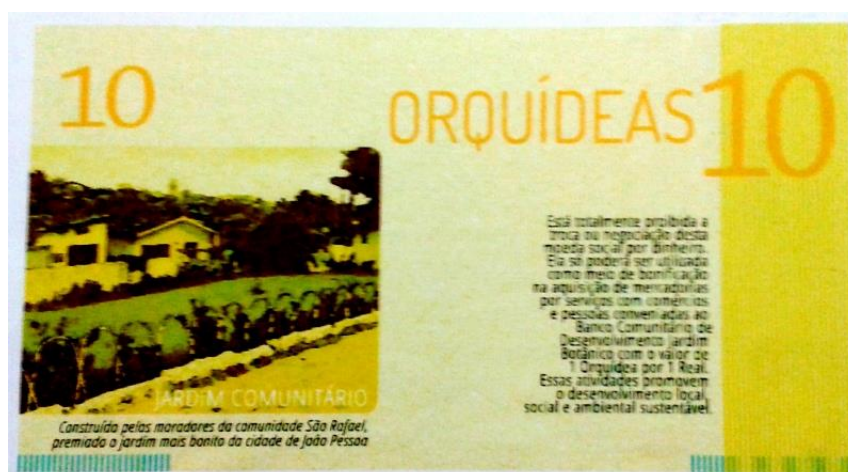


Foto 11: Cédula da Moeda social adotada pela comunidade, batizada de orquídea.



Foto 12: Equipamentos da Padaria Comunitária



Foto 13: Banco Comunitário Jardim Botânico

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu,

Entrevistado(a): _____, RG: _____
_____ emitido pelo(a): _____,
domiciliado/residente em (Av./Rua/no./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a): MARINA LINS DE OLIVEIRA CPF: 045516354-56
RG: 6322737, emitido pelo(a): SDS/PE, domiciliado/residente em AV. RUI CARNEIRO,
900, APT 202, MANAÍRA, JOÃO PESSOA/PB, 58039-180 sem quaisquer restrições
quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos
autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à)
pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de JOÃO PESSOA Estado
PARAÍBA, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua TESE de
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.
O(a) pesquisador (a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar,
divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo
ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins
idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do
seu conteúdo.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____

Assinatura do entrevistado (a)

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, AUTORIZO através do presente termo, a pesquisadora: Mariana Lins de Oliveira, autora da pesquisa de tese de doutorado intitulada: Políticas de Juventude: Governo da Vida, (re) ações de resistência e educação, a utilizar minha imagem para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor da pesquisa.

Assinatura do (a) jovem.

João Pessoa, janeiro de 2015.