

**A PERIFERIA COMO LUGAR SOCIAL DOS JOVENS E O PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

**PERIPHERY AS A PLACE OF SOCIAL OF YOUTH AND  
PROCESS SCHOOLING**

Aldimar Jacinto Duarte

**Resumo**

No presente trabalho busca-se analisar a condição de jovens residentes na região leste da cidade de Goiânia, estudantes ou evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual. Procura-se entender a relação que dois grupos jovens pertencentes à camada de habitantes em bairros da periferia, situados na região leste de Goiânia, estabelecem com a escola. Analisam-se os processos formativos em que os jovens estão inseridos e os sentidos que atribuem à educação escolar.

Palavras-chave: juventudes; cidade; periferia; escolarização.

**Abstract**

In this paper we seek to examine the condition of young residents in the eastern region of the city of Goiania, students or out of school, from families who have a recent experience of schooling and parents engaged in manual occupations nature. It seeks to understand the relationship that two groups of young people belonging to layer in peripheral neighborhoods, located in the eastern region of Goiânia, established with the school. Analyzes the formative processes in which young people entered and the meanings that attach to education.

Keywords: youths; city; suburbs; schooling.

**Introdução**

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

Este trabalho analisa a condição de jovens pobres a partir do lugar social que ocupam na periferia de Goiânia, nos circuitos que realizam pelo bairro e pela cidade, visando compreender os processos formativos e os sentidos que atribuem à mediação realizada pela educação escolar nos enfrentamentos que perpassam a sua condição juvenil. Os jovens pesquisados são moradores da região leste de Goiânia, estudantes ou evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual.

A razão de se analisarem jovens urbanos da periferia de Goiânia, os seus espaços formativos e mediações escolares, deve-se à necessidade de compreender a condição juvenil, cujo espaço social é a periferia enquanto *lugar* territorial na *cidade*, que interfere de forma significativa no modo como os jovens vivem o cotidiano na modernidade. Neste espaço, os jovens vivenciam diferentes dimensões formativas nas ruas, praças, agrupamentos juvenis, relações familiares, religiosas e escolares.

Uma das dimensões formativas dos jovens pobres da periferia é a educação escolar. Daí que uma das questões deste estudo é analisar até que ponto a escola responde aos interesses e necessidades desses agentes nas relações que estabelecem com o mundo em que estão inseridos, preparando-os para viver as adversidades com que se deparam em seu cotidiano.

Este estudo está dividido em três partes. Na primeira busca-se discutir a cidade e, em especial, os bairros da periferia como espaço social dos jovens, dando destaque para os processos de segregação sócio vivenciados por esses agentes. Na segunda parte, a discussão tem continuidade, mas o destaque passa a ser o bairro enquanto *lugar* de realização e de construção de identidades juvenis. Na terceira parte busca-se apresentar os sentidos atribuídos pelos próprios jovens à educação escolar frente às suas perspectivas de futuro.

A pesquisa de cunho qualitativo recorreu a documentos relativos à realidade populacional de Goiânia, à inclusão/exclusão social no município em questão, ao cenário da educação escolar no Brasil, à aplicação de questionários junto aos jovens, à realização

de entrevistas com os dois grupos de jovens selecionados, estudantes da EJA e grupo de *breakdance*.

O estudo demonstra que os jovens pobres, em seu desejo de circular e de experimentar novas experiências nos espaços urbanos, são as grandes vítimas do modelo urbano e industrial da modernidade, o que os leva à condição de discriminação e de segregação socioespacial. Demonstra ainda que a instituição escolar, na perspectiva dos jovens, não tem garantido um conjunto de conhecimentos que proporcionem a esses agentes a inserção propositiva na disputa social, na construção do direito de viver dignamente a cidade e o bairro em que residem.

### **1. Os bairros periféricos como lugar de segregação socioespacial de jovens**

Uma afirmação que nos parece pertinente é que, se os jovens, enquanto categoria, não podem ser compreendidos como a-históricos e a-sociais, a sua relação com a cidade muito menos. Não há cidade em abstrato e os jovens não vivem esse espaço abstratamente, essas relações são construídas de acordo com o *lugar* social que os agentes ocupam. O contexto histórico das cidades, a forma como foram construídas e as relações que se estabeleceram entre centro/periferia interferem diretamente no uso que os agentes fazem do espaço urbano.

Em seus depoimentos, os jovens manifestam o desejo de experimentar o tempo presente na esfera do lazer, da fruição e do acesso aos bens materiais e culturais disponíveis na cidade e, em específico, na sua região. No entanto, a região leste de Goiânia, onde os jovens pesquisados residem, não oferece a possibilidade de integração social daqueles que nela circulam. Nesse sentido, os agentes pesquisados manifestam suas queixas em relação ao tráfico de drogas, à prostituição juvenil, à violência e às repressões militares:

[O que você menos gosta no seu bairro?] Esses mala, ah, esses mala aqui! Apesar que assim a gente sabe quem é, mas não pode falar nada porque se não ainda vira contra a gente. (Emílio)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Os nomes dos jovens que aparecem neste estudo são fictícios, meramente ilustrativos.

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

Olha, meu bairro é diferente de tudo.(...) Antigamente, era muito bagunçado. (...) Lá tinha maconheiro isso e aquilo. [Mas) você acha certo [a polícia] pegar um cidadão que tava chegando do serviço, parar ele e bater nele? Igual aconteceu comigo. (...) Eles pararam eu. Lá tinha um corredor assim ... me pararam lá e falou que ia me matar. Colocou a arma na minha cabeça. Queria que eu desse conta de outros caras que eu nem sei direito (Thiago).

Esses depoimentos corroboram a tese de Castel (2008) quando afirma que as periferias, tipificadas pelos bairros populares e pelas vilas e áreas de posse, são espaço do mal-viver das populações, principalmente em relação à má qualidade e/ou insuficiência dos serviços públicos que lhe são prestados. As próprias políticas públicas contribuem para a visão estereotipada da periferia enquanto espaço e dos sujeitos que ocupam esse território. Se, por um lado, é inegável que o poder público está nas periferias, também é preciso localizar as insuficiências e disfunções do serviço disponibilizado para a maioria da população por meio dos serviços de saúde, educação, assistência social, segurança pública etc.

Outra questão que os jovens problematizam se relaciona à (in)segurança social, que aparece na sua vertente mais irônica, ou seja, no papel cumprido pela polícia na relação com esses sujeitos, que denunciam situações vexatórias de humilhações sofridas em seu cotidiano, praticadas por aqueles que deveriam protegê-los. Isso demonstra que, nesse setor do público, “existem dois pesos e duas medidas no tratamento dos indivíduos” (id. *ibid.* p. 42). Além disso, fica clara a relação entre o poder público e os pobres no Brasil, estes identificados como “classes perigosas” que têm de ser controladas e disciplinadas. Os jovens são os mais prejudicados, pois, ao tentar circular pela cidade, são classificados como marginais e delinquentes, diante dos quais a polícia se coloca de forma violenta, uma violência legalizada, institucionalizada.

Dois jovens relatam esse processo de forma clara:

A juventude hoje em dia, aqui, na região, praticamente não tem muita vantagem, porque, igual nós: nós somos dançarinos de Brack Dance, nós não podemos utilizar a praça aqui, porque a polícia chega, bate em nós, fala que nós somos maloqueiros, por causa do nosso estilo. Nós gosta assim de roupa larga, a gente gosta de mostrar o nosso estilo. Tem algumas praças

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

que a gente fica aqui, a polícia chega batendo na gente, colocando a gente na parede... É desse jeito. Aqui nós não temos a liberdade de usar uma praça da região, poder fazer o que a gente gosta de fazer - jogar futebol não pode jogar que a polícia chega, manda parar o futebol, bota todo mundo na parede e a juventude hoje em dia, aqui, eu acho que é muito assim [...] Mas hoje em dia a polícia não tá dando oportunidade pro jovem: se joga futebol na praça é motivo deles parar a gente. Eles não deixam falar, já mete o baculejão (Marcos).

A única coisa que precisava melhorar [no bairro] é o abuso de polícia. Acha que pode chegar e rumar murro em qualquer um. Eles pensam que é Rio de Janeiro. A maioria dos policial que bate não é aqueles policial bombado. É aqueles policial velho e magrelo. Que não aguenta um murro. Só porque acha que tá com um cassetete, um revólver, que pode bater em Deus e o mundo (Vanderlei).

Os jovens são vítimas de um processo de generalização do sentimento de insegurança que, no entendimento de Castel (2008), se situa na conjunção de dois fatores: a escalada de insegurança social, devida à degradação das condições de existência, ou ao medo de tal degradação em amplos setores da opinião pública e o crescimento do número de atentados à integridade dos bens e das pessoas.

O sentimento de insegurança alimenta-se destas duas fontes. Entretanto, ao mesmo tempo em que as preocupações de segurança se alastram na sociedade como um todo, o peso efetivo que elas carregam cristalizou-se de forma privilegiada nas periferias sobre as populações que nelas moram, especialmente nos jovens da periferia (id. ibid. p. 63).

Os jovens vivem ainda uma ambiguidade: por um lado são lembrados pelo Estado como alvos privilegiados da determinação de um poder que quer mostrar sua autoridade infalível contra os fatores da desordem; por outro, são esquecidos enquanto sujeitos de direitos, deixando-se “de considerar o conjunto das condições necessárias para que alguém possa conduzir-se e ser reconhecido como cidadão por inteiro na sociedade” (id. ibid. p. 74).

O que se pode constatar é que a condição de vida dos jovens residentes na Região Leste de Goiânia é marcada pela exclusão social caracterizada pela precariedade desse território no que concerne a: moradias inadequadas, desemprego, ausência de

espaços de lazer além da má qualidade do transporte público, dos serviços de saúde e educação. Ao mesmo tempo em que esses agentes são vítimas do processo de segregação socioespacial ainda enfrentam em seu cotidiano a violência policial.

Entretanto, há que se compreender que tal processo de segregação socioespacial dos jovens pobres em Goiânia não é uma realidade circunstancial, tendo em vista que, desde o seu planejamento, esta cidade se caracteriza como um espaço que segrega e que exclui a maioria da população com a anuência do Estado. Tal segregação é resultado das relações sociais que produzem a cidade e o urbano, distribuindo espacialmente a população a partir da materialização das desigualdades entre as classes sociais que coexistem na cidade. Esse processo acontece tanto no campo econômico, como nos campos social e cultural, proporcionando uma clara divisão entre os indivíduos e os grupos sociais que habitam seus espaços.

Embora Goiânia tenha sido uma cidade planejada na década de 1930 nos moldes modernos, baseados em urbanistas europeus, o caráter político da disputa local e os interesses privados prevaleceram frente aos interesses públicos. O planejamento urbano que por aqui chegou não teve como objetivo o desenvolvimento econômico e social, mas o fortalecimento político de determinadas famílias e, logo em seguida, do mercado imobiliário.

## **2. O bairro da periferia como *lugar* de realização dos jovens**

Mas o bairro, a periferia não se constitui em espaços apenas de desencontros e de exclusões. São lugares também de realização pessoal e social. Constituem o *lugar*, em seu sentido antropológico, no qual os jovens buscam se reconhecer enquanto sujeitos. De acordo com Augé (2001, p. 51),

Reservamos o termo “lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja.

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

Os *lugares*, na definição desse autor, têm três características comuns: eles se pretendem identitários, relacionais e históricos, podendo, num mesmo lugar, coexistirem elementos distintos e singulares, mas, ao mesmo tempo, espaço de relações, de identidades partilhadas, que lhes confere a ocupação do lugar comum. Da mesma forma, é necessariamente histórico, pois conjuga identidades e relações, definindo-se por uma estabilidade mínima. Nesse sentido, “O habitante do lugar antropológico não faz história, vive na história” (id. *ibid.* p. 53).

Para esse autor, a identidade e a relação estão no cerne de todos os dispositivos espaciais estudados classicamente pela antropologia. Nesse sentido, o *lugar* antropológico é constituído e constituinte desses aspectos. Ao mesmo tempo, é histórico, pois todas as relações inscritas no espaço se inscrevem também na duração, e só se concretizam no e pelo tempo.

Em oposição ao *lugar antropológico*, Augé (2001) nos traz também a definição do *não-lugar*, estabelecendo que ambos constituem duas realidades complementares, porém distintas. O *não-lugar*, da mesma forma que é constituído em relação a certos fins, como lugar de transporte, comércio e lazer, entre outros, se constitui também na relação que os indivíduos mantêm com esses espaços. Sendo assim, os *não-lugares*, ao contrário do lugar antropológico, criam uma tensão solitária.

É por isso que consideramos que o bairro é o *lugar* de construção de identidades dos jovens, é o espaço – com todas as suas vicissitudes – de construção de identidades, de relações histórica e socialmente construídas. A periferia, além de se caracterizar pela carência e pelas dificuldades, é também o espaço do reconhecimento, da exibição de laços de quem é desta ou daquela localidade. Mesmo a alusão ao perigo que caracteriza a “‘quebrada’ tem um caráter positivo, pois trata-se de uma condição especial para se aventurar nas ‘quebradas da vida’ ” (MAGNANI e SOUZA, 2007, p. 250).

A região leste de Goiânia, tipificada neste estudo pelo Jardim D. Fernando I, se configura então como *lugar* de formação de identidades, espaço de sociabilidade e de formação. O bairro é o espaço de encontros e desencontros, que influi nas possibilidades que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais.

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

No entanto, poucos são os jovens que atribuem sentido positivo ao bairro. Quando perguntados sobre o que mais gostam em seu bairro, as respostas são diversificadas, havendo uma confusão ou fusão entre os espaços públicos e privados. A diversidade de respostas pode expressar a falta de algo mais específico que enseja significado aos jovens, o que pode levá-los à dispersão e à falta de reconhecimento de seu lugar social. Neste sentido, ao serem interrogados sobre o que mais apreciam em seu bairro, alguns jovens apontam:

O que mais gosto é a casa das minhas tias, minha mãe, meu pai, escola. (Marciel).

Gosto do lazer da minha rua. Eu gosto de ir pra festa. Meu bairro, o que eu mais gosto é o circo. Só que eu saí de lá. (Emílio).

No meu bairro... eu não fico no meu bairro, eu venho muito pra cá. Quando eu não tô aqui, eu tô dando aula na academia, lá na Vila Nova, na igreja. Hoje eu venho mais pra cá. (Daniela).

Uma contradição se evidencia: se, de um lado, os jovens aqui retratados não se reconhecem em seus próprios bairros, podia-se supor que se encontram em outros espaços mais centrais da cidade, tendo-os como referência. Mas não é isso que acontece, pois eles não têm o hábito de frequentar o centro da cidade, a não ser enquanto espaço esporádico de consumo. Quando são perguntados se frequentam outros bairros, 81% dos jovens pesquisados afirmam que sim, no entanto, apenas 5% afirmam frequentar o centro da cidade, enquanto 52% declaram frequentar os bairros da própria região. Os seus depoimentos são mais elucidativos em relação ao caráter comercial e esporádico desse circuito:

[Você costuma ir ao Centro da cidade?] Não sou muito de sair do meu bairro. (Thiago).

[Você gosta de ir ao centro da cidade? Onde você costuma ir?] Gosto. Ali, no centro? Na galeria que faz tatuagem. Que eu já furei a língua, já fiz tatuagem. (Emílio).

[Você costuma ir ao centro da cidade?] Eu vou assim, mais... quando eu vou pra comprar roupa. É... vou à cidade às vezes, só pra fazer compras. (Tatiana).



## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

[Normalmente, você vai ao centro da cidade?] Vou, mais é quando precisa de comprar alguma coisa, né, mais lá no centro, né? (Ludmila).

Esses depoimentos demonstram que a realidade dos jovens entrevistados em relação às práticas espaciais não é nômade, permanecendo nos lugares disponíveis no bairro em que moram ou nas redondezas. O centro da cidade para eles não tem o caráter construído historicamente pelas classes média e alta, onde se frequentam os monumentos que simbolizam a autoridade religiosa e a autoridade civil; como um lugar ativo, em que se divertem em bares, teatros, museus e galerias. Para os jovens pesquisados o centro da cidade não é algo que faz parte de sua realidade, é o *não-lugar* (AUGÉ, 2001), ou o lugar do não direito (LEFEBVRE, 1991).

Os jovens entrevistados buscam, então, outros espaços de sociabilidades, o que encontram principalmente na convivência com os amigos e estão diretamente vinculados à ideia da balada e do passeio. No entanto, o que se verifica é a quantidade reduzida de espaços de lazer para esses jovens em seus bairros, limitando-se a algumas casas de shows. O *funk* e o som automotivo são algumas das principais modalidades de festas que alguns jovens declaram frequentar.

O que eu mais gosto é de ficar conversando com minhas colegas [O que os jovens do bairro mais fazem?] Festa. [Que tipo de festa?] Carro de som. (...) É Dance, Eletrônica... [Quais os lugares das festas aqui no bairro?] Oliveira, no Aldeia. (Tatiana).

Eu participo de tudo, das festas, das músicas... Eu gosto mais de baladas. Balada, uma festa que só tem jovem, né?, E... som. É aqui e lá fora, no centro [da cidade]. Tem uma danceteria ali, o Capitólio, é, tem o Bear, só que o Bear eu nunca fui. Não, lá tem muita gente, diferente de outro lugar. Ah, sim, vai prá lá. Aqui e no João Rosa. João Rosa também dá muita gente, ainda mais domingo, que é de manhã, né?. (Marisa).

De acordo com os depoimentos, os espaços de festas frequentados são marcados pelo uso de drogas e de rivalidades entre grupos.

[Você gosta de curtir?] Gosto. [Festas?] Bastante. De vez em quando era só os pó, sabe? Só que eu não estou fazendo isso mais não. Se não,

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

agorinha tô voando, né? É um brown de vez em quando. Por causa que as meninas fuma, né? Só quando vai pra festa também. [Onde os jovens da sua idade gostam, costumam ir?] Só pras festa, mesmo. Som automotivo. (...) [O que vocês fazem lá?] Dança, sobe em cima dos carros. Bebe cerveja, cheira pó, usa droga, êxtase, que agora tá vindo. (Emilio)

Drogas, bebidas porque eles... Você acha que todos os jovens que vão pra lá, pra essa festa, não bebe? Todos eles bebem, todos fumam, todos usam... Bebe bastante. O jovem de hoje só é movido pela bebida. Tem festas que brigam. Você tá vendo o motivo dos jovens: que nem tem a torcida do... esquadrão, tem a torcida do Goiás. Dessa forma ... que é. Assim, a pessoa não pode ver outro time vestido numa camisa que já vão partindo pra briga. (Marisa).

As festas, ou como preferem os jovens, a *balada* também são espaços de sociabilidade, pois proporcionam o circuito dos agentes pela cidade e a construção e/ou o reforço de estilos específicos, de identidades. De acordo com Toledo (2007), a *balada* representa uma forma de festividade instituída no plano ritual. De acordo com esse autor, a festa pode ser compreendida a partir de duas abordagens: uma antropológica, segundo a qual é uma atividade que joga o seu ator numa temporalidade fora do cotidiano. Nessa perspectiva, “a festa seria uma suspensão da vida cotidiana, inversão e confirmação, num outro plano, de certos papéis sociais engendrados nas suas historicidades” (p. 263), o que acarretaria uma ruptura simbólica e performática com a dimensão temporal propriamente dita, em relação à vida ordinária; e uma histórica, segundo a qual seria um momento onde se vive uma história temporalmente curta, porém densa de situações e significados.

Em uma ou outra abordagem, as festas cumprem um papel importante no processo de socialização dos jovens e na formação de identidades. São, então, consideradas atividades de lazer que os jovens realizam em seu tempo livre. Mas também são atividades social e historicamente mediadas pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constituem sujeitos e coletividades. Nos tempos livres, nos lazeres, de acordo com Brenner *et alii* (2005), o jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais: ritos, simbologias e modos de ser que os diferem do denominado mundo adulto. Nessa perspectiva, os espaços de lazer são produtores de sociabilidade. Neles, os jovens podem encontrar as possibilidades de experimentar sua individualidade

e as múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social.

O que se verifica é que os bairros periféricos compõem, dialeticamente, um rico espaço de sociabilidade juvenil, de construção de experiências, de formação de valores dos jovens pobres. É ao mesmo tempo o espaço de segregação e de encontros, de construção de identidades e de violência física e simbólica. As escolas públicas frequentadas pelos jovens investigados neste estudo se encontram no mesmo território em que habitam esses agentes. A questão que nos parece pertinente é: até que ponto os sistemas educacionais compreendem tal realidade e se colocam, intencional e dialogicamente, como mediadoras na formação desses agentes para os enfrentamentos de seu cotidiano?

### **3 A escola frente à realidade dos jovens da periferia**

A partir dos relatos dos jovens pesquisados podemos perceber o sentido que atribuem à escola em relação aos projetos que têm para o futuro. Essa relação é demasiadamente vaga, à medida que os próprios agentes sociais em questão não conseguem efetivamente vislumbrar em que, de fato, a escola pode contribuir com os seus projetos de futuro. No entanto, continuam na escola, pois concebem que a relação que estabelecem com a vida urbana será tanto mais promissora quanto mais se apropriarem de um conjunto de saberes que imaginam a instituição irá lhes proporcionar. A busca de tais saberes é uma estratégia de enfrentamento da vida na cidade, que alimenta sonhos e perspectivas mediados pelo modo de organização das relações sociais a que, contraditoriamente, a escola não responde nem poderá resolvê-las (SPOSITO, 2010).

De acordo com os depoimentos de alguns jovens

A escola ajuda pelo seguinte: se algum dia eu for prestar algum curso, qualquer coisa. Você fazer ou ajudar alguém, tipo assim, precisando de uma ajuda que ele não saiba. Igual minha irmã não sabia [fazer a tarefa de casa]. Vim saber primeiro o que era era verbo, isso e aquilo. (...) A escola ajuda, porque, além de você estar aprendendo, você está pegando mais conhecimentos. Não só sobre matéria, isso não. A vida. (Thiago).

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

[Você acha que a escola contribui para a sua vida hoje e para o seu futuro?] Ajuda. [Como?] Assim, uma ajuda no estado financeiro, né? Porque eu tendo o meu estudo e conquista, aí o meu salário pode até aumentar, arrumar um emprego, um serviço melhor. Agora, prá continuar do jeito que eu tô, reprovando, igual eu tava - se Deus quiser não vai acontecer mais - aí meu salário ia ficar desse jeito prá pior, porque, daqui uns dias, até prá você puxar um carrinho lá no CEASA vai ter que ter os estudos completos. [Lá no CEASA, no seu trabalho, você vê alguma relação com o que aprende na escola? Ou tanto faz ter a primeira série como a sexta ou o ensino médio?] Eu acho que não, né? Porque vendedor lá você não precisa ter curso, esses, trem assim. E que, igual... eu puxo carrinho lá, monto o meu, faço as vendas também assim, faço as vendas, eu puxo carrinho, aí, a partir do momento que a gente pega a habilidade de vender, aí, o que acontece? O patrão vai e sobe você de cargo. Lá não tem esse negocio assim não, porque lá vai mais é pessoa assim com nível de escolaridade baixa. (Marciel).

A fala de Thiago é reveladora, pois traz, em primeiro lugar, a ideia vaga de um concurso que o jovem pode um dia prestar, para “qualquer coisa”. Lembra os discursos de empregabilidade que impregnou o senso comum das instituições a partir da década de 1990 e vai ao encontro da formulação de Marciel, que supõe que, por meio dos estudos, o seu salário pode aumentar, “arrumar um emprego”, “um serviço melhor”. Os estudos constituem, conforme esse jovem, a garantia de melhor qualidade de vida. Ao contrário, caso continue no caminho da reprovação, a sua situação, segundo ele, pode piorar. Ou seja, na sua percepção, tudo depende dele, depende de estudar ou não estudar, passar ou não passar de ano. O seu futuro, nessa perspectiva, está em suas mãos, na sua capacidade individual, no seu próprio mérito.

Raíza reforça a ideia dos jovens acima. Para ela, o seu futuro depende de estar ou não na escola e a melhoria de condições de vida depende do seu nível de escolarização: “se você não estudar, não tem futuro, não tem trabalho” (Raíza). Tal noção, conforme a jovem, é construída no ambiente da própria família, a ideia da ascensão por meio da educação é transmitida pela mãe: “Minha mãe, ela fala assim, que é pra mim estudar e tal, porque é “muito difícil” hoje em dia, né? Se eu quiser receber mais que um salário mínimo, que eu tenho que estudar e tal” (Raíza).

Outros jovens confirmam a importância do estudo em suas perspectivas de futuro:

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

A escola... O estudo que eu estou tendo vai me ajudar muito. [Em que a escola vai te ajudar?] Estudando o que aprendo, aí. O que assim... por exemplo... tem pessoas que aprende... igual mesmo eu aprendi a ser educada, desde pequena eu sou educada. Pessoas ter educação... Tem gente que não tem educação... quando tá falando uma pessoa junto, vai fala três, tudo na mesma hora. Vai passar ali, não pede licença, pisa no pé da pessoa, dentro do ônibus. Passa na rua, bate, né, não pede desculpa, entendeu? Fica uma pessoa muito mal educada, pessoas que fala qualquer coisa pra qualquer pessoa, não é assim? (Marisa).

[Você acha que a escola ajuda a melhorar a sua condição de vida?] Vai. Isso vai muito, porque não adianta eu chegar numa... Por exemplo: que eu vou fazer entrevista pra mim trabalhar, aí a pessoa vai me perguntar: “você faz isso e isso?” E eu vou dizer absurdos prá pessoa. Aí a pessoa não vai me contratar. [Em que a escola te ajuda?] Também assim: se a pessoa não for na escola, como a pessoa vai ler uma coisa? Por exemplo: vou pegar um ônibus, é. “Cê pega esse aqui que vai pra Vila Brasília”. Tá, tá bom”. Aí, chega lá, eu vou falar assim: “meu Deus, qual ônibus vou pegar agora?” [Em que mais ela pode te ajudar?] Arrumar um emprego bom. [Como?] Porque vou ter um diploma na mão: “Ó,,estudei, terminei, aí.” [Um diploma é suficiente pra arrumar um bom emprego?] É. (Marisa).

Ao mesmo tempo em que Marisa postula a contribuição dos estudos para a sua vida, não consegue expressar, claramente, em que ela consiste. A jovem passa a desenvolver a noção do que é ser educado, no sentido de bons hábitos, bons modos considerados pela cultura legítima, e a escola seria, nesse caso, uma continuidade da família, pois, como ela afirma, desde pequena foi educada. Não obstante, ela entende que nessa educação de bons hábitos falta algo a ser complementado e aí residiria o papel da escola.

O papel da escola na minha vida é praticamente tudo, porque tudo que você vai fazer hoje em dia você tem que aprender na escola. Você tem que aprender a conversar com as pessoas, tipo assim, aprender como que é. É conversar, é não ficar encrocando com as pessoas, não maltratar, não, tipo assim, não caçar confusão, porque tem pessoa que só de olhar numa pessoa, assim... já quer bater. Aí você tem que aprender a controlar, ter mais calma, ser paciente, esperar a hora exata de quando conversar, porque isso aí tudo você está aprendendo na escola assim. Por exemplo, na hora que você tá conversando demais o professor fala: “silêncio!” Eu pego e fico calado. Aí você vai ouvi pra depois falar. [A maioria da rapaziada obedece ou não?] Eu dô logo dou o berro lá: “oh, cala boca, quero estudar!” (Marciel).

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

Também para Marciel a educação deve possibilitar a formação de uma pessoa mais *civilizada*, que saiba conversar, que saiba se calar quando outro estiver falando, ou seja, que adquira um conjunto de hábitos dados como legítimos em nossa sociedade, mesmo que, no momento em que ele possa ou deva colocar esses hábitos em prática, ele não o faça.

Você gosta de estudar?] Gosto [Por quê?] Porque a gente tem que ter um futuro pela frente. Pessoa que já terminou os estudos tá difícil de arrumar emprego ainda mais quem não estuda. Pior ainda. Tem que estudar para poder ter um futuro pela frente. [E você acha que a escola ajuda você nesse futuro?] Ajuda. [Como?] Por exemplo, lá na aula de manhã, que estudo à noite, eles te põe num curso, você fica lá um ano e depois desse um ano é que começa o trabalho mesmo. [Além do trabalho você acha que a escola te ajuda a fazer mais alguma coisa?] Ajuda. Por exemplo, se eu vou viajar para outro país chega lá sem saber nada de inglês? Você arruma um curso aí, um serviço, sem falar direito e sem escrever direito? Aí não tem como passar no serviço. (Vanderlei)

O jovem Vanderlei trilha o mesmo caminho de contradição entre as condições objetivas e as esperanças subjetivas frente ao que a educação poderia proporcionar. De um lado, aponta para as dificuldades de se arrumar um emprego e que a escolarização seria o caminho mais promissor dessa conquista, em função da necessidade de uma verbalização e de uma boa escrita; por outro, a escolarização poderia inclusive ajudá-lo a se comunicar em um país de língua inglesa.

Ao afirmar que a contribuição da escola está na formação de uma pessoa culta, educada, os jovens intuem ou reproduzem a representação de que o mundo social e, em específico, os campos de trabalho exigem mais do que uma competência técnica. Exigem uma maneira de se portar, de se comportar. No entanto, a defasagem entre o que a cultura legítima exige e a cultura que a sua origem social lhes proporciona não tem sido compensada pela escola. Mas alimentam esse sonho na perspectiva de que o diploma ou o aumento do capital simbólico proporcionado pela escola lhes melhore as condições de enfrentamento da vida urbana, principalmente em relação ao mundo do trabalho. O aumento do capital cultural se constitui em uma estratégia de enfrentamento de realidade, alimentando os seus próprios sonhos.

## **Revista Iniciação & Formação Docente**

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

Os jovens e suas famílias depositam na escola a convicção de que ela poderá organizar o pensamento dos educandos a partir das demandas de sua realidade e de seu tempo, proporcionando-lhes a possibilidade de compreensão e intervenção de forma prática e objetiva, principalmente por meio do trabalho. Esperam ainda que a escola cumpra o seu papel constituidor de novos *habitus*: a “cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação” (BOURDIEU, 2001, p. 205).

Outro aspecto que parece pertinente destacar é que a educação escolar oferecida para esses jovens dissimula as condições objetivas nas quais eles estão inseridos, tanto as dos agentes sociais que a frequentam, como da própria escola, à medida que se faz uma promessa que a educação proporcionada é incapaz de garantir. A ideia de que a simples conquista do diploma garantiria aos jovens o mercado de trabalho e a ascensão social esconde a realidade social, política, econômica e cultural que se orienta pela distinção e determina os modelos de seleção, inserção e exclusão.

Ao dissimular essa relação, o sistema escolar reduz as possibilidades de reação política dos agentes por transformação na disputa social, na construção efetiva da igualdade. Trata-se da reprodução de uma promessa liberal de ascensão e de igualdade de direitos que não se realiza. Não se trata, portanto, de transformações ou emancipações que podem ocorrer isoladamente no campo escolar, mas que devem ocorrer na própria organização social, possibilitando igualdade de acesso ao capital global que poderá proporcionar melhoria nas condições objetivas dos agentes.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as relações que os jovens estabelecem com a cidade, em um espaço social definido, os bairros da periferia, e o sentido que atribuem à educação escolar frente aos problemas que enfrentam em seu cotidiano. Buscou-se compreender como os jovens pobres da periferia vivem o seu cotidiano, quais são os desafios que se apresentam às suas condições objetivas em uma

cidade que foi historicamente constituída a partir de referenciais de segregação socioespacial.

O que constatamos neste estudo é que as distinções socioculturais dos jovens pobres da periferia, em especial em condições de vulnerabilidade, funcionam como estigma, como elementos de segregação e negação de direitos, constituindo o que Castel (2008) considera como discriminação negativa.

Mas, se os bairros da periferia constituem espaços de estigmatização, também são o *lugar* em que os jovens se reconhecem enquanto agentes sociais, no qual produzem e reproduzem culturas, vivem um conjunto de experiências que irão compor as marcas de suas trajetórias e expressar seus *habitus* de classe. É o *lugar* no qual experimentam culturas juvenis, modos de vida específicos no intuito de promover a distinção nas relações que estabelecem com o espaço social.

As culturas juvenis, mediadas e mediadoras, contribuem de forma efetiva na formação e sociabilidade das novas gerações, proporcionando um filtro por meio do qual os jovens assimilam e/ou resistem às concepções de mundo do adulto, em especial por intermédio das instituições clássicas de socialização, como a família, a religião, a escola e o trabalho. Compreendemos, assim, a complexidade de ser jovem na periferia: viver a cidade para esses agentes é um desafio cotidiano de superação das dificuldades impostas pela segregação socioespacial. Ser jovem na cidade a partir da periferia é mais complexo do que o estereótipo construído em torno desse tempo de vida, mencionado, como vimos, a partir dos referenciais das classes média e alta.

No campo educacional, este estudo pretendeu problematizar o grau de compreensão da realidade vivida pelos jovens das periferias por parte dos sistemas educacionais, a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios jovens. Estes agentes ocupam espaços significativos na dinâmica da escola, expressando angústias, ansiedades, processos de exclusão e formas de enfrentamento dessa exclusão. Vive-se em um mundo exacerbadamente pragmático, no qual os jovens estudantes desejam, coerentemente, se apropriar de conhecimentos que supostamente tenham para eles alguma utilidade imediata. Intuem que, nos diferentes espaços, necessitam de um conjunto de capitais que lhes



## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

possibilite se movimentar no meio urbano. No entanto, dos depoimentos dos jovens pesquisados, infere-se a distância dos sistemas escolares em relação às culturas juvenis, à realidade vivenciada por esses agentes em seu cotidiano.

O que se pode constatar é que os sistemas educacionais não dialogam de forma efetiva e propositiva com as culturas juvenis, deixando de contribuir para o enfrentamento cotidiano desses agentes em seus territórios. Ou seja, os sistemas educacionais não têm realizado de forma efetiva a mediação no sentido de proporcionar aos jovens em processo de escolarização a compreensão crítica de sua realidade. Não têm proporcionado ainda apropriação do capital cultural necessário para o desenvolvimento individual e coletivo desses agrupamentos. Dessa forma, os sistemas educacionais reforçam e legitimam o processo de segregação e de exclusão socioespacial vivenciados pelos jovens pobres da periferia, por intermédio de um modelo educacional que não cumpre efetivamente o seu papel de ensinar e que culpabiliza os agentes pelo seu próprio fracasso.

### Referências

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRENNER, Ana Karina *et all* . Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes 1998.

\_\_\_\_\_ **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

## Revista Iniciação & Formação Docente

Formação docente: Múltiplos olhares

v.1 n.1 (2014)

Abril – Outubro / 2014

MAGNANI, José Guilherme e SOUZA, Bruna Mantese (org). **Jovens na metrópole:** etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

TOLEDO, Luiz Henrique de. Corporalidade e festa na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme e SOUZA, Bruna Mantese (org). **Jovens na metrópole:** etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.