

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

*Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios  
e Modos de Ser Jovem*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientanda: Carla Valéria Vieira Linhares Maia

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

Belo Horizonte, 24 de Fevereiro de 2010

Carla Valéria Vieira Linhares Maia

*Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos  
Territórios e modos de ser jovem*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo mapear e analisar as vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude no universo de estudantes de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Com isso pretendeu-se construir uma cartografia das mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem e viver a juventude em diferentes gerações e contextos históricos. A investigação resultou de um estudo de caso etnográfico, junto a estudantes de diferentes idades e gerações “juvenis”. Para tanto foi desenvolvida uma metodologia comparativa que conciliou a perspectiva sincrônica – posta pela etnografia das relações intergeracionais no espaço da escola –, com a perspectiva diacrônica – por meio do mapeamento das vivências e territórios juvenis, presentes em seus “relatos de juventude”. O estudo evidenciou diferenças nas condições juvenis postas pelas vivências em diferentes temporalidades: pelo viver a juventude no campo ou nas cidades, ou mesmo pelas pertencas de gênero, etnia e condição social, dentre outras dimensões. Em um cenário marcado por profundas e aceleradas transformações como o da segunda metade do século XX e começo do século XXI, a pesquisa evidenciou um complexo movimento entre mudanças e permanências nas vivências e condição juvenil, na história brasileira, ainda pouco explorada pelas pesquisas acadêmicas sobre juventudes. Espera-se ter contribuído, assim, com a produção do conhecimento sobre juventude e com os estudos na interface entre Educação, História e Antropologia.

Palavras-chave: Juventude, ser jovem, vivência, representação, geração e territórios.

## ABSTRACT

*This research had as objective to make a map and analyse to the juvenile existences and representations on being young and the youth universe in the students' of a public school of Belo Horizonte City, modality EYA – Education of Youths and Adults. With that it intended to build cartography of the changes and permanence in the territories and manners of being young and the youth to live in different generations and historical contexts. The thesis resulted of aetnografy case study, close to students of different ages and youthful “generations”. For this purpose was developed a methodology that reconciled the synchronous perspective – called the etnografy of intergeneration relationships observation in the space of the school –, with the perspective diachronic – through the mapping of the existences and juvenile territories, presents in your “youth ” reports. The study evidenced differences in the juvenile conditions put by the existences in different temporality, by the youth to live in the countryside or in the cities, or even for the you belong of gender, ethnic and social condition among other dimension. In a scenery marked by profound and accelerated transformations as the second half of the century XX and beginning of the century XXI, the research evidenced a compound movement between changes and permanence in the existences and juvenile condition, indicating the necessities of other studies that look for to still explore that juvenile diversity little explored by the academic researches on youths. Expectantly waits to have contributed, like this, with the production of the knowledge on youth and with the studies in the interface among Education, History and Anthropology.*

**Keywords:** *Youth, being young, existence, representation, generation and territories*

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa não se faz na solidão, mas, ao contrário, em comunhão e partilha!

No curso do doutoramento e no processo da pesquisa fazemo-nos devedores de muitas pessoas e é preciso expressar nossa gratidão pelas vozes, gestos, atitudes que nos ajudam a atravessar os momentos difíceis e ver que poderemos chegar ao final.

Primeiramente, meu agradecimento especial ao Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell, pela orientação segura e parceria constante. Seu apoio e apontamentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, mas, sobretudo, para minha formação como pesquisadora e estudiosa do tema da juventude.

Ao Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, agradeço a forma tão gentil com que me recebeu e orientou no período em que estive sob sua supervisão durante o primeiro ano do doutorado. À Professora Dra. Ana Maria Rabelo Gomes agradeço pelas leituras e pareceres na elaboração do projeto de pesquisa e na qualificação. Às professoras doutoras Sandra Pereira Tosta e Wiviam Weller, agradeço a leitura e os pareceres no processo de qualificação da pesquisa.

Aos professores e colegas do doutorado, pelas leituras e diálogos motivadores e instigantes.

Aos colegas e amigos feitos nas turmas e nos grupos de estudo do doutorado e no Observatório da Juventude, pelo construir e partilhar as trilhas desta empreitada.

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, pela atenção e disponibilidade com que sempre me receberam e atenderam minhas demandas de estudante.

Aos professores, direção e funcionários da Escola Municipal Caio Líbano Soares, que me concederam entrevistas, tempo, documentos e especialmente atenção, meus agradecimentos pela receptividade a esta pesquisa.

Finalmente, quero expressar meu agradecimento aos estudantes que me concederam seu tempo e atenção ao aceitarem participar da pesquisa. Com seus “relatos de juventude” tornaram-se mais do que personagens centrais desta história, tornaram-se parte de uma história de jovens e juventudes muito pouco conhecida no Brasil. Espero ter correspondido a tanto afeto recebido, e afirmo que, sem suas histórias, esta tese não teria se realizado.

A todos meus sinceros agradecimentos e meu afeto!

## **Agradecimentos II**

Além dos agradecimentos anteriores, não posso deixar de expressar minha gratidão aos familiares que sempre estiveram ao meu lado apoiando e me incentivando a prosseguir. Assim, agradeço a minha mãe Maria, a meus irmãos e meus padrinhos Ivone e Antônio pelo afeto e cumplicidade ao longo da vida.

Postumamente, quero expressar meu agradecimento ao meu pai Raymundo, aos avós paternos Judith e Leandro, e maternos Coracy e Clóvis e aos tios Pedro e Cininha. Saudades, amor e gratidão eternos!

*Ao Júlio, pelo amor cotidiano e profunda  
cumplicidade nos momentos mais difíceis e partilha  
dos momentos de alegria.*

*Ao Bruno e à Júlia, pelo amor filial que soube  
ultrapassar as barreiras das ausências e  
exteriorizar-se em generosidade e compreensão!*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pertencimento etnicorracial.....	102
Gráfico 2 - Relação sexo/gênero e raça/etnia.....	103
Gráfico 3 - Religião.....	103

### QUADROS

Quadro 1 - Registro de entrada e saída de estudantes do ensino médio.....	99
Quadro 2 - Perfil dos estudantes da turma “M”.....	107/108

### FIGURAS

Figura 1 - Distribuição espacial dos estudantes da turma.....	136
Figura 2 - Distribuição da turma na biblioteca.....	140



# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

1	Tema e justificativa .....	14
2	Definição do tema da pesquisa.....	25
3	Delineando a pesquisa: algumas questões .....	30

## CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO DE CASO

1.1	Apresentação.....	31
1.2	Canteiros da história: diálogos na fronteira intercultural .....	37
1.3	Aportes teóricos iniciais .....	38
1.3.1	Juventude: diálogos entre unidade e diversidade, situação e representação .....	38
1.3.2	Situando a juventude no contexto dos estudos históricos .....	44
1.4	Identidade cultural: uma categoria em suspensão? .....	53
1.4.1	Agier: identidade como processos identitários contemporâneos .....	58
1.4.2	Melucci: Jogo do Eu – identidade como identização .....	61
1.5	Subjetividade: suporte para pensar diferentes modos de ser jovem .....	63

## CAPÍTULO 2: CENÁRIO E HISTÓRICO DA PESQUISA

2.1	Apresentação .....	71
2.2	Delineando a Etnografia .....	71
2.2.1	História Oral e Memória .....	77
2.2.2	Situando no campo: do familiar ao exótico .....	80
2.2.3	Situando no campo: negociação e contrapartidas .....	86
2.3	O Cenário da Pesquisa .....	90
2.3.1.	Primeiros olhares sobre a escola e seus sujeitos .....	90
2.3.2	Conhecendo a escola e os sujeitos.....	95
2.3.3	Organização e funcionamento .....	96
2.3.4	O turno da tarde:microcosmo da escola .....	97
2.4	Perfil sociocultural dos estudantes do turno da tarde .....	101
2.4.1	Pertencimento etnicorracial .....	102
2.4.2	Religião .....	103
2.4.3	Faixa etária/nascimento/moradia .....	104
2.4.4	Faixa etária/trabalho.....	105
2.5	Perfil dos estudantes da turma “M” .....	107
2.6	EJA – Educação de Jovens e Adultos .....	109

## CAPÍTULO 3: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: ENTRECruzando OLHARES SOBRE A ESCOLA E SOBRE OS JOVENS

3.1	Apresentação.....	116
3.2	Relações e interações entre gerações na escola .....	119
3.3	Relações intergeracionais: sentidos e aproximações .....	121
3.3.1	Turma “M”: cenário de relações intergeracionais.....	124
3.3.2	Um dia típico na turma “M” .....	125
3.3.3	Turma “M”: interações, negociações e tensões intergeracionais.....	128
3.4	Territorialidades, identidade e diferenças .....	136

3.5	Aula na biblioteca: manutenção das divisões da sala de aula .....	139
3.6	O corredor: espaço juvenil.....	141
3.7	Relações com a escola e o conhecimento .....	144
3.8	Entrecruzando olhares sobre a escola e o ser jovem.....	152
<b>CAPÍTULO 4: MODOS DE SER JOVEM E TERRITÓRIOS DE VIVÊNCIAS JUVENIS</b>		
4.1	Apresentação.....	160
4.2	Gerações: buscando novos itinerários para uma antiga categoria .....	163
4.2.1	O problema das gerações em Mannheim: aproximações e diálogos .....	164
4.2.2	Geração e história.....	168
4.2.3	Geração, juventude e processos de socialização .....	169
4.2.4	Críticas ao conceito de geração .....	170
4.3	Entrecruzando gerações, gênero, etnia e condição social .....	173
4.3.1	Gênero e geração.....	174
4.3.2	Gênero: definições e diálogos com a pesquisa .....	176
4.3.3	Gênero, raça- etnia.....	182
<b>PARTE 1 – PRIMEIRA GERAÇÃO: VIVÊNCIAS JUVENIS E MODOS DE SER JOVEM NA DÉCADA DE 1950</b>		
	Apresentação.....	188
1.1	Mocidade no campo.....	188
1.2	Apresentando as estudantes.....	190
1.3	Vivências e representações juvenis na década de 1950 .....	192
1.3.1	Margarida: mocidade curta .....	192
1.3.2	Celeste: sociabilidades juvenis em um contexto comunitário .....	197
1.3.2.1	Mocidade em Diamantina – anos 1950 .....	197
1.3.2.2	Lazer e cultura na mocidade de Celeste .....	200
1.3.2.3	Celeste – mocidade no Rio de Janeiro.....	204
1.4	Condição juvenil feminina na década de 1950 .....	210
1.5	Territórios juvenis na primeira geração .....	212
1.5.1	Território: uma definição .....	213
1.5.1.1	Mundos e província de significados.....	216
1.5.2	Territórios da primeira geração .....	217
1.5.2.1	Família.....	217
1.5.2.2	O trabalho, segundo território dessa geração .....	219
1.5.2.3	Escola: território do sonho e do desejo.....	223
1.5.2.4	Religião .....	226
<b>PARTE 2 – SEGUNDA GERAÇÃO: JUVENTUDE NA DÉCADA DE 1970</b>		
2.1	Apresentação.....	228
2.1.	Apresentando os estudantes.....	230
2.1.1	Paulo: grupo étnico e vivências comunitárias .....	231
2.2.1.1	Família Mapuaba: vivências juvenis e identidade étnica .....	231
2.2.1.2	Vivências juvenis masculinas na cidade .....	235
2.2.2	José: um jovem na estrada .....	240

2.2.3	Maria: juventude nos tempos do iê-iê-iê .....	244
2.2.4	Glória: juventude rebelde?.....	253
2.3	Condição feminina na década de 1970 .....	259
2.4	Territórios juvenis .....	261
2.4.1	Família.....	261
2.4.1.1	O lugar da mãe nas vivências juvenis .....	262
2.4.2	Escola.....	262
2.4.2.1	José: evasão escolar e analfabetismo até os 20 anos de idade .....	263
2.4.2.2	Maria e Glória: dificuldades no universo feminino .....	264
2.4.2.3	Paulo e José: driblando o preconceito social e racial na escola .....	266
2.4.3	Religião.....	270
2.4.3.1	Paulo: sincretismo religioso na juventude .....	270
2.4.3.2	José, Glória e Maria: juventude e religião .....	271
<b>PARTE 3 – TERCEIRA GERAÇÃO: SER JOVEM NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990</b>		
3.1	Apresentação .....	274
3.1.1	Cenário .....	274
3.2	Apresentando os estudantes .....	275
3.2.1	Universo feminino .....	275
3.2.1.1	Diva e Deise: permanências nas vivências juvenis femininas .....	277
3.2.1.2	Tempo livre, lazer e sociabilidade .....	280
3.2.1.3	Diva: comparação com a juventude da filha .....	280
3.2.1.4	Deise: comparação com a juventude das filhas .....	283
3.2.2	Universo masculino .....	286
3.2.2.1	Emanuel: religião e sociabilidades juvenis.....	286
3.3	Religião e grupos de pares.....	288
3.4	Escola: território de vivências juvenis? .....	290
<b>PARTE 4 – QUARTA GERAÇÃO: JUVENTUDES EM BELO HORIZONTE NO INÍCIO DO SÉCULO XXI</b>		
4.1	Apresentação.....	293
4.2	Apresentando os estudantes.....	294
4.2.1	Universo feminino .....	295
4.2.1.1	Mudanças e permanências nas condições das vivências juvenis .....	295
4.2.1.2	Sara e Rebeca: permanências em contexto de profundas mudanças .....	297
4.2.1.3	Sara: início da juventude aos dezessete anos .....	297
4.2.1.4	Rebeca: casamento-fuga aos dezesseis anos .....	298
4.2.1.5	Aline e Lídia: mutações e ampliações das vivências juvenis femininas .....	298
4.2.1.6	Aline: novo cenário juvenil feminino .....	300
4.2.1.7	Lídia: juventude nos tempos da globalização .....	302
4.2.2	Vivências juvenis masculinas .....	304
4.2.2.1	Fábio e Gustavo: futebol, família e grupos de amigos .....	305
4.2.2.2	Cléber e Ricardo: novas formas de expressão e vivências juvenis .....	308
4.2.2.3	Cléber: música e religião.....	309
4.2.2.4	Ricardo: políticas públicas e projetos sociais .....	310

4.3	Territórios juvenis na quarta geração .....	313
4.3.1	Família.....	313
4.3.2	Escola.....	315
4.3.3	Trabalho.....	317
4.3.4	Religião.....	320
4.3.4.1	Rebeca, Sara e Cléber.....	321
4.3.5	Culturas juvenis .....	325
4.3.6	Sociabilidades juvenis .....	326
4.3.6.1	O esporte como território juvenil masculino .....	326
4.3.6.2	Mídia e tecnologia .....	327
4.4	Condição feminina na 4ª geração.....	330
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	332
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	350

*Não nos lembramos somente de nós, vendo, experimentando, aprendendo, mas das situações do mundo, nas quais vimos, experimentamos, aprendemos. Tais situações implicam o próprio corpo e o corpo dos outros, o espaço onde se viveu, enfim, o horizonte do mundo e dos mundos, sob o qual alguma coisa aconteceu.*

*Entre reflexividade e mundanidade, há mesmo uma polaridade na medida em que a reflexividade é um rastro irrecusável da memória em sua fase declarativa: alguém diz em seu coração que viu, que experimentou, aprendeu anteriormente. Sob esse aspecto, nada deve ser negado sobre o pertencimento da memória à esfera de interioridade (p. 54).*

*Paul Ricoeur*

## INTRODUÇÃO

### 1. Tema e Justificativa

Juventudes: territórios de vivências juvenis e modos de ser jovem, esta é a temática explorada neste estudo de caso, realizado para obtenção do título de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Território vasto, de relevo acidentado, “a juventude” não se deixa conhecer e mapear-se por uma única aventura exploratória e menos ainda com uma única mirada. São necessários muitos e diferentes estudos que conjuguem distintos instrumentos metodológicos, escalas e perspectivas de análises.

Mas, isso não é exatamente um problema, não somos os desbravadores dessas terras, constituídas por paisagens onde o natural se imbrica e muitas vezes é confundido com e pelo cultural. Muitos exploradores já se aventuraram pelo território da(s) juventude(s) e ainda se aventuram por suas planícies, planaltos, picos e vales. Nesse processo, vastas áreas já foram mapeadas, o que nos deixa em boa companhia e contribui para maior compreensão dos temas e das questões com que esse território nos interpela na atualidade. Mas, ainda existem amplas veredas e caminhos a serem percorridos e desvendados. E conforme nos lembra Pais Machado (2006), alguns caminhos a serem desconstruídos, pois os mapas já não nos servem de guias, precisam ser atualizados ou mesmo refeitos.

Autores como Cardoso e Sampaio (2005), Spósito (2009) e Groppo (2000) já realizaram minuciosos e extensos levantamentos sobre a bibliografia produzida a respeito da juventude. Desse modo, não é necessário que se reproduzam neste texto seus levantamentos. Trataremos apenas de sinalizar o campo e as obras que auxiliam a compreensão do cenário da juventude que adentramos com esta pesquisa.

Na cena social e política, na última década do século XX e principalmente nos últimos cinco anos deste novo século, a temática da juventude tem ganhado maior projeção e, também, maior densidade, abrindo-se a perspectivas variadas. Temos disponíveis atualmente pesquisas de grande porte, utilizando-se de instrumentos quantitativos e qualitativos, abarcando quase a totalidade do território nacional, mapeando a diversidade de condições juvenis brasileiras.

No âmbito das grandes pesquisas, podem-se delimitar duas perspectivas distintas, mas complementares. De um lado, pesquisas em que o foco são os problemas sociais que atingem a população jovem. Destacam-se nessa via estudos sobre violência, criminalidade, drogas, gravidez na adolescência, dentre outros temas que interferem diretamente na condição juvenil brasileira contemporânea. Nessa direção caminham os estudos desenvolvidos, coordenados e orientados por Zaluar (1997), Novaes (1997) Abramovay (2002), dentre outros pesquisadores brasileiros.

Uma outra perspectiva, ou via, busca pensar o jovem e a juventude em sua positividade, destacando, de um lado, a cultura como espaço de sociabilidade e inserção social e política juvenil. Nesse caminho, as culturas e grupos juvenis são focados como espaço privilegiado de expressão e construção identitária juvenis, bem como territórios de construção de projetos de vida e futuro, e de outro, pensar os jovens como sujeito social e político, agente na sociedade. Importante nessa direção são os estudos e pesquisas realizados, coordenados e orientados por pesquisadores como Abramo (1994, 2005), Spósito (2002, 2007), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2005, 2007), Tosta (2005, 2006), dentre outros.

Concomitantemente ao desenvolvimento das pesquisas, nos últimos cinco anos foram desenvolvidos amplos fóruns de debates e estudos mais aprofundados sobre o tema da juventude, privilegiando os jovens moradores das periferias dos grandes centros urbanos, suas expressões culturais, sua relação com a educação, com a escola, religião, família, política, trabalho e outros temas. Nessas ações, podemos perceber que o debate acerca das juventudes ampliou os campos de análise e leituras sobre os jovens, evidenciando a diversidade de formas de viver e expressar as condições juvenis. Com isso, principalmente, os campos de análise e leituras deslocaram o eixo do debate da juventude como problema social para a concepção dos jovens como problema político, ou das políticas públicas.

Esse deslocamento parece guardar grande relação com o foco mais amplo das discussões sobre a questão juvenil na sociedade brasileira e sua inserção na pauta dos planejamentos e debates no campo das políticas públicas. Assim, ao deslocarem os estudos para o campo do direito, a juventude e os jovens, gradativamente, foram sendo incorporados como *sujeitos de direitos* e inseridos na agenda das políticas públicas

nacionais e, também, em algumas regiões brasileiras, nas agendas estaduais e municipais<sup>1</sup>.

Na cena educativa brasileira, contemporânea, a juventude construiu uma trajetória muito peculiar, nesta virada do milênio. Em sua primeira pesquisa “Estado do Conhecimento sobre Juventude e Educação”, a pesquisadora Marília Spósito descortinou o cenário das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros, entre os anos de 1980 e 1988.

Nessa pesquisa, Spósito demonstrou a pouca expressividade das investigações sobre juventude no campo da educação. Ela mostrou que os jovens eram pouco focalizados nas pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação. Fato que considera surpreendente diante da importância político-social dos jovens no contexto atual, seja do ponto de vista dos problemas a que são frequente e rapidamente associados, como drogas, violência, etc., seja pela crescente legitimação do poder político, com a conquista do exercício do voto, a questão dos direitos humanos, de cidadania e de formação de uma geração sem perspectivas.

Nesse mesmo estudo, Spósito (2000) identificou alguns temas *emergentes* – dentro da temática: jovens e relação com a mídia, grupos juvenis e violência –, correspondendo a 10% do total da produção. Em sua opinião, tais temas alargavam o espectro de investigações e revelavam, ao mesmo tempo, eixos ainda pouco explorados, como a temática racial ou étnica. Para essa autora, existiria, ainda, uma *evolução temática* dos estudos nos últimos anos, o que revelaria importantes inflexões na área dos estudos sobre a juventude.

A pesquisa demonstrou a existência de temas fortemente presentes na década de 1980 e ausentes nas décadas seguintes. Como exemplo, ela cita os estudos dos aspectos psicossociais de jovens e adolescentes e as pesquisas sobre jovens alunos do ensino superior, fundamental e médio. De acordo com esse levantamento, o tema

---

<sup>1</sup> Nesse sentido podemos citar os estudos de Dayrell (2005), principalmente seu livro que resultou da tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada: *A música entra em cena - O rap e o funk na socialização da juventude*. Dentro ainda dessa perspectiva, temos o livro de CARRANO: *Juventudes e Cidades Educadoras*. Outra iniciativa importante foi a publicação do livro: *Políticas Públicas: Juventude em pauta*, organizado por Maria Virgínia de Freitas e Fernanda de Carvalho Papa. Esse livro teve o mérito de reunir, em uma mesma publicação, trabalhos de pesquisadores de diferentes estados brasileiros e, assim, compor um quadro mais diversificado da produção acadêmica sobre juventude brasileira. Esse livro contou com a contribuição de autores como: Miguel Abad, Júlio Bango, Marília Spósito, Juarez Dayrell, Helena Abramo, Regina Novais, Micael Herschmann, entre outros representantes dos diferentes campos das Ciências Sociais (2003).



juventude/trabalho/escola passa a interessar aos pesquisadores na década de 1990, declinando-se no final do período.

Esse estudo mostrou, ainda, que temáticas como a participação política, a relação dos jovens com a mídia e a violência apresentavam frequência estável nos últimos anos, e temas como grupos juvenis e adolescentes negros só bem recentemente, a partir de meados de 1990, foram sendo concluídos. Acerca desse estudo, Dayrell (2000) destacou que, no universo de teses e dissertações analisadas sobre jovens e escolas, apenas 53 estudos tratavam da temática, observando, ainda, que a maioria dos trabalhos referia-se aos jovens na condição de alunos e somente uma minoria analisava os alunos como uma categoria concreta, contemplando sua diversidade e historicidade. Isso, na visão de Dayrell, empobrece as análises e impossibilita trazer, para a escola, respostas mais completas que contribuam para se repensar o papel da escola na vida desses jovens. Reiterando Spósito (2002), Dayrell (2000) argumenta que o foco da maioria dos estudos analisados não era o aluno, mas a instituição escolar, estudada a partir dos discursos, concepções, comportamentos e atitudes dos alunos.

O segundo estudo, intitulado “Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira”, coordenado por Marília Spósito, abrangeu a produção discente (dissertações e teses) nos campos da educação, no período de 1999 e 2006. Nesse segundo estudo, a equipe de pesquisadores<sup>2</sup> procurou complementar o primeiro estudo citado acima, ampliando para os campos das ciências sociais (antropologia, sociologia e ciências políticas) e serviço social.

Nesse levantamento foi identificado um total de 1.427 produções, entre teses e dissertações, sendo analisadas 1.293<sup>3</sup>. No campo da educação, os estudos sobre juventude correspondem a 6% da produção total, demonstrando um crescimento discreto em relação ao levantamento anterior: 4,5%. Desse modo, esse levantamento mostra que, por maior alcance que a temática da juventude tenha atingido no campo social e político, ainda temos muito a percorrer, no campo da educação, no que tange à temática da juventude. O estudo indica que esta não parece constituir um tema prioritário nos estudos da pós-graduação. Na área do serviço social, a juventude também se apresentou pouco expressiva, com apenas 8% da produção. O campo que mais

---

<sup>2</sup> A equipe foi constituída por 20 pesquisadores, dentre eles: Ana Karina Brenner, Bréscia França Nonato, Elizabete Baptista de Oliveira; Elmir de Almeida, Fábio Franco de Moraes, Fernanda Vasconcelos Dias, Fernando Antônio Peres, Gilberto Geribola Moreno, Helen Cristina do Carmo, Juarez Dayrell, Paulo César Carrano. O campo da história foi representado por Maria Lúcia Spedo Hilsdorf.

<sup>3</sup> De acordo com a coordenadora do estudo, não foi possível recuperar e analisar 134 produções.

evidenciou a temática da juventude, dentro da área das ciências sociais, mas, também, considerando-se o cômputo geral, foi a antropologia.

De acordo com Spósito, algumas considerações podem ser tecidas por esse segundo levantamento:

Primeiramente, um “*caráter eminentemente urbano da produção discente*”, em que pese uma “*nascente produção sobre juventude e o mundo rural*”. Essa predominância do urbano pode, de acordo com Spósito, “*induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida nas pequenas e médias cidades brasileiras e das zonas rurais*” (SPÓSITO, 2009, p. 24).

Em segundo lugar, considerar as diferenças nas ênfases e frequência das temáticas nas diferentes áreas. No campo da educação, predominaram estudos sobre trajetórias escolares de jovens, totalizando 40% das teses e dissertações. No campo das ciências sociais, “*as desigualdades sociais extremas e os processos de exclusão constituíram um grupo importante nas três áreas pesquisadas*”. De acordo com Spósito, esse foi o tema mais frequente também no campo do serviço social, enquanto que na educação o tema ficou em terceiro lugar. No campo da antropologia, a ênfase foi para os estudos sobre sexualidade e gênero, seguido pelos estudos sobre grupos juvenis. A temática sobre os adolescentes em processo de exclusão ficou em terceiro lugar na antropologia, sendo o primeiro na sociologia (Idem, p. 27).

Um terceiro aspecto, no campo da educação, foi o “*lento arrefecimento das orientações da psicologia e o crescimento de uma dominante sociológica nos estudos sobre juventude*”, demonstrando uma “viragem” da influência da psicanálise e da psicologia nesse campo. Nesse deslocamento, temas considerados emergentes no primeiro levantamento – violência, mídia, grupos juvenis e jovens negros – permanecem no campo da educação e revelam presença também nas ciências sociais e em serviço social (Idem, p.27-8).

No geral, a temática da violência (doméstica, sexual, delinquência, criminalidade e indisciplina escolar) corresponde a 12 % da produção discente. O instigante é que em uma das relações mais intensas identificadas nessa pesquisa, a existente entre juventude: família e religião, houve baixa frequência nos estudos da pós-graduação, evidenciando lacuna e a necessidade de ampliação.

Conforme evidenciado por Spósito, pela análise das temáticas e os enfoques dados a elas, “*o tema da diversidade e das desigualdades já encontra ressonância na produção discente*”, evitando-se “*referências a um jovem abstrato desencarnado histórica e culturalmente*” (Idem, p.33).

O levantamento nos permite concluir que apesar de já bastante percorrido, ainda há muito a se explorar no território da Juventude, no Brasil. Pois se existem já muitos estudos destacando a diversidade e a desigualdade da condição juvenil, ainda são poucos os que abordam, como se propôs neste estudo, a complexidade da categoria juventude, que, de um lado, não pode abrir mão do aspecto de grupo etário (sem ser homogêneo) da juventude, como uma fase da vida que se destaca das demais e, assim, da característica relacional a essas outras fases: infância, vida adulta, velhice. Citando Dubet (1996), Spósito (2009) afirma que os estudos sobre a juventude requerem “*que se mantenham os elos dessa corrente*”, pois que “*a experiência juvenil é ela mesma construída por essa tensão entre a formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo e a distribuição dos indivíduos na estrutura social*” (Spósito, 2009, p.34).

Mais recentemente, temos os estudos de Dayrell (2007), Peregrino (2007), Camarano (2006), Leão (2006) e Pederiva (2006), dentre outros, sobre as interfaces entre juventude, escolarização, trabalho, estilo musical e transição para a vida adulta. Nesses estudos, os autores problematizam análises e conceitos construídos em outros contextos e temporalidades e transpostos mecanicamente para o cenário juvenil brasileiro e, assim, desconstróem relações e imagens cristalizadas e reificadas sobre as juventudes e os territórios tradicionalmente associados ao universo juvenil, realizando o processo de desconstrução apontado como fundamental por Pais (2006) e trazendo à cena imagens e questões mais próximas do universo juvenil brasileiro contemporâneo.

Por esses estudos, pode-se verificar que a noção de moratória social não pode ser aplicada à realidade juvenil brasileira, sem com isso tornar invisíveis ou significar como “*não juvenis*” as experiências e vivências de grande parcela dos jovens brasileiros. Com esses estudos percebe-se que o trabalho é um dos territórios, no Brasil, que tem produzido juventudes.

Por outro lado, há que se indagar com Dayrell (2007) se a escola faz juventudes. Com esse autor nota-se a necessidade da realização de pesquisas empíricas que permitam perceber se, no caso brasileiro, a escola é um território juvenil ou se o

processo de escolarização produziu ou vem produzindo “juventudes”, enquanto grupo etário distinto e expressivo no cenário brasileiro. Seu estudo mostra que a relação entre juventude e escola é bem complexa e precisa ser pensada, de um lado, no âmbito das relações intergeracionais e, de outro, inserida nos processos de mutações por que passa a sociedade contemporânea. Essas mutações têm *“interferido na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Consequentemente, afetam diretamente as instituições e os processos sociais de socialização das novas gerações”* Sendo assim, *“interferem nos modos como os jovens da atual geração vêm se formando, se construindo como atores sociais, e nas formas como eles vivenciam o seu estatuto como alunos”*. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Segundo Dayrell, a condição juvenil contemporânea no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões, sendo as principais: as culturas juvenis, - entendidas como *“expressões simbólicas da condição juvenil”*; a sociabilidade - entendida como *“uma forma possível de sociação, mas que apresenta características próprias, sendo a principal a sua emancipação dos conteúdos”*; o trabalho; a relação que estabelecem com o lugar em que vivem; o tempo; e as distintas formas de viver a transição para a vida adulta. (DAYRELL, 2007, p.1110-1114)

Do mesmo modo, os estudos de Novaes (2005) e Sarti (2004/5) recolocam a discussão sobre a relação família e juventude e religião e juventude. Por esses estudos, percebe-se que no Brasil, diferentemente do que descrito para outras sociedades, não parece haver uma relação nos mesmos moldes que os descritos para outras sociedades. No contexto brasileiro, em que o processo de modernização precisa ser compreendido em seus próprios e específicos termos e métodos, a família é um dos territórios expressivos das vivências e da construção identitária juvenis.

No campo religioso, Novaes (2005) mostra que no cenário contemporâneo é preciso observar o crescimento da participação juvenil em grupos e movimentos religiosos e de jovens que declaram ter religião. Este fenômeno contemporâneo, segundo a autora, precisa ser analisado com cuidado para evitar visões simplistas e estereotipadas da relação religião e juventude. A religião é, ao contrário do que poderia se supor, um dos territórios de produção de sentidos, estilos e identidades e subjetividades juvenis na atualidade.

Em síntese, esses estudos contribuíram para problematizar e ampliar a discussão sobre o próprio conceito de jovens e juventudes e para repensar o papel da escola e de outros espaços educativos na vida desse segmento da população. Essas pesquisas,

ensaios e artigos possibilitaram compor um mosaico mais diversificado e ampliado dos diferentes contextos em que vivem os jovens no Brasil. Aprofundaram as reflexões sobre a relação das juventudes com a escola e, principalmente, com outros espaços de socialização juvenis, como os grupos culturais ligados à música e à dança e outras expressões, à mídia e aos espaços onde se socializam a violência, a criminalidade, ou seja, o espaço do narcotráfico. Esses debates e publicações sobre o tema da juventude, bem como o movimento da sociedade civil e do Estado, vêm modificando as formas de pensar sobre a juventude no Brasil e, principalmente, permitindo, aos educadores, repensar a relação da escola com os jovens.

Tem-se produzido, assim, bons mapas para guiar as explorações pelo território das vivências e representações juvenis. Porém, seria ilusório pensar que o tema juventude teria esgotado suas variáveis ou suas perspectivas de estudo, não apresentando caminhos pouco explorados ou praticamente inexplorados e, tampouco, alguma perspectiva teórico-metodológica ainda não desenvolvida.

Ainda existem muitas lacunas a preencher, muitos e diferenciados caminhos a percorrer no conhecimento sobre a condição juvenil brasileira. Entendo que ainda são necessárias pesquisas empíricas que busquem dialogar e dar visibilidade a outros tempos e espaços educativos e formadores de subjetividades e identidades juvenis. Elas certamente contribuirão para maior compreensão dos fenômenos juvenis na contemporaneidade e trarão suportes teóricos e práticos para pensar, com mais densidade, a relação juventude e escola.

A sociologia, a psicologia e a antropologia são as áreas de conhecimento que mais se enveredaram por esse vasto território, durante todo o século XX. Chegando, como Savage (2009), inclusive a denominar o século XX como o século da juventude. Conforme relatam Levi e Schmitt (1996), apesar de ser um tema recorrente na psicologia e sociologia nas décadas de 1970 e 1980, poucas vezes o território juvenil foi percorrido por historiadores e menos ainda no contexto de construção de uma vasta síntese ou de um ponto de vista histórico-cultural. Apesar de sua antecedência em relação às últimas disciplinas citadas, os jovens ou a juventude somente muito recentemente tornaram-se foco de investimentos mais sistemáticos, como o da coleção organizada pelos autores acima citados e depois dela pouco foi realizado.

No Brasil, as expedições exploratórias, nessa perspectiva histórico-cultural, são ainda mais recentes e pouco sistemáticas. Hilsdorf, et alii (2009), em “Estado da Arte”

sobre os estudos históricos a respeito da juventude, reafirma o que venho enfatizando desde o mestrado, a saber, que “*existem ainda poucos estudos historiográficos sobre a juventude no Brasil*”. E ela se indaga sobre o porquê do tema da juventude não ter ainda despertado o interesse dos historiadores brasileiros.

Em um cenário escasso de estudos sobre juventude, temos uma grande lacuna no conhecimento sobre esta fase da vida e sobre os jovens no cenário histórico brasileiro. Os poucos estudos que temos concentram-se na segunda metade da década do século XX, reforçando uma ideia de uma juventude como fenômeno muito recente no Brasil. Outro aspecto desses estudos é a ênfase, ora nos movimentos estudantis de contestação à ditadura, ora nos jovens.

Nesse contexto, dois estudos merecem destaque por tratar da juventude brasileira em uma perspectiva histórico-cultural e trazer elementos para se analisar e compreender a juventude e os jovens nessa perspectiva.

Carmo (2000), no livro *Culturas da rebeldia*, se propõe a realizar um levantamento minucioso do percurso da juventude brasileira na segunda metade do século XX (décadas de 1950, 1960, 1970, 1980 e 1990). Em um trabalho de grande fôlego, Carmo busca acompanhar a configuração e as transformações da juventude brasileira, tendo como pano de fundo o fenômeno da juventude e da cultura juvenil que se configura no cenário internacional a partir dos anos de 1950 e a influência da globalização nesse processo.

O foco de suas discussões está na mudança do comportamento e dos costumes juvenis em cada período estudado. Assim, ele apresenta os movimentos de contestação juvenis, mas de um modo amplo, abarcando tanto as questões e movimentos políticos quanto enfatizando os movimentos de contestação culturais ligados à música e aos movimentos culturais juvenis. Neste sentido são citados o rock’rol na década de 1950, a Jovem Guarda nos anos 1960, os punks, darks, new wave e gótico nos anos 1980 e na década de 1990, o funk e o hip-hop.

Na segunda parte do seu livro, ele trata dos “efeitos” da moda, principalmente da roupa no cotidiano juvenil, a relação entre juventude e sociedade de consumo e, ao final, foca algumas questões relativas à condição juvenil contemporânea como a violência (estudada por ele através dos bailes funks, das gangues juvenis, torcidas organizadas de futebol, dentre outras expressões culturais juvenis associadas à violência

e criminalidade), e por fim a escola, por sua relação e importância na constituição e vivências cotidianas juvenis.

O segundo trabalho: “Anos Dourados ou rebeldes: juventude, territórios, movimentos e canções nos anos 60”, de Ana Bárbara Pederiva (2006), como o próprio título mostra, é um estudo sobre movimentos musicais e juventude nos anos 1960.

A autora destaca que nas pesquisas realizadas, até então, sobre a década de 1960, a categoria juventude, ora era *analisada de forma universalista, cristalizando aspectos universalizantes sobre os jovens do período, esquecendo de destacar suas diferenças e singularidades*. Ora, em uma visão particularista, *limitando-se a analisar as particularidades, ignorando as características universalizantes* dessa geração”. Assim, ela nos convida a revisitar a cena juvenil dos anos 1960, buscando vê-la por uma ótica de diálogo entre essas duas vertentes, geralmente consideradas opostas e antagônicas. (PEDERIVA, 2006).

Seu trabalho mostra que olhar para a juventude conciliando a ótica da universalidade e da diversidade constitui-se um bom caminho para evidenciar, de um lado, o fenômeno da configuração de uma cultura juvenil ligada aos movimentos e estilos musicais no país e, de outro, demonstrar a multiplicidade de modos de ser jovens e estilos juvenis postos no universo cultural juvenil, onde até então somente se via movimento e juventude estudantil.

Por seu estudo descortina-se uma década com múltiplos modos de ser jovem, vários estilos juvenis associados às distintas “tendências” e “movimentos culturais” ligados à música: bossa nova, iê-iê-iê (Jovem Guarda), tropicália, música de protestos, festivais de música popular. A cada estilo, uma estética e uma ética distinta, bem como diferentes modos de ser e viver a juventude.

Dessa forma, mostra quanto é fecundo e necessário revisitar os cenários juvenis já cristalizados no imaginário social e acadêmico e mostrar um outro modo de olhar, de dar visibilidade para a juventude e suas expressões culturais, até então pouco conhecidas e analisadas.

O estudo de Pederiva (2006) é importante, também, porque procura analisar nos estilos musicais e juvenis os jovens que deles participam e o que dizem sobre o ser jovem em sua época. Os jovens são vistos em sua universalidade posta pela condição

geracional, mas também por suas particularidades e diversidade de classe social, de gênero e geográfica.

Os dois estudos enfatizam as expressões e estilos juvenis ligados ao território da cultura e do lazer que, conforme veremos, constitui-se como central na construção da juventude contemporânea, e também, de modos distintos, considerando-se uma perspectiva mais ampla e diversificada, do que é ser jovem em outros contextos e temporalidades. Território central de sociabilidades juvenis, de construção de modos de ser jovem e dos diferentes estilos juvenis, mas não o único.

Um outro ponto fundamental dos dois trabalhos é lidar ao mesmo tempo (pendendo diferentemente para cada um dos polos) com uma visão unitária da juventude, pensando aspectos comuns a todos que a vivem em uma dada época, mas também buscando e apresentando a diversidade que coexiste dentro dessa aparente unidade geracional.

Entretanto, esses estudos não dão conta da complexidade das condições e representações juvenis no contexto brasileiro. Faltam ainda estudos que enfatizem as vivências juvenis em outros espaços e temporalidades e assim permitam uma visão mais ampla das distintas configurações dos modos de ser jovem no cenário brasileiro.

Ainda é preciso constituir-se como um campo de pesquisa, assim como ocorreu com os territórios da infância e das famílias, no bojo das pesquisas sobre cotidiano e vida privada. Ainda não existe também uma base de conhecimentos históricos que nos permita pensar, comparativamente, esses processos em uma perspectiva de longo prazo, bem como discutir o tema no plano contemporâneo abordando a crise das identidades individuais e coletivas na pós-modernidade, modernidade tardia ou supermodernidade<sup>4</sup>, como o período pós-maio de 1968 vem sendo denominado.

Prevalece o fato de que, ainda hoje, no cenário brasileiro, carecemos de estudos empíricos suficientes que nos subsidiem a compreensão dos espaços e processos significativos para a vivência cotidiana dos jovens, na construção de suas identidades culturais, projetos de vida e futuro e construção de modos próprios de ser jovem na contemporaneidade. Trabalhos esses que conjuguem a análise sincrônica em uma perspectiva diacrônica, possibilitando análises comparativas entre o ser jovem hoje no Brasil e em outros contextos históricos e temporais.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado pelo antropólogo Marc Augé no livro *Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 1994.



## 2. Definição do Tema da Pesquisa

A pesquisa se iniciou a partir das minhas vivências e experiências no campo da educação, tanto no trato direto com jovens, na sala de aula, quanto com professores e educadores que trabalham com jovens em escolas e também em projetos sociais e ONGS. Assim, é um objeto que nasce da empiria e brota do desejo de conhecer e atuar melhor no meu campo de trabalho.

Desde que me formei em História pela FAFICH/UFMG e tornei-me professora<sup>5</sup> de ensino fundamental e médio, procurei formas de aproximação com o universo cultural juvenil na busca por compreender os estudantes adolescentes e jovens e, assim, estabelecer canais de comunicação mais favoráveis ao processo educativo e à produção de conhecimentos.

Esta, porém, não é a primeira aventura por esse território juvenil. No Mestrado em Educação, desenvolvido na PUC-MINAS, no ano de 2004, realizei uma pesquisa com jovens estudantes de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte e participantes de um grupo de capoeira. Dessa pesquisa resultou a dissertação: *Entre Gingas e Berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola*.

Uma grande surpresa: a constatação da grande diversidade de condições, experiências e trajetórias juvenis com que se pode deparar quando se pesquisa um universo aparentemente homogêneo como o pesquisado. Logo nos primeiros encontros com o grupo de capoeira, chamou-me a atenção a diversidade juvenil pertencente a esse micro universo aparentemente homogêneo.

Pela observação etnográfica e relatos de vidas, as histórias e trajetórias pessoais dos jovens do que denominei de “Galerinha da capoeira”, aproximadamente 20 estudantes (sexo feminino e masculino) entre 12 e 20 anos, se diferenciavam tanto em relação ao tempo anterior à escola, ao ingresso no grupo de capoeira, quanto aos projetos de vida. Aliás, ao se referirem a seus projetos, esses jovens imprimiam diferentes sentidos e significados a cada um dos espaços em que viviam: a família, a igreja, o bairro, a favela, o grupo de capoeira e a escola.

---

<sup>5</sup> Depois de formada no curso de licenciatura e bacharelado em História, lecionei durante 15 anos em escolas públicas e particulares da cidade de Belo Horizonte, para estudantes com idades entre 11 e 20 anos, aproximadamente. Deste período e experiência é que veio o desejo de conhecer mais sobre o universo juvenil.

Impressionava nesse grupo de capoeiristas a forte interação entre eles. Percebi, então, que esse espaço era muito significativo para a socialização entre pares, entre gerações de capoeiristas, e tratava-se de um espaço de construção identitária de jovens, aprendizes de capoeira. Por meio do aprendizado das músicas, da transmissão dos golpes, dos ritmos, dos instrumentos (atabaque, berimbaus, dentre outros) e do estudo do que denominam Fundamentos da capoeira<sup>6</sup>, ocorria a inserção desses aprendizes na *comunidade da capoeira*. Assim, os adolescentes iam *fabricando* seus corpos, compondo seus estilos e construindo uma visão deles próprios, como *capoeiras* e herdeiros de uma tradição afro-brasileira que eles buscavam constantemente conhecer e dela se aproximar.

Na pesquisa pude perceber como, no espaço da escola e do grupo de capoeira, os jovens fabricavam novas subjetividades juvenis, ao mesmo tempo em que construíam uma nova *visão de si* e um *grupo de pertença*. A pesquisa forneceu-me respostas a algumas questões que trazia e felizmente suscitou outras tantas! Algumas dessas questões eu consegui desenvolver durante o mestrado, outras ficaram por responder. Desse modo, o desejo inicial não foi saciado, ao contrário, tornou-se mais forte ainda impulsionando-me na direção do doutoramento.

A partir dessa vivência e análises possibilitadas pela experiência de pesquisadora sobre o universo juvenil no mestrado, surgiu a ideia de investigar sobre os espaços e práticas que na contemporaneidade compõem o universo sociocultural juvenil brasileiro.

Historiadora por formação, identifiquei – o que foi confirmado pelo *Estado da Arte sobre Juventude*, já citado – uma lacuna histórica no conhecimento sobre jovens e juventude no Brasil e percebi que esta lacuna dificultava a compreensão da condição juvenil contemporânea. Compreendi, desse modo, a necessidade de retroceder no tempo histórico e mapear esses territórios e modos de ser jovem, em outras temporalidades históricas. Compreendi, ainda, que esse esforço era necessário para dar maior densidade ao conhecido e produzido sobre os jovens.

Na pesquisa anterior já me aventurara pelo terreno interdisciplinar da história, sociologia e antropologia na busca por um caminho que conciliasse as dimensões diacrônicas e sincrônicas para se estudar o fenômeno juvenil, lembrando que sempre visto pelo prisma do campo da educação. Dessa forma, na oportunidade do doutorado propus seguir novamente por essa trilha, complexa, mas que creio ser muito rica e,

---

<sup>6</sup> Por fundamentos é entendido, aqui, todo o conjunto de saberes associados à prática e à divulgação da capoeira, à vida e obra dos mestres e também aos conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira.

ainda, permanece uma vereda pouco explorada. Refleti que seria fundamental construir uma cartografia dos territórios, modos e processos de sociabilidades juvenis e construção de identidades culturais e subjetividades juvenis.

Ainda ficou o desejo de aprofundar na compreensão da relação entre escola e juventude. Seria a escola, em outros contextos e temporalidades, um território significativo para os estudantes jovens? Seria um espaço significativo na construção de sua identidade como jovens e na elaboração e construção de seus projetos de vida?

Do mesmo modo, a pesquisa me levou a pensar em investigar sobre outros possíveis espaços e práticas que na contemporaneidade compõem o universo sociocultural juvenil brasileiro. Nesse sentido, começava a me indagar sobre os possíveis territórios e práticas significativas nas vivências juvenis. Que territórios seriam esses? Que experiências seriam significativas na construção dos modos de ser jovem no cenário brasileiro, ainda tão pouco desbravado?

Nesse sentido, pela pesquisa foi se delineando um novo objeto e uma nova perspectiva de investigação a ser desenvolvida numa oportunidade de doutoramento.

Após o mestrado, na experiência como professora do ensino superior e pós-graduação, envolvida com a formação de professores que trabalham com jovens, cresceu a percepção do quanto é insuficiente o nosso conhecimento a respeito dos modos de ser jovem e dos efeitos das imagens plasmadas dos jovens e da juventude sobre os processos de ensino-aprendizagem e a relação professor/aluno.

Nos cursos de formação e nos debates com educadores, escutava sempre relatos sobre a grande dificuldade e desconforto que os educadores sentiam ao relacionar com o que denominavam *nova geração de estudantes*. Chamava a atenção, no relato dos professores, a referência ao estranhamento cultural, em que são constantes os termos *abismo cultural* e *conflitos de geração*. Dispúnhamos de pouco material que nos possibilitassem uma maior compreensão sobre as vivências e representações juvenis em outras temporalidades e contextos sociais.

As experiências relatadas acima me fizeram ver que era importante realizar um duplo movimento:

De um lado, mapear as vivências juvenis, considerando suas especificidades geracionais e diversidade de gênero, étnica e regional, dentre outras. De outro, mapear as representações que habitam os imaginários, mas que são pouco conhecidas ou, melhor dizendo, pouco reconhecidas como imagens e estereótipos.

Machado Pais (1990) fala do papel da mídia e dos meios de comunicação nessa construção imaginária sobre a juventude, mas mostra que a própria sociologia, em sua trajetória de pesquisa sobre a juventude, também contribuiu para a construção de imagens “ideais” do jovem e da juventude. Por isso, ele considera como papel da sociologia da juventude desconstruir essas imagens e estereótipos juvenis a partir dos quais se relacionam os sujeitos jovens às imagens e representações de uma juventude idealizada e representada. Nesse processo, segundo ele, seriam criadas duas situações distintas: de um lado, sujeitos que se reconhecem dentro da categoria e assim constroem uma identidade geracional forte e, de outro, sujeitos que não se reconhecem nessa categoria e, portanto, não se identificam como jovens ou, no dizer de Margullis e Urrest (1996), “não juvenis”.

Por fim, quando parte da Secretaria Executiva do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, ano de 2004, participei de uma pesquisa sobre o ensino regular noturno e EJA – Educação de Jovens Adultos, e me deparei com um cenário que me chamou a atenção. Encontrei duas a três gerações de estudantes em uma mesma sala de aula, estudando o mesmo conteúdo, interagindo e compartilhando experiências e visões de mundo. Em duas salas, surpreendi-me com a presença de estudantes com idade entre 15 e 83 anos. Dessa experiência me veio a intuição de que a escola, na modalidade EJA, podia ser o lócus privilegiado de uma pesquisa que possibilitasse juntar as duas perspectivas:

Por um lado, a escola de EJA era um lugar privilegiado de interações intergeracionais, pensando em termos de gerações sociais<sup>7</sup> e não familiares. Esta poderia ser considerada uma região fronteira entre gerações e bom lugar para estudar as interações e relações entre estudantes de diferentes gerações, e assim perceber os modos como significam a escola e os saberes escolares e também suas representações sobre o ser jovem e a juventude.

Por outro lado, a escola seria um bom local para encontrar pessoas de diferentes gerações juvenis, ou seja, que viveram suas juventudes – enquanto fase da vida – em diferentes contextos e temporalidades. Assim, seria um bom lugar para colher o que denominei de “relatos de juventude”. Por essas histórias poderíamos ter acesso aos modos de viver, aos espaços e práticas juvenis em outras temporalidades e assim realizar um estudo comparativo que permitisse mapear mudanças e permanências nos

---

<sup>7</sup> Esse termo será mais bem significado mais à frente no texto.

modos de viver, nos territórios significativos de construção de identidades culturais e subjetividades juvenis.

Dito isso, considere a escola EJA como locus privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa por ser um espaço de convivência e interações cotidianas entre indivíduos, homens e mulheres, jovens, adultos e alguns idosos (acima de 65 anos). Ressalto uma vez mais que a EJA será o ponto de partida da cartografia que propomos mapear. Busquei extrair, do ponto de vista dos próprios sujeitos pesquisados, as suas experiências em outros espaços e, assim, dar mais densidade às análises.

Parafraseando Geertz (1989) que afirma que “*Os antropólogos não estudam aldeias, estudam em aldeias*”, decidi nesta pesquisa centrar o foco analítico nos sujeitos, em suas interações com os pares e em suas *narrativas de si*, tendo a escola como locus da pesquisa, mas não como seu objeto. Para isso, focalizei as interações entre os sujeitos de diferentes gerações e os modos como compreendem e narram seus pertencimentos etários, de gênero e de geração e os processos de identificação e subjetivação apontados por seus relatos de juventude e durante a observação das interações intergeracionais no cotidiano escolar.

Desse modo, “cartografias juvenis: mudanças e permanências nos ‘lugares’ e ‘modos’ de construção identitária juvenis” foi se configurando como a temática da pesquisa. Esperava-se localizar lugares e processos nos quais diferentes sujeitos – nesse caso, estudantes de uma escola de EJA, de diferentes idades e vivendo a juventude em diferentes contextos – construam uma identidade como jovem, definindo estilos e modos distintos de viver e expressar essa identidade juvenil.

Assim “cartografias juvenis: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem” foi se delineando como o tema da pesquisa, cujo objetivo estabelecido foi mapear vivências e representações “juvenis” em diferentes gerações e contextos históricos.

Pretendo com esse mapeamento compreender as mudanças e as permanências nos lugares de construção identitários juvenis e nos modos de ser jovem e representar a juventude, observando diferentes gerações de estudantes de uma escola pública noturna de Belo Horizonte. Acredito que esse mapeamento contribuirá para uma maior compreensão da juventude contemporânea

### 3. Delineando a Pesquisa: Algumas Questões

Isto posto, alguns eixos nortearam a pesquisa nos auxiliando na construção do estudo de caso. Primeiramente buscou-se observar, descrever e analisar as interações estudantis no cotidiano escolar, indagando sobre como ocorriam as apropriações dos espaços escolares por estudantes de diferentes gerações. Com esse procedimento esperava-se compreender o que essas interações e apropriações evidenciavam sobre as relações intergeracionais na escola de EJA.

Esperava-se, ainda, compreender o que essas interações e apropriações nos diziam sobre o modo como os estudantes de diferentes idades compreendiam a juventude e se posicionavam como adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Buscava-se com esse procedimento encontrar “categorias nativas” com as quais os diferentes sujeitos lidavam no seu cotidiano para demarcar diferenças etárias e geracionais e dizer desses pertencimentos.

Esperava-se, ainda, analisar:

1. O que a perspectiva de um estudo comparativo intergeracional mostrou, possibilitou (ou evidenciou)? A categoria juventude é uma categoria significativa nos relatos de vida dos estudantes de diferentes gerações?

2. Quais as imagens e representações sobre juventude e ser jovem emergiram na observação da pesquisadora das interações no cotidiano escolar?

3. Considerando-se os “relatos de juventude” dos estudantes da escola, quais os territórios significativos nas vivências juvenis?

4. O que podemos dizer sobre as mudanças e permanências nos territórios das vivências juvenis?

5. Tratando-se de um estudo no campo da educação e desenvolvido em uma escola de EJA, o que a pesquisa apontou sobre o território da escola? Enfim, que elementos a pesquisa apresenta para a reflexão: “A escola faz juventudes?”

## CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO DE CASO

*Colocar o problema não é simplesmente descobrir, é inventar!*

### 1.1 Apresentação

No intuito de mapear as mudanças e permanências nos modos de ser jovem e representar a juventude, construímos uma metodologia que permitisse conciliar a diacronia que a perspectiva histórica possibilita aos procedimentos e recursos da sincronia no diálogo entre sociologia e antropologia. Considerou-se que conjugar passado e presente, observação participante e trabalho com história de vida, poderia descortinar novos cenários, atores e textos no contexto atual dos estudos sobre a temática das juventudes e a escola.

Como recurso metodológico, optamos pelo estudo de caso comparativo intergeracional. Originária das pesquisas médicas e psicológicas, a escolha pela metodologia do estudo de caso justifica-se por tratar-se, não de uma técnica específica, mas, como explica Goldemberg (2001, p.33), por permitir uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que, nos estudos qualitativos, o mais importante é o significado. Além disso, os estudiosos devem preocupar-se em apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados, pois ao procederem assim, jogam luz sobre a dinâmica interna das situações. Para eles, esta dinâmica interna é *frequentemente invisível* nas análises exteriores ou quantitativas (BOGDAN; BIKLEN, p. 50-51).

Quando adentramos o campo de pesquisa, precisamos realizar um duplo e complexo movimento: acercar-nos de boas teorias e interlocutores teórico-metodológicos e, ao mesmo tempo, pôr em suspenso as teorias, ou melhor, situá-las, testá-las, colocá-las em ação para que dialoguem com o que o campo apresenta e nos permite alcançar uma visão mais ampla e aprofundada do fenômeno estudado, mas que não o transformemos em mera representação ou confirmação das teorias prévias.

Desse modo, durante o desenvolvimento desta pesquisa assim buscamos proceder. Definimos o tema, desenvolvemos questões norteadoras, construímos um referencial teórico-metodológico que nos possibilitasse “ler o fenômeno” com mais densidade e fomos dialogando com os dados do campo, testando as categorias analíticas, modificando, reafirmando ou descartando os pressupostos e as teorias, até que aos poucos uma e outra (empíria e teoria) tornaram-se o texto que estamos apresentando.

Ao ler Bourdieu (1999), apreende-se que ao iniciar uma investigação deve-se abrir mão de “pré-noções”, de categorias analíticas rígidas e dos pressupostos teóricos, também preconcebidos. Pois se o conhecimento prévio é sempre fundamental e dele não se pode abrir mão, a clareza de que a realidade desafia constantemente o estudioso e é maior que ele também é um fato verdadeiro. E com isso, referenciais teóricos necessitam ser sensibilizados, redimensionados no processo de investigação, no contato direto com o real (MAIA, 2004, p.24).

Em um estudo qualitativo é necessário tentar, num primeiro momento, suspender o conhecimento teórico e observar a realidade, o fenômeno, para, num segundo momento, retomar a teoria e as categorias, dialogando assim com os dados colhidos no campo, a fim de requalificá-los. A opção pelo estudo de caso qualitativo implica em reconhecer a exigência de um grande conhecimento e rigor teórico. A pesquisa qualitativa não implica de modo algum que se acerque do campo sem um bom instrumental teórico, pois será este que permitirá compreender o que o campo apresenta.

Mas, por outro lado, um estudo de caso qualitativo exige também maior flexibilidade, na utilização de conceitos e hipóteses.<sup>8</sup> Ainda com Bourdieu (1999), é necessário realizar uma ruptura teórica, ao longo do percurso da pesquisa, para “ouvir” o que o campo nos diz e para ver o que os sujeitos envolvidos no processo investigativo nos apontam sobre o que buscamos compreender. Da escuta e do olhar o instrumental analítico pode ser reavaliado, redimensionado ou mesmo abandonado no percurso.

Desse modo, os dados não são apresentados no texto final em seu estado “natural”, mas modificados pela análise e interpretação postos pelo diálogo entre os achados do campo e as teorias utilizadas. Ou seja, o que se apresenta não são fatos, mas artefatos, para os quais, em seu processo de construção, buscou-se manter a maior proximidade possível com o real, e principalmente maior fidelidade aos depoimentos,

---

<sup>8</sup> TRIVINOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



cenar e narrativas dos sujeitos pesquisados, mantendo as alteridades da pesquisadora e dos pesquisados.

Nesse processo alguns conceitos, teorias e autores foram fundamentais, outros precisaram ser deixados pelo caminho, outros, ainda, deixados em um primeiro momento para serem, caso necessário, recuperados ao final. Porém, no processo de construção do texto final, optou-se por não ter um capítulo teórico-metodológico à parte da pesquisa, mas por construir um texto em que, ao narrar a pesquisa, os conceitos e as teorias trabalhados fossem sendo apresentados juntamente e costurados aos dados do campo. Buscou-se assim (e espera-se ter alcançado o objetivo) um texto mais dialógico entre empiria e teoria. Desse modo, outras categorias e conceitos serão apresentados à medida que formos deles tratando nos capítulos específicos.

Por outro lado, Canclini (2000) defende a ideia de que é necessário demolir a concepção do mundo da cultura em camadas e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente. Segundo ele, no contexto contemporâneo, para entender os fenômenos culturais são necessárias as ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam (os diferentes) pavimentos, ou melhor, que redesenham esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente.

Dentro das diferentes propostas de pesquisa qualitativa, nesta pesquisa utilizou-se da perspectiva etnográfica dentro da definição apresentada por Clifford Geertz. Para este antropólogo, a prática etnográfica não é apenas uma questão de método, como apresentam os manuais de antropologia. A etnografia, nesses manuais, é descrita como um conjunto de técnicas e procedimentos tais como: estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos e manter um diário.

Em Geertz, a prática etnográfica não se resume por estes procedimentos ou técnicas. Segundo ele, a etnografia é, “pelo esforço intelectual que ela representa, um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p.19). Considera o autor a densidade da descrição não a uma descrição materialmente densa e sim uma descrição semanticamente densa. Para ele, a densidade de uma descrição está na capacidade do pesquisador de conseguir ler o conteúdo simbólico de uma ação, interpretando-a em busca do significado. Capacidade essa que permitiria, ao observador, distinguir um reflexo insignificante, uma leve contração muscular ou um relance de olhos, por

exemplo, de um recurso comunicativo conscientemente empregado, como uma piscadela, exemplifica o autor.

Pela escolha da etnografia na perspectiva histórico-antropológica, a exigência de trilhar um caminho interdisciplinar entre a antropologia, sociologia e a história. Por conta de seu percurso histórico, para Tosta (1998) a Antropologia constitui-se em uma “*esfera privilegiada*” de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, principalmente a educação. A antropologia nos possibilita “*um olhar mais alargado e descentrado permitindo captar dimensões da condição humana que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexa trama social*” (TOSTA, 1998, p. 1).

A antropologia nos trouxe valiosos instrumentos analíticos: o conceito de cultura, a etnografia e nesta, a análise e interpretação cultural.

O conceito de cultura foi utilizado, neste trabalho, no sentido posto pelo antropólogo Clifford Geertz, em seu livro clássico *A Interpretação das Culturas* (1989), ou seja, como

*um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida* (GEERTZ, 1989, p.103)

Desta forma, o termo “cultura” foi utilizado nos termos definidos por Geertz (1989), para quem este é um conceito “essencialmente semiótico”. Considerando que “*o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele próprio teceu*”, a cultura seria “*as teias e a sua análise*” e assim, para ele a antropologia e nela a descrição densa, é compreendida “*não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado*” (GEERTZ, 1989, p. 15).

A cultura, dessa perspectiva, não é um poder, algo que se possa ser atribuído causalmente aos acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais. Trata-se, antes de tudo, de um contexto, “*algo no interior do qual os fenômenos se tornam compreensíveis, ou seja, possíveis de serem descritos com densidade*” (GEERTZ, 1989 p. 16).

A cultura é o campo do simbólico, dos significados, rituais, valores e sentidos. Deste ponto de vista, analisar a cultura juvenil é buscar resgatar estes símbolos, rituais, e outros tantos mecanismos, nos modos como os próprios atores os elaboram e expressam. É desvendar “*as teias de significados por eles* (jovens, adultos e idosos)

*próprios tecidas*”, buscando, não um conjunto de leis gerais sobre os modos de ser jovem e representar a juventude, mas os significados que singularizem as situações sociais, as ações e os pensamentos dos sujeitos específicos desta pesquisa.

Geertz entende a cultura e seus significados como *públicos*, pois os percebe imersos numa determinada realidade e historicidade e, sendo assim, estes significados podem ser interpretados. E daí decorre a segunda contribuição da antropologia: a interpretação cultural:

Por interpretação cultural ele compreende o diálogo intercultural produzido por duas alteridades, a do nativo e a do pesquisador, uma vez que cada um é parte de um sistema cultural distinto, e vê o fenômeno com suas distintas lentes.

No universo desta pesquisa, constituído por sujeitos de diferentes gerações, a interpretação cultural é o caminho que nos permite acessar os diferentes códigos postos em interação e arriscar uma interpretação das redes de significados que se tecem no cotidiano escolar, a partir da pluralidade de vozes e de posições.

Para construir uma interpretação cultural não é preciso tornar-se um nativo ou pensar como os sujeitos pesquisados pensam, mas, sim, fazer um movimento constante entre o geral e o particular, ou seja, entre a minúcia local e um contexto mais abrangente. O esforço intelectual deste empreendimento constituiu-se em buscar “*ler*” os significados, “*sobre os ombros daqueles que o fabricaram*”, assumindo a dupla tarefa de anotar o sentido das ações para seus atores em função do contexto em que foram geradas. Lembrando que para Geertz, apenas o “nativo” tem o mérito da versão em primeira mão dos fenômenos. Nós, pesquisadores, mesmo observando diretamente os fenômenos, temos sempre uma visão de segunda ou terceira mão. Quando adentramos o terreno dos relatos e narrativas, é sempre salutar não se esquecer desse fato.

Nesta tese buscou-se incorporar alguns cuidados para não incorrer no risco que o próprio Geertz identifica na análise simbólica, e que aparece na maioria das críticas a sua teoria interpretativa. Ou seja, a de que:

*Na busca às tartarugas demasiado profundas, está sempre presente o perigo de que a análise cultural perca contato com as superfícies duras da vida – com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies (GEERTZ, 1998. p. 40).*

Compreendendo o “cultural” como o “*o choque de significados nas fronteiras*”, posto que é uma dimensão que se refere a diferenças, contrastes e comparações. Canclini (2005) argumenta que, na dimensão da análise cultural, a adição do adjetivo “cultural” facilita falar de cultura. Esse deslocamento da cultura para o cultural permitiria pensar “a cultura” menos como uma propriedade dos indivíduos e do grupo do que como um recurso heurístico com que podemos falar da diferença. Ainda, “*dito de outro modo: não como uma essência ou algo que cada grupo traz em si, mas como ‘o subconjunto de diferenças que foram selecionadas e mobilizadas com o objetivo de articular as fronteiras da diferença’*” (CANCLINI, 2005, p. 48).

De acordo com Canclini (2005), dialogando com Geertz, uma análise cultural “*abarca o conjunto dos processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e geram as relações com os outros*” (CANCLINI, 2005, p. 49). Isto posto, para o propósito deste estudo de relações intergeracionais, essa perspectiva “cultural” ampliou o nosso olhar sobre os sentidos e significados construídos pelos estudantes de diferentes gerações sobre os territórios constituintes de suas subjetividades juvenis.

Por fim, dialogando com Sahlins (2003) e Dubet (1996), acrescentou-se ao entendimento de cultura como sistemas simbólicos a compreensão de que o simbólico não é um nível independente, que flutua sobre o econômico e o político, mas está amarrado “*às superfícies ásperas*”, ou seja, ao contexto histórico, social, econômico e institucional no qual se encontra. Nesta pesquisa, pela própria temática e perspectiva diacrônica inseriu-se a análise cultural no fluxo dos acontecimentos históricos, datados temporal e espacialmente.

## 1.2 Canteiros da História: Diálogos na Fronteira Intercultural

Prosseguindo no diálogo interdisciplinar, buscou-se na História o recurso à diacronia, por meio da história de vida temática e subsídios teórico-metodológicos, para compreender as narrativas dos estudantes sobre suas vivências juvenis em seus respectivos contextos histórico-culturais.

Pretendeu-se com esse diálogo situar os estudos sobre juventude em uma perspectiva do recuo temporal, da duração mais longa, em que os fenômenos podem ser compreendidos com maior densidade e de forma comparativa. Desse modo, buscou-se “pensar com a história” as mudanças e permanências nos territórios juvenis e nos modos de ser jovem. Entendendo que: “*Pensar com a história implica o emprego de materiais do passado e das configurações em que os organizamos e compreendemos para nos orientar no presente*” (SHORCKER, 2001, p. 13; MAIA, 2004).

O objetivo do recurso à diacronia, deve-se esclarecer, não foi traçar uma história linear e evolutiva da juventude no Brasil, ou em Minas Gerais, na segunda metade do século XX, mas sim contar “histórias” que se referem a “juventudes” e, sobretudo, a “jovens”. Histórias que mostrem esses moços e moças “*inseridos no emaranhado de relações sociais específicas e contextos históricos distintos*” (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 13)

Conforme alertam Levi e Schmitt (1996) é preciso evitar a simplificação que, mesmo involuntariamente, alguns historiadores cometem e acabam por fixar uma imagem de uma história linear da juventude. Nessa ficção linear, cria-se a ilusão de que a juventude, como categoria homogênea, evoluiria de um contexto de “*sociedades nos moldes tradicionais – com seus papéis rituais e por costumes comunitários*” – para o contexto de “*uma juventude moderna, liberada de qualquer constrangimento, livre de todos os tabus, e que tenha abolido, nos comportamentos, no modo de vestir, nas possibilidades de opção profissional, todas as diferenças entre os dois sexos*” (LEVI e SCHMITT, 1996, p.13).

Ao contrário, importa evidenciar a complexidade do movimento histórico que comporta continuidades e descontinuidades, avanços e retrocessos e, principalmente, uma história da juventude que comporte tanto a simultaneidade de tempos e vivências sociais quanto a multiplicidade de configurações juvenis em um mesmo contexto histórico.

## 1.3 Aportes Teóricos Iniciais

### 1.3.1 Juventude: diálogos entre unidade e diversidade, situação e representação

Falar de juventude e do ser jovem nos tempos que correm é um grande desafio. Muito já foi dito e dentro do que foi dito, conforme vimos na introdução deste estudo, encontra-se uma enorme polifonia e diferentes caminhos para se penetrar nesse denso e complexo território.

Para Debert (2000), o modo como a vida é periodizada e o tipo de sensibilidade investida na relação entre as diferentes faixas etárias são, na antropologia, uma dimensão central para a compreensão das formas de sociabilidade em diferentes contextos e em sociedades distintas. A análise das categorias e dos grupos de idade, e nestes, a juventude, seria parte importante das etnografias preocupadas em dar conta dos tipos de organização social, das formas de controle de recursos políticos e das representações sociais (DEBERT, 2000).

Ainda que considere os argumentos de autores como Giddens (2002) Moody (1993), dentre outros, que defendem a ideia de que no contexto atual, denominado por alguns de pós-modernidade, as divisões etárias, a ideia de ciclo da vida e as sucessões das gerações perderam o sentido, Debert (2000) reitera que as idades ainda são uma dimensão fundamental na organização social. Ela argumenta que *“a incorporação de mudanças dificilmente se faria sem uma cronologização da vida”*. E considera um *“exagero supor que a idade tenha deixado de ser um elemento fundamental na definição do status de uma pessoa”* (DEBERT, 2000, p.57).

Debert (2000) pondera que na atualidade (pelo menos no cenário brasileiro), as idades tornam-se um mecanismo cada vez mais poderoso e eficiente na criação de mercados de consumo, na definição de direitos e deveres e na constituição de atores políticos, sobretudo porque perderam qualquer relação com os estágios de maturidade física e mental (DEBERT, 2000). Desse modo, entende que a juventude como uma das fases do curso da vida apresenta no contexto contemporâneo, junto com a velhice e a infância, maior visibilidade e importância político-social e no campo do simbólico.

Neste estudo, dado o caráter polissêmico que o termo juventude apresenta, definimos por trabalhar com a categoria juventude a partir de referenciais amplos, entendendo-a como um processo mais amplo de constituição de sujeitos, cujas especificidades marcam a vida de cada um (GOMES e DAYRELL, 2002).

Como posto por Dayrell (2005), “*não é fácil construir um referencial de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real*”. Ainda mais no caso deste estudo, que lida com vivências e representações juvenis em diferentes temporalidades, o “real” é sempre mais complexo e múltiplo do que qualquer teoria consiga abraçar.

Machado Pais (2003) identifica duas perspectivas distintas nos estudos sobre a juventude: a primeira denominada de *geracional* em que a juventude é tratada como uma fase da vida. A juventude, assim, se caracterizaria pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Por outro lado, o autor destaca, essa dimensão biológica que “tende a ser universal” é compreendida, vivida e significada diferentemente, dependendo do grupo social. Nessa perspectiva, enfatizam-se os aspectos mais uniformes e homogêneos, que comporiam uma cultura juvenil, unitária, específica de uma geração definida em termos etários. Essa vertente englobaria tanto os estudos sobre socialização quanto sobre gerações.

Uma segunda perspectiva, denominada *classista*, considera a juventude em sua diversidade, como um “*conjunto social necessariamente diversificado, em razão das diferentes origens de classe*” (PAIS, 2003, p. 49). Por esse foco, as culturas juvenis seriam sempre culturas de classe.

Também nessa perspectiva, na atualidade, enfatizam-se as distinções entre os jovens, considerando, além da posição de classe, as distinções postas pelos pertencimentos de sexo/gênero, raça/etnia, como também localização geográfica, cenário urbano ou rural, dentre outros fatores de distinção. O risco dessa vertente, de acordo com o autor, é “cair na mera pluralidade”. Esses estudos enfatizam que diferentes fatores incidem sobre a condição juvenil. Conforme posto por Margullis e Urrest (1996), além da diferenciação posta pela classe social que incide na condição de usufruir de uma moratória social, posta aos jovens das camadas médias e altas e não a populares, “*a juventude depende também do gênero, do corpo processado pela sociedade e da cultura: a condição de juventude se oferece de maneira diferente ao homem e a mulher. (...)*” (MARGULLIS e URREST, 1996, p.27).

Assim, dividida entre as duas correntes, a juventude ora se apresenta como um conjunto homogêneo, ora como um conjunto heterogêneo. Essas polaridades, segundo Pais, não ajudariam na compreensão das questões postas à juventude na contemporaneidade. No primeiro caso, quando esse conjunto é considerado como conjunto social, e no segundo caso, quando é considerado pelos atributos sociais. A

grande dificuldade estaria, segundo Pais (2003), na forma como se dá a passagem entre uma dimensão e outra, do universal para o específico, o que faz com que alguns estudos acabem por enfatizar apenas a pluralidade.

Ele propõe uma terceira via, em que a juventude passa a ser compreendida em uma perspectiva mais ampla, conjugando a unidade e a diversidade que a categoria comporta. E a solução para ele estaria em estudar a juventude pelo prisma das culturas juvenis, pois esta perspectiva permitiria enfatizar os aspectos mais homogeneizantes e ao mesmo tempo a diversidade.

Para tornar ainda mais complexo o campo dos estudos sobre juventudes, Margullis e Urrest (1996) identificam uma outra tendência, em abordagens culturalistas mais recentes, que consideram a juventude apenas na perspectiva da dimensão simbólica. Essa corrente “culturalista” enfatizando o aspecto significativo, estético, muitas vezes incorrendo no risco de desvinculá-la das condições materiais e sócio-históricas, que condicionam seu significante. Para os autores essa perspectiva leva a um empobrecimento da capacidade de análise das dimensões juvenis.

Criticando essa tendência “culturalista”, Margullis e Urrest (1996) afirmam que a matéria da juventude é sua cronologia. Pensar a juventude implicaria necessariamente em manter uma base cronológica, pois sem a base cronológica a juventude perderia sua especificidade. Assim, é preciso considerar que, além de ser constituída pela cultura, a condição juvenil tem também uma base material vinculada com a idade. Desse modo, os autores consideram importante, nos estudos sobre juventude, não desconsiderar essa base material, ou seja, um modo particular de estar no mundo, de encontrar-se alojado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações.

A cronologia, e nesta a condição etária, porém, não é pensada apenas como “*fenômenos da ordem do biológico vinculados com a idade: saúde, energia, etc*”, mas, sobretudo, como “*fenômenos culturais articulados com a idade*”. Desse modo, deslocam o critério etário do campo do biológico, que tem a idade “como categoria estática”, para uma consideração da idade como processada pela história e pela cultura: o tema das gerações.

Considerando, nesta pesquisa, o alerta de Margullis e Urrest (1996) para o risco de uma superestimação do caráter simbólico da juventude, ao estudá-la separadamente da análise das materialidades histórica e social em que são produzidas e reproduzidas, não há como negar que a dimensão simbólica é parte da “condição juvenil” e assim, do mesmo modo como não se deve desconsiderar a cronologia na compreensão da



juventude, não se pode desconsiderar a dimensão simbólica da juventude, sob o risco de não compreender os fenômenos juvenis estudados.

No campo simbólico, conforme nos lembra Levi e Schmitt (1996), cada sociedade plasma diferentes imagens sobre o ser jovem e a juventude, projetando essas imagens sobre os sujeitos cronologicamente jovens, estabelecendo lugares sociais, funções, papéis e *status* distintos. Mesmo não sendo uma invenção moderna, como indicam também os estudos de Eisentadt (1975) e Davis (1990), nas sociedades modernas ocidentais, considerando os estudos de Ariès (1981), Hobsbawn (1995) e Savage (2009), a juventude e o ser jovem passam a adquirir novos e distintos sentidos e significados.

Para Savage (2009), desde o último quartel do século XIX que se pode mapear “*muitas e conflitantes tentativas de definir o status do jovem*”, passando pelos terrenos da política, em diferentes tentativas de “*arregimentar adolescentes para as forças nacionais*”, pelos terrenos da “cultura”, “*a partir de visões proféticas, artísticas, que refletiam o desejo dos jovens de viverem segundo suas próprias regras*”, até uma “vitória” do jovem como consumidor, na sociedade americana da pós-Segunda Guerra Mundial, com a criação do *Teenager*.

Os estudos de Stanley Hall (1898) sobre a adolescência são considerados por Savage o marco da cristalização de uma visão da juventude como uma fase de transição entre a condição de criança, caracterizada pela extrema dependência, e a vida adulta, caracterizada pela plena autonomia. Como momento de maturação biológica e sexual, caracterizada pela puberdade, e maturação social, caracterizada pela capacidade de inserção no grupo social e plena adaptação à vida adulta.

Nesse âmbito tomou força a idéia de moratória social, ou seja, um tempo de espera, um tempo suspenso, em que, associada ao processo de socialização realizado pelas instituições sociais, principalmente a família, a escola (e a religião), o sujeito jovem se prepararia para a plena inserção na vida social e no *status* de adulto.

Essa imagem passa a fazer parte da representação do ser jovem e dos sujeitos jovens. A ela associam-se imagens de transitoriedade, de indefinição, de preparação, de tempo de espera, de “descompromissos” e “adiamento das responsabilidades”.

Para Margullis e Urrest (1996), essa noção de moratória social, e as imagens a ela associadas, na prática é vivida apenas por uma pequena parcela da juventude em cada sociedade. Desse modo, deixa-se “à margem”, ou “de fora da juventude”, um grande contingente de jovens que, ao não se ver refletido nessa imagem da juventude e

do ser jovem, passa a não se reconhecer como jovem, e o pior, a não serem vistos ou contemplados nos estudos sobre juventude, por constituírem o que os autores denominam de jovens-não juvenis, ou seja, sujeitos cronologicamente situados na faixa etária considerada jovem, mas que não portam os signos da juventude.

Nas sociedades contemporâneas complexas o termo juventude deixou de ser considerado um atributo exclusivo dos sujeitos situados na faixa etária jovem, para ser um *estilo de vida*, um *projeto* perseguido por diferentes sujeitos, independentemente do critério etário. Características antes relacionadas à juventude e a cultura jovem, tais como incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para a mudança, parecem ter se deslocado para além dos limites biológicos e adquirido. (MELUCCI,1997)

Após essas considerações, é preciso afirmar que nesta pesquisa buscou-se tratar da juventude abrangendo a complexidade do tema, que conjuga dois pares opostos: unidade/diversidade e condição juvenil/representação.

No primeiro par, pondo em foco o aspecto da unidade, ou pelo prisma da geração, consideramos a juventude compreendida como uma fase da vida, assim como a adolescência, a vida adulta e a velhice, levando-se em conta, porém, que esse conceito ultrapassa os aspectos biológicos que caracterizam essas fases. A juventude, nessa perspectiva, é considerada como um momento determinado da vida, mas que não pode ser reduzido a uma passagem, assumindo importância em si mesmo.

Conjugando a ótica da diversidade, entende-se que todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pelas qualidades das trocas que proporciona. A diversidade destaca-se pelo trato das diferenciações postas pelas pertencas de gênero, etnia e local das vivências e, também, pela desigualdade das condições socioeconômicas; condição e representação.

Como segundo par de oposto a superar, na constituição dessa cartografia buscou-se pensar a juventude nos campos das vivências e das representações, considerando-se que a juventude se constitui como uma condição social e, ao mesmo tempo, constitui um tipo de representação.

Nos termos de Margullis e Urrest (1996), e de Levi e Schmitt (1996), dentre outros, é preciso distinguir entre condição juvenil, ou seja, os modos como se vive a juventude, considerando-se as pertencas de classe social, gênero, etnia, época, local, dentre outras, e a juventude enquanto signo, ou seja, em relação às imagens e representações “plasmadas” sobre a juventude e o ser jovem.

Importa enfatizar que quando falamos de juventude estamos tratando de conjuntos de representações sociais que vão se construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas. Essa característica da categoria “juventude” complexifica o trabalho de quem se aventura por essas paisagens. Captar em um mesmo exercício de investigação a juventude enquanto vivido e enquanto representado é um grande desafio. Ainda mais quando trabalhamos com a memória, dimensão que nos permite acesso a um “vivido re-memorado”, a um artefato do “sujeito rememorante”, resultado do processo de “dobra sobre si mesmo”, podendo esta ser também considerada “um passado representado”. Daí, o pesquisador deve se esforçar para entender seus sentidos, seus significados e os diferentes simbolismos implícitos nos pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com essa perspectiva, pretendeu-se, a partir da pesquisa empírica, identificar e mapear os modos como os estudantes de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, de diferentes gerações, elaboram ou expressam representações sobre o ser jovem em diferentes momentos históricos.

Lidamos todo o tempo com essa imbricação conceitual, buscando, de um lado, mapear nos relatos dos estudantes de diferentes gerações as experiências e vivências “concretas” do tempo de juventude<sup>9</sup>, ou a ausência delas, que nos permitiram descrever a condição juvenil em cada contexto geracional; de outro lado, considerando as imagens de juventude que emergem dos relatos e nos permitem traçar um painel dos sentidos e significados atribuídos aos termos pelos distintos sujeitos e épocas. Lidamos o tempo todo tanto com a dimensão simbólica quanto com os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

---

<sup>9</sup> Fase/momento do curso da vida entre infância e vida adulta.

### 1.3.2 Situando a juventude no contexto dos estudos históricos

Nos “canteiros da história” dos estudos até então realizados, pode-se identificar duas vertentes representadas, de um lado, numa perspectiva da história sociológica, pelos estudos de Ariès (1981), em que o autor estabelece um marco moderno da constituição da “juventude” como categoria social, e de outro lado, numa perspectiva de uma história antropológica, os estudos de Davis (1990), em que se procura apontar para a pluralidade de concepções de juventude e de sua extensão a outras sociedades e temporalidades.

Vamos nos deter brevemente no pensamento dos dois autores para situar melhor as duas perspectivas:

Analisando a realidade europeia, Ariès defende que, assim como a infância, a juventude enquanto categoria distinta da infância teria uma datação histórica precisa. Enquanto a ideia de infância nasceu por volta dos séculos XVI e XVII<sup>10</sup>, para Ariès, a adolescência e a juventude somente se distinguiram da infância no século XVIII. Assim, ele situa o nascimento da ideia de juventude imbricada à complexificação constituinte do processo de formação da sociedade industrial, advinda do processo de urbanização e industrialização crescente, e neste, o prolongamento e ampliação da escolarização.

Analisando retratos medievais, Ariès procura mostrar que na Europa ocidental até a Época Medieval as crianças eram representadas como adultos em miniatura e que não havia uma distinção clara de espaços, papéis, comportamentos ou mesmo formas diferenciadas de vestir entre crianças, jovens e adultos.

*Já vimos que a fronteira entre esses dois estados, hoje tão distintos, era incerta e mal percebida. (...) Qualquer que fosse o papel atribuído à infância e à juventude, primordialmente na festa de maio, ocasional na festa de Reis, ele obedecia sempre a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social e todas as classes de idade (ARIÈS, 1981, p.100-101).*

Para Ariès, a escola será a instituição que iniciará o processo, seguido por outros espaços da sociedade, de separar crianças, jovens e adultos, dando uma clara configuração distintiva a cada fase da vida. Para ele, embora já pudesse ser identificado um vocabulário da primeira infância, nesse contexto ainda subsistia uma ambiguidade entre as fases da infância e da adolescência, de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Deste modo, ele afirma que “*não se possuía a*

<sup>10</sup> A este respeito, ler também: CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 1995, p.170-172.

*ideia do que hoje chamamos adolescência, e esta se demoraria a formar” (ARIÈS, 1981, p.45).*

Analisando as festas tradicionais europeias, Ariès mostra que em algumas delas as crianças tinham papel e funções destacadas; em outras, eram os jovens organizados em grupos que se destacavam. Porém, Ariès argumenta que não havia ainda uma distinção clara entre crianças e jovens.

Em uma perspectiva distinta, a historiadora norte-americana, Natalie Zemon Davis (1990), publica os resultados de seus estudos sobre a vida cotidiana e a cultura popular na França no século XVI, objetivando compreender o papel da cultura na dinâmica e transformação social. Em diálogo com a antropologia procura contemplar a diversidade e as diferenças postas pelas condições sociais, crenças religiosas e condições de gênero e de geração.

Nesse estudo trata da vida festiva nas comunidades agrárias da França, no final da Idade Média, denominadas de uma forma genérica de “*charrivaris*”<sup>11</sup>. De acordo com a autora, as festas<sup>12</sup> não eram “*oficiais nas cidades francesas do século XVI, o governo municipal não as planejava, programava ou financiava*”. A festa urbana denominada “dos bobos”<sup>13</sup>, realizada na época do Natal, era organizada pelo clero. As demais eram planejadas e organizadas,

*por grupos informais de amigos e familiares, às vezes, por Guildas ou confrarias de artesãos ou outros profissionais e, com muita frequência, por organizações que os historiadores da literatura chamam “societés joyeuses” (sociedades alegres ou sociedades de jogos), mas que chamarei de Abadias, (as abadias dos desgovernos) (DAVIS, 1990, p.92).*

Em suas pesquisas, Davis descobriu em toda a França, desde o século XII (e sem dúvida desde antes) nas comunidades camponesas, “*organização de rapazes que tinham chegado à puberdade*”. Ela identificou variados nomes com os quais eram classificados

---

<sup>11</sup> Estas festas eram muito comuns na vida de todas as cidades francesas, como também em toda a Europa ocidental nesse período, e consistiam, basicamente, segundo Davis, em as pessoas se esconderem, por meio de fantasias, numa demonstração barulhenta de mascarados com objetivos muito diversificados: “*humilhar algum malfeitor da comunidade, fazer desfiles e carros alegóricos, coleta e distribuição de dinheiro e/ou doces, dançar, tocar, acender fogueiras, declamação de poemas, jogos de azar e competições de atletismo*” (DAVIS, 1990, p.87).

<sup>12</sup> Estas festas ocorreriam em intervalos regulares, seguindo o calendário religioso, sazonal (os doze dias de Natal, os dias da Quaresma...), e também nos eventos domésticos como casamentos e outros assuntos familiares, ou simplesmente “sempre que a ocasião permitisse”.

<sup>13</sup> Festa dos Bobos: um dos festivais urbanos comuns nas cidades francesas e outras da Europa ocidental na Idade Média, que ocorriam na época do Natal. De acordo com Davis, ela ocorria quando um coroinha ou capelão era eleito bispo e liderava a festa enquanto o baixo clero imitava a missa e até a confissão, conduzindo um asno em torno da igreja. Esta “*desordeira Saturnal*”, segundo a historiadora, já estava sendo banida das comunidades francesas no final do século XV.

esses jovens (*varlets, compagnons a marriés*), como também suas organizações, (*bachelleries, Abadias da juventude*), nas diferentes cidades.

Davis explica que, considerando-se jovens os moços solteiros e que os moços das aldeias comumente não casavam até o início ou meados dos seus vinte anos, do século XV ao XVI, a duração da juventude era longa e grande o número de solteiros em relação ao número total de homens da aldeia, que era bastante alto. Todos os anos, antes da Quaresma, depois do Natal, ou em outra época, eles elegiam um rei ou abade dentre eles. Assim, ela conclui que estas abadias, em sua concepção inicial, eram “*um grupo de jovens*”, confirmando o que estudos antropológicos já indicavam: a existência nas sociedades europeias tradicionais, anteriores ao processo de industrialização e instituição da escolarização, de um reconhecimento da juventude enquanto uma fase da vida distinta da infância e do mundo adulto. Consequentemente, seus estudos indicam uma relação bem mais antiga e importante entre juventude, grupos, vida cultural e dimensão simbólica.

Davis analisa que, nestas sociedades, não somente era reconhecida e classificada a juventude como etapa distinta, mas, também, construíam-se imagens e representações sobre ela e atribuíam aos jovens um papel de destaque em suas comunidades. Este fato é evidenciado pela existência de grande número de “*grupos juvenis*”, denominados Abadias ou Reinos da juventude, onde os jovens e adolescentes se reuniam e tornavam-se responsáveis por organizar as festas, dentre outras atividades importantes para a reprodução da vida social dessas comunidades.

*Mas esses jovens das Abadias tinham um âmbito de jurisdição e de responsabilidades festivas surpreendente. Eles se encontravam com jovens de outras paróquias durante o “mardi gras” para o soule, um jogo de futebol violento, e em outras ocasiões mediam suas forças com os homens casados em sua própria aldeia. Na Fête dès Bransdons, no início da Quaresma, eram eles que levavam as tochas de palha acesas e pulavam e dançavam para assegurar a fertilidade agrícola e sexual da aldeia no ano seguinte, e, no Dia de Todos os Santos, eram eles que tocavam os sinos pelos ancestrais mortos na aldeia... (DAVIS, 1990, p. 92-93).*

Analisando as festas e as cerimônias das Abadias da juventude, a autora entende que elas funcionavam como ritos de passagem, “*espaçados ao longo de alguns anos, em comunidades nas quais as expectativas da velha geração em relação aos jovens e as expectativas dos jovens em relação a si mesmos não eram muito diferentes*” (DAVIS, 1990, p. 95).

Com estes estudos, Davis discorda de Ariès quando este afirma categoricamente que os europeus não distinguiam infância da adolescência, antes do final do século XVIII, e que não havia espaço para a adolescência nos séculos anteriores, sustentando que tanto aldeões quanto a literatura médica, os manuais religiosos e impressos populares distinguiam, ainda no século XVI, a adolescência como um período de maturação sexual.

Ela argumenta que, embora “*os aldeões não possuíssem uma teoria da psicodinâmica do desenvolvimento adolescente masculino*”, e a organização da sociedade rural não estimulasse a possibilidade de exploração de identidades alternativas, esses grupos de juventude cumpriam certas funções que na atualidade são atribuídas à adolescência (DAVIS, 1990, p. 95).

Pelos estudos de Davis, apreende-se que através da organização das festas, dos rituais e das inúmeras atribuições dos grupos, os jovens eram socializados no que denominou de “*consciência de sua comunidade*”. Ainda dialogando com Ariès, Davis alerta para o cuidado, necessário a quem pesquisa sobre juventude e adolescência, em não reservar ao termo, apenas, as formas e definições contemporâneas.

Com respeito à literatura e aos tratados médicos da época, uma vez mais Davis diverge de Ariès afirmando que esta literatura “*não apresenta a caracterização destas fases da mesma forma como nas sociedades atuais, mas não se pode ignorar que já a reconheciam e a caracterizavam como uma fase distinta da infância*” (DAVIS, 1990, p.96).

Replicando e defendendo-se das críticas de Davis e de outros historiadores, no prefácio da segunda edição do livro *História Social da Criança e da Família*, Ariès (1981) admite que reconhece “*em épocas anteriores à Idade Média, nas áreas de civilização rural e oral, a existência de uma organização das comunidades em classes de idade, com ritos de passagem segundo o modelo dos etnólogos*”. Ainda segundo ele, “*nessas sociedades cada idade teria sua função, e a educação seria então transmitida pela iniciação, e, no interior da classe de idade, pela participação nos serviços por ela assegurados*” (ARIÈS, 1981, p.15).

Mas, Ariès (1981) mantém seu ponto de vista a partir do entendimento que, de um lado, a palavra juventude era empregada, não para designar um grupo etário específico, entre a infância e a vida adulta, mas como sinônimo de “solteiros” e as confrarias e abadias de juventude citadas por Davis seriam mais “*sociedades de solteiros do que propriamente de jovens*” (ARIÈS, 1981, p.16).

Porém Davis, conforme vimos, considera que a condição de solteiro estava relacionada à concepção de jovem nessas sociedades, então abadias de moços solteiros correspondiam a abadias juvenis. Por outro lado, Davis não se refere apenas às confrarias e abadias rurais.

Conforme exposto em seu livro, Davis mostra que os grupos juvenis (ou de solteiros, nos termos de Ariès) se organizavam com um objetivo comum que podia ser planejar e preparar uma festa, apresentar uma peça teatral ou humilhar um homem que teria sido traído pela mulher. Nesses grupos, através de diferentes atividades, os jovens das comunidades entravam em contato com a cultura (regras, modos de viver) de suas comunidades às vezes se conformando, outras vezes questionando-a.

Esses grupos juvenis estariam associados a atividades e práticas culturais como: música, dança, dramatizações e outras, que se constituem como espaço e estratégia de inserção das novas gerações na vida cultural de suas comunidades, e sempre foram parte integrante da socialização da juventude e, em certa medida, da constituição identitária dos jovens nas comunidades agrárias pré-revolução industrial.

Ao discutir sobre as festas populares, os *Charrivaris*, a autora mostra que a juventude já era uma categoria distinta e reconhecida e demonstra que os grupos juvenis com as características descritas foram encontrados em toda a Europa rural, na Suíça, na Alemanha, na Itália, na Hungria e Romênia, talvez na Inglaterra e Escócia e Espanha. E de acordo com sua pesquisa, a presença desses grupos torna-se mais evidente quando se mapeia as cidades francesas, principalmente quando se aproxima da Idade Moderna.

Davis faz, ainda, uma diferenciação muito importante para compreensão das vivências juvenis desta pesquisa entre a juventude urbana e a juventude rural e confere *status* de vivências juvenis para as sociabilidades comunitárias das áreas rurais. De acordo com seus estudos, os grupos (abadias) rurais representam sua organização básica e seus costumes, mudando muito pouco nos séculos pesquisados, com suas dramatizações simples, sem divisão dos jovens em função da condição social, e com uma produção literária restrita a uma canção para os *charrivaris*. Já as abadias urbanas se representam com organização social mais complexa, encenações teatrais mais elaboradas, uma literatura mais expressiva, contendo versos mais complexos e deixando registros escritos dos seus “*desgovernos*”.

*As abadias urbanas eram diferentes também das abadias rurais por sua composição social. Enquanto nas aldeias as Abadias de jovens podiam incluir tanto os filhos dos camponeses ricos quanto os sem-terras, na cidade francesa do século XVI, nem no interior de uma mesma vizinhança homens*



*de todos os estratos sociais podiam estar juntos numa mesma organização festiva (...)* (DAVIS, 1990, p. 100).

Davis afirma, ainda, que as abadias se diferenciavam também pela forma de se vestir nas montagens e encenações de peças teatrais. Enquanto na área rural “*o ator rural vestia-se conforme a inspiração do momento (...), os atores urbanos inventavam roupas complicadas e às vezes suntuosas*” (DAVIS, 1990, p. 97).

Por outro lado, ela não se refere apenas às confrarias de solteiros do campo, mas continuando a debater com as afirmações de Ariès, ela se refere claramente à existência de grande número de grupos de jovens nas cidades francesas. Esses grupos são descritos de forma muito semelhante às conformações das gangues juvenis atuais:

*Durante o século XVI, as cidades europeias continuavam a contar com agrupamentos informais como as gangues de meninos de rua, com cerca de dez anos, que faziam brincadeiras e atiravam pedras nos vizinhos inimigos. Mas, o caráter da vida econômica e social tornava provável que os adolescentes masculinos fossem organizados em grupos com adultos, ou mais diretamente dominados pelos adultos do que eram nas abadias das aldeias* (DAVIS, 1990, p.98).

Davis afirma também que em Lyon, por volta do século XVI, com uma população crescente, alcançando um número de sessenta mil habitantes, existiam cerca de 20 abadias da juventude, tendo um elenco completo de “*abades, barões, capitães, almirantes, princesas, condes, príncipes, juízes e patriarcas do Desgoverno em sua direção*”. Ela informa também que “*mesmo separadamente organizados, eles se encontravam em épocas festivas e desfilavam juntos. Sendo a maioria organizada no bairro ou na vizinhança (...)*” (DAVIS, 1990, p.97).

À medida que se adentrava o século XVI, apenas em pequenas vilas (...) manteve-se recorrentemente a identidade completa entre abadia e juventude (DAVIS, 1990). E a partir do século XVII, “*as condições de vida na cidade grande*” estavam dissolvendo os grupos de jovens tradicionais, exceto em dois espaços: nas classes altas e nas escolas. Fora desses espaços, os grupos tradicionais estavam sendo substituídos por agrupamentos formais baseados na profissão, na ocupação, na vizinhança ou na classe. (DAVIS, 1990).

Davis conclui, então, afirmando que fora somente no final do século XVIII ou início do XIX que emergiram “*plenamente articulados os tipos ‘modernos’ de movimentos e de grupos de jovens, respondendo à percepção da descontinuidade entre a infância e o mundo adulto*” (DAVIS, 1990, p. 105).

Assim, é importante destacar que Davis não desconsidera a peculiaridade de modos de ser jovem e de expressão da condição juvenil que se estrutura na Europa com a modernidade, associada ao processo de escolarização, urbanização e industrialização. Porém, seu estudo alerta para o risco de análises que, por um lado, afirmam categoricamente a juventude como uma “invenção moderna” e, por outro lado, que não reconhecem como jovem ou como próprio de se designar “juvenis” vivências e expressões que escapem àquela fixada pela modernidade.

Esta perspectiva histórica serve para mostrar que a juventude, enquanto uma fase da vida diferenciada das demais, tem uma historicidade mais complexa e multifacetada e que em diferentes temporalidades e contextos podem configurar-se distintos modos de definir o que é juventude e quem são os sujeitos que se encaixam na categoria jovem, assim como são múltiplas as formas de expressão e configuração da condição juvenil. Consequentemente, conhecer um pouco mais das histórias de jovens em diferentes contextos e temporalidades permitiu uma visão mais ampla e complexa das vivências juvenis, das representações sobre o ser jovem e a juventude no âmbito desta investigação. Permitiu compreender e denominar de jovens e juvenis os sujeitos e as vivências realizadas de modos e em contextos que não se enquadram no panorama das imagens construídas sobre o ser jovem, os jovens e a juventude.

Porém, não desconsideramos as peculiaridades da condição juvenil na modernidade e, mesmo, na contemporaneidade. Vários autores como Hobsbawn (1995), Savage (2009) e Groppo (2000) já se debruçaram sobre a temática mostrando que, se a juventude não é uma prerrogativa moderna, na modernidade ela assume contornos próprios e uma dimensão mundializada, massificada e em que, por um lado, a juventude, enquanto grupo etário (mesmo que não homogêneo), passa a ter uma importância “impar” na cena social, política e, principalmente, no campo da cultura (HOBSBAWN, 1995). Por outro lado, a juventude deixa de ser uma prerrogativa dos sujeitos jovens e se torna, como nos lembra Angelina Peralva (1997), um “modelo cultural”, levando ao processo de “juvenilização da sociedade” (GROPO, 2000).

Entende-se, ainda, a necessidade de conhecer as particularidades da juventude no Brasil, em que a modernidade apresenta contornos distintos. Assim, neste estudo procurou-se mapear o campo das vivências e representações juvenis do grupo de

estudantes pesquisados, buscando ver em que medida ele nos permite contribuir para uma maior compreensão dos fenômenos juvenis no Brasil.

Assim, no diversificado e complexo campo da atual historiografia procurou-se dialogar com historiadores que já adotaram uma perspectiva interdisciplinar com a antropologia e com a análise interpretativa de Geertz. Desse modo, no amplo telhado do que se denominou “Nova História Cultural”, dentro da perspectiva da antropologia histórica selecionou-se a historiadora Natalie Davis em seu estudo já citado nas páginas anteriores. Entende-se que em seus estudos, que incluem também obras como *O retorno de Martin Guerre* em que a historiadora busca analisar os relatos sobre uma história de duplicidade de identidade, Davis, ao reconstruir a trajetória de um rico camponês na França do século XVI, é bastante enfática neste sentido: “o que aqui ofereço ao leitor é, em parte, uma invenção minha, mas uma invenção construída pela atenta escuta das vozes do passado” (DAVIS, 1990, p.21)<sup>14</sup>.

Ou seja, cada vez mais a história, ao aproximar-se da antropologia, trabalha com pistas, indícios deixados pelo “passado”, e por esses “fios e rastros” – utilizando os termos de Ginsburg (2007), outro historiador com que pudemos dialogar nesta tese – procura reconstituir esse passado, assumindo a ação de interpretação do historiador na costura e apresentação final de seu relato.

Em outra obra, intitulada *Mulheres nas margens*, Davis recupera diários e correspondências de três mulheres de contextos histórico-sociais e religiões distintos, na busca por interpretar “os achados” e reconstituir suas histórias. Do mesmo modo procede não se detendo apenas no que está escrito no texto, mas associando a narrativa ao contexto em que essas mulheres viveram, buscando pistas em outros documentos que lhe permitissem “recuperar” e contar suas histórias, admitindo sempre o lugar da pesquisadora em sua interpretação.

Seus estudos apresentam caminhos metodológicos importantes a esta pesquisa que lida com relatos de juventude, portanto memórias de adultos e idosos, e assim, com vestígios do passado que precisam ser compreendidos e interpretados numa dimensão da história e da cultura. Para dar conta de compreendê-los é preciso seguir pistas e rastros da narrativa e buscar situá-los no contexto amplo.

---

<sup>14</sup> DAVIS, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 21.  
A pesquisa feita pela autora serviu como base do roteiro de Jean-Claude Carrière para o filme “*Le Retour de Martin Guerre*”, dirigido por Daniel Vigne.

Apesar de não tratar do tema da juventude, outro historiador importante no diálogo entre história e antropologia é Robert Darnton. Como Davis, ele traz para a História Cultural o conceito de cultura de Geertz e seu método de “descrição densa” para embasar sua busca de compreensão da visão de mundo de pessoas comuns, na França do século XVI.

A este propósito, Darnton (1986) argumenta que o Historiador etnográfico estuda a maneira como as pessoas comuns, em épocas anteriores e contextos distintos, entendiam o mundo, tentando descobrir suas diferentes visões de mundo e, assim, mostrar como organizavam a realidade em suas mentes e a expressavam em seu comportamento. Desta visão resulta a importância por ele atribuída ao conhecimento do cotidiano para a compreensão da cosmologia dos estudantes de diferentes gerações, uma vez que em sua opinião *“operando ao nível corriqueiro, as pessoas comuns aprendem a se virar – e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos”*. Mas para Darnton, as pessoas comuns no lugar de *“tirarem conclusões lógicas, pensam com as coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias”* (DARNTON, 1986, p.14)

O historiador adverte da necessidade de o pesquisador estar constantemente atento para uma falsa impressão de familiaridade com o universo dos sujeitos pesquisados, recebendo o que denominou de “doses de choque cultural”. Ou seja, a necessidade de estabelecer um distanciamento entre o pesquisador e os sujeitos e universo pesquisado.

No caso desta pesquisa, esse distanciamento, se por um lado foi um desafio (conforme trataremos no capítulo sobre a escola) devido à familiaridade com a escola, foi fácil estabelecer graças às distinções etárias de grande parte dos estudantes pesquisados, e ao distanciamento temporal posto pelos relatos de juventudes. Pois como nos lembra Sahlins (2006), em certo sentido o passado é outra cultura.

Darnton (1986) explica que, somente quando o pesquisador depara com algo que não faz sentido para ele durante a pesquisa, quando não consegue entender um sinal, um provérbio, uma piada, um ritual ou um poema, ele poderá ter a certeza de que encontrou algo significativo. Diante do diferente, do estranho, do inusitado é que o pesquisador conseguirá penetrar na cosmologia do pesquisado e começar a decifrar sua cultura.

Assim, as interações intergeracionais e as histórias de juventudes narradas pelos estudantes de diferentes gerações foram consideradas como um texto, a ser lido buscando analisar *“o documento onde ele é mais opaco”*, para tentar *“descobrir um*

*sistema de significados estranhos, em que o fio pode até nos conduzir a uma pitoresca visão de mundo” (DARNTON, 1986, p.16).*

O método apontado por Darnton para alcançar as visões de mundo pouco familiares baseia-se em Geertz e em sua compreensão da cultura “*como texto, a ser lido e interpretado*”, ressaltando que “*o método de exegese pode até variar, mas, em cada caso, a leitura é feita em busca do significado – o significado inscrito pelos contemporâneos no que quer que sobreviva de sua visão de mundo*” (DARNTON, 1986, p. 16). Para a pesquisa em questão, isto implicou na tentativa de “ler” o que os estudantes diziam em suas relações cotidianas na escola e nos seus “relatos de Juventude”.

Ainda sobre as histórias, para compreendermos as narrativas de juventudes dos estudantes das duas primeiras gerações utilizamos os estudos produzidos no campo da “história da vida privada no Brasil”, tendo como principais interlocutores Mello e Novais, Bassanezzi, Priore, dentre outros historiadores brasileiros, em busca de situar, interpretar e compreender os contextos históricos, sociais e culturais em que cada geração viveu seu período de juventude, e interpretar as narrativas de cada estudante.

Isto posto, torna-se claro que nesta pesquisa não lidamos com as narrativas na perspectiva da análise do discurso, mas mantivemo-nos nos limites de uma análise cultural semiótica e hermenêutica, conforme os autores já citados. O propósito foi realizar uma análise cultural tanto na via sincrônica, com a observação participante, quanto na diacrônica, com a lida das narrativas dos estudantes das diferentes gerações.

#### **1.4 Identidade Cultural: uma categoria em suspensão?**

Conforme posto, nesta pesquisa buscou-se mapear as vivências juvenis e representações sobre jovens, e juventudes apreendidas, pela junção das vias sincrônicas e diacrônicas. Com este procedimento buscou-se compreender as mudanças e permanências nos modos de ser jovem e representar a juventude.

Quando se adentra esse território, está se adentrando o campo das “identidades culturais”, ou seja, de elementos que compõem/constroem uma categoria social que se denomina juventude e definem-se os campos e as possibilidades de alguém ser visto e identificado como jovem. Nesse sentido, o mais correto, talvez, fosse falar em identificação, como propõe Melucci (2004), ou identificação, como posto por diversos

autores como Castells (2002), Stuart Hall (2002), ou ainda processos identitários, como Agier (2001) entre outros, e não em identidades, deixando clara a compreensão da não fixidez das pertencas identitárias e do reconhecimento das fragmentações dos sujeitos na contemporaneidade. Ao construir o problema desta pesquisa em termos de mudanças e permanências, quero deixar clara a ideia de diversidade, processo e historicidade que a norteiam.

Nessa perspectiva, intercruzando as perspectivas sincrônicas e diacrônicas, penso que seria fundamental refletir sobre as identidades juvenis considerando, como Simmell (1979), os processos de identificação dos sujeitos nos interstícios entre a consciência de si e a consciência do mundo. Na interação do sujeito com outros sujeitos, com suas práticas, seus discursos e objetos, nos diferentes territórios por onde transita em sua trajetória de vida e construção de uma identidade *para si*.

Vinda de trabalhos no campo da história e antropologia, no projeto de pesquisa apresentado para o doutoramento, a questão identitária era central. No desenvolvimento da pesquisa, nos cursos realizados, percebemos, de um lado, que tratar de identidade, mais ainda de uma identidade juvenil na cena contemporânea não era das tarefas mais simples.

Nos últimos anos, nos debate sobre a identidade e a diferença, o conceito passou por vários questionamentos, com algumas correntes propondo seu abandono por considerá-lo essencialista e homogeneizante, dentre outras coisas, e outra corrente, com a qual dialogamos neste texto, buscando novos caminhos e abordagens para dar conta da utilização da categoria. Conforme diz Hall (2002), a identidade foi uma das categorias “postas em rasura” na contemporaneidade, ou seja, precisou passar por uma série de transformações para não perder sua capacidade heurística.

Por outro lado, como característico de um estudo etnográfico, definimos por não utilizar a categoria “identidade”, como um *a priori*, mas no contexto da pesquisa analisar se constituía ou não uma boa ferramenta analítica mais apropriada, ou seja, uma categoria “boa para pensar” as vivências e representações juvenis, a partir do que os estudantes diziam. Isto posto, neste trabalho deixamos a princípio a categoria e buscamos ver se (e como) o conceito seria significativo para o entendimento do fenômeno e para os sujeitos pesquisados.

Colocamo-nos as seguintes questões:

1. Poderíamos falar, *a priori*, de uma identidade, ou de diferentes identidades juvenis, nos distintos contextos históricos pesquisados?

2. Seria a juventude uma categoria reconhecida pelos estudantes de diferentes idades e gerações?
3. Seria a juventude um território de construção identitária dos estudantes pesquisados?

Durante o processo de pesquisa fomos dialogando com alguns autores na busca de uma abordagem que nos auxiliasse na compreensão do universo e objeto pesquisado.

A princípio a própria ideia de uma identidade jovem já aponta para uma situação ou uma identificação “temporária”. Ser jovem, pensando no curso da vida, seria uma condição que teria uma certa duração, logo “deixando-a para trás” e adentrando-se a vida adulta e posteriormente a velhice, com toda a trama e pluralidade de pertencas e identificações que essas fases da vida trariam.

Porém, como nos lembra Bauman (2005), no cenário contemporâneo nenhum “pertencimento” ou “identidade” tem a solidez de uma rocha, nem é garantido pela vida toda, sendo “bastante negociáveis e revogáveis”. E a tarefa da construção da identidade é, como diria Lévi-Strauss, a de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisa com os materiais que tem a mão (BAUMAN, 2005, p. 55).

Por outro lado, como já posto por Mellucci (2004) e Margullis e Urrest (1996), na contemporaneidade a juventude deixou de ser atributo de um grupo etário jovem, se descolou da cronologia e tornou-se “signo”; no dizer de Peralva (1997), um modelo cultural. Nesse contexto, o ser jovem ou assumir uma “identidade jovem” busca portar os signos dessa juventude para ser aceito em uma sociedade em que a juventude assume atributos positivos, enquanto o ser velho ou idoso e mesmo adulto (como nos lembra Debert (2000)) não tem esse mesmo “prestígio” na sociedade contemporânea.

Desse modo, definimos por tratar do tema das identidades juvenis entendendo-as como um modo de ser jovem, mas também como um modo de se posicionar, situar-se como jovem. Considerou-se que este estudo era uma boa oportunidade de “colocar em ação” a categoria identidade e ver se ela ajudava ou não na compreensão do problema desta pesquisa. Do mesmo modo, consideramos oportuno verificar se para os estudantes adultos e idosos, que viveram sua juventude entre os anos 1950 e 1990, essa categoria “juventude” era reconhecida ou trazia uma dimensão identitária para eles.

Então fomos a campo e deixamos que o próprio campo nos demonstrasse se havia ou não a pertinência de um estudo de “processos identitários juvenis”, para ao final tratarmos da categoria com o que o empírico nos permitiria dizer, confirmando-a ou descartando-a de vez.

Para nos orientar na discussão da identidade na contemporaneidade dialogamos com diferentes autores para ver qual perspectiva teórica de identidade seria mais eficiente para compreensão dos dados do campo.

Começamos com Hall, pois este traz, no nosso entendimento, a primeira contribuição para pensar a identidade no contexto contemporâneo.

De acordo com Hall, o conceito de Identidade é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea. Assim, deve ser posto “em rasura” e pensado nos contextos específicos em que são tratados.

No seu estudo, Hall (2002) identifica três concepções de Identidade:

A primeira, no contexto do Iluminismo, baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia em um núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo “essencialmente” o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo. O “centro” essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade. Podemos falar de identidade “dele” – o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino.

Na segunda, a construção da concepção de sujeito na perspectiva sociológica reflete a crescente complexidade do Mundo Moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “*outras pessoas importantes para ele*”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava (HALL, 2002, p.9).

Segundo Hall (2002), é na “*interação entre eu e os outros (sociedade)*” que ocorre a construção da identidade do sujeito. Nessa concepção, o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que seria o “eu real”. Mas, este “eu real” seria formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

A identidade, nesse ponto de vista, preencheria o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. Quando, pois, projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, “*ao mesmo tempo em que interiorizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribuimos para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural*” (HALL, 2002, p.10).



Hall identifica uma terceira perspectiva de identidade: a identidade cultural, dentro da visão do que denomina de “Sujeito pós-moderno”. Nessa terceira perspectiva trata-se de falar da *“consciência de pertença a um determinado grupo social, no qual o sujeito se sente reconhecido, se orienta e pauta seu comportamento na sociedade”*. A identidade, nessa perspectiva, se define, assim, *“por uma outra que lhe é exterior, na medida em que ela sempre traduz uma diferença”*. E se define internamente, na medida em que é necessário revelar como essa identidade existe e opera. Desse modo, *“toda identidade é uma construção simbólica: não basta dizer: somos diferentes: essa diferença tem que ser exposta”* (HALL, 2002, p.13).

No cenário contemporâneo, de acordo com Hall (2002), esses aspectos estão mudando e o sujeito, que anteriormente era compreendido como possuindo uma identidade única e estável está se tornando fragmentado, constituído de várias identidades, sendo que essas muitas vezes não apresentam-se coerentes, mas sim contraditórias.

Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de “identificação”, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. É nesse processo que se “produz” o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Na Pós-Modernidade, então, como diz o autor, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Outra característica é que na Pós-Modernidade a Identidade é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito, nessa concepção, assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2002).

A imagem apresentada por Hall (2002) é de que dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Isto posto, se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. Pois a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao

contrário, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL,2002)

Os estudos de Hall nos permitiram adentrar o terreno da identidade já entendendo as concepções do sujeito que cada uma implicaria e também que falar em identidade na contemporaneidade é falar de um campo complexo, movediço, de processos de identificação contraditórios e plurais. Não podemos mais pensar os estudantes pesquisados, independentemente de sua geração, como sujeito centrados, com identidades únicas e fixas, mas sim com identidades que precisam ser pensadas dentro dos variados pertencimentos que os sujeitos estabelecem no decorrer de suas vidas, enquanto crianças, jovens e adultos.

Por outro lado, seu estudo nos permitiu entender que toda identidade é uma construção do sujeito e ocorre no campo do simbólico, da cultura. Assim como mostram os estudos de juventude já apresentados na introdução deste trabalho, o “ser jovem”, além da *facticidade* e da cronologia, comporta, para ele, uma forte dimensão cultural, sendo que é no campo do simbolismo que se estabelece ou não uma identificação com um modo de ser, viver e expressar-se “jovem”.

#### ***1.4.1. Agier: identidade como processos identitários contemporâneos***

Em seguida dialogamos com o antropólogo Michel Agier (2001) em seu estudo sobre “Distúrbios identitários em tempos de globalização”. Por ele buscou-se pensar a identidade por meio de um jogo dinâmico e contrastivo, tanto na perspectiva individual dos relatos de juventude quanto nas interações no espaço da escola.

Agier (2001) situa o debate da construção da categoria “identidade” na antropologia a partir dos seminários entre Lévi-Strauss e Fredrik Barth. Nesse debate da identidade destaca-se como objeto “controverso”, ao qual se atribui uma dupla propriedade, a presença “*quase obsessiva da identidade em todas as ocorrências da vida social e a ubiquidade que a torna inapreensível enquanto tal e a possibilidade de sua descoberta e automização como objeto de análise*” (AGIER, 2001, p.54).

Para Lévi-Strauss, a abordagem da identidade se desdobraria em três níveis distintos:

No primeiro é definida como um componente do universalismo, aquele que os antropólogos opõem à infinita diversidade de culturas e sociedades. Refere-se, assim, “àquele mínimo de identidade que funda a unidade do humano, fazendo com que as mais diversas experiências humanas sejam, ao menos em parte, mutuamente intelegíveis”

No segundo nível, é uma crítica a qualquer ideia de existência de uma identidade substancial. Pois cada sociedade e cada cultura dividem a identidade em uma profusão de elementos, cuja “síntese”, a cada momento, “coloca um problema”. “*No coração das sociedades, então, a identidade sempre se esconde*”. É o “mito da insularidade”.

Em terceiro, a identidade é compreendida como “*uma espécie de abrigo virtual*” que utilizamos “*para explicar um determinado número de coisas, sem que esta jamais tenha uma existência real*”. Ao mesmo tempo, “*uma referencia indispensável*”, sendo preciso procurá-las nos limites, nas fronteiras, nos contatos” . (LÉVI-STRAUSS, 1977 citado por AGIER, 2001, p. 10.)

Nesse plano do limite, da fronteira e, mais além, da alteridade, Agier (2001) busca em Fredrick Barth e em muitos outros autores interessados os contextos e as situações de identidade. Conforme aponta, a antropologia das identidades foi efetivamente constituída abordando seu objeto de maneira contextual, relacional, construtivista e situacional. Nessa abordagem contextual, não existiria definição de identidade em si mesma. Pois, como diz Agier (2001), os processos identitários não existem fora do contexto, são sempre relativos a algo específico que está em jogo.

Importante para ele é que o que está em jogo é sempre passível de ser detectado na pesquisa empírica; o caminho para tratar do que ele denomina de processos identitários somente pode ocorrer “*contextualizando, aprofundando caso por caso o conhecimento de tudo o que cerca a questão da identidade, constituindo então a parte mais relativa da identidade*” (AGIER, 2001, p. 3), que para ele é aquela parte que se nota quando as identidades são consideradas como processos localizados, datados, mas que desaparece quando se fala das identidades como produtos já dados.

Importante também para esta pesquisa é a compreensão de Agier (2001) de que o ponto de partida das buscas de identidades individuais ou coletivas é sempre em situação contrastiva. Sendo assim, o processo ou jogo identitário “*ocorre no movimento de pensar a si próprio a partir de um olhar e referencial externo, até mesmo de vários olhares cruzados*” (AGIER, 2001 p. 3). Considerando o contexto de mudanças sociais aceleradas, como o que se vive em todas as partes do mundo ao longo das últimas

décadas, os estatutos sociais também estariam em constante recomposição, levando os indivíduos a “*redefinir rapidamente sua posição em uma ou duas gerações*” (Idem).

Nesse sentido, de acordo com Agier, a questão identitária torna-se problema de ajuste, simultaneamente social na sua definição e individual em sua experiência. A relação do indivíduo consigo próprio e, ao mesmo tempo, com sua cultura e sua linguagem se torna então problemática (AGIER, 2001). Assim, toda identidade, ou melhor, “toda declaração identitária”, tanto individual quanto coletiva, é então múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como “uma busca que como fato”.

Agier (2001) afirma que a perspectiva “construtivistas”, com que a antropologia contemporânea lida com as questões identitárias possibilitam aos antropólogos lidar e compreender os processos identitários. Pois, por essa perspectiva construtivista, a realidade é construída pelas representações dos atores, que são construção subjetiva. Nesse sentido, faz parte ela própria da realidade que o olhar do observador deve levar em consideração.

A abordagem construtivista da identidade, no sentido posto por Agier, vai mais longe que a simples recontextualização da questão. E, nessa, dois momentos distintos podem ser identificados.

O primeiro é a necessidade experimentada por alguns grupos, categorias ou indivíduos de edificar, nesse ou naquele contexto, fronteiras simbólicas (o mesmo que identidade). O segundo, o processo dessa própria edificação, ou seja, o momento da criação cultural, que se define sempre no quadro precedente. Ou como no processo descrito por Barthes como “*construção social das diferenças culturais*”.

A atenção principal do observador deve se colocar antes sobre as interações e as situações reais nas quais os atores se engajam do que nas representações formuladas *a priori* das culturas tradições ou figuras ancestrais em nome das quais se supõe que eles agem. Desse modo, será sempre a partir dos contextos e das questões em jogo nas situações de interação que a memória será solicitada seletivamente.

Diante dessas questões, decidimos por trabalhar com a ideia de identidade em processos de interação, ou nos termos de Agier (2001), em “processos identitários” nas fronteiras etário-geracionais.

Foi por essa perspectiva que observamos as interações no cotidiano escolar, no capítulo sobre as relações intergeracionais, na escola. Entendendo a escola como essa fronteira simbólica, os diferentes estudantes de distintas gerações em uma situação interativa e contrastiva se apropriavam dos espaços da escola, criavam estratégias de

posicionamento na sala de aula ou no corredor, cantina, saguão, e nessas situações interativas construía suas identidades etário-geracionais como jovem adulto ou idoso. Ou nos relatos de juventude em que, em contraste com as vivências juvenis dos netos, filhos e sobrinhos, os estudantes das diferentes gerações pensavam suas próprias histórias identificando ou não com a juventude.

Do mesmo modo fizemos ao tratar das narrativas juvenis, ou seja, buscamos pensar na existência de um jogo identitário, travado consigo mesmo e com os outros, numa perspectiva contrastiva. Buscamos identificar e analisar como os estudantes se posicionavam diante das categorias “ser jovem” e “juventude”.

#### ***1.4.2 Melucci: Jogo do Eu – identidade como identificação***

No pensamento do sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci (2004), buscamos no livro *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global* a discussão que ele faz sobre a identidade no contexto da sociedade contemporânea globalizada e construída pela informação.

Melucci considera que na sociedade contemporânea, que faz da informação seu recurso fundamental, mudam profundamente as estruturas constitutivas da experiência. Assim, ao mudar o modo como experimentamos a realidade e nos percebemos como indivíduos modificamos nossas dimensões cognitivas, perceptivas e emocionais, ou seja, nossa representação do espaço e do tempo, a relação entre a possibilidade e a realidade e entre vínculos naturais e, enfim, nossa elaboração simbólica. A experiência, assim, torna-se uma construção artificial, “*um produto gerado mais por relações e representações do que por circunstâncias, leis naturais ou casualidades*” (MELUCCI, 2004, p. 14).

O autor destaca, ainda, que dentro de uma sociedade global como a contemporânea, o ritmo acelerado das mudanças, a multiplicidade de papéis que desempenhamos, o excesso de possibilidades e de mensagens ampliam nossa experiência cognitiva e afetiva, numa medida sem paralelo com qualquer cultura precedente da humanidade. Faltam os pontos de referência que permitiam, aos indivíduos e aos grupos no passado, construir a continuidade de suas existências. Esse fato faz com que fique cada vez mais remota a possibilidade de responder, com segurança, à pergunta: quem sou eu? A nossa própria história pessoal, às vezes, vacila.

A busca de moradia para o *eu* transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo precisa construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações.

Para Melucci, as dimensões constitutivas do *eu* deixaram de ser um dado para se transformar em um problema, assim como outras categorias que, até pouco tempo atrás, considerávamos resolvidas e fixadas como: tempo e espaço, saúde e doença, sexo e idade, nascimento e morte, reprodução e amor.

Dessa forma, nas sociedades atuais, diante da multiplicidade e complexidade do *eu*, vivemos um dilema dramático. De um lado não podemos abrir mão da necessidade e responsabilidade de “*existir como indivíduos, isto é, de ser sujeito da ação com direção e sentido (...)*”. Por outro lado, precisamos renunciar ao enfoque estático da identidade, pensando o sujeito como “*um ente dotado de um núcleo essencial, definido de forma metafísica*” (MELUCCI, 2004, p.47-48). Melucci questiona se a identidade seria o melhor termo para expressar o processo de individuação, ou seja, o produto de uma ação consciente e resultante da autorreflexão, mais do que de um dado ou uma herança. Somos nós que construímos nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais. Nesse intuito, ele propõe o termo *identização* para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos.

Identidade como Identização implica a capacidade de pensar sobre nós mesmos e de pensar a duração, permitindo-nos estabelecer relações entre passado e futuro e ligar a ação a seus efeitos. A proposta de Melucci é pôr a discussão em termos de processos nos quais os indivíduos constroem suas identidades. Explica o autor:

*O processo de um eu múltiplo se torna identização. A identidade de um eu assim caracterizado configura-se então mais como campo do que essência. A identidade é sistema e processo, porque o campo é formado por um conjunto de relações e ao mesmo tempo possui a capacidade de intervir sobre si mesmo e reestruturar-se* (MELUCCI, 2004, p.64-65).

Há jogo, segundo Melucci, quando o eu oscila, multiplica, fragmenta-se, mas nesse movimento complexo – ou na folga do movimento de encaixe e desencaixe das engrenagens de suas pertencas, diferenças, processos de identificação e subjetivação – “aprende-se a jogar”. Deste modo, pretendemos seguir a trilha de Melucci em sua metáfora do “*jogo do eu*”, para compreender como e onde diferentes sujeitos de gerações e contextos históricos diferenciados “*aprendem a jogar*” com os diferentes

papéis, contextos e experiências e, neste “*jogo do eu*”, compõem narrativas de vida, onde “eu”, “nós” e “os outros” são partes, atos e cenas das tramas narradas.

Melucci insere as reflexões sobre identidade no processo de individuação, ou seja, ele a vê como processo que necessita aceder ao tempo interno, àquelas dimensões corpóreas e afetivas que nos permitem ver, sentir, pensar e comunicar. Para ele, é necessário nesse processo construir, conscientemente, o campo da experiência jogando sempre novos jogos. Pois, “*sem a abertura de si mesmo para o outro, sem o envolvimento com os desafios de uma sociedade planetária grávida de potencialidades e de riscos, o percurso interior corre o risco de tornar-se fuga ilusória ou prisão muda*” (MELUCCI, 2004, p.15-16).

Os dois autores trazem grandes contributos para se pensar sobre a identidade. Enquanto um enfatiza o “processo de identificação” na sincronia, nas interações entre alteridades, o outro situa “o jogo de identização” no movimento interno do sujeito, ao dobrar-se sobre si e sobre a alteridade. Mas as ideias de Agier e Melucci se aproximam ao deslocarem a ideia de identidade para a de “identização” (Melucci) e processos identitários (Agier), dando maior dinamicidade e interatividade à categoria “identidade”, deslocando-a da ideia de essencialismo e fixidez que o termo identidade comporta.

Por este “recurso” buscou-se também, com a mudança de identidade para jogos e processos identitários, efetuar um outro deslocamento, ou melhor, um reposicionamento do par identidade-diferença, enfatizando a constante mobilidade de um campo ao outro pela atividade contrastiva. Assim, a identidade é sempre pensada em relação a diferença.

### **1.5 Subjetividade: Suporte para Pensar Diferentes Modos de Construir-se como Jovem**

Quando perguntamos sobre mudanças e permanências nos modos de viver e “ser jovem” adentra-se o território das subjetividades, ou seja, nos modos como diferentes sujeitos vivem suas juventudes e expressam modos e maneiras próprios de ser jovem nos diferentes contextos histórico e sociocultural em que se vive.

Para subsidiar essa reflexão sobre esses processos na sociedade contemporânea, buscou-se dialogar com Dubet (1996 e 1998). Este sociólogo tem desenvolvido alguns pensamentos que auxiliaram na compreensão da temática da subjetividade juvenil e a

relação das instituições, entre elas a escola, com a socialização e construção da juventude.

Em sua concepção, o objetivo da experiência social é a subjetividade dos atores. “*Essa sociologia compreensiva*”, segundo ele, “*exige a dupla recusa da estratégia da suspeita e da ingenuidade da imagem de um ator totalmente cego ou totalmente clarividente*” (DUBET, 1996, p.100).

Importante na construção e análises presentes nesse estudo, segundo Dubet (1996), a subjetividade dos atores não deve ser identificada, ou em nossos termos, “confundida” com a imagem do “vivido”, mas, ao contrário, “*há que se levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos*”, não porque seja a expressão de “*uma verdadeira liberdade*”, mas porque é “*testemunha da própria experiência*”, ou seja, “*da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação, como uma experiência e como um drama.*” Não se esquecendo que o pesquisador, ao lidar com seus relatos de experiências, lerá nesta experiência “coisas em jogo” e “problemas sociais” (DUBET, 1996, p.101).

No artigo *A realidade nas escolas nas grandes metrópoles*, Dubet (1998) afirma que, nas sociedades contemporâneas complexas, vivemos um processo em que as instituições modernas, entre elas a escola, “*perdem seu papel de fabricação dos indivíduos e da personalidade, forjando uma desinstitucionalização*” (DUBET, 1998, p.29).

Nesse sentido, ele entende que algumas instituições tradicionalmente consideradas como produtoras da juventude, como a escola, por exemplo, não podem mais ser pensadas como “*um conjunto de papéis e valores fabricando indivíduos e personalidades*”, assim como a família e a igreja. Para ele, a escola, nas sociedades ocidentais contemporâneas, vem perdendo, cada vez mais, a centralidade no processo de construção das subjetividades juvenis, à medida que, progressivamente, encontra maior dificuldade em conciliar “*o mundo interior/da escola*” com “*o mundo exterior/mundo juvenil*”.

Segundo Dubet, os processos de socialização juvenis na contemporaneidade não podem mais ser compreendidos a partir dos modelos propostos por Durkheim, Piaget ou Mead, pois ele considera que atualmente não podemos mais postular a socialização como aprendizagem de papéis, de *status* e de jogos sociais posto que, na contemporaneidade, essa relação mudou profundamente e, assim, hoje, a “*personalidade antecede o papel*”.



Neste sentido, trabalhar a concepção da ação como papel implicaria considerar a sociedade por si mesma, como uma instituição, ou em outras palavras, um conjunto organizado em torno de valores centrais e partilhados, ou ainda, um sistema compatível com identidades culturais, com interesses sociais e com subjetividades individuais. Contudo, para Dubet, o que se percebe é que, na contemporaneidade, a vida social não comporta mais uma unidade e o sistema social tornou-se desarticulado entre os mecanismos de integração, de competição dos diversos mercados e os de representações culturais do sujeito.<sup>15</sup> Nesse contexto, é importante considerar que os atores – entre eles os jovens – são confrontados diariamente com grande diversidade de orientações e são obrigados “*a construir por si mesmos o sentido de suas experiências*”. Desse modo, a escola, os educadores e os processos escolares não determinam ou definem as personalidades dos estudantes, perdendo, dessa forma, o papel central que já ocuparam em alguns cenários modernos na socialização e produção identitária das juventudes.

No entendimento desse sociólogo, no cenário contemporâneo, o processo de *constituição de si* centra-se no indivíduo, em suas experiências nos diversos âmbitos de sua vida cotidiana, dentro e fora do mundo escolar e das instituições classicamente constituídas para esse propósito. Dessa maneira, o pensamento de Dubet reitera a proposta desta pesquisa sobre a importância de mapear os espaços por onde os jovens transitam e os novos processos de construção das subjetividades juvenis. Neste sentido, podemos pensar em espaços bastante diversificados, desde os mais tradicionais, como o trabalho, a família, a igreja, a escola, os grupos culturais comunitários, os grupos de amigos de rua, do bairro, das igrejas, entre outros, até os espaços não *tradicionais* como a mídia, os grupos musicais, de capoeira, de esporte, que são fundamentais para compor as cartografias juvenis neste estudo.

Conforme posto por Dubet (1996), a noção “corrente” de experiência “*é ambígua e vaga, sobretudo, porque ela evoca dois fenômenos contraditórios*”:

Em um primeiro aspecto, “*a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal*”. (DUBET, 1996, p. 94).

---

<sup>15</sup> Para Dubet, em definitivo, uma lógica da ação não é definida por modelos de papéis. As condutas sociais, em geral, não são, de modo nenhum, automáticas ou inconscientes. Elas são simplesmente rotineiras e, por isso mesmo, vistas pelos atores de um sistema social como dado. A distância e a reflexividade vêm demonstrar que os atores são também dominados por uma lógica estratégica. Essa lógica, porém, não se reduz a seus pertencimentos e a seus papéis, pois todas as situações sociais podem, também, ser consideradas como mercados dentro dos quais os atores devem mobilizar recursos e desenvolver estratégias.

Ainda nesse primeiro sentido, a experiência pode ser “*concebida como a recorbertura da consciência individual pela sociedade*”, como “um ‘transe’ original do ‘social’, referidos por Durkheim e Weber, “*no qual o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, a do ‘grande ser’, que é então apenas a sociedade sentida como uma emoção, ou a do amor gerado pela emoção carismática*” (DUBET, 1996, p.94-95).

Em um segundo sentido, a experiência é concebida como “atividade cognitiva”, uma “maneira de construir o real” e, sobretudo, de “verificar”, de “experimental”. Nesse sentido, a “*experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão*” .Na perspectiva sociológica, estas categorias são “em primeiro lugar, sociais, são formas de construção de realidade”. Desse modo, a experiência social não deve ser “vista como uma ‘esponja’”, ou seja, “*uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo*” Desse modo, segundo Dubet (1996), “*É uma atividade que estrutura o Caráter fluido da vida*” . (DUBET, 1996, p.95).

Prosseguindo, o sociólogo diz que ao narrar suas experiências, os “atores” não se veem como “heróis”, no sentido de “uma ‘liberdade conquistadora’, mas sentem “*antes essa liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação, quanto às consequências das opções*”. Desse modo, “*exprimem [essa liberdade] negativamente, denunciando os constrangimentos e os obstáculos levantados aos seus projetos*”. Para Dubet (1996), “*os atores vivem mais naturalmente a sua atividade na dor que na felicidade, e o desejo de ser autor da sua própria vida é mais projeto ético que uma realização*” (DUBET, 1996, p. 95).

Esclarecendo seu ponto de vista, ele ainda explica que a referência ao sentimento de liberdade “*não significa que a experiência seja inefável*”, ou uma “*expressão de uma essência, de um ser já existente, antecedendo ao social*”, pois, “*em uma perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos*”. E toda “*experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjetiva, torna-se mais social*” (DUBET, 1996, p.110).

A experiência social, desse modo, “*não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída*” . A experiência é social e construída e não um dado *a priori* do sujeito e nem uma essência a que se recorre ou descobre. Uma vez que se vincula à memória, é sempre um esforço do indivíduo, e assim, o conhecimento da experiência

social somente é alcançado por meio do “*que é dito pelos atores, pelos discursos ou narrativas dos atores*”, onde se “*colhem as categorias sociais da experiência*”(DUBET, 1996, p. 95).

Dubet (1996) ainda explicita o que considera os princípios de uma sociologia da experiência:

Primeiro princípio, o de que a ação social não tem unidade. Citando Weber, Dubet (1996) lembra a pluralidade de significações da ação: a ação tradicional, ação racional em relação aos meios, a ação racional em relação a valores e a ação “emocional”. Nessa pluralidade, cada uma dessas ações é caracterizada por uma lógica própria identificada com as finalidades pretendidas pelos indivíduos, sendo “todas muito significativas”, na concepção weberiana.

Segundo princípio: a ação é definida por relações sociais, ou seja, pela natureza das relações sociais. Assim, “*uma ação é uma orientação subjetiva e uma relação*”. E o que é “*próprio da relação social é sua potência (WEBER), porque a ação é social por visar sempre, mais ou menos diretamente, outrem*” (DUBET citando WEBER, 1996, p. 110). Nesse entendimento, a ordem social não resulta nem da coação pura, nem do contrato, nem da ordenação de funções, nem do mercado. Assim, as lógicas elementares que estruturam a experiência não são apenas orientações normativas, elas também são definidas por relações sociais (Idem, p.111).

Por fim, o terceiro princípio: a experiência social é uma combinatória.

Segundo Dubet (1996), a análise da experiência social impõe três operações intelectuais essenciais.

Primeiramente, no campo analítico ela “*tem em vista isolar e descrever as lógicas presentes em cada experiência concreta*”, como, por exemplo, neste estudo, nas trajetórias dos estudantes desta pesquisa, pelos distintos territórios em que transitam e constroem sua experiência como jovens, bem como as estratégias para sua inserção no mundo social ou “adulto”.

Em segundo lugar, a análise da experiência “*tem em vista compreender a própria atividade do ator*”, no caso estudado, a forma como os estudantes jovens em cada geração combinam e articulam as diversas lógicas já citadas da ação. Nesse sentido, os indivíduos se encontram, segundo Dubet (1996), “*sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediário a várias lógicas*”. Sendo assim, “*as experiências sociais são sempre históricas, e por isso mesmo, complexas, e até mesmo contraditórias*” (DUBET, 1996, p.112).

Como lembra Dubet (1996), “*cada experiência social resulta da articulação de pelo menos três lógicas da ação: a integração, a estratégica e a subjetivação*”. Assim, “*cada ator, individual ou coletivo, adota necessariamente três registros de ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as reações com os outros*” (DUBET, 1996, p. 113).

Na lógica da integração, “*o ator define-se pelas suas pertencas, visando mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração*” (DUBET, 1996, p.115. ). Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. E, por fim, na dimensão da subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação.

É importante registrar, como será visto neste texto, que para os sujeitos desta pesquisa, seja nas relações, interações intergeracionais no espaço da escola, seja nos relatos de suas trajetórias de vida e juventude, essas três lógicas estão presentes ora com maior evidencia de uma, ora de outras, ora visivelmente imbricadas umas nas outras.

A terceira operação, para Dubet (1996), “*consiste em subir da experiência para o sistema*”, ou seja, “*em compreender quais as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual quanto coletivo*” (DUBET, 1996, p.112). Nesse sentido, foi importante lembrar que os relatos de juventude dos estudantes precisavam ser compreendidos enquanto inseridos em um contexto social e histórico mais amplo e não plainando no campo da subjetividade e intersubjetividade, mas, ao contrário, somente se constroem subjetivamente porque estão imersos no social e histórico.

Desse modo, em Dubet a experiência social “*reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique objetos por recolha do patrimônio cultural disponível*”. Pois, mesmo que a experiência pretenda ser, na maioria dos casos, individual, “*é certo que ela existe, verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente compartilhada e confirmada por outros*” (DUBET, 1996, p.104).

Além de ser construída, a experiência social, para Dubet, é “Crítica”. Esse aspecto se evidencia pelo fato de que “*os atores sociais passam o tempo a explicar o que fazem, por que o fazem, a justificarem-se*”. E essa atividade não é, conforme Dubet (1996), “*espuma da prática*”, pois “*ela desenrola-se também fora da situação*

*'artificial' da entrevista*", pois *"organiza a maior parte dos debates e comunicações"*. Não sendo os valores evidentes, *"precisam ser constantemente redefinidos e reconstituídos num grande número de situações e interações"* (DUBET, 1996, p.105).

Assim, na noção de experiência, central no pensamento de Dubet (1996), *"há que se recusar, à maneira de Simmel, a ideia de uma socialização total dos indivíduos."* Contrariando uma visão que *"opõe a cultura"*, considerada como *"todo-poderosa"*, à *"razão autônoma"*, sublinha que na experiência social existe sempre *"algo de inacabado e de opaco"*, uma vez que *"não há adequação absoluta da subjetividade do ator em relação à objetividade do sistema"* (DUBET, 1996, p.96). Em um questionamento da teoria dos papéis sociais, Dubet (1996) afirma que *"a dominação mais absoluta não consegue reduzir a experiência dos atores aos papéis impostos e constitui-se, socialmente, sem dúvida, uma subjetividade própria"* (DUBET, 1996, p.96).

De acordo com o autor, esta subjetividade não é pura questão individual, lembrando Thompson em uma resposta a Althusser, em que o primeiro propõe a construção da experiência humana *"para designar o conjunto impreciso de situações e de emoções que uma classe constrói e opõe às condições que lhe são criadas"*. Assim, *"os atores coletivos não se formam somente por agregação dos interesses materiais e simbólicos dos indivíduos, mas mostrando que estes não se reduzem àquilo que o sistema, seja a ordem ou o mercado, faz deles"* (DUBET, 1996, p.99-100).

Portanto, *"nem a funcionalidade de uma instituição nem a dominação extrema conseguem construir a identidade do ator apenas nas categorias do social"* (DUBET, 1996, p. 100). Esse fato indica, para o autor, a necessidade de *"passar das categorias clássicas"* da ação às da experiência social, acentuando a necessidade criada aos indivíduos de construir uma ação própria.

Fechando o pensamento de Dubet, no tocante à temática em questão, sua proposta de efetuar um *giro* no foco analítico, deslocando o olhar das instituições e da interiorização dos papéis para as experiências dos indivíduos, nos permitiu uma outra leitura sobre as vivências e os processos de construção das subjetividades juvenis. Lembrando com ele que, na contemporaneidade, são nos sujeitos (individual ou coletivo) e não mais nas instituições que se concentram os processos de subjetivação. Pois, para Dubet, hoje, são os próprios sujeitos, por meio de suas experiências em distintos lugares e por diferentes processos, que são chamados ou impelidos a construir a noção de si, do outro e do mundo e a construir um lugar para si.

Nesse sentido, “territórios” não podem ser pensados como instituições socializadoras, mas como instâncias de construção das experiências dos sujeitos e de suas produções de novos modos de ser jovem, viver a juventude e construir seus projetos de futuro.

## **CAPÍTULO 2: CENÁRIO E HISTÓRICO DA PESQUISA**

### **2.1 Apresentação**

A proposta deste capítulo é apresentar o cenário e a construção da etnografia. Iniciaremos analisando o desenvolvimento de uma pesquisa na escola, locus tão familiar aos que como eu são do campo da educação, passaremos em seguida a narrar e analisar a chegada na escola, o processo de negociação com a direção e equipe pedagógica, as impressões e observações de quem chega a primeira vez na escola. Em seguida apresentaremos a escola com seus espaços e sua organização. Depois apresentaremos um breve perfil dos seus estudantes, suas peculiaridades para a construção desta pesquisa sobre juventudes. E, por fim, situaremos falaremos da Educação de Jovens e Adultos – modalidade que a escola oferta e para a qual foi organizada.

### **2.2 Delineando a pesquisa de campo**

Uma pesquisa configura um exercício denso, transcorrido em um tempo relativamente longo e a partir de um mergulho profundo no universo a ser explorado. Trata-se de um exercício completo e complexo, que demanda diferentes instrumentos e diferentes intensidades e densidades de análise.

Entre o momento em que pensamos um tema pela primeira vez, - e então começamos a construí-lo por meio do diálogo com a própria experiência e a teoria que nos levou a desejar pesquisar tal assunto, transformando-o em um problema de pesquisa, pensando questões norteadoras, local e sujeitos da pesquisa, - e o momento em que entregamos o texto final, pronto para leitura, trilhamos um longo percurso e construímos uma história da pesquisa.

Em uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, essa história não é apenas uma questão de bastidores, detalhes que somente interessam à pesquisadora e ao seu orientador, mas é parte constituinte e importante do processo de conhecimento do fenômeno estudado e, por isso, exige-se que dele falemos para que os leitores possam compreender como a pesquisa foi construída e, principalmente, quais os desafios enfrentados durante seu percurso. Do mesmo modo, os desafios são parte importante do

trabalho etnográfico e importa que façam parte do produto final, do texto final que ora se apresenta. Para trazer maior leveza ao texto, trataremos dos desafios na medida em que forem surgindo nas etapas da pesquisa. Conforme já esclarecido, neste estudo optou-se por trilhar duas vias complementares de análise. Na primeira, a da observação etnográfica, buscou-se verificar a relação cotidiana entre sujeitos de diferentes gerações, convivendo em uma mesma escola, turno e sala de aula. Na segunda, por meio das narrativas desses sujeitos, tencionou-se compreender as vivências e experiências juvenis e o modo como constroem, discursivamente, uma visão de si como jovem, pela via da metodologia de História de vida.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola de EJA – Educação de Jovens e Adultos, durante o ano letivo de 2007 e um semestre do ano de 2008. Para dar mais consistência a essa dimensão sincrônica, foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aula e nos espaços da escola como: corredor, saguão, rampas e cantinas. Realizamos uma observação participante, focando as interações intergeracionais em uma sala de aula do ensino médio, denominada nesta pesquisa por Turma “M”.

A escolha desta turma se deu após um período, aproximado, de dois meses, depois de conhecer toda a escola, apresentar as propostas nos três turnos, dialogando com a equipe pedagógica de cada turno, e após selecionar o turno da tarde como lócus da pesquisa, devido a maior presença de idosos na escola e, principalmente, após passar por todas as turmas do turno (ensino fundamental e médio) e ver que ela era a turma que melhores condições oferecia à pesquisa, tendo em vista a maior distância etário-geracional no turno.

As observações não foram estáticas e imparciais, a pesquisadora participava do cotidiano escolar de diferentes modos: apenas observando e registrando o cotidiano em sala de aula; interagindo com os sujeitos nos espaços da escola já citados; e ainda participando de reuniões pedagógicas com os professores e coordenadores, quando então dialogava com estes, apresentando observações preliminares.

Nesse sentido, para a construção deste estudo realizamos uma imersão profunda no campo e no cotidiano dos sujeitos pesquisados, podendo arriscar assim uma interpretação a respeito dos territórios e modos de ser jovem e das imagens e representações do ser jovem e da juventude, construídas ou expressas pelos sujeitos pesquisados no cenário da escola de EJA, na interação intra e intergeracional.



As observações foram sempre intercaladas também com conversas individuais, com duplos ou pequenos grupos, no momento em que alguma cena ou situação chamava nossa atenção, ou logo após os eventos. Mas, não foi um desafio simples. Foi necessário exercitar a domesticação do olhar antropológico, nos termos de Cardoso (2000).

*Desejo, assim, chamar a atenção para três maneiras – melhor diria, três etapas – de apreensão dos fenômenos sociais, tematizando-as – o que significa dizer: questionando-as – como algo merecedor de nossa reflexão no exercício da pesquisa e da produção do conhecimento (CARDOSO, 2000, p.18).*

Para esse antropólogo, o Olhar, o Ouvir e o Escrever são três momentos estratégicos na busca pela compreensão de determinada cultura ou fenômeno que se pretenda estudar e compreender. O Olhar, o Ouvir e o Escrever constituiriam o Ofício do antropólogo, sua compreensão da cultura e sua metodologia de trabalho.

O autor afirma que é necessário “domesticar teoricamente” o nosso olhar. Mas, em que consiste o Olhar “domesticado teoricamente”? Pois, compreende que “a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.” Assim, “Seja qual for o objeto que estejamos estudando, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade” (CARDOSO, 2000, p. 19).

É certo que isso não é exclusivo do Olhar, uma vez que está presente em todo processo de conhecimento, envolvendo, portanto, todos os atos cognitivos, que mencionei em conjunto. Mas é certamente no Olhar que essa refração pode ser mais bem compreendida. A própria imagem ótica – refração – chama atenção para isso.

Desse modo, compreende-se que a observação participante não é uma tarefa fácil. Quando o objeto ou fenômeno a ser estudado se situa em um universo cultural muito próximo, os possíveis filtros são mais numerosos e mais sutis e de difícil percepção por estarem naturalizados no pesquisador, que nem sempre deles tem clareza.

O tempo da observação também é, como lembra Zaluar (1985), momento propício para se pensar a relação pesquisadora/pesquisados, entre “duas alteridades postas em contato”, uma que busca conhecer um certo fenômeno a partir do ponto de vista de quem dele é parte e outra que se deixa conhecer e fornece as pistas sobre as quais a pesquisadora irá construir seu relato de pesquisa.

No caso deste estudo, as duas alteridades postas em relação buscam por uma relação mais simétrica em que, no relato final, a alteridade permaneça, e assim, tanto a perspectiva de uma (pesquisadora) quanto da outra (pesquisados) apareçam em suas identidades, mas também em suas diferenças.

Este é um dos grandes desafios do relato antropológico. Construir uma escrita e uma forma de apresentação do relato em que a voz e a alteridade do sujeito pesquisado se mantenham e a voz e alteridade da pesquisadora também. Nem sempre isso é fácil ou mesmo possível, dependendo do modo como organizamos o texto final e situamos os relatos e a história dos sujeitos da pesquisa.

Neste texto em particular – considerando-se o grande número de estudantes envolvidos e as distintas temporalidades das narrativas –, o grande desafio foi manter os relatos dos estudantes. Buscamos resolver a questão inserindo um texto resumido de cada estudante quando da apresentação dos mesmos, e trabalhando com o maior número possível de textos desses estudantes quando falando de suas vivências juvenis, e, por fim, buscando ser o mais transparente e fiel à fala, ao tom, à intencionalidade dos sujeitos pesquisados, para somente em seguida apresentar nossa análise.

Porém, assumimos que, por mais que se busque essa forma, e é importante que no trabalho etnográfico não se cesse de buscá-la, a própria organização dos dados já é um arbítrio do pesquisador e sua primeira forma de interpretação do campo e do que dizem os sujeitos. Esperamos ter conseguido, nesta pesquisa, aproximar de uma forma e de uma escrita que permita ao leitor uma leitura e percepção das vozes e do ponto de vista dos sujeitos (pesquisadora e pesquisados), mesmo que imbricados na perspectiva declarada por Magnani (2002) como sendo de “perto e de dentro”, ou seja, “que dialoga entre o ponto de vista da pesquisadora e o ponto de vista nativo” .

Durante as observações, para auxiliar na compreensão do universo pesquisado, traçamos o perfil sociocultural dos estudantes do ensino médio da escola, considerando sua autoidentificação ou representação, para conhecê-los em sua heterogeneidade e também homogeneidade.

A aplicação de um questionário pode parecer um processo simples, mas no caso desta pesquisa foram necessários alguns cuidados, por estarmos pesquisando estudantes com processos escolares complexos, constituídos de muitas entradas e saídas, e também de reprovações, e por muitos estudantes terem apresentado dificuldade na compreensão das questões e, principalmente, na elaboração das poucas questões que exigiam alguma forma de relação, mesmo que simples e curta. Desse modo, o tempo estabelecido para a

aplicação do questionário foi ampliado, além de contarmos com a colaboração dos professores que, enquanto realizávamos a leitura e orientações gerais das questões, acompanhavam aqueles estudantes que manifestavam maiores dificuldades.

Porém, a orientação era sempre de que os professores não interferissem nas respostas, apenas auxiliassem na sua redação.

Depois de seis meses no campo, buscou-se praticar uma análise cultural das vivências e representações juvenis, tendo como base da diacronia uma perspectiva geracional. Nesse sentido, buscando outros interlocutores como Ricoeur adentramos o terreno das representações pelo campo da memória, à procura das vivências juvenis e dos sentidos e significados do ser jovem.

Para composição das gerações, conforme posto no projeto, selecionamos estudantes com idade cronológica entre 18 e 75 anos, matriculados em um mesmo turno, sendo a maioria de uma mesma turma. Consideramos, também, na seleção dos sujeitos, a disponibilidade para participação da pesquisa, gosto em narrar histórias e vivências pessoais, capacidade de rememorar e narrar, de forma compreensível, suas histórias e vivências.

Na observação identificamos três grandes grupos geracionais interagindo no espaço escolar: jovens (abrangendo os adolescentes do ensino fundamental e os jovens do ensino médio), adultos e idosos (ou “cabeças grisalhas”). O primeiro grupo sendo composto por estudantes na faixa etária de 18 a 25 anos; um grupo intermediário composto por estudantes na faixa etária de 26 a 55 anos e o terceiro por estudantes acima de 56 anos.

No que tange à composição das gerações é importante falar da dificuldade em delimitar as gerações dentro do universo do ensino médio da escola, contemplando as pertencas de gênero, etnia e condição social. Desse modo, conforme será explicitado no capítulo sobre o que denominei de “relatos de juventude”, as narrativas dos estudantes sobre suas vivências juvenis, em algumas gerações, não abrangeram a diversidade pretendida.

Mas lidamos com essa dificuldade considerando-a como parte dos limites e desafios da pesquisa etnográfica, na qual o campo define as possibilidades e os caminhos a serem percorridos. Esse limite, no âmbito da pesquisa, fez – conforme também será mais bem explicitado no capítulo em que apresentamos as gerações – com que lidássemos com a categoria geração como uma categoria organizadora do campo e não como perspectiva analítica.

Desse modo, somente após um longo período de estadia na escola, depois de seis meses de pesquisa, de observação e diálogos constantes com os estudantes e também com a equipe pedagógica da escola, partimos para a etapa das entrevistas com os estudantes.

Realizamos 17 entrevistas semiestruturadas com os estudantes dos grupos selecionados.

Realizamos, primeiramente, entrevistas coletivas com os três grupos geracionais por meio dos quais observamos as relações intergeracionais no cotidiano escolar. Na organização dos grupos (pequenos) para a entrevista coletiva, selecionamos estudantes considerando a diversidade de gênero e etnia. O primeiro grupo foi composto por seis estudantes na faixa etária de 18 a 26 anos; o segundo grupo, composto por seis estudantes na faixa etária de 30 a 60 anos e o terceiro grupo, com três estudantes acima de 65 anos. Neste grupo, conforme exposto acima, não havia estudantes do sexo masculino. Os estudantes “com mais idade” do sexo masculino estavam na casa dos cinquenta anos, portanto foram incluídos no segundo grupo geracional.

As entrevistas coletivas permitiram o levantamento de algumas informações mais profundas sobre as relações intergeracionais na escola. Por elas foi possível compreender melhor os modos como os estudantes se viam na relação com os colegas de idades distintas e se autoidentificavam como jovens ou não jovens e construíam, assim, uma categorização etária própria, em que emergiam termos como “cabeças grisalhas”, “meninada”, “garotada” “os com mais idade”, “os com menos idade”, “mais vividos”, “menos vividos”.

Após as entrevistas coletivas, em cada um dos grupos geracionais selecionamos dois ou mais estudantes representativos de cada grupo, considerando a diversidade cultural, para aprofundar na compreensão da temática, a partir da perspectiva metodológica da história de vida temática, com o foco nas vivências e representações de juventude e de ser jovem.

Mapeamos, nos relatos de vida, os fatos, momentos, pessoas, espaços e experiências mais significativos de suas vivências juvenis e os modos como as interpretam e representam.

A partir da leitura e análise desse material biográfico foi se delineando a necessidade de subdividir os três grupos geracionais nas quatro gerações “juvenis”, a partir da compreensão dos distintos contextos de vivências juvenis e possibilidades de usufruir ou não de uma condição juvenil que se mostrou, no contexto brasileiro,

complexa e multifacetada e com grandes distinções entre os estudantes pesquisados, como também com grandes continuidades.

### 2.2.1 História Oral e Memória

Como parte da metodologia adotada utilizou-se, também, o recurso do registro das narrativas de histórias de vidas de sujeitos representantes de gerações juvenis diferentes. Afinal, a etnografia e a história de vida são recursos metodológicos afins e atendem ao propósito da pesquisa, bem como à perspectiva interdisciplinar deste projeto. Como lembra a historiadora mineira Lucília Neves, “*as identidades individuais e coletivas têm forte suporte na memória.*” Memória esta entendida como “*construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo*” (DELGADO, 2006, p.15).

Por outro lado, trabalhar com história oral não é uma questão simples. Na verdade constitui um dos grandes desafios de historiadores, antropólogos e sociólogos que se propõem a reconstituir testemunhos e histórias de vida. Adentrar o terreno da memória é enveredar por caminhos que exigem passadas comedidas e pisadas suaves. Delgado assinala que a memória é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais e coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita; outras, de forma velada, chegam, em alguns casos, a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que, assim, está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram suas vidas (DELGADO, 2006).

No processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual e do tempo coletivo. Os sinais exteriores são referências e estímulos para o afloramento das lembranças e recordações individuais que constituem o substrato do ato de rememorar, que se relaciona com os quadros sociais da memória. História, tempo e memória são processos interligados.

Ou no dizer de Elias (1998), a percepção de eventos que se produzem “sucedendo-se no tempo” pressupõe existirem no mundo seres que sejam capazes de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Pois para Elias a percepção da passagem do tempo “exige” a existência de centros de perspectiva – os seres humanos - com capacidade de “elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos estejam presentes em conjuntos, embora sejam claramente

reconhecidos como não simultâneos”. Desse modo, a percepção temporal pressupõe seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência. (ELIAS, 1998, p.33).

Todavia, o tempo da memória ultrapassa o tempo de vida individual e encontra-se com o tempo da história, visto que se nutre de lembranças de família, de músicas e filmes do passado, de tradições, de histórias escutadas e registradas. A memória ativa é um recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades.

Trabalhar com história oral é adentrar o terreno da “memória”.

*A memória não é um instrumento para exploração do passado; é antes o meio. É o meio onde se dão as vivências (Walter Benjamin, 2000).*

Bergson, Benjamin, Ricoeur e Bossi são autores que se dedicaram enormemente a decifrar e explicar o campo da memória. Pelas leituras desses autores a memória emerge como um campo vasto e complexo, porém sua análise em toda a sua extensão e complexidade não constitui o foco desta pesquisa. No processo de formulação do problema de pesquisa e nas análises das narrativas, lidamos o tempo todo com algumas tensões e questões que serão analisadas no corpo do texto, à medida que aparecerem nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Como posto por Ricoeur (2007), lidar com a memória é lidar com vários desafios, dentre eles, o de separar imaginação e lembrança:

Imaginar não é lembrar! – nos afirma Ricoeur.

*Uma lembrança à medida que se atualiza, provavelmente tende a viver numa imagem; mas a recíproca não é verdadeira, e a imagem pura e simples só me levará de volta ao passado se eu realmente tiver ido buscá-la no passado, seguindo assim o progresso contínuo que a trouxe da obscuridade para a luz (RICOEUR, 2007, p.68).*

Em seu mais recente trabalho, esse autor diferencia uma “memória imagem” de uma “memória lembrança”. Ele considera que quando nos recordamos de um determinado acontecimento da nossa vida passada, não estamos a imaginar (território da imagem e da imaginação), mas a lembrar (território da memória lembrança). Nós efetivamente nos lembramos do acontecimento, e assim não o colocamos como *dado-*

*ausente*, mas como *dado-presente* no passado. Mas tudo isso ocorre, segundo o autor, no terreno do imaginário, “*resulta daquilo que podemos chamar de a sedução alucinatória do imaginário*”. Assim, ele concluiu que “*o ato de imaginação [...] é um ato mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto em que estamos pensando, a coisa que desejamos, de modo a podermos tomar posse dela*” (RICOEUR, 2007, p. 69).

Com sua discussão sobre a lembrança e a imagem, Ricoeur busca “exorcizar” o que se denomina “*ciladas da memória*”, citadas por muitos críticos como um demérito no uso da memória como fonte histórica ou de outra forma de pesquisa. O que Ricoeur quer mostrar é que a memória é uma grande fonte de pesquisa, ou nos seus termos, “*da grandeza cognitiva*” da memória. Ela não é apenas, como afirmava no início do capítulo, “*o único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar*”, mas um recurso confiável de trabalho e assim afirma a “*verdade-fidelidade da lembrança*” (RICOEUR, 2007, p.40-70).

Ao adotar como recurso metodológico da pesquisa a história oral, na modalidade da história de vida temática, o pesquisador tem de enfrentar, entre outros desafios, a realização de entrevistas. Engana-se quem considera esta questão de forma trivial, como um mero procedimento técnico, sem grandes problemas. São dois os tipos de entrevistas mais utilizados nesses procedimentos: depoimento de histórias de vida e entrevistas temáticas.

Ambas, segundo Delgado (2006), fazem da memória e da narrativa os elementos centrais para reconstituição de épocas e acontecimentos importantes para a vida de comunidades, instituições e movimentos sociais. Esse é o ponto comum entre elas e, também, o ponto que considero seu grande desafio. Quanto aos depoimentos, trata-se de documentos produzidos tendo nas lembranças o principal suporte para reconstituições de versões, representações e interpretações. Lidar com a relação entre as múltiplas temporalidades é desafiante, visto que, durante a entrevista, quem fala é o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Nos termos de Delgado:

*O adulto traz, em si, memórias de suas experiências e também lembranças a ele repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções de hoje*  
(DELGADO, 2006, p.18).

Consideramos ainda que o jovem também já tem uma história para contar. Fazendo um paralelo com a periodização histórica, talvez o relato dos estudantes jovens se situe numa “história do tempo presente”, enquanto os adultos e idosos já têm o “privilégio” de um recuo temporal maior e daí maior acúmulo de lembranças e histórias. Mas o jovem, no exercício de dobrar-se sobre si mesmo e pensar em sua “breve história”, já estabelece um hoje e um ontem, um presente e um passado, ou seja, já constrói sua Memória sobre si e pode então nos relatá-la.

Isto posto, das narrativas de jovens, adultos e idosos é que extraímos o que denominamos de “*relatos de juventude*”. Por esses relatos buscou-se mapear as vivências juvenis e as representações dos estudantes sobre o ser jovem e a juventude.

### 2.2.2 Situando no campo: do familiar ao exótico

*Chego a primeira vez à E.M.C.L.S, onde pretendo realizar a pesquisa de doutoramento. Paro meu carro em um estacionamento localizado na Rua Carangola, prolongamento da Rua da Bahia, região centro-sul da cidade de Belo Horizonte. Tento chegar como alguém de “fora”, um estrangeiro, com um olhar distanciado e virgem de impressões e significados. Escolhi esta escola a partir de dados objetivos: Ela me foi indicada por funcionários da Secretaria de Educação da rede Municipal de Belo Horizonte, por ser a única de toda rede que foi constituída e estruturada para atender a uma clientela de pessoas jovens e adultas, nos três turnos (manhã, tarde e noite). Portanto o local onde teria maior chance de encontrar o que procuro: estudantes que estejam em diferentes fases da vida – juventude, vida adulta e velhice, em um mesmo turno e, se possível, em uma mesma sala de aula, portanto dividindo e partilhando situações escolares semelhantes, convivendo diariamente, dividindo tarefas, interagindo com os mesmos espaços, regras, conhecimentos, rotinas, normas disciplinares, discursos, etc.*

*Porém, percebo que não chego “sozinha”, e, muito menos, com um olhar “de fora”. Chego acompanhada de lembranças pessoais, sentimentos distintos, recordações de momentos importantes que aqui vivi. Ao chegar à rua onde fica a escola, percebo que não será possível fazer uma descrição de quem chega a este cenário pela primeira vez. Terei de admitir que esse cenário é familiar demais para mim. Terei de realizar, como dizem os antropólogos que trabalham em sociedades complexas, um exercício profundo de estranhamento, de tornar exótico o familiar, e para isso preciso explicitar minhas impressões e conhecimentos prévios, para que isso não impregne minhas observações atuais do espaço e das pessoas que passarei a conhecer e conviver.*

*A rua e o prédio me trazem recordações de outros tempos e de experiências vividas ali. Cada trecho que percorro até chegar ao sexto andar, onde fica a direção da escola, me traz lembranças e sensações que preciso recuperar para deixá-las voltar ao passado. Pertencem ao passado, mas o ato de recordar, ou seja, passar de novo pelo coração, faz com que pareçam muito recentes e presentes.*

*Ao chegar à Rua Carangola e estacionar o carro, desço, contemplo o prédio onde fica a escola. Nesse primeiro momento, recuo no tempo histórico e penso no simbolismo dessa rua e desse prédio na história da cidade de Belo Horizonte. Durante o período da ditadura militar nos anos 60 e 70 esse prédio foi um dos símbolos da resistência acadêmica e estudantil ao regime e palco de algumas das lutas travadas pela democracia, cenas e imagens da censura política no estado. Na década de 1980, quando ali estudei, o prédio simbolizava a vida estudantil desses anos associada à contracultura, à subversão da ordem e da rebeldia.*

*“A Vida é essa, subir Bahia, descer Floresta!”.*

*Assim, nesse momento inicial dois tempos se cruzam, o tempo pessoal das minhas vivências como estudante e o tempo social e histórico da resistência e da luta pela democracia. (...) A rua me remete ao percurso diário a pé ou de ônibus, durante o tempo em que era uma*



*“jovem” estudante do curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH, morava no Bairro Floresta e trabalhava como escriturária no Banco Real, na década de 80 do século passado. Lembro-me da minha vida de estudante do curso de História: deslocava do Bairro Floresta de ônibus, pela manhã, assistia às aulas e na hora do almoço ia caminhando pelo bairro da Savassi até chegar à Rua Paraíba, onde ficava a Faculdade de Arquitetura da UFMG, para almoçar no “bandejão” do refeitório da Faculdade. De lá, após almoçar, descia a pé até a Rua Espírito Santo, onde ficava a agência do banco, trabalhava durante 6 horas e depois, alternando a pé ou de ônibus, ia para casa, no Bairro Floresta, onde, além de estudar, dividia meu tempo com os afazeres domésticos, comuns a uma jovem estudante e trabalhadora.*

*Recordo das aulas, dos colegas e professores. Recordo dos debates políticos, que já se situavam em um período histórico marcado pelo processo de “redemocratização democrática”, a década batizada depois de “década perdida”, mas que naquele prédio borbulhava de utopias e ideologias, nos debates acalorados da vida estudantil e política. Enfim, volto ao meu tempo de estudante, em que universidade, trabalho, família e os conflitos que me envolviam e povoavam demarcam o que, hoje, olhando retrospectivamente, signífico como uma parte muito significativa da minha juventude. (...)*

*Anos mais tarde, uma outra recordação, o trabalho na Secretaria Executiva do Conselho Municipal de Educação, dos projetos e pesquisas desenvolvidos, nas Rodas de Conversas sobre Ensino Regular Noturno e Juventude”, dentre outras recordações, que vivi no andar térreo desse prédio, já nos primeiros anos dessa década!*

*Enfim, exorcizado o passado, posso olhar novamente o prédio, subir pela rampa principal, ver a biblioteca que funciona no primeiro andar, cada dia com novidades, afixadas e decorando sua entrada, ver a recepção com pessoas que não conheço e, principalmente, ver os rostos dos estudantes que sobem por essa rampa e depois, barulhentemente, prosseguem pelas rampas internas do prédio em direção às duas escolas de Ensino Fundamental e Médio e EJA do prédio: A Artur Versiane, que oferece o ensino regular diurno e noturno, e a E.M.C.L.S Soares que oferece a modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos.*

*Espero que a cada dia que passe me familiarize com esse cenário, em sua novidade para mim como espaço de pesquisa, como um prédio que atualmente é ocupado pela Prefeitura Municipal de Educação e onde funciona a escola em que desenvolverei a pesquisa. Pretendo ver esse espaço pelo prisma, pelo olhar dos estudantes de EJA, jovens, adultos e idosos, moradores de variadas regiões de Belo Horizonte e também de cidades vizinhas. Pessoas com idades que variam de 15 a 78 anos e que, por tempo e motivos também distintos, retornam à escola para concluir seus estudos, e alguns que, primeira vez, vêm à escola para ser alfabetizados e, se possível, prosseguir nos estudos.*

A leitura do relato acima mostra, de um lado, o processo de escolha da escola e minha chegada para iniciar os contatos e ver se era possível realizar ali o presente estudo de caso e, de outro, nos remete a um dos grandes desafios do trabalho etnográfico no campo da educação e das pesquisas antropológicas no meio urbano.

Como é de amplo conhecimento, a antropologia como disciplina tem sua origem e metodologia construídas a partir da busca pela “alteridade radical”, pelo deslocamento cultural do pesquisador que partia rumo a sociedades “exóticas”.

Apenas muito recentemente, já no decorrer do século XX, por motivos que fogem à abrangência deste estudo, a antropologia, ou melhor, alguns antropólogos e setores da antropologia deslocaram o seu olhar para “dentro” de suas próprias sociedades e contexto culturais.

O grande desafio é realizar uma análise cultural, sendo o antropólogo parte dessa cultura. Conforme Sahlins (2006), é necessária uma “outra cultura para

conhecer uma cultura”, defendendo uma aproximação com a História e uma análise cultural que traz em si a possibilidade do distanciamento temporal para uma análise histórico-cultural.

Mas o “antropólogo das sociedades complexas” não tem (sempre) nem o distanciamento cultural posto pela distância da cultura dos seus “nativos”, nem a distância temporal (cada tempo uma cultura ou um repertório cultural distinto!). Ele tem de conviver com o desafio de uma proximidade cultural desafiadora. Como encontrar a alteridade? A diferença cultural, objeto da antropologia?

Velho (2003) e Magnani (2002), para ficar no terreno da antropologia brasileira, discorrem sobre esse desafio.

De acordo com Velho (2003), data do início dos anos 1970 a incorporação de, de modo mais sistematizado, da cidade como campo da investigação antropológica. Com o deslocamento dentro do universo da antropologia dos estudos da etnologia (das relações interétnicas e o estudo de grupos camponeses) para os estudos “urbanos” ou “das/nas cidades”, houve uma mudança nos enfoques e perspectivas antropológicos. Nesse contexto, ainda de acordo com Velho (2003) os antropólogos que pesquisam nas cidades passaram progressivamente a voltar seu interesse para os sistemas e redes de relações, além de *se* aproximarem cada vez mais, analiticamente de seus universos de origem. Nesse movimento de deslocamento para o urbano, de diferentes maneiras e objetos de pesquisa, os antropólogos brasileiros foram cada vez mais se defrontando com situações mais próximas do seu próprio universo cultural.

Como exemplo de situações de grande proximidade entre o pesquisador e o universo pesquisado, o autor cita os estudiosos da umbanda que passaram a reconhecer suas empregadas domésticas e, em centros espíritas, a encontrar seus vizinhos. Assim é que, de acordo com Velho (2003) os pesquisadores passaram a contar com a intermediação de pessoas que faziam parte de suas relações mais ou menos íntimas, para acessar diferentes grupos e diferentes locais nas pesquisas nas cidades em que residiam.

Foi dessa forma que a pesquisadora deste estudo chegou à E.M.C.L.S, por referência de funcionários da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essa escola me foi indicada por ser a única na Rede, se não for a única em Belo Horizonte, especificamente organizada para a modalidade EJA. As demais escolas oferecem, geralmente nos turnos diurnos, o ensino regular e no noturno, com outra lógica e organização, o ensino regular e/ou EJA.

Nesse sentido, justificava-se a escolha por essa escola, uma vez que a possibilidade de encontrar o cenário intergeracional desejado era bem maior, pois tinha três turnos em funcionamento, o que proporcionaria, ainda, um contexto diversificado, no caso do turno escolhido – o da tarde –, para encontrar um universo estudantil diferenciado das turmas de EJA, do noturno.

Mas, conforme posto por Velho (2003), essa familiaridade de professora e de ex-aluna com o prédio – no qual em diferentes ocasiões e contextos já havia vivido sua história – mostrava um desafio à proximidade e à familiaridade para buscar e construir, num esforço teórico-metodológico, um olhar de alteridade.

Velho (2003) utiliza como ponto de reflexão suas próprias experiências nos dois trabalhos realizados em Copacabana (RJ) – “Nobres e anjos”, sua tese de doutorado, e um segundo trabalho, em que “lidou” com “*pessoas não só de grande proximidade sociológica, mas que, em significativa proporção, faziam parte de seu círculo de amizade*” (VELHO, 2003, p.13). Nesse processo de situar e pesquisar o muito próximo e familiar, ele destaca a importância e ao mesmo tempo a dificuldade do processo de *estranhar o familiar*, de duvidar do “óbvio”, do “transparente”, posto pela condição de proximidade cultural.

O autor evoca o exercício de “domesticação teórica do olhar” proposto por Cardoso, envolvendo a necessidade (e dificuldade) de desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações que constituíam sua própria visão de mundo, para dar conta de olhar como estrangeiro, como *outsider* o cenário e as dinâmicas desenroladas em um universo tão próximo, para dar conta de estudar o fenômeno proposto.

Do mesmo modo procedi em campo: primeiramente escrevendo no diário de campo tudo que senti e pensei ao chegar à escola como pesquisadora, anotando com detalhes as lembranças e as relações que estabeleci com aquele espaço; anotei, explicitiei, para durante a pesquisa pôr em suspenso, mas na análise pesar se lembranças e relações funcionaram como filtro, se interferiram ou não.

No caso desta pesquisa e de minha experiência pessoal, felizmente isso não ocorreu. Bastou passar as primeiras horas no espaço da escola, observando, conversando com os estudantes e equipe pedagógica, para as lembranças de outros tempos e cenas irem se arrefecendo. Com certeza, não estava diante do mesmo cenário. Em nada o cenário atual lembrava meu tempo de estudante. O ambiente atual

da escola em nada lembrava a FAFICH em que um dia estudei. O cenário era outro, o clima era outro, as pessoas também.

Deparei-me com a situação de novidade em um cenário antigo, mas profundamente transformado pela apropriação dos sujeitos novos que o ocupavam e pelas novas e diferentes lógicas de organização e mesmo com a ‘decoreção’, com estética do local.

A maior dificuldade, o maior exercício de distanciamento cultural que precisei realizar foi o de me “afastar” da identidade de “professora”. Dificuldade dupla em função da inserção e do diálogo exigido (pela própria condição da pesquisa e também da equipe pedagógica da escola) com os professores, coordenadores de turno e direção, de um lado, e a inserção (que já colocava um maior distanciamento cultural, conforme tratarei mais adiante) na realidade dos estudantes: adolescentes, jovens, adultos e idosos, de outro lado.<sup>16</sup>

Essa identidade “pele” ou “camisa”, não sei ao certo, era muito forte em minha pessoa, tanto no modo como me aproximava e expressava quanto no modo como os “outros” me viam e se aproximavam.

A imagem já reificada da professora, “o tom” de voz, o discurso “propedêutico”, tudo isso precisava ser evitado. Era como aprender a andar, falar, comportar novamente. Ainda dentro da identidade profissional, havia a ligação forte com os colegas, com a ação educativa, a rotina da escola (tendo sido muitas vezes convidada a exercer funções de “apoio” ao funcionamento da rotina escolar). Enfim, as solicitações – parte do combinado, da contrapartida posta à pesquisadora – de contribuições com o andamento da escola. O situar-se entre colegas, deixando claros os limites desse apoio no dia a dia da escola para que não interferisse no desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, importa dizer que, junto com a identidade profissional “docente”, “educadora”, outras mediações se colocavam e se sobrepunham: ser mulher, sexo predominante no magistério, ser adulta, no meio de adolescentes, jovens, adultos e idosos; não se pode ignorar que eu participava do jogo de identificação etário-geracional, numa escola de contexto intergeracional como a EJA. Essa identidade sexual e etário-geracional facilitava a identificação com o grupo

---

<sup>16</sup> Sobre essas “identidades geracionais e etárias” trataremos mais adiante no texto.

adulto feminino e a aceitação pelas estudantes idosas, mas trazia dificuldades na relação com os estudantes adultos e jovens do sexo masculino.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que, se no início o que percebia era uma familiaridade total com o espaço e a identidade profissional, no universo estudantil esse aspecto apresentava-se mais multifacetado. Alguns distanciamentos culturais foram se apresentando no cenário de familiares.

São esses multipertencimentos dos sujeitos nas sociedades complexas que, segundo Velho (2003), permitem ao antropólogo pesquisar em sua própria sociedade e, dentro dela, analisar situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa. Pois esse complexo quadro de multipertencimentos, *“somado às próprias características e à formação do antropólogo que, em princípio, produz e valoriza uma certa distância, permite o movimento de estranhamento crítico diante do próximo”* (VELHO, 2003, p.18).

Um outro estranhamento dava-se pela distância social e cultural. Nesse ponto é preciso muita clareza para precisar o processo. Na condição de pesquisadora, percebi inicialmente um distanciamento cultural posto pelo constrangimento de alguns diante da relação idade e grau de escolaridade. Alguns dos estudantes, por serem “de mais idade”, para usar os termos nativos, e pela sua condição de estudante de EJA, expressavam certo constrangimento diante de minha escolaridade e da condição de pesquisadora.

Outro ponto de destaque é a postura, o modo de vestir, de falar, que por mais disciplinamento que exerçamos para a ida ao campo, nos escapam e falam de nossas pertencas e posições socioeconômicas. No início do processo de pesquisa, no momento de ver, identificar, estranhar, os quais ocorrem na relação entre quem chega para observar e quem será o(s) sujeito(s) da observação, nossas pertencas e posições socioeconômicas entram e situam-se nesse jogo de identidades e diferenças.

Mas logo, com o processo de empatia que se estabeleceu (e é necessário que se estabeleça) no campo entre pesquisador e pesquisados, esses aspectos foram contornados.

Denomino empatia essa capacidade do pesquisador em colocar-se diante do outro em condições iguais de “humanidade”, independentemente das diferenças e desigualdades socioculturais expressas no trato respeitoso e afetivo de aproximação e ética no desenvolvimento da pesquisa, aliado à compreensão da igualdade posta na

troca entre a perspectiva nativa e a perspectiva teórico-metodológica da/o pesquisador/a na construção do conhecimento científico.

Ainda sobre esse exercício antropológico de situar no campo e de enfrentar o desafio da proximidade com o universo estudado, Velho afirma que no cenário brasileiro atual, “*estudar o próximo, o vizinho, o amigo, já não é um empreendimento tão excepcional*” (VELHO, 2003, p.15). Considerando-se o universo das pesquisas no campo da educação, essa situação de proximidade da condição de pesquisadora-professora investigando escola é uma cena muito comum.

Mas o fato de ser comum não deixa de exigir a explicitação das zonas de proximidades, bem como os exercícios de inserção e análise antropológicos. Conforme Velho (2003) destaca, não existem modelos prontos, apenas relatos de experiências correlatas nas quais podemos nos apoiar e a própria caminhada sempre única e particular.

### **2.2.3 Situando no campo: negociações e contrapartidas**

Após a indicação da Secretaria de Educação da Rede Municipal entrei em contato com a direção da escola. Esperei por alguns minutos e fui recebida pelo diretor, que ouviu com muita atenção a minha explanação da proposta da pesquisa e expressou sua aprovação para a realização da mesma. Ele me informou, ainda, do processo que deveria ser seguido para decidir sobre a possibilidade ou não de realizar a pesquisa na escola, uma vez que a decisão não caberia apenas a ele, mas principalmente aos professores e à equipe pedagógica, com os quais eu iria interagir com mais frequência no cotidiano escolar.

Assim, apesar de considerar muito oportuna e interessante a temática da pesquisa, e que não haveria, em princípio, impedimento para a sua realização, eu teria, primeiramente, de conversar com o coletivo de professores da escola.

O diretor também ponderou comigo sobre a situação e relação do pesquisador – vindo de uma universidade – com a escola pesquisada e considerou, o que também concordei com ele de pronto, a necessidade de conversar com os professores, pensar em “contrapartidas”, ou seja, em contribuições “pedagógicas” ao longo do tempo de desenvolvimento da pesquisa.

Esse fato é muito relevante para quem está em campo, pesquisando em escolas ou outras instituições. Muitas vezes, o pesquisador comparece na escola por longo

tempo, realiza a pesquisa, às vezes, incomodando as pessoas, em seus ambientes de trabalho, com perguntas, aplicação de questionários, entrevistas, observações em diferentes espaços, pesquisas documentais e depois desaparece. Isto foi lembrado pelo diretor como um fator desestimulador de acolher pesquisadores na escola.

Muitas vezes o único retorno que a escola tem é através dos artigos e teses dos pesquisadores, acessíveis depois de transcorrido um período relativamente longo, o que não traz contribuições para as ações e projetos das escolas. Mesmo reconhecendo que o fato de pesquisarmos sobre e em escola, debatermos na academia e produzirmos teses e artigos sobre a pesquisa já é um grande contributo, concordei com o diretor que quem está na escola, na prática educativa, quer do pesquisador também algumas contribuições mais “práticas” e “imediatas”. Assim, concordamos em perguntar ao grupo de professores o que esperavam do meu trabalho e que eu me comprometia em atender, na medida de minhas possibilidades, e sem interferir no processo da pesquisa. E posso dizer que assim o fiz.

Como a proposta era centrar em um turno as observações, tendo como foco o convívio entre gerações e tendo, a princípio, pensado em um referencial etário que teria como marco pessoas acima de 18 anos, o diretor me indicou e eu concordei que o melhor seria então centrar as observações no noturno, que apresentava maior concentração de jovens trabalhadores e um projeto educativo voltado para o público jovem e “adulto trabalhador”.

O diretor me informou que ainda naquela semana ele teria uma reunião com o colegiado e depois com os professores, quando então apresentaria a proposta e consultaria o grupo sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Combinamos que eu aguardaria seu contato ainda naqueles dias.

Aguardei esse contato por uma semana. Como não houve retorno e sabendo do acúmulo de trabalho no início do ano, liguei para a escola e perguntei sobre a reunião. O diretor então me pediu que aguardasse um pouco mais, pois ele ainda não havia conversado com os professores. Nessa mesma tarde, porém, recebi um telefonema dele marcando para a próxima sexta-feira, às dezoito horas, minha apresentação ao turno noturno.

Cheguei à escola no horário marcado e aguardei do lado de fora da sala para depois entrar. Logo que o diretor me viu, acenou com a cabeça e com as mãos, indicando que era para eu entrar.

A reunião foi na sala de vídeo e os professores estavam sentados em um círculo, perto da “mesa do professor” e da caixa onde ficam a TV e o vídeo. O diretor dirigiu-se aos professores e sugeriu que terminassem o assunto que já haviam começado e em seguida passassem para mim a palavra. Assim ele procedeu e eu fiquei ali sentada, ouvindo os professores tratando de seu assunto referente ao cotidiano escolar.

Situação um pouco estranha essa dos primeiros encontros na pesquisa. A gente passa muitas horas, repetidas vezes falando do nosso projeto, dos objetivos e buscando a aprovação dos sujeitos da escola para nossa permanência na escola e desenvolvimento da pesquisa. E por mais que a escola seja um espaço público, que “em tese” deveria estar aberto a todos aqueles que queiram pesquisar, o processo de pesquisa interfere muito no cotidiano da escola e dos sujeitos que ali estão em suas atividades profissionais e educativas, e sabemos que se não formos “plenamente” aceitos a pesquisa pode não acontecer em sua maior potencialidade.

Ao terminarem o assunto, o diretor me passou a palavra, mas antes apresentou os professores, um a um. Eu, então, falei rapidamente sobre minha formação e trajetória e sobre a pesquisa que desejava realizar na escola, justificando o porquê de ter escolhido aquela escola. Os professores fizeram algumas perguntas para compreenderem melhor a proposta.

Uma das questões mais frequentes entre os professores era a necessidade de estudos que focassem os processos de ensino-aprendizagem, que buscassem pensar e apresentar novas estratégias de ensino e de avaliação em um contexto de tamanha heterogeneidade etária e geracional. O que não era o caso da pesquisa que eu ali apresentava, o que levou a uma certa decepção por parte dos professores.

Este fato me fez refletir, de um lado, sobre a distância que existe, às vezes, entre as questões e temas que nos propomos enquanto pesquisadores, mesmo vindos da sala de aula e do cotidiano escolar, e as demandas que a escola escolhida para realização da pesquisa está a colocar. Por outro lado, o fato nos leva a pensar sobre o olhar desses profissionais quando imersos na cotidianidade da escola, com seus afazeres, suas rotinas e cobranças sobre o seu trabalho. Essa imersão, muitas vezes, acaba por não deixá-los ver a importância de temas que não dizem respeito ou não trazem respostas imediatas e diretas ao “trabalho docente”. Muitas vezes, pensam que as questões escolares e seus problemas se resumem a didáticas e metodologias.



Houve também, por parte dos professores, a sugestão de que eu fosse aos dois outros turnos, pois consideravam que o “choque” de gerações era mais evidente no turno da tarde e da manhã, uma vez que estes tinham mais estudantes jovens e adolescentes (não trabalhadores e com o perfil dos jovens de EJA).

Um dos professores, que também lecionava no turno da tarde, informou que antes da minha chegada estavam tratando da questão da “intolerância” dos estudantes “mais velhos” com os adolescentes, “que são mais barulhentos mesmo”. Esse mesmo professor fez um “convite” para eu assistir algumas aulas na turma em que tinha maior número “desses adolescentes”. Segundo ele, para eu perceber mesmo a questão geracional, eu deveria entrar nas salas de aula do ensino fundamental.

Essa observação chamou a minha atenção, pois vi surgirem ali as primeiras representações sobre os jovens e uma categoria que não propus trabalhar com ela apareceu: adolescentes. Outro ponto é que se evidenciava, da parte dos professores, uma divisão entre os jovens – reservando esse termo aos estudantes com idade acima dos dezoito anos – e os adolescentes, estudantes “jovens” com menos de dezoito anos. Em vários depoimentos e por várias vezes, observei que esse grupo na escola, mais do que o grupo dos “jovens”, era considerado como mais problemático e causador de tensões. Mas, voltaremos a este ponto em outro momento.

Concordei com a indicação dos professores para visitar os outros turnos, inclusive porque era algo que já estava no planejamento da pesquisa. Por mais que concentremos a investigação em um turno somente, o conhecimento da escola “como um todo” é importante para uma melhor compreensão dos “problemas” analisados. Assim, solicitei ao diretor que marcasse as datas para eu me apresentar aos turnos. Em seguida passamos a conversar sobre as contrapartidas esperada pelos professores e a sugestão foi de que eu contribuísse para a realização de um seminário sobre a questão da juventude na escola.

Longo que o diretor autorizou, apresentei-me nos outros turnos da escola e fui aceita pelo corpo docente e equipe pedagógica da escola. Como contrapartida, os professores e direção solicitaram a minha colaboração a partir de suas demandas e que eu apresentasse “resultados da pesquisa” em andamento para que eles pudessem partilhar suas opiniões e também suas questões.

Assim o fizemos no turno da tarde, turno no qual acabei por decidir realizar a pesquisa, no lugar do noturno, pois conforme pude constatar, posteriormente, em minhas observações, era o que apresentava maior diferenciação etário-geracional

(objeto desta pesquisa). Sempre dentro da demanda e da disponibilidade mútua, participava de reuniões pedagógicas e apresentava alguns aspectos da pesquisa que pudessem contribuir com o dia a dia e as questões escolares postas pelos professores.

Na ocasião da conclusão do perfil sociocultural do turno da tarde, compartilhei-o com toda a escola. Esse momento mostrou-se bastante fecundo para a escola, que nunca havia realizado um levantamento tão minucioso e analítico dos estudantes quanto este ora realizado. Foi também bastante fecundo para a pesquisa, uma vez que pude compartilhar impressões, trocar informações e confirmar o que estava pensando a partir do levantamento.

Esse caminho da pesquisa se mostrou muito interessante e provocou maior empatia entre a pesquisadora e os professores e equipe pedagógica do turno, fato que com certeza influenciou nos resultados da pesquisa. É preciso ressaltar que a disponibilidade da escola, dos professores e da equipe pedagógica foi total. Mesmo dentro do conturbado e corrido cotidiano escolar, receberam-me nas salas de aulas, nos corredores, sempre prontos a responder as perguntas, auxiliar na aplicação dos questionários, na organização das entrevistas coletivas e cedendo espaço para as entrevistas individuais dos estudantes – que em sua maioria escolheram realizá-las no espaço da escola.

## **2.3 O cenário da Pesquisa**

### **2.3.1. Primeiros olhares**

Quem passa diariamente pelos arredores da E.M.C.L.S, de segunda a quinta-feira, por volta das 13 horas, deve cruzar olhares, fazer acenos ou quem sabe trocar algumas palavras com os sujeitos que deram vida às páginas deste trabalho. Pessoas com as quais convivi no período da pesquisa de campo e que abriram as frestas por onde o olhar de pesquisadora desejava adentrar, cheia de questões que, necessariamente, não eram as de que essas pessoas se ocupavam em seu viver cotidiano. Entretanto, eram questões fundamentais para a compreensão das mudanças e permanências nas identidades culturais juvenis – foco desta investigação.

Mas o mais provável é que diversas pessoas que moram ou trabalham no entorno da escola tenham cruzado diariamente com os estudantes sem percebê-los, misturados a

tantos outros transeuntes que por ali passam todos os dias, nos mesmos horários, imersos num cotidiano corrido, comum às pessoas que vivem em grandes cidades na contemporaneidade. Absortos em nossos pensamentos, ocupados com nossas rotinas e demandas de trabalho ou pessoais, muitas vezes, amedrontados por tantas pessoas “desconhecidas” com as quais encontramos todos os dias, mas que continuam desconhecidas, não é muito frequente pararmos para conversar. O mais comum é passarmos direto, evitando os olhares e a proximidade.

Simmel em *A Metrópole e Vida Mental*, comparando a vida nas metrópoles com a vida em pequenas cidades ou campo, fala do excesso de estímulos sensoriais a que os indivíduos são expostos cotidianamente, em uma simples volta pelo bairro ou pela cidade, o que geraria uma adaptação no nível individual que denominou de atitude *blasé*<sup>17</sup>. Nesse contexto, os indivíduos desenvolveriam uma espécie de capa de proteção, manifesta em uma atitude de indiferença em relação aos indivíduos com quem cruzam no seu dia a dia.

Mas, em situação de pesquisa tudo muda! Precisa-se romper com a atitude de indiferença, com essa “capa protetora” e observar os comportamentos, as ações e reações das pessoas que passam pelas redondezas da escola. Assim, a pesquisadora escolhia alguns dias da pesquisa, chegava às proximidades da escola e, diferentemente de outras situações ou ocasiões pelas quais já passou naquela mesma esquina e rua<sup>18</sup>, olhava para as pessoas que por ali passavam, buscando discernir os rostos e os gestos dos estudantes da E.M.C.L.S dos demais.

No início da pesquisa isto era impossível. Por ser uma escola de EJA, os estudantes da escola não usavam nenhum uniforme, o que, geralmente, facilita a identificação dos estudantes de uma determinada escola. Por esse mesmo motivo, fossem eles “jovens”, “adultos” ou “idosos”, não podiam ser distinguidos da população em geral que passava pela rua e mesmo dos que entravam no prédio em que fica a escola.

---

<sup>17</sup> Extraído do artigo de VELHO, Gilberto, Unidade e fragmentação em sociedades complexas. In: **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.12.

<sup>18</sup> A escola ocupa atualmente o 5º e o 6º andar do prédio, antigo local de funcionamento da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG – FAFICH, onde a pesquisadora cursou a Faculdade. Também nesse prédio funcionam a Secretaria de Educação da PBH e o Conselho Municipal de Educação, ambos locais por onde ela já passou no tempo em que trabalhava na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Ou seja, conforme já relatado anteriormente, esse cenário não lhe era estranho. Ao contrário, era bem familiar. Daí a possibilidade de algumas comparações e também a necessidade de alguns exercícios de estranhamento, registrados em outra parte deste trabalho.

Apenas com o passar do tempo e após a convivência na escola é que se tornou possível distingui-los em meio à multidão de pessoas que circulam diariamente por esse bairro da região centro-sul da capital e, mesmo, comparar o momento da chegada deles com a dos estudantes da EEMAV – escola regular localizada no mesmo prédio.

Nos primeiros dias, a sensação é de desconforto. Apesar de ser um cenário familiar, a situação de pesquisa colocava a pesquisadora em constante necessidade de se situar diante do espaço e inquirir sobre os sujeitos de forma sistematizada, ou no dizer de Cardoso (2002), em constante necessidade de um olhar domesticado pela teoria.

Depois de algum tempo de observação, comecei a perceber alguns rostos familiares e consegui mapear os movimentos e interações desse espaço, a distinguir os alunos em meio à multidão, a familiarizar com suas fisionomias, rotinas e gestos. Deise, Glória, Fábio, Margarida, José, Celeste, Gustavo, Sara, Maria, Diva, Rebeca, dentre outros estudantes do ensino médio. A cada dia crescia o número de estudantes que eu conhecia e com os quais interagia. Agora já podia se encontrar e relacionar com um ou mais dos estudantes, conversar, perguntar. Já não dependia apenas do Olhar. O ouvir foi também se constituindo como fonte de conhecimento.

Com o tempo, pela observação e por conversas informais, os mapas da chegada tornavam-se mais nítidos, os traçados mais compreensíveis. Um número significativo de estudantes vinha do próprio bairro da escola. Moravam ou trabalhavam ali. Eram domésticas, faxineiras, porteiros, seguranças, auxiliares de serviço, auxiliares de enfermagem, babás, garçons, dentre outros serviços. Alguns vinham das favelas e aglomerados vizinhos à escola e uma grande maioria chegava de ônibus, às vezes, vindos de bairros próximos, como Serra ou São Lucas, outros de bairros e regiões mais distantes e distintas da cidade como Barreiro, Pampulha, Venda Nova, Carlos Prates ou Burity. Outros vinham de cidades vizinhas (Grande BH) como Lagoa Santa, Santa Luzia, Esmeraldas, Contagem ou Betim.

Portanto, os estudantes da E.M.C.L.S vinham de diferentes direções, lugares e situações. Alguns vinham de casa, como Deise, 37 anos, casada, mãe de duas filhas com 19 e 22 anos, “já adultas”. Apesar dos afazeres domésticos que dividia com as tarefas escolares, ela chegava com expressão descansada, sempre sorridente e positiva, mesmo nos dias mais difíceis. Assim também era para Maria, 52 anos, casada, mãe de dois filhos, e Margarida, 73 anos, viúva, mãe de três filhos “adultos”, “formados” e “casados”. Após cuidar da casa e/ou dos parentes, voltou a estudar em busca de novos projetos de vida, ou no seu dizer, em busca “de novos horizontes e ver a vida com

outros olhos”. Mas para Deise, 37 anos, o dia estava apenas no começo. Após a jornada escolar, o trabalho numa clínica ainda a esperava.

Outros mais vinham do trabalho, ou do estágio, como Fábio, 18 anos, solteiro. Ele chegava sempre apressado, corria em busca de “estabilidade financeira”. Ou como Gustavo, 20 anos, solteiro, que vinha da loja da mãe, onde “dava uma força” pela manhã, até conseguir um emprego.

Alguns chegavam a pé, como Paulo, 56 anos, aposentado do Estado, mas que continua trabalhando como auxiliar de serviços gerais no Colégio Municipal. Outros chegavam de ônibus, vindos de diferentes bairros da cidade ou de cidades vizinhas. Como “José”, 55 anos, morador e membro superengajado da Associação de Moradores do Morro das Pedras, que vinha das andanças e militâncias pela comunidade, em trabalhos na área da saúde e educação, ou de “bicos”, até arrumar um emprego e mudar para o turno da noite.

Algumas chegavam de moto, trazidas por algum namorado, parente ou amigo. Era o caso de Sara, 19 anos, solteira, que vinha para a escola e voltava para casa com o namorado na moto. Era muito tímida e reservada, mas sempre amável e gentil.

O momento da chegada na escola foi se descortinando como um momento fecundo para observar a dinâmica das apropriações dos espaços do prédio e da escola e também dos gestos, práticas e modos de vestir, apontando uma primeira diferenciação etária nesse universo escolar. Os estudantes da E.M.C.L.S não apenas chegam de regiões muito distintas, como também chegam vestidos de modos muito diferenciados e se comportam e apropriam do espaço de entrada da escola de modos distintos e dinâmicos, mas que podem apontar um “chegar cotidiano”, com certa regularidade e dinamicidade.

As aulas na E.M.C.L.S começavam às 13h20. Assim, quando o movimento de estudantes dessa escola se intensificava, o da E.M.A.V já se encerrara. O movimento agora era dentro da escola e distante dos olhos do observador. Diferentemente dos estudantes adolescentes e jovens da escola EMVA, os estudantes de EJA vinham sem uniformes, o que permitia perceber uma maior diversidade nos modos de vestir que diziam, em alguma medida, de suas idades, “tribos”, profissões, dentre outros marcadores identitários.

Enquanto os estudantes da E.M.A.V subiam rapidamente para a escola pela rampa e majoritariamente em grupos (grandes ou pequenos), os da EJA subiam mais calmamente e muitos pelo elevador, o que não era permitido aos estudantes da

E.M.A.V. Da mesma forma que os estudantes da E.M.A.V se apropriavam, dentro do possível permitido pelo horário da chegada, dos espaços da rampa, das escadas e proximidades da *van*, assim também faziam os da E.M.C.L.S, mas em menor número e regularidade. Era mais comum ver alunos da E.M.A.V na entrada da escola do que estudantes da E.M.C.L.S, mesmo entre os mais jovens. Os estudantes mais jovens da E.M.C.L.S às vezes se misturavam aos grupos dos estudantes da E.M.A.V, outros ficavam em duplas ou em pequenos grupos com colegas da própria escola, nas partes mais altas da rampa. Geralmente próximos à portaria do saguão de entrada do prédio. Já os estudantes da EJA, adultos, ou os portadores de necessidades especiais subiam geralmente pelos elevadores. Os estudantes adultos, principalmente os mais idosos, raramente ficavam na entrada do prédio. O mais comum era eles chegarem e subirem direto pelo elevador para a escola. Quando paravam na entrada, às vezes conversando com outro colega, ou esperando alguém, ficavam no espaço em frente ao portão de vidro da entrada do térreo, ou sentados nos bancos de alvenaria, próximos à entrada. Os bancos mais próximos à escada central eram geralmente ocupados pelos mais novos (tanto da E.M.C.L.S quanto da E.M.A.V).

Ao chegar ao 5º andar, pode-se começar a observar o “ambiente” da escola. Nele, diferentemente dos andares anteriores (3º e 4º), onde ficava a E.M.A.V, vê-se um ambiente claro, limpo, sem pichações ou “estragos” nas pinturas das paredes. As marcas feitas pelos estudantes ou passantes são substituídas por uma pintura recente e ainda limpa e brilhante.

Mas, assim como nos demais andares, logo se depara com uma grade, separando e demarcando os espaços da escola do corredor que dá acesso aos elevadores e da rampa e a escola. Os corredores do 5º e 6º andares, bem como os demais espaços da escola, estão pintados em tons claros e estão bem limpos. Não sei se foram pintados nas férias, se somente lavados ou se ainda se mantêm conservados.

Nas paredes desses corredores estão dispostos quadros que retratam um pouco da história, dos costumes e hábitos dos povos que viviam no Brasil e dos portugueses que nos colonizaram. Além dos quadros há murais que vão alternando notícias, produção dos alunos e mensagens da equipe pedagógica. Durante o tempo em que foi observado, o material exposto não sofria danos, permanecendo ali até ser substituído por outro. Pôde-se observar também que poucos eram os estudantes que paravam para ver e/ou ler o que estava exposto.

Esse corredor, juntamente com o saguão e a rampa de acesso ao andar da escola, forma o coração da escola, principalmente para os alunos mais jovens. É nesses espaços, principalmente nos dois primeiros (saguão e corredor), que a vida “juvenil” pulsa na E.M.C.L.S. Já para os estudantes adultos e para os do ensino médio, em especial, o coração da escola é a sala de aula, mesmo durante o período do recreio.

### **2.3.2 Conhecendo a escola**

A apresentação do lócus da pesquisa constitui-se em um momento muito importante da pesquisa e do texto final, pois não podemos esquecer o que os estudos etnográficos nas escolas e os estudos sobre o cotidiano escolar, desde Ezpelleta e Rockwell, (1989) têm demonstrado que cada escola é única e apresenta contextos e dinâmicas próprias que incidem diretamente nas relações e interações em seu interior.

Sendo assim, é necessário situá-lo. Primeiramente para o próprio pesquisador, que precisa “desvendar os enigmas e máscaras desse cotidiano e suas co-relações com o objeto de pesquisa”. Depois, é necessário situar o leitor para que ele possa também realizar uma observação (mesmo que já filtrada) do campo e sua leitura dos processos.

A E.M.C.L.S (sigla que identifica a escola onde a pesquisa foi desenvolvida) é parte da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e foi “criada” em setembro de 1991 para oferecer a modalidade EJA. Situa-se em um dos bairros mais tradicionais da cidade, criado na década de 1920, e que, a partir da década de 1970, passa pelo intenso processo de “verticalização” dos domicílios, com o qual grande parte de suas casas, unifamiliares, cedeu espaço para grandes edifícios. A escola está localizada na região centro-sul de Belo Horizonte, uma das regiões mais valorizadas da cidade e onde se encontram as maiores opções culturais e de lazer da capital mineira. Em seu entorno localizam-se prédios residenciais de classe média-alta e também casas e prédios comerciais. Um pouco mais afastado, em seus pontos mais altos, encontram-se aglomerados e favelas de onde vem grande parte de seus estudantes.

Diferentemente da maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a E.M.C.L.S não funciona em um prédio próprio. Adaptando os espaços, funciona em um prédio antigo, da década de 1960, construído inicialmente para abrigar a reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais e onde, até o final da década de

1980, funcionou a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH-UFMG. Neste prédio, a E.M.C.L.S ocupa todo o 5º andar e divide o 6º andar com o Projeto Bolsa-Família da PBH. Ainda nesse mesmo prédio ficam a Secretaria de Educação, a Gerência pedagógica e o Conselho Municipal de Educação. Desta forma, o espaço físico da escola apresenta algumas características singulares, bastante distintas da maioria das escolas da rede municipal.

No 5º andar estão disponíveis à escola 12 salas de aula (sendo que em cada turno um número diferente é efetivamente utilizado como tal), uma sala para a coordenação pedagógica e uma “destinada à orientadora” dos turnos, uma sala para os funcionários da limpeza, dois banheiros (um masculino e um feminino) para uso dos estudantes, um laboratório de “ciências físicas, químicas e biológicas”, uma sala de artes e uma cozinha (não “efetivamente” utilizadas para as funções que estão definidas no projeto político pedagógico).

No 6º andar fica a secretaria da escola, uma sala para mecanografia, uma sala de “vídeo” e que funciona também como sala para reuniões pedagógicas e encontros coletivos dos turnos, uma sala de informática para os alunos e uma pequena sala adaptada para funcionar como sala da direção.

No fim do corredor, ao fundo, fica a biblioteca, ocupando uma área que corresponde a duas salas e meia da antiga instalação, e em seguida duas salas amplas e arejadas, unidas para abrigar os professores, com dois banheiros privativos (masculino e feminino) para uso exclusivo dos professores da escola. Para uso destes existe ainda uma pequena sala com computadores. Além dessas dependências, a escola compartilha com as demais escolas do prédio os seguintes espaços: a cantina e o ginásio coberto do subsolo, a quadra externa, situada no pátio aberto no andar térreo, próximo ao estacionamento.

### **2.3.3 Organização e funcionamento**

A E.M.C.L.S funciona nos três turnos, oferecendo todos os níveis da Educação Básica – da alfabetização ao ensino médio. De acordo com informações da escola, esta atende em três turnos com a modalidade EJA, dirigida a estudantes com idade de 15 anos até “idades mais avançadas”, os quais, por tempo e motivos distintos, retornam à escola para concluir seus estudos, sendo que alguns vêm para ser alfabetizados e, se



possível, prosseguirem nos estudos. A aluna mais idosa da escola formou em 2005, com 82 anos.<sup>19</sup>

A carga horária semanal do professor de EJA é a mesma dos demais profissionais da RME – de *22h e 30 minutos*, sendo 2h e 30 minutos de recreio. Mas a distribuição do trabalho nestas horas varia das escolas “regulares”. Com esta distribuição a escola busca atender às especificidades da EJA e garantir maior planejamento e trabalho coletivo e oferecer disciplinas optativas.

Estas, geralmente, são oferecidas no final do turno da tarde, após as aulas do dia; e, no noturno, no início do turno, antes das aulas. Na existência de vagas, os alunos podem escolher mais de uma disciplina optativa desde que os horários sejam compatíveis. Estas disciplinas têm como objetivo oferecer aos alunos atividades de enriquecimento que favoreçam a socialização, a solidariedade e o respeito, a leitura, interpretação e escrita e que sejam de seu interesse. A proposta é que os temas das optativas sejam definidos, conjuntamente, por professores, alunos e coordenação no início de cada ano letivo.

Considerando a especificidade da EJA e os objetivos definidos pela escola, cada turno se organiza, diariamente, com quatro aulas de quarenta e cinco minutos, totalizando três horas, mais trinta minutos de recreio e uma hora de atividades pedagógicas optativas. As aulas são ministradas de segunda a quinta-feira e a sexta-feira é destinada às atividades de aperfeiçoamento da prática do magistério. Esses estudos devem ocorrer no horário normal do turno com a participação de todos os professores, funcionários, coordenadores, diretor e/ou vice-diretor.

#### **2.3.4 O turno da tarde: microcosmo da escola**

O turno da tarde pode ser representado como um “microcosmo” da E.M.C.L.S. Oferecendo os mesmos segmentos educativos que os demais turnos da escola, esse turno divide-se em oito turmas: cinco turmas do ensino fundamental – duas de alfabetização (correspondentes às séries iniciais do ensino fundamental) e três turmas de ensino fundamental (correspondentes às séries de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>), sendo que duas eram de

---

<sup>19</sup> Após 12 anos de funcionamento, nos anos de 2003 e 2004, depois de um intenso processo de debates e reflexões [cujos norteadores foram a proposta municipal da Escola Plural implantada na RME e a Resolução nº 001 de 05/06/2003, que definiu os parâmetros da EJA para a RME, a Proposta Curricular para o 1º e 2º segmentos da modalidade EJA – do Ministério da Educação e Cultura – MEC e as práticas vivenciadas] a E.M.C.L.S teve seu projeto político pedagógico reconstruído.

estudantes iniciantes e uma de conclusão – e três turmas do ensino médio: duas destas correspondentes às séries “iniciais” (1º e 2º anos) e uma de “conclusão”, correspondendo ao 3º ano.

Nesse turno estão representados todos os segmentos oferecidos pela escola, da alfabetização ao ensino médio. Conforme dito anteriormente, é o turno mais “híbrido”, onde estão presentes os diferentes perfis de estudantes da escola: jovem estudante, jovem trabalhador e estudante, adulto estudante, adulto trabalhador e estudante, idosos trabalhadores e ainda aposentados. Nesse turno encontrou-se, no ano de 2007, a maior diversidade etária e a coexistência de estudantes de diferentes gerações, considerando-se “jovem”, “adulto” e “terceira idade”. Ainda é o turno da escola onde se concentra o maior número de estudantes portadores de necessidades especiais, seja jovem, adulto ou idoso, mas em maior número os jovens (14 a 25 anos).

No período da pesquisa observava-se em todo turno uma grande variação quanto ao número de estudantes matriculados e frequentes. Pelas listagens escolares, em abril de 2007 estavam matriculados, nas oito turmas, 273 estudantes. Considerando-se apenas as seis turmas do ensino fundamental e médio que foram foco desta pesquisa, são 228 estudantes regularmente matriculados.

Observando-se as listagens “atualizadas” ao final do segundo semestre, o número de matriculados aumentava consideravelmente, chegando a registrar 327 nomes de estudantes matriculados no ano. Considerando-se o número dos que abandonaram, pediram transferência para outra escola ou para outros turnos da escola, chega-se ao final do ano com 207 estudantes, portanto 21 estudantes a menos do que constava no início do ano. Pela análise da movimentação e fluxo de estudantes, com base nas listagens escolares, considerando-se os registros de “abandono”, “remanejamento” para outro turno e “transferência” para outra instituição, o turno apresentou a seguinte configuração:

<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>TURMA A</b>	<b>TURMA B</b>	<b>TURMA C</b>	<b>TOTAL GRUPO</b>
QDE INICIAL DE ALUNOS	24	27	45	96
ENTRARAM	12	4	14	30
ABANDONARAM	7	4	6	17
TRANSFERIDOS	3	0	3	6
REMANEJADOS	5	6	11	22
QDE FINAL DE ALUNOS	21	21	39	81

QUADRO 1 – Registro de entrada e saída de estudantes do Ensino Médio

O quadro acima permite mostrar um turno “em intensa movimentação” de entrada e saída de estudantes durante todo o ano, conforme previsto em seu regulamento.

Na organização cotidiana do turno este fato acarreta diversos problemas para a coordenação, que lida com um número muito superior de estudantes “matriculados” do que “efetivamente estudando”, com as dificuldades em acompanhar esta movimentação, entender os motivos, comunicar às instâncias de direito. Esta movimentação também dificulta o desenvolvimento das aulas, com número significativo de estudantes com frequência muito irregular e nisto reside a dificuldade em acompanhar/avaliar o processo ensino/aprendizagem e definir que atitudes tomar ou que nível de aprendizagem houve e se é ou não possível haver progressão ou mesmo conclusão dos estudos.

Para os processos de constituição dos grupos e das relações em sala de aula, este constante movimento de entrada e saída interfere no viver cotidiano das turmas, que iniciam “cheias”, com um número “excessivo” de estudantes, mas logo que se iniciam as aulas começa um processo de esvaziamento. Ao final do ano, a listagem está completa, mas as turmas extremamente vazias.

Porém, comparando os dados apresentados no quadro acima com a observação do cotidiano escolar, no segundo turno, um número ainda menor de estudantes “efetivamente” frequentava as aulas. Havia um número considerável<sup>20</sup> de estudantes muito infrequentes, mas que não podiam ser retirados da lista. Assim, estima-se que

<sup>20</sup> Não foi possível obter dados precisos desta movimentação dos estudantes no turno.

diariamente havia frequentando a escola no máximo 150 estudantes, considerando-se uma média (alta) de 25 estudantes por turma<sup>21</sup>. Observou-se que alguns estudantes ficavam um período de um ou dois meses sem frequentar, voltavam, assistiam alguns dias de aula e se ausentavam por novos períodos. Assim, não perdiam a vaga na escola para o período ou ano seguinte.

Esta questão será tratada neste mesmo capítulo, onde esta cena se tornará explícita na vivência cotidiana da Turma “M” do ensino médio. Neste momento, ilustra a questão o seguinte depoimento de uma estudante do ensino médio que compara as turmas no ano de 2007 e 2008; esta comparação expressa a percepção dos estudantes sobre esta movimentação no turno:

*No ano passado, no segundo semestre, a turma foi ficando pequenininha!!! Todo mundo foi desistindo! Ficou menor e aí foi chegando o meio do ano, o final do ano, todo mundo foi desistindo. Então ficou quem? Nóóó ficou aquela turminha, aquele bolinho! Agora (2008) uniu, mas já está diminuindo de novo!!! [Maria, 52 anos, Turma “M”].*

Devido a este grande fluxo de estudantes, para a composição do perfil socio-cultural dos estudantes do turno e das configurações das gerações, considerou-se o número de 150 estudantes que frequentavam a escola com maior regularidade. Deste universo, 125 estudantes responderam ao questionário e destes, 110 questionários foram validados, correspondendo a 88% do universo (turno) estudado.

Neste universo de uma escola exclusivamente organizada para a modalidade EJA, nos três turnos podia ser observada a presença de estudantes de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do curso da vida. No ano de 2007, era no turno da tarde que se percebia maior diversidade etária, contando com estudantes representantes de três “fases” ou “cursos” da vida, permitindo estudar como interagiam no espaço escolar e como representavam estas “fases” ou “cursos” da vida: juventude, vida adulta e maturidade (velhice). Era, portanto, um ponto privilegiado de observação das interações entre estudantes em diferentes momentos do curso da vida e com diferentes trajetórias de vida e também trajetórias escolares. De acordo com a observação e levantamento das listagens escolares, era o turno com maior índice de estudantes acima de 60 anos,

---

<sup>21</sup> Este número foi estimado por meio das observações do fluxo na escola e nas salas de aula observadas no período de março a novembro de 2007. Estimou-se a mais, considerando-se os dias mais movimentados.

denominada de “geração idosa” ou “terceira idade”. Na visão de professores e estudantes, é “*no segundo turno que a gente vê mais cabeças grisalhas*”<sup>22</sup>.

#### **2.4. Perfil sociocultural dos estudantes**

Para melhor situar os estudantes do turno da tarde, concomitante à observação participante aplicou-se um questionário para compor um perfil sociocultural dos estudantes desse turno e apontar caminhos para uma perspectiva geracional. O universo pesquisado limitou-se a seis turmas do turno: três do ensino fundamental e três do médio. Neste universo, em abril de 2007, constava das listagens escolares um total de 228 estudantes matriculados. No ensino fundamental estavam matriculados 132 estudantes e no ensino médio, 96 estudantes.

Os dados obtidos por meio dos questionários não foram considerados como única base, muito menos percebidos como “retrato” final do turno e dos estudantes. O quadro apresentado a seguir é resultado da triangulação do conjunto dos recursos metodológicos utilizados. Para tanto foram utilizados diferentes instrumentos de coleta e análise de dados, como a observação participante, o registro de depoimentos de professores, gestores escolares e estudantes nas entrevistas individuais e coletivas, e também em análises de documentos internos da escola, como as listagens das turmas e o projeto político pedagógico.

Desse perfil<sup>23</sup> emerge um turno equilibrado em relação ao sexo, sendo 57 estudantes do sexo feminino e 53 do sexo masculino. Porém, esta proporção variará na medida em que se analisam os diferentes grupos etários.

Dos 41% dos estudantes que se autoidentificaram na faixa etária de 15 a 25 anos, tem-se um número maior de jovens do sexo masculino do que do sexo feminino (28 masculino e 17 feminino). À medida que se analisam as faixas etárias posteriores, nota-se que a situação irá se invertendo. Nas faixas etárias intermediárias (26 a 55 anos), respondendo por 53% dos estudantes do turno, tem-se uma diminuição do número de estudantes do sexo masculino (24) e aumento do sexo feminino (34).<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Caderno de campo – março de 2007.

<sup>23</sup> Elaborado a partir dos 110 questionários validados.

<sup>24</sup> A única variante está no grupo etário de 50 a 55 anos, em que o percentual de estudantes do sexo masculino apresenta uma elevação em relação ao feminino, para logo em seguida voltar a declinar. E

Na faixa etária de 56 a 65, representando 3% do total de estudantes do turno, teve apenas um estudante do sexo masculino e dois do sexo feminino. Na faixa etária acima de 65 anos, são 100% de estudantes do sexo feminino (três).

#### 2.4.1 Pertencimento etnicorracial

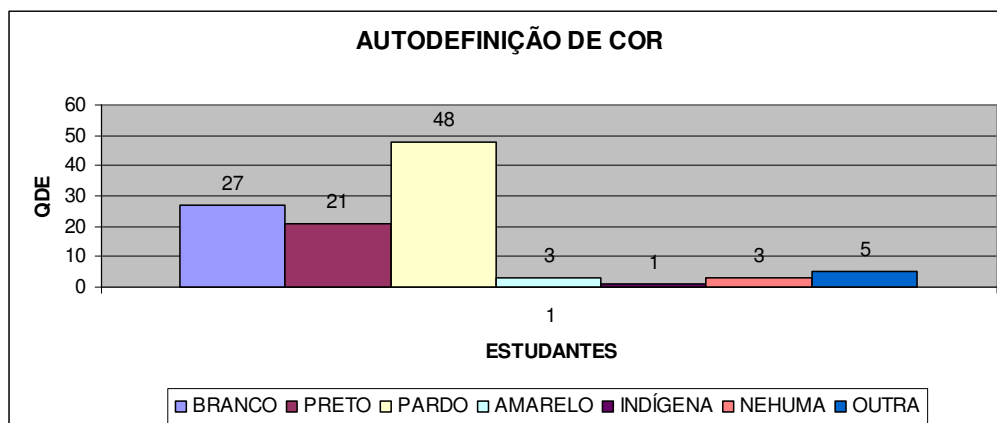


Gráfico 1 – Autodefinição da raça

Quanto à questão etnicorracial, a partir do critério adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE para autoidentificação em relação à cor, temos no turno da tarde 27% de estudantes autodeclarados “brancos”; 21% “pretos”; 48% pardos. Dos demais estudantes, três se declararam “amarelo”; um “indígena”; três se identificaram em “nenhuma categoria” e cinco estudantes na categoria “outra”.

Por este quadro, temos uma maioria de estudantes autodenominados “pardos” no turno. Considerando como “negros” os estudantes que se identificaram pelas cores “pretos” e “pardos”, temos um turno majoritariamente constituído por estudantes negros, um percentual médio de brancos e um percentual mínimo dos que se identificam com etnias indígenas ou orientais.

Tratando-se de uma escola pública que abriga uma modalidade de ensino que visa atender jovens e adultos em defasagem de escolarização, a presença de maioria de estudantes negros diz do processo histórico de exclusão desse segmento da população do processo de escolarização.

---

quando se considera a faixa etária com mais idade (acima de 60 anos), respondendo por, aproximadamente, 6% do turno, só se encontram estudantes do sexo feminino.

Cruzando os dados de raça/etnia com a questão de sexo/gênero temos uma configuração mais complexa e instigante:

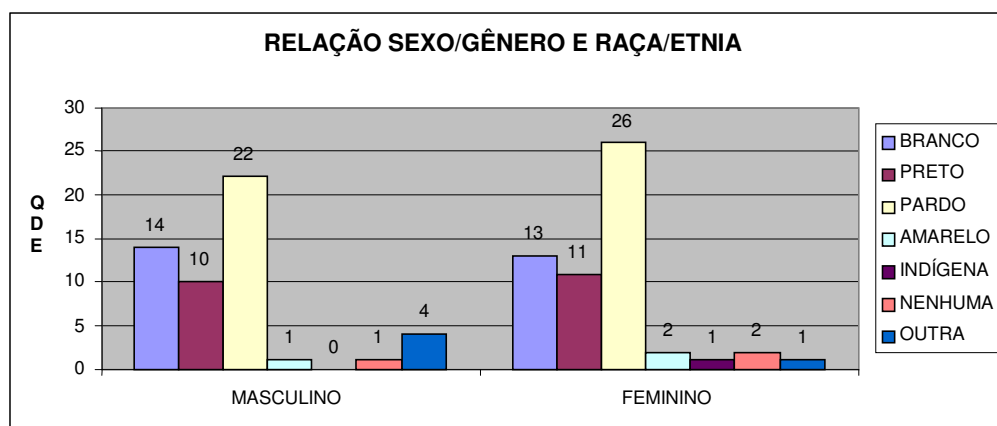


Gráfico 2 – Relação sexo/gênero e raça/etnia

Destaca-se o equilíbrio no número de homens e mulheres que se autodeclararam “brancos” e também “negros”. Em relação à categoria “pardo”, um número relativamente maior de mulheres escolheu esta opção. Mas não se pode esquecer que existe uma ligeira superioridade numérica de mulheres no grupo que respondeu ao questionário.

No universo masculino houve maior percentual dos que escolheram a opção “outra”, no sentido já comentado de insatisfação com a categorização, e a categoria escolhida foi “raça humana”.

#### 2.4.2 Religião

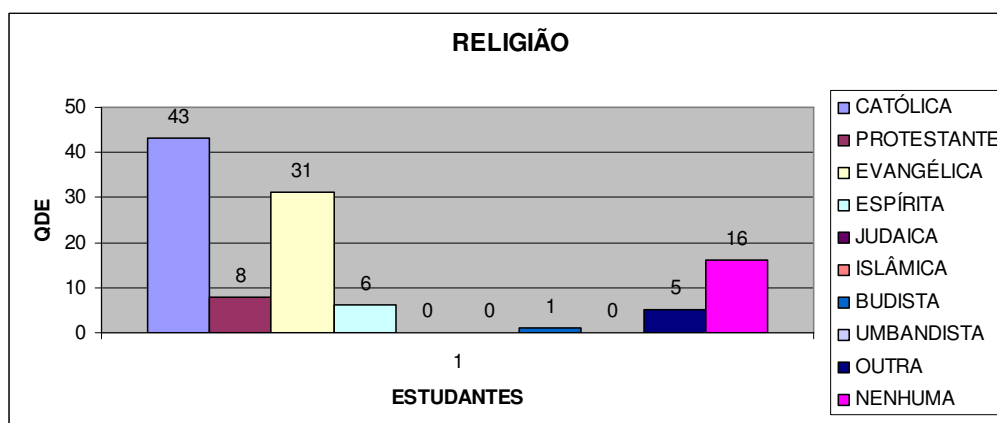


Gráfico 3 – Religião

Em relação à religião, tem-se um turno composto em sua maioria por estudantes que declaram ter alguma religião/religiosidade. Analisando cada denominação religiosa em separado, tem-se um quadro em que o maior grupo é formado por estudantes “católicos” (43), seguido por um grupo de estudantes “evangélicos” (31). Em seguida tem-se 8 estudantes “protestantes”, 6 “espíritas” e 5 estudantes que escolheram a opção “outra”, mas não especificaram qual, não dando elementos para uma análise mais aprofundada desta escolha.

Considerando a categoria “evangélica” e “protestante”, em conjunto tem-se um número de 39 estudantes quase equiparando ao número de estudantes “católicos”. Se forem somados todos os estudantes que marcaram outras opções religiosas que não a “católica”, tem-se um turno formado, em sua maioria, por “não católicos” – 61%, que correspondem a 67 estudantes.

#### ***2.4.3 Faixa etária/nascimento/moradia***

Neste quesito, na faixa etária acima dos 60 anos, apenas um estudante nasceu em Belo Horizonte; os demais nasceram “na roça” ou em pequenas cidades e migraram para Belo Horizonte durante a juventude ou na época adulta, sozinhos, ou já com suas famílias formadas.

No grupo etário “adulto”, 28 estudantes nasceram em Belo Horizonte; 24 em outras cidades do estado de Minas Gerais e cinco em outros estados brasileiros. Trinta e nove estudantes vêm de outros bairros da cidade. Apenas 23 moram nos bairros e/ou aglomerados do entorno da escola.

Na faixa etária de 15 a 25 anos, 41 estudantes nasceram em Belo Horizonte e 40 residem na cidade, sendo que 18 desses estudantes moram nos bairros do entorno da escola e 25 vêm de outros bairros da cidade.

Por este perfil, os estudantes que nasceram fora de Belo Horizonte estão, em sua maioria, na faixa etária adulto e terceira idade, evidenciando o peso do fenômeno de êxodo rural vivido no país, aproximadamente a partir da segunda década do século XX. Esse fenômeno está presente na composição populacional de Belo Horizonte, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. A partir dos anos 1990 cresce o número de habitantes nascidos na cidade.

Por outro lado, o perfil mostra que a maior parte dos estudantes jovens do turno se desloca pela cidade, vinda de diferentes regiões da cidade para estudar na E.M.C.L.S.



A “comunidade estudantil” da escola é formada por pessoas de diferentes idades e vindas de distintos lugares e contexto socioeconômico. Esta composição “reflete” sobremaneira nas vivências cotidianas na escola e nas interações entre os estudantes nos espaços da escola, inclusive nas salas de aulas.

#### **2.4.4. Faixa etária/trabalho**

Com relação à idade inicial, nos grupos etários “jovens” e “adultos”, o começo ou a primeira experiência de trabalho, mesmo que sem continuidade, é registrada entre 10 e 16 anos. No grupo acima dos 60 anos, a maioria começou a trabalhar entre os 7 e 8 anos, portanto ainda no período da infância, configurando uma situação geracional distinta.

No grupo etário jovem, 36 estudantes declararam já ter trabalhado, sendo que 27 estudantes declararam ter começado a trabalhar com idade variando entre 8 e 15 anos; 18 entre 16 e 20 anos. Nenhum com mais de 20 anos. Atualmente conciliam trabalho com a escola apenas 11 estudantes na faixa etária de 18 a 25 anos. Destes, apenas três estudantes com carteira assinada.

Com relação ao trabalho atual, 39 estudantes da faixa etária “jovem” declararam que não trabalham atualmente, configurando, assim, um diferencial entre eles e os outros grupos etários. As ocupações mais citadas foram babás e domésticas, indicando que no universo feminino o trabalho é mais presente do que entre os estudantes do sexo masculino, o que explica talvez o menor número de estudantes do sexo feminino na escola, e colocando a questão do trabalho doméstico, seja na própria casa, cuidando dos irmãos mais novos, seja em “casas de família”, como assalariadas.

Sobre a ocupação atual no grupo “adulto”, 38 estudantes declararam que trabalham, enquanto no grupo acima de 65 anos a situação é inversamente proporcional: quatro estudantes disseram que não trabalham atualmente, para dois que ainda mantêm atividade “laboral”.

No universo dos que disseram já ter trabalhado ou trabalhar atualmente, chama a atenção as ocupações ou profissões mais citadas, tendo um claro caráter geracional e de gênero. Enquanto no grupo dos mais jovens aparecem muitas atividades ligadas ao universo da informática, computação ou de carros, motos e de mecânica, entre os mais velhos, principalmente a partir dos 55 anos, aparecem com maior frequência atividades ligadas à saúde ou ao cuidado de crianças e idosos.

Importa destacar que esta ocupação ligada à saúde é maior nos estudantes do ensino médio, independentemente do sexo. Já no universo do ensino fundamental, esta ocupação é mais citada pelos estudantes do sexo feminino, enquanto no masculino a maior incidência é na ocupação de porteiros, vigias ou “auxiliar de serviços gerais”.

Na faixa etária de 18 a 25 anos, 17 estudantes utilizam parte de seus salários para despesas pessoais e parte para ajudar nas despesas da família. Aqui também uma variante de gênero: nenhum estudante do sexo feminino assinalou que seu salário vai todo para gastos pessoais ou todo para a família, enquanto que nove estudantes do sexo masculino o fizeram. As estudantes do sexo feminino, em sua grande maioria, escolheram a opção: parte para despesas pessoais e parte para a família.

## 2.5. Perfil dos estudantes da turma “M”

ENTREVISTADO	IDADE (ANOS)	SEXO	COR/ETNIA	ESTADO CIVIL	FILHOS	CIDADE EM QUE NASCEU	ÉPOCA/IDADE QUE MUDOU PARA BH	IDADE COMEÇOU TRABALHAR	TRABALHA ATUALMENTE
1. MARGARIDA	73	FEM	PARDA	VIÚVA	3	LUZ/MG	1980	7	EM CASA
2. CELESTE	70	FEM	PARDA	SOLT EIRA	NÃO	MUNDO VELHO/DIAMANTINA	1980	7	NÃO
3. JOSÉ	55	MASC	NEGRA	CASADO	1	PEDRO AFONSO/GO	1980	10	SIM
4. PAULO	56	MASC	BRANCA	SOLTEIRO	1	MENDES PIMENTEL	1970	17	NÃO
5. MARIA	52	FEM	BRANCA	CASADA	2	POUSO ALEGRE/MG	1980		SIM
6. GLÓRIA	49	FEM	BRANCA	CASADA	3	BUENÓPOLIS	1980	16	NÃO
7. ÂNGELA	51	FEM	PARDA	CASADA		MANTENA/MG	1978	14	SIM
8. MARTA	46	FEM	BRANCA	CASADA	4	MANHUMIRIM	1980	14	NÃO
9. DIVA	41	FEM	BRANCA	CASADA	2	VARZELÂNDIA/MG	1974	14	NÃO
10. MARIANA	38	FEM	BRANCA	CASADA	2	BH	-	15	SIM
11. RENATA	37	FEM	PARDA	CASADA	4	BH	-	14	NÃO
12. DEISE	37	FEM	BRANCA	CASADA	2	ESPÍRITO SANTO	1978	15	SIM
13. TERESA	33	FEM	PARDA	DIVORCIADA	NÃO	RIBEIRÃO PRETO	2000	15	SIM
14. EMANUEL	33	MASC	PARDA	CASADO	1	BH	-	13	SIM
15. REBECA	26	FEM	PARDA	CASADA	2	BH	-	13	NÃO
16. GUSTAVO	20	MASC	PARDA	SOLTEIRO	NÃO	BH	-	18	NÃO
17. FÁBIO	19	MASC	BRANCA	SOLTEIRO	NÃO	BH	-	17	SIM
18. SARA	19	FEM	PARDA	SOLTEIRA	NÃO	BH	-	14	NÃO
19. LÍDIA	22	FEM	PARDA	SOLTEIRA	NÃO	BH	-	16	EM CASA
20. ALINE	18	FEM	NEGRA	SOLTEIRA	NÃO	BH	-	-	NÃO
21. RAFAEL	18	MASC	AFRO-BRASIL	SOLTEIRO	NÃO	BH	-	-	NÃO
22. CLÉBER	18	MASC	PARDO	SOLTEIRO	NÃO	BH	-	-	NÃO
23. RICARDO	19	MASC	PRETO	SOLTEIRO	NÃO	CONTAGEM	-	13	SIM

ENTREVISTADO	OCUPAÇÃO	TEMPO QUE PAROU DE ESTUDAR (ANOS)	TEMPO QUE VOLTOU A ESTUDAR NA ESCOLA	MOTIVO DE TER PARADO DE ESTUDAR	MOTIVO DE TER VOLTADO A ESTUDAR
1. MARGARIDA	CUIDA DA MÃE E DA CASA	50	5 ANOS	ERA O MÁXIMO PRA ÉPOCA	REALIZAÇÃO DE SONHO
2. CELESTE	CUIDA DA CASA E ESTUDA	20	3 ANOS	FALTA ESCOLA/MORAVA INTERIOR/ROÇA	ADQUIRIR CONHECIMENTO
3. JOSÉ	APOSENTADO "SÓ FREE LANCE"	21	2 ANOS	TRABALHO/FALTA INCENTIVO	GOSTO DE APRENDER
4. PAULO	APOSENTADO	22	5 MESES	TRABALHO	É BOM E NECESSÁRIO
5. MARIA	PROFESSORA PINTURA	31	1 ANO	CASAMENTO	APRENDER COISAS BOAS
6. GLÓRIA	CUIDA DA CASA E DOS FILHOS	20	3 ANOS	PRIMEIRO PARA TRABALHAR, DEPOIS PARA CRIAR FILHOS E CUIDAR DA CASA	GOSTO E TEM VERGONHA DE NÃO TER ESTUDADO
7. ÂNGELA	AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	20	6 MESES	TRABALHAR PARA AJUDAR A FAMÍLIA	MELHORAR AUTOESTIMA E PROFISSÃO
8. MARTA	CUIDA DA CASA E DOS FILHOS	30	3 ANOS	AS DIFICULDADES E OS FILHOS	NECESSIDADE POR CAUSA DOS FILHOS
9. DIVA	CUIDA DA CASA E DAS FILHAS	20	2 ANOS	TRABALHO/CASAMENTO	
10. MARIANA	AUXILIAR SERV. GERAIS	18	2 ANOS	DIFICULDADES DE APRENDIZADO	SER ALGUÉM NA VIDA
11. RENATA	DONA DE CASA	22	2 ANOS	AJUDAR A MÃE TRABALHANDO	VONTADE DE APRENDER
12. DEISE	FAXINEIRA	12	2 ANOS	TRABALHO	TRABALHO MELHOR
13. TERESA	CHEFE DE COZINHA			TRABALHO	PROMOÇÃO NO SERVIÇO
14. EMANUEL	PASTOR	13	2 MESES	TRABALHO E FALTA DE DINHEIRO	NECESSIDADE PROFISSIONAL
15. REBECA	CUIDA DA CASA E DOS FILHOS	12	2 ANOS	NAMORO/FALTA DE INTERESSE	CONCLUIR O ENSINO MÉDIO
16. GUSTAVO	AJUDA A MÃE NA LOJA	3	3 ANOS	FALTA DE INTERESSE	ARRUMAR UM EMPREGO LEGAL
17. FÁBIO	ESTAGIÁRIO IBAMA	1	6 MESES	TRABALHO/DESÂNIMO	CONCURSO PÚBLICO E VESTIBULAR
18. SARA	CUIDA DA CASA E DOS IRMÃOS MAIS NOVOS	1	3 ANOS	PROBLEMAS FAMILIARES/DESÂNIMO	ARRUMAR EMPREGO
19. LÍDIA	DANÇARINA	3	6 MESES	MORAR FORA DO PAÍS	CONCLUIR O ENSINO MÉDIO E MORAR E TRABALHAR FORA DO PAÍS
20. ALINE	ESTUDANTE	NÃO PAROU	6 MESES		CURSO SUPERIOR
21. RAFAEL	ESTUDANTE	1	1 ANO	DESINTERESSE	ARRUMAR EMPREGO
22. CLÉBER	MÚSICO	NÃO PAROU	6 MESES	CONFLITOS INDISCIPLINA ESCOLA	CONCLUIR O ENSINO MÉDIO
23. RICARDO	FAZ TUDO	NÃO PAROU	2 ANOS		PARA TER UM FUTURO MELHOR

Após apresentar o perfil dos estudantes do turno da tarde, apresentamos a seguir um quadro com o perfil dos estudantes da turma “M”, turma em que realizou-se uma observação mais detalhada e demoradas das relações intergeracionais na parte sincrônica da pesquisa, desenvolvida nos espaços da escola e posteriormente participaram da composição dos “relatos de juventude

Importa dizer que, no geral, este perfil corresponde ao apresentado para os estudantes do turno no capítulo anterior, fato que nos permite dizer que a turma “M” retrata o universo estudantil do turno da tarde, podendo ser o lócus representativo para se analisar com maiores detalhes as relações inter e intrageracionais. A única ressalva importante a fazer é que nesta turma, assim como no segmento do ensino médio, não estão representados os estudantes jovens, com idade entre 15 e 17 anos, presentes no ensino fundamental e que estabelecem outras configurações de interações intra e intergeracionais, que serão descritas e analisadas mais à frente no texto, entendidos como “ponta do *iceberg*”, ou em outros termos, a parte visível (explicitada) das tensões geracionais postas nas disputas pela “definição da situação”.

## **2.6. EJA – Educação de Jovens e Adultos**

Conforme já informado, a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos não está entre os temas da pesquisa, mas foi considerada como uma modalidade educativa que nos permite acessar um universo muito rico de relações e interações intergeracionais e também um ótimo lugar para aproximar-se de estudantes de diferentes idades e gerações, entrevistá-los e colher suas visões sobre o ser jovem e sobre suas vivências juvenis. Com isso, uma escola de EJA foi escolhida como ponto inicial da cartografia juvenil que nos propusemos construir neste estudo.

Porém, uma vez decidido o lugar de observação e seleção dos sujeitos da pesquisa, algumas breves considerações sobre essa modalidade fazem-se necessárias para situar o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como as implicações dessa escolha para a construção do estudo de caso e nos resultados obtidos por essa escolha.

Desse modo, dois aspectos precisaram ser destacados. O primeiro diz respeito à origem e organização dessa modalidade e seus objetivos. Por esse esclarecimento pretende-se mostrar como o cenário inicial da pesquisa foi construído e em que bases ocorrem as relações e interações entre jovens, adultos e idosos, na modalidade EJA.

O segundo aspecto é relativo aos sujeitos jovens, adultos e idosos que estudam na modalidade EJA. Quem são? Por que estudam nessa modalidade e não nas escolas “regulares” de ensino médio? E, principalmente, que características desses sujeitos dizem respeito aos propósitos de uma cartografia juvenil que se propôs a mapear mudanças e permanências nos modos e territórios juvenis em diferentes gerações?

Com relação ao primeiro aspecto, dialogando com Di Pierro (2005), Vera Masagão Ribeiro (1997) e Oliveira (1999) podemos situar a educação de jovens adultos no fluxo dos acontecimentos vividos pela sociedade brasileira nas décadas de 30 e 40 do século XX com a consolidação do sistema de educação pública elementar e a implementação das primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram campanhas de alfabetização em massa pelo território brasileiro.

Por esses estudos, compreende-se que em seu contexto inicial o jovem não era “alvo” ou preocupação da ação educativa, mas sim o “adulto analfabeto”, posto que o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento econômico e sociocultural da nação e não como seu resultado. A função da educação dos adultos era preponderantemente erradicar o analfabetismo para superar esta condição de sociedade atrasada.

As leituras realizadas indicam que as primeiras críticas a essas campanhas de alfabetização em massa, surgem ainda no final da década de 1950. Baseando-se no pensamento do Educador Paulo Freire, ocorrem pelo país vários movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos que levam. Neste contexto desenvolvem-se diferentes experiências de alfabetização de adultos com objetivos mais amplos como “conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais compreendidas como “injustas”. (DI PIERRO 2005,p.1).

Estes movimentos imprimem uma nova visão sobre a relação entre o analfabetismo e a questão social. Neste, o analfabetismo deixa de ser visto como o culpado pelo atraso da nação, e passa a ser considerado como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Neste contexto, a visão sobre a função da educação de adultos muda de perspectiva, passando a ser concebida como uma forma de intervenção na estrutura social que produzia o analfabetismo.

Nessa perspectiva propunha-se que as relações pedagógicas desenvolvidas na educação de adultos fossem permeadas por um forte componente ético e por um profundo comprometimento do educador com os educandos, compreendidos como homens e mulheres produtivos, portadores e produtores de cultura. Pela concepção Freiriana do educando como “sujeito de sua aprendizagem”, propunha-se uma ação educativa que não negasse a sua cultura, mas, ao contrário que a fosse transformando através do diálogo. Deste modo, defendia-se que os processos pedagógicos desenvolvidos na alfabetização de adultos o fossem a partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos e que as ações educativas partissem da identificação da origem dos problemas concretos das vivências dos educandos e da busca por caminhos e possibilidades de superação dos mesmos.

Com o golpe militar de 1964, tem-se um novo cenário. Os programas de alfabetização e educação popular passam a ser vistos como uma grande ameaça à ordem e a seus promotores são duramente perseguidos. Na década de 70, o governo militar estabelece uma reforma educacional que atribui ao sistema educacional o papel de atender as demandas de recursos humanos de um modelo concentrador de riqueza. Por esta regulamentação estabelece-se a modalidade intitulada “ensino supletivo” como a responsável pela “reposição” da escolaridade aos que não a puderam cursar na época considerada correta (infância e na adolescência).

Por meio da Lei 5.692 de 1971 institui-se a Educação básica para jovens e adultos e implanta-se o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Essa nova modalidade de ensino, de acordo com Ribeiro (1997) , apropriou-se de algumas metodologias e ideias da educação popular, mas esvaziando do sentido crítico. Para Di Pierro (2005) essa modalidade atendeu ao apelo modernizador da educação à distância, aderindo aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e da instrução programada, fundamentos da difusão de educação não presencial em centros de estudos e telecursos. Tendo estes últimos se somados aos cursos presenciais configurando um subsistema de ensino supletivo em expansão.

Nos anos 1980 um novo cenário: Considerando-se os estudo de V.M.M. Ribeiro (1997) “o movimento de educação popular” não desaparece sob a ditadura. Alguns grupos ligados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com uma visão mais crítica, vinculados aos postulados de Paulo Freire, paralelamente ao movimento oficial. Deste modo, com a emergência dos movimentos sociais, o fim da ditadura na década de 1980, e a extinção

do MOBREAL em 1985, a Fundação Educar – nova instituição responsável pela educação de adultos - passa a apoiar financeira e tecnicamente os programas desenvolvidos por governos, entidades civis e empresas conveniadas. Neste contexto, estas pequenas experiências vão se ampliando, construindo canais de trocas de experiências, reflexão e articulação.

V.M.M. Ribeiro (1997) avalia que da década de 1980 para os tempos atuais houve um avanço na educação de adultos, considerando-se alguns indicadores: Como principal critério avalia como positiva a visão dos novos programas de alfabetização que entendem que este processo exige um certo grau de acompanhamento e continuidade, prevendo assim um tempo maior para esta modalidade de ensino; E, depois: a maior preocupação com a educação matemática; a incorporação da cultura e da realidade vivencial como conteúdos ou ponto de partida da prática educativa; o caráter crítico, problematizador e criativo que se deseja imprimir à educação de jovens e adultos; e por último: as novas perspectivas na aprendizagem da leitura e na escrita.

A autora argumenta ainda que a Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que teria estabelecido para os que se ocupam da educação de adultos o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, ela defende que a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos tornou-se uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não seja reduzida a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1997,P.14)

O cenário atual: Di Pietro (2005) considera que o final do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980 propiciaram uma ruptura dos sistemas de ensino público com o paradigma compensatório do ensino supletivo e em diálogo com os movimentos de educação popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Mas em sua avaliação todo o movimento de renovação pedagógica repercutiu pouco nas redes estaduais de ensino que se mantiveram presos ao paradigma compensatório. Para ela, o paradigma compensatório ainda impregna a cultura escolar brasileira, mesmo passado mais de três décadas e mesmo considerando a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.



Este paradigma, em sua concepção teria enclausurado a escola para jovens e adultos “em rígidas referências curriculares e metodológicas do tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes”, e obstacularizado a “flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural”. E, ainda hoje, direcionaria o olhar dos educadores e gestores “para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos”, nutriria “visões preconceituosas que os levariam a subestimar os educandos” e ainda, “dificultaria uma valorização da cultura popular e o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho”. (DI PIERRO, 2005,p.2)

Como caminho para retirar a Educação de jovens e adultos do peso da cultura da política compensatória Di Pierro retoma a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo no ano de 1997. Nesta conferência estruturou-se uma visão mais contemporânea da função social desta modalidade educativa ao proclamar o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Para Di Pierro esta perspectiva da EJA como educação continuada, traz a possibilidade de retirá-la e também e principalmente os sujeitos que nela se inserem, de uma perspectiva de política compensatória para uma política de direito à educação “regular”, geralmente atribuídas somente às crianças e adolescentes. Neste sentido, os educandos da EJA passam a ser compreendidos não mais pela falta de uma educação realizada no tempo certo, mas na condição de sujeitos que em todo e qualquer momento/ciclo de sua vida têm o direito e estão aptos a aprender.

Concluindo, a modalidade EJA foi organizada, estruturada como uma política compensatória para alfabetizar e posteriormente possibilitar a conclusão da escolaridade de sujeitos que, por diferentes causas, mas via de regra pelas condições sociais e econômicas, não puderam realizar a escolarização básica e média na época da infância e juventude, épocas consideradas próprias para tal.

Em segundo lugar, a escola de EJA foi primeiramente uma escola estruturada para o público adulto. A entrada dos jovens foi bem posterior e trouxe sérias questões para sua organização e funcionamento. Atualmente, uma das maiores queixas na formação de educadores com que trabalho, que estão na modalidade EJA, recaem sobre a heterogeneidade do público atual de EJA e as “complicações advindas da entrada em números crescentes de uma população adolescente (considerando os primeiros anos da juventude – 15 a 18 anos) e de jovens”.

Agora o segundo aspecto: Quem são os estudantes, jovens, adultos e idosos, da modalidade EJA?

Considerando-se os estudos de Oliveira (1999), o tema da educação de jovens e adultos não diz respeito apenas à questão etária, mas, trata-se sobretudo, de uma “especificidade cultural”, uma vez que se trata de “um território” de jovens e adultos, mas não de jovens ou adultos quaisquer. Primeiramente, conforme a autora (e pode ser observado quando se adentra uma escola de EJA), o adulto para a educação de jovens e adultos é geralmente “o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar”. Em relação ao adulto “tradicional” na EJA é aquele que apresenta uma experiência escolar mais curta, geralmente com histórico de atividades urbanas não qualificadas ou ainda, com histórico de trabalho rural na infância e/ou adolescência.

Quanto ao perfil do jovem que recentemente tem lugar na EJA, não é, geralmente, “aquele com história de escolaridade regular, o vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares, em busca de enriquecimento cultural”, mas como o adulto descrito acima, “é também um excluído da escola, porém, em cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade”. É alguém mais “ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho ou lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbanizada” (OLIVEIRA, 1999, p. 1). A pesquisa ora realizada evidenciou um público de EJA mais plural e complexo do que o apresentado acima por Oliveira, talvez por concentrar-se no nível do ensino médio. No universo desta pesquisa identificamos, estudando junto com os estudantes com os perfis acima citados, outros, já com história de percursos escolares mais amplos, vivências mais urbanas e mesmo oriundos de camadas médias da sociedade. Evidenciou-se um grande número de estudantes jovens oriundos de escolas públicas e particulares que vinham apenas completar os estudos, devido a alguma reprovação, estudantes jovens que apresentavam uma trajetória escolar pontuada por entradas e saídas, mas com grande vivência e escolarização, convivendo com estudantes cujo perfil é o mesmo descrito por Oliveira (1999).

Outro aspecto que esta pesquisa evidenciou sobre os estudantes de EJA é que muitos deles relacionam a pouca escolaridade, além da migração e do trabalho desde a infância, a trajetórias individuais e familiares marcadas por perdas, relatos de traumas, sofrimentos e mesmo violência doméstica nas fases da infância e da adolescência.

Todos esses elementos juntos trouxeram grande especificidade à cartografia juvenil que apresentamos neste estudo.

Essa especificidade talvez tenha sido, de um lado, sua maior fraqueza, tendo em vista a falta de estudos no campo da juventude que tratassem do universo sociocultural desse público-alvo em outras temporalidades, já que havia poucos autores com quem dialogar e comparar os achados do campo, o que tornou mais densas as análises. Mas, por outro, talvez esteja aí sua maior riqueza, pelo fato de apresentar vivências e experiências juvenis que não são, geralmente, encontradas nos estudos sobre esse segmento.

## **CAPÍTULO 3: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: CRUZANDO OLHARES SOBRE A ESCOLA E SOBRE OS JOVENS**

### **3.1 Apresentação**

Dentro da proposta teórico-metodológica deste estudo, adentramos, neste capítulo, o território das relações intergeracionais pela via sincrônica, na leitura das cenas e diálogos que presenciamos e travamos na escola. Por meio das observações participantes no cotidiano escolar e da sala de aula, buscou-se identificar a existência de diferentes grupos geracionais presentes nesse universo, mapear e analisar as vivências e representações juvenis, as redes de relações estabelecidas, os posicionamentos em relação aos espaços e regras escolares por parte de cada grupo e compreender os processos de identificação geracional.

Pela coexistência e convivência de estudantes de diferentes gerações no espaço da escola de EJA, considerou-se essa escola como um espaço privilegiado de observação das interações intergeracionais fora das relações familiares. Na escola, no período da pesquisa, cruzaram-se várias trajetórias e trilhas socioculturais distintas.

Na pesquisa, de imediato, foram identificados três grandes grupos geracionais no universo das turmas de ensino médio da escola, considerando as próprias classificações da escola e dos estudantes:

Um primeiro grande grupo de estudantes identificado como composto por “adultos” contava com 58 estudantes no turno. Considerou-se como constituinte desse grupo os estudantes com idade entre 26 e 55 anos. Principais características grupo: superioridade quantitativa de mulheres em relação aos homens. A maioria dos estudantes estava já inserida no mercado de trabalho (em atividade profissional fixa ou empregos temporários, ou em busca de um emprego, ou de um novo caminho profissional). A maioria dos estudantes tinha família constituída e prole morando em seu domicílio ou dependente de sua renda (e/ou do cônjuge/companheiro) e trabalho. Com relação à trajetória escolar, a grande maioria dos estudantes desse grupo deixou a escola, na adolescência, por necessidade de trabalhar ou, no caso das estudantes do sexo feminino, para casar e cuidar da casa e dos filhos. A grande maioria voltou à escola na vida adulta, após um período de 10 a 30 anos fora da escola. Muitos em função de uma

situação de desemprego mais longo, uma aposentaria ainda em idade ativa, ou no caso de grande parte das estudantes do sexo feminino, depois de os filhos “estarem mais crescidos” e diante da necessidade de ajudá-los nas tarefas escolares, ou de ajudar o cônjuge/companheiro no sustento da casa.

Os objetivos citados por esses estudantes com o ensino médio eram: com maior escolaridade, aumentar a renda através de um “emprego melhor”, ingressar em um curso profissionalizante e começar uma nova atividade profissional ou montar seu “negócio próprio”, ou pelo menos, em alguns casos, não permanecer no cargo ou emprego atual. Um percentual menor dentro do grupo etário adulto manifestou vontade de prosseguir nos estudos e cursar uma faculdade, geralmente ligada à área médica e de saúde, estética ou pedagógica.

No segundo grupo, composto por 45 estudantes, foram considerados os com idade entre 18 e 25 anos. Uma das principais características desse grupo é que aqueles com idade entre 18 e 20 anos têm pouca experiência de trabalho, moram na casa dos pais ou de familiares e deles são dependentes. Prevalência de maior número de estudantes do sexo masculino e a grande maioria dos estudantes jovens não tinha histórico de grandes períodos fora da escola. Ao contrário, apresentavam uma trajetória marcada por entradas e saídas de escolas em diferentes períodos, mas sempre períodos inferiores a um ou dois anos. Desse modo, pode-se considerar que sempre estiveram inseridos no sistema educacional e apesar de ser o grupo de menor faixa etária, era também o grupo que apresentava maior escolaridade, em termos de tempo de escolarização. Principalmente considerando-se que nesse grupo uma grande parte havia iniciado ou se inserido no sistema educacional mais cedo que os colegas dos dois outros grupos etários, seja pela pré-escola que alguns puderam cursar, seja pela passagem por creches ou projetos sociais.

Quanto à expectativa com o ensino médio, nesse grupo identificou-se uma divisão em dois subgrupos distintos. O primeiro formado por jovens que já estavam com algum projeto profissional mais definido, em atividade de estágio, com perspectiva de inserção em algum trabalho específico que exigia a certificação. Nesse grupo concentrava-se o que os colegas ou eles próprios denominavam de “jovens adultos ou maduros”, ou seja, que “levavam o estudo a sério”, “que não estava na escola apenas para brincar ou obter o diploma”, mas “queriam realmente aprender”. No dizer “nativo”, já havia “caído a ficha!”. O segundo grupo era formado pelos estudantes cuja “ficha ainda não tinha caído” e que estavam na escola “obrigados pelos pais, ou não haviam

encontrado ainda motivação para estudar, mas “sabiam” que precisavam concluir o ensino médio e ter o diploma para poder arrumar um emprego.

Havia ainda um terceiro grupo de estudantes identificado como composto por “idosos” ou “terceira idade”. Esse terceiro grupo era quantitativamente bem menor que os dois primeiros, composto por seis estudantes do ensino médio, com idade superior a 56 anos. Em um subgrupo acima de 65, composto por três estudantes, temos apenas pessoas do sexo feminino. Todas aposentadas, sem a presença de um companheiro ou cônjuge – sendo solteiras, viúvas ou divorciadas. As que tinham prole, com esta não mantinham mais uma relação de dependência direta de sua renda ou de cuidados diários. A maioria dos filhos já tinha constituído novo núcleo familiar e, por isso, elas relatavam estar em uma fase da vida em que se sentiam sozinhas e com um vazio existencial intenso. A volta à escola ocorreu após uma ausência de 30 a 50 anos, iniciada geralmente quando ainda na infância; essa volta à escola na “velhice” ou “terceira idade” era justificada por uma busca de “um novo sentido para a vida”, para “preencher um vazio deixado pela perda do cônjuge ou dos pais, pela distância dos filhos”, etc., e ainda como a realização do sonho de estudar que não pôde ser realizado em nenhuma outra idade da vida.

Debert (2008) explica que a expressão “*terceira idade*” somente recentemente se popularizou no vocabulário brasileiro. Sendo, uma expressão originária da França, foi importada e incorporada ao vocabulário brasileiro apenas na década de 1970. Os pesquisadores a utilizam não para referir-se a uma idade cronológica precisa, mas como uma forma de tratamento das “pessoas de mais idade”, uma vez que esta expressão “*ainda não adquirira uma conotação depreciativa*”. Ela salienta ainda, que a expressão “terceira idade” exprime metaforicamente uma nova situação ou modo de representar a velhice, que passa não mais a ser vista como sinônimo de decadência, pobreza e doença, mas, como um tempo privilegiado para atividades livres dos constrangimentos do mundo profissional e familiar. (DEBERT, 2008, p.48).

### 3.2 Relações e Interações entre Gerações na Escola

Giddens (1991) destaca que a espacialidade é indissociável do processo de interações que os indivíduos e grupos estabelecem entre si. O espaço é parte constituinte das interações entre os estudantes das diferentes gerações na escola. Sua configuração interfere diretamente nas dinâmicas que os estudantes estabelecem no cotidiano escolar.

Por esse entendimento, buscou-se nesta pesquisa, em alguma medida, observar e analisar de que modo o espaço da escola favorecia ou não a relação e as interações entre os estudantes de diferentes grupos geracionais. As apropriações cotidianas dos espaços da escola pelos estudantes foram analisadas nas dinâmicas que os diferentes sujeitos estabelecem com os espaços disponibilizados e nos modos como eles, ao atribuírem novos sentidos a esses espaços, os transformam em “lugar” para si.

Buscamos observar e analisar os modos como os estudantes de diferentes gerações interagem nos espaços da sala de aula, dos corredores e da cantina. Nestas interações situavam-se no espaço escolar, a partir das imbricações de suas tensões com seus pertencimentos etários, de gênero, etnia e classe social, dentre outros, e neste processo demarcavam seus territórios na escola, construíaam novos sentidos para ela, novas visões de mundo e projetos de vida.

Além da espacialidade, para compreender as interações intra e intergeracionais, no espaço escolar, partimos do princípio que a experiência humana é mediada pela interpretação. Deste modo, pessoas, situações ou acontecimentos não são dotados de significado próprio ao serem observados. Ao contrário, os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, não são aspectos secundários, mas elementos essenciais e constitutivos da experiência. Para a análise do comportamento e das interações “em cena”, é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas experiências (BOGDAN, 1994)

Compreende-se, assim, que os significados são construídos nas e por meio das interações. Os estudantes da escola, ao interagirem regularmente no espaço da sala de aula, partilham experiências, problemas e normas comuns, tendendo, assim, a partilhar “perspectivas” e “definições” comuns. Mas este fato não gera necessariamente um consenso entre todos os atores, nem as “definições” e “perspectivas” são permanentes. Ao contrário, são complexas e mutantes, construídas e reconstruídas cotidianamente em

um jogo interativo, onde cada estudante – jovem, adulto ou idoso – utiliza seus diferentes “textos”, talvez o melhor seja dizer, os diferentes fragmentos do texto (cultura) que dispõem para se situarem, negociarem espaços, práticas, sentidos e significados na e para a escola.

Dialogando com Geertz (1998), que entende que o que se pratica na antropologia é a etnografia, compreendida como “descrição densa” ou “uma interpretação cultural”, Velho (2007) propõe que se considere que *“ao realizar essa descrição analítica, o antropólogo, via de regra, estuda os costumes, o dia a dia, o convívio social, as refeições; numa outra dimensão, as festas, os rituais”*. Ao fazer isso, *“ela está lidando com visões de mundo, sistemas culturais, mas a partir, principalmente, das observações de pessoas em interação”* (VELHO, 2007, p.2).

Desse modo, Velho (2007) defende que ao praticar a etnografia está-se descrevendo a interação – *“segundo certas regras, segundo certos princípios, mas sempre a interação”* – compreendida como *“o encontro das pessoas no seu dia a dia, no seu cotidiano”*. Desse modo, ele pondera que, mesmo considerando que enquanto se pratica a etnografia lida-se com dramas sociais, com crises, com rupturas, *“existe um lado da etnografia que é muito colado à descrição do dia a dia, do que as pessoas fazem, de como elas se relacionam, conversam umas com as outras, de quais são as regras de precedência, de aproximação, de evitação, misturadas com seus afetos, emoções, gestos, sociabilidade em geral”* (VELHO, 2007, p.2).

Como interações estamos considerando, com Velho (2007), uma relação entre indivíduos que são diferentes uns dos outros:

*O que é a interação senão uma relação entre indivíduos que são diferentes uns dos outros? Se não existe diferença, não existe relação – isso é óbvio, mas nem sempre parece tão óbvio assim. São justamente essas diferenças entre os indivíduos, essas singularidades, que vão permitir que haja relação, porque é isso que possibilita algum tipo de troca, de reciprocidade. A interação é isso; se os indivíduos são iguais, não há sociedade. Portanto, não temos nem mônadas isoladas, pairando, nem uma sociedade homogênea em que todos os indivíduos são determinados, condicionados e produzidos por forças ou estruturas maiores. Na verdade, o dia a dia, o cotidiano, o microssocial, a interação têm esse potencial enorme que tem sido confirmado na história das ciências sociais* (VELHO, 2007, p. 3).

No espaço desta investigação, buscou-se compreender como cada estudante, com seus diferenciados pertencimentos etários, de gênero e “condição social”, na interação com os outros e diante do repertório cultural disponível, se apropriava de partes destes repertórios e construía uma visão de si, para si e para o outro.



Nesse sentido, o cotidiano escolar foi compreendido como esse espaço de interações e trocas entre os diferentes estudantes, um espaço privilegiado para se observar as relações de sociabilidades cotidianas entre os estudantes, entendendo-se sociabilidade como o *“território em que você está lidando com as interações, com as redes de interações, com as situações interacionais dos mais diferentes tipos”* (VELHO, 2007, p. 2).

### **3.3 Relações Intergeracionais na escola: Sentidos e Apropriações**

A pesquisa permitiu reconhecer a escola como um cenário rico e complexo em que se pôde determinar um processo de identização constante e fluido em uma região de contato entre alteridades: jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, negros, pardos e brancos, de distintas crenças, religiões e configurações familiares. Cenário denso que permite vislumbrar o constante jogo do eu sendo jogado dia a dia. Nesse jogo do eu as identidades são móveis, flutuantes e o “ser jovem” adquire distintos significados.

Procuramos entrecruzar os olhares na fronteira. Jovens, adultos e velhos se entreolhando, afirmando e negando suas identidades. Na sala de aula, na biblioteca, no saguão, na cantina, os jogadores demarcam seus espaços, se posicionam como estudantes, mas em suas diferenças geracionais e de gênero.

Iniciamos a descrição analítica das relações intergeracionais no cotidiano dos estudantes do ensino médio do segundo turno da E.M.C.L.S pelo espaço da sala de aula, tendo como foco o cotidiano da turma “M”.

Era no espaço da sala de aula que a grande maioria dos estudantes permanecia a maior parte do tempo em que estavam na escola. Para os estudantes dos grupos de “adultos” e da “terceira idade”, a sala de aula era o lócus privilegiado, mas não exclusivo, de encontros e trocas com os pares, e também com colegas de outras gerações. Era também o espaço para estreitar laços afetivos, buscar novos conhecimentos, novas referências e visões de mundo, e assim elevar seus familiares e amigos a uma nova inserção social. Para os estudantes “jovens” a relação com a sala de aula era mais tênue e multifacetada, mas, de modo algum, desprovida de sentidos e significados.

A partir da observação e dos depoimentos colhidos, apresentamos a hipótese de que a sala de aula tornava-se muito significativa, primeiramente, pelo fato de a

E.M.C.L.S ser uma escola situada em uma região central de Belo Horizonte, recebendo estudantes de diferentes regiões da capital e também de cidades vizinhas. Neste sentido, não era uma escola que atendia a uma clientela homogênea ou parte de uma mesma comunidade, na qual partilhariam espaços, redes de relacionamentos, códigos comunitários, dentre outros aspectos.

Por ser uma escola de EJA, ao aí chegar, muitos estudantes estranhavam aquele cenário, muito distinto do que estavam acostumados ou tinham guardado em suas memórias da infância e/ou juventude. Alguns expressavam estranheza diante das diferenças etárias. Como Fábio, 19 anos, expressa:

*Eu estranhei um pouco, né! Eu nunca tinha estudado, eu só estudava no meio da minha idade! (...) Eu estranhei um pouco assim quando eu, no meu primeiro dia de aula, assim que eu só vi só gente... só pessoas mais velhas, né! No dia tinha até poucas pessoas e a grande maioria mesmo era de mais velhos.*

*Eles (os mais velhos) estranharam um pouco também quando eu cheguei. Perguntaram de onde eu tinha vindo, o porquê que eu tava ali. Porque acharam que eu era muito mais novo!*

Ou Margarida, 73 anos:

*E... No fundo, a gente ainda tinha aquele preconceito de pensar assim: “meu Deus! Eu vou ser a mais velha da escola”. E ser vovó da escola não. Ah, mas o que eu quero mesmo é estudar! Pode me chamar de mãe, de avó, de tia, que eu tô pouco me lixando pra isso! [risos].*

A estranheza ocorria dos dois lados, como pode-ser visto pelos depoimentos acima.

Nesse processo ocorriam também alguns “estranhamentos” devidos às diferenças sociais entre os estudantes do turno da tarde da E.M.C.L.S. Conforme relata Maria, 52 anos.

*Cheguei na escola em estado de choque (pausa). Saí daqui de casa pra escola assim, como se eu tivesse pisando noutra mundo! A saída do meu apartamento pra escola foi uma coisa assim pra mim assim, de uma dificuldaade! Que você não calcula a dificuldade! Muito Bem! Quando eu fui subindo as escadas da escola: A rampa! (...) Eu achei que eu tava na periferia do Rio de Janeiro! Ao subir a escada, a rampa! Porque é uma escola antiga, boa! De paredes boas, de estrutura boa! Mas as pessoas não cuidam!!! (...) Mas os alunos não conservam, um problema cultural, é uma pena! Eles acabam de pintar, tem pé que tá quase no teto! Marca de pé que tá quase no teto! Eles cospem no chão! (...)*

Neste contexto, a sala de aula se constituía como o lugar mais “acolhedor”, mais seguro e no qual os estudantes de diferentes pertencimentos geracionais, de gênero, etnia e condição social podiam observar o cenário e, aos poucos, se situarem nele. Dentro da sala, com menos pessoas, em um espaço interativo, mas no qual cada um podia se expor, se aproximar, controlando mais a medida e o tempo, os estudantes podiam se aproximar, conhecer melhor, “ver que são pessoas do bem!”, como expressa Maria, ou falar “com a gente de igual pra igual”, como expressa Cléber, e assim estabelecer novas relações e laços de convivência, durante sua “passagem” pela escola!

*Então eu saí do meu mundinho, que está tudo mais ou menos tudo limpinho e chegar lá! Eu tive de trabalhar muito a minha humildade e o meu não medo! (...) Subi a rampa, cheguei na sala, um mooonte de gente na sala! A sala boa, grande, janelões, venta muito bem, né! Toda estrutura! (...) Quando eu vi que a sala era gostosa, só tinha gente boa, me senti mais segura!*  
(Maria, 52 anos).

Ou como no relato de Emanuel, 33 anos:

*Vou te falar a verdade! Eu nunca fui á cantina! Nunca descí! Com relação as outras salas, conheço muito pouco e são os mais velhos mesmo! Eu nunca saio da sala mesmo! Vou ao banheiro e volto pra sala! Eu vejo que tem aqueles mais bagunceiros que descem, aqueles que ficam nas portas! Parece que são os mais tranquilos, né? Mas como eu não saio da sala eu vejo pouco. Eu fico fechado dentro da sala mesmo! Eu acho que o meu lugar na escola é na sala mesmo. Gosto de ficar ali conversando, fazendo amizade na sala! (...) Eu não desço, fico tomando conta das pastas [risos]. É aquela coisa, você vai ficar na sala? Vou, pode descer que a gente fica tomando conta das coisas!*

Em segundo lugar, a sala de aula passava a ter uma centralidade no tempo dos estudantes da escola, devido às suas especificidades espaciais, pouco propiciadora das interações coletivas dos estudantes. Conforme já descrito no capítulo anterior, por funcionar em dois andares “adaptados” de um grande prédio, onde funcionavam outras instituições da Prefeitura de Belo Horizonte, a maior parte dos espaços de sociabilidades, como cantina, quadra, porta de entrada, era compartilhada com estas instituições. Deste modo, fora as salas de aulas, bibliotecas e sala de vídeo, a escola oferecia apenas espaços coletivos como o saguão e o corredor para os estudantes se encontrarem durante o recreio ou mesmo antes do início das aulas.

Fábio comenta a este respeito:

*Eu fico muito na sala! No recreio inteiro! Quando no meu tempo de colégio normal, não era assim! Eu ia pro recreio. Tinha meus colegas também! Não ficava zoando não, mas eu ia lá e se tivesse alguma coisa pra fazer eu fazia. Foda não é a questão da cantina, de merendar não! Mais é a questão do recreio, de passear pelo colégio, entendeu. De ver caras novas. Aqui eu não conheço ninguém. Só o povo da minha sala mesmo! (Fábio, 19 anos).*

E Fábio completa:

*Eu sinto falta do recreio, sabe! De sair da sala, entendeu! Que aqui fica lá embaixo e lá embaixo não dá vontade nenhuma! E só o corredor aqui! No máximo que eu saio é pro corredor!*

Diante de uma escola sem pátio, sem espaços para o recreio, com cantina e quadras muito distantes, contando apenas com um corredor e um saguão como espaços mais amplos e coletivos, a sala de aula era o “melhor lugar para ficar e fazer amigos”, para a grande maioria dos estudantes.

### **3.3.1.A Turma “M”: cenário das relações intergeracionais**

No turno da tarde, no ano de 2007, havia três turmas de ensino médio. Duas de “nível intermediário”, como denominavam as turmas formadas por estudantes que estavam ingressando no ensino médio ou já haviam cursado um período de seis meses ou um ano, mas não estavam aptos a concluir a formação. E uma turma de conclusão, como o nome já indica, formada pelos estudantes que estavam na fase final do ensino médio. A turma “M” era uma das duas turmas de nível intermediário.

A escolha da turma “M” justifica-se por ela ser a turma que apresentava maior diversidade etária, considerando-se os três turnos da escola.<sup>25</sup> No interior dessa “classe” era possível observar, em um espaço micro, compreendido como “espaço social”, as interações entre estudantes dos três grupos geracionais da escola, proposta inicial desta investigação.

Conforme o perfil dos estudantes do turno e dos estudantes pesquisados diretamente na pesquisa, apresentados no primeiro capítulo, os estudantes da turma “M” eram diversos em relação a idades, sexo, pertencimentos étnicos, crenças religiosas e condições sociais, assim como eram moradores de diferentes pontos da cidade. Por não usarem uniformes, podia-se observar que os modos de vestir também eram bastante diferenciados, variando tanto pelo gênero quanto pelo fator etário e geracional. No

---

<sup>25</sup> Exceção apenas para as turmas de alfabetização do segundo turno.

universo feminino, entre as estudantes adultas o mais comum era o uso de vestidos, roupas coloridas e/ou estampadas. Já no grupo das mais jovens, a roupa era sempre uma variação de calça jeans, camiseta e tênis ou sandália rasteirinha. No universo masculino, os modos de vestir entre os jovens e adultos também eram distintos. Os adultos vinham à escola com roupas mais “sociais”, às vezes jeans, camisas e sapatos, e traziam seus materiais em pastas; já os mais jovens vestiam bermudas jeans, camiseta de malha, tênis e bonés, além das mochilas com seus pertences, que incluíam celular e MP3.

A observação participante permitiu reconhecer um cenário rico e complexo em que se pôde determinar um processo de identização constante e fluido em uma região de contato entre alteridades: jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, negros, pardos e brancos, de distintas crenças, religiões e configurações familiares. Cenário denso que permite vislumbrar o constante jogo do eu sendo jogado dia a dia. Nesse jogo do eu as identidades são móveis, flutuantes e o “ser jovem” adquire distintos significados.

### ***3.3.2 Um dia típico na turma “M”***

O portão da escola é aberto às 13h20 e os estudantes começam a entrar na sala de aula. Ao chegar à sala, cada estudante se dirige ao lugar que aos poucos foram demarcando como seu. De vez em quando um estudante senta em um lugar diferente, mas o mais comum é que permaneçam sempre nos mesmos lugares. Assim que sentam, costumam retirar da bolsa, pasta ou mochilas os materiais para as aulas. É comum ver os mais jovens retirarem das mochilas seus celulares que desligam ou colocam no modo silencioso. Alguns retiram MP3 e começam a escutar música. Outros ainda abaixam a cabeça sobre a mesa e apenas aguardam a aula começar. No universo das estudantes jovens, eu observava que às vezes tiravam alguma revista para “folhear” antes das aulas, no recreio e/ou nos intervalos.

Este momento inicial, muitas vezes, era utilizado para conversar com os colegas, pedir algum material que havia esquecido, esclarecer alguma atividade que estava em dúvida, ou mesmo para copiar o “para casa” do colega. Entre os adultos era comum retirar das pastas ou bolsas os materiais escolares básicos, como agenda, livros, dicionários, cadernos, lápis e caneta e colocar sobre a mesa. Entre as mulheres adultas, além dos já citados materiais escolares, podia-se observar uma maior variedade de itens,

de uso pessoal, tais como leques, garrafinhas d'água, dentre outros utensílios de uso pessoal.

O cotidiano da “sala de aula” da turma “M” pode ser descrito como “tranquilo” e sem “evidência” de conflitos entre os estudantes mais novos e os mais velhos. Nas aulas, durante a realização das atividades predomina o silêncio, que somente é rompido quando algum estudante pede um material emprestado a um colega, ou mesmo se levanta da sua carteira para pegar um lápis ou outro material com o colega. Ou, ainda, por algum comentário, em tom de brincadeira, feito a algum colega. Geralmente são os mesmos estudantes, ou Maria ou Seu José. Mas logo em seguida se restabelece o silêncio.

Os conteúdos trabalhados estão geralmente relacionados a algum projeto individual de algum/a professor/a da turma, fazendo interface com outras disciplinas, ou fazem parte de um projeto coletivo, do turno ou da escola. Esses projetos, também desenvolvidos de forma interdisciplinar, envolviam, além de atividades em outros espaços da escola, excursões, visitas a exposições de arte, livros, visitas a museus, dentre outras atividades. Deste modo, os estudantes dos diferentes grupos etários estavam sempre em movimento na escola, estabelecendo contato uns com os outros, interagindo entre si em outros espaços da cidade. Algumas vezes eles participavam pela primeira vez deste tipo de atividades e espaços. Porém, infelizmente, muitos não podiam participar ou não desejavam fazê-lo! Como era facultativa a participação, muitos acabavam não participando.

Geralmente as aulas começavam por volta das 13h30, quando os professores desciam de sua sala no sexto andar. As aulas, de um modo geral, variavam da seguinte maneira: aulas expositivas para apresentação de um conteúdo novo; textos para serem lidos e interpretados, seguidos de listas de exercícios para serem realizados em aula ou em casa, e depois o professor fazia sua verificação e correção. Listas de exercícios para fixação dos conteúdos e debates e redações sobre temáticas diversas.

Em alguns dias havia trabalhos para serem realizados individualmente, outras vezes em duplas ou grupos. Em alguns horários ou disciplinas, as atividades eram desenvolvidas na própria sala de aula. Mas era muito comum, durante a semana, que a turma saísse da sala, por dois ou três horários, e se deslocasse para outros espaços da escola. Ia para a biblioteca, sala de vídeo, sala de informática ou ao auditório. Como os estudantes não tinham Educação Física em seu currículo obrigatório, não desciam para

as quadras. Nessas outras “salas de aula”, era possível perceber maior interação entre os estudantes, pois era necessário sentarem-se mais próximos e trabalhar em grupo, nas mesas redondas e grandes da biblioteca, ou, em alguns casos, dividir o computador na sala de informática com algum colega.

O dia letivo era composto de cinco horários de aula, sendo três aulas antes do recreio e duas logo após. Cada aula durava em torno de 40 a 45 minutos, e ao final do turno era oferecido aos estudantes um sexto horário de participação “facultativa”, em que eram desenvolvidas oficinas, tempo para atividades de apoio pedagógico. No ano de 2007, na turma “M” foram desenvolvidas, neste horário, aulas de “reforço” com o professor de matemática. Mas ficavam para estas aulas cerca de cinco estudantes. Os demais iam embora.

Entre uma aula e outra não estavam previstos intervalos, mas apenas o tempo suficiente para os professores se deslocarem de uma sala para outra. Geralmente ocorre um pequeno intervalo de cinco a dez minutos entre a saída de um professor e a chegada de outro.

Este pequeno tempo, porém, já muda um pouco o “clima” da turma. Mesmo mantendo a “tranquilidade” que lhe é característica durante as aulas, podia ser observada maior interação entre os estudantes. Uns viravam para trás ou puxavam a carteira para perto do colega ao lado e começavam a conversar. Alguns estudantes aproveitavam para saber o motivo de algum colega ter faltado ou se o outro precisava de alguma coisa. Às vezes alguns estudantes saíam da sala e voltavam rapidamente. Uns iam ao banheiro, outros ao bebedouro, outros ainda saíam para encontrar com algum colega de outra turma, na porta da sala de aula, para saber alguma novidade ou pegar material emprestado ou combinar de irem embora juntos.

Alguns chegavam atrasados e ficavam esperando o segundo horário para entrar na escola. Assim que o professor do primeiro horário saía da sala, eles entravam. Geralmente, nesse momento, algum colega fazia uma piadinha a respeito do atraso ou das faltas do colega. Outros aproveitavam o intervalo entre o quarto e o quinto horário, ou antes do tempo do “projeto”, desciam para a porta do prédio para encontrar algum colega e depois iam embora, antes do fim do turno.

Terminado o intervalo, com a chegada do professor, recomeça a mesma rotina descrita acima. Passados três horários e dois intervalos vem o horário do recreio. Depois

do recreio, mais dois horários. Para quem não ficará para a “aula de reforço” ou para as “oficinas”, termina o turno.

### **3.3.3 Turma “M”: interações, negociações e tensões intergeracionais**

A sala de aula da turma “M” era um cenário complexo. Rico de possibilidades de interações e construções de laços de solidariedade e vínculos afetivos entre seus membros, mas também repleto de tensões, conflitos e disputas por territórios e ritmos. Este segundo aspecto muitas vezes ficava oculto sob a aparência de tranquilidade descrito acima como observada cotidianamente na turma, enquanto nas demais turmas, durante as aulas, observava-se um cotidiano mais dinâmico, povoado de interações – via diálogo, trocas e partilhas de um universo estudantil, que durante as aulas e nos intervalos se constituía de tensão e disputa.

A fala comum na escola era que esta era a turma mais tranquila do turno, e por isto a turma onde era mais fácil “dar aulas”. Os professores consideravam que os estudantes, em sua maioria, eram interessados e tranquilos. Diziam que havia sempre “aqueles que não faziam nada”, ou, ainda, “os turistas”, que pouco vinham à escola. Mas estes não incomodavam, pois, quando vinham, ficavam “na deles”, quietos, em seus cantos. E se não faziam as atividades e não participavam das aulas, pelo menos não perturbavam os colegas e os professores.

Para a pesquisadora isso foi um motivo de “estranheza” e certa perplexidade! Durante a pesquisa percorrerá todas as turmas do turno, observando aulas de diferentes disciplinas e em dias alternados. Depois de algum tempo as observações foram concentradas na turma “M”, por um período de quatro meses. Percorrendo o caderno de campo, comparando as anotações sobre as turmas, os registros das observações da turma “M” eram sucintos, com poucos acontecimentos significativos pertinentes ao objeto desta investigação. Durante as aulas, o tempo passava como se nada passasse!

Muitas vezes, as aparências enganam, mascaram certas relações e situações que exigem do investigador um olhar e uma escuta mais atenta para compreender o que ocorre quando aparentemente nada acontece! Ao adentrarmos o terreno do cotidiano é preciso duvidar do aparente, do óbvio. O desafio dos estudos do cotidiano é o de *“desmascarar as atuações cotidianas, procurando descobrir o que elas revelam a*



*partir do que ocultam*". Pois *"se a realidade nos aparece mascarada é sensato não desprezar as suas máscaras (...)"*, e para desvendar o que elas ocultam *"é necessário decifrar os seus enigmas"* (PAIS, 2007, p.1).

O que a observação, escuta e análise do cotidiano da turma "M" e das relações intergeracionais nos leva a afirmar que estes eram permeados sim, de um lado, por um ambiente tranquilo que possibilitava aos estudantes de diferentes gerações a construção de laços de coleguismos, trocas afetivas e apoio mútuo, o que favorecia para muitos o prosseguimento da convivência escolar e o atingir o objetivo final e coletivo: vencer as dificuldades da escolarização e concluir o ensino médio. Mas, por outro lado ocultava tensões e disputas nas relações intergeracionais presentes na escola e nas salas de aula.

As observações, interações e análise dos relatos dos estudantes nos permitem traçar o seguinte quadro sobre a turma "M".

Primeiramente, o número de estudantes que efetivamente frequentava as aulas cotidianamente. Enquanto nas outras turmas podia-se observar um número aproximado de 25 a 30 estudantes, na turma "M" o comum era ter em torno de 15 a 20 estudantes por dia, em sala. Destes 20, aproximadamente cinco chegavam no segundo horário e também saíam mais cedo. Assim, era comum que no primeiro e no último horário a sala estivesse com 15 alunos e a turma ficava completa apenas nos três horários intermediários. Mas também não era incomum que muitos fossem embora na hora do recreio e a sala ficasse bem mais vazia nos dois últimos horários. Este fato explicaria em muito a diminuição das interações durante as aulas, até porque qualquer autor de conversa ou brincadeira seria logo identificado pelo professor, o que desestimularia a muitos.

Mas a turma menor – relata Maria (52 anos), novata na escola – foi uma solicitação dos próprios estudantes no início do ano. Ela conta que:

*As primeiras aulas eu não entendia nada. Eu falava, meu Deus! Português não, mas aí eu disse: Não vou desistir, não vou desistir! E fui ficando que Deus amarrou minha perna na cadeira! (risos) E fui ficando! E aí a sala foi dividida, que era muito grande. Quando foi dividida, suavizou mais! Porque aquele ambiente cheio de aluno estava me sufocando! E aí, com o passar do tempo, a sala foi dividindo, a sala imensa, lotada!*

A turma menor e mais tranquila, assim, foi primeiramente resultado de uma ação coletiva dos estudantes que solicitaram a coordenação uma divisão da turma anterior em duas novas turmas. Na observação realizada para a pesquisa percebeu-se que os

estudantes atribuíram à nova configuração da turma a criação de um ambiente mais favorável ao aprendizado dos estudantes, tanto jovens, quanto adulto e idosos.

No ponto de vista dos estudantes adultos e idosos, a turma mais vazia e com um número menor de jovens lhes permitia “ditar” o ritmo das aulas e assim conseguiam aprender. Entendiam que quando havia muitos estudantes “mais novos” ou “muito crianças” nas turmas, o ritmo era ditado por eles e como relatou Maria, se sentiam sufocados!

Mas, não eram apenas os estudantes adultos que percebiam o menor número de estudantes na sala como positivo. No depoimento dos estudantes jovens também era presente a afirmação de que muito da positividade da turma, do seu clima “tranquilo” vinha do menor número de estudante em sala.

Os estudantes da turma de diferentes gerações assumiam um discurso de que o pequeno número de estudantes jovens, comparado ao número de adultos e idosos apresentados no perfil da turma, não favorecia a formação de “grupos”. Isto aliado ao fato de que os estudantes vinham de localidades diferentes, sem vínculos concretos entre si, ou de outras turmas dos anos anteriores, sentavam-se isolados e, desta forma, pouco interagiam entre si.

Fábio diz:

*Não sei por causa de que a sala é menor, se tem poucos... Menos alunos, então aí... Quando há menos alunos assim, eu gosto de sentar mais na frente. Agora igual no curso que eu fazia. No curso não, no curso eu já interagia com o professor, brincava, fazia piada, assim, porque eu já tava mais à vontade! (...) Aqui não! Mesmo porque não tem graça! A gente tem vontade de sentar só os dois lá e o resto da sala lá escrevendo e copiando não tem graça! O bom é quando é a sala inteira. O bom, o bom não, né! O bom da bagunça, assim, se tem um bom nisso é quando tá junto o pessoal da sala inteira. É quando o professor chama a atenção de todos! Se tem algum ponto bom na bagunça!*

Sala vazia desestimularia “a bagunça”. E o bom da bagunça é quando ocorre em grupo, quando é feita entre os pares. Sem a presença de outros jovens. A “brincadeira” e a “bagunça” perde a graça, o sentido. Deste modo, interessante na fala de Fábio é que também ele introduz um novo elemento na dinâmica das relações estabelecidas no interior da sala de aula. Ele aponta para uma percepção comum entre os estudantes de que não era apenas o número geral de estudantes na turma o que fazia o diferencial da Turma “M”, mas também e, principalmente o menor número de estudantes jovens em relação ao de adultos.

É o que confirma o depoimento de Gustavo, 20 anos, que estuda na escola há três anos, tendo começado nas turmas do fundamental:

*(...)Na época que eu cheguei aqui tinha mais jovem, não era só... Tem três anos que eu estudo aqui. Na época que eu cheguei tinha mais jovens, não tinha tantas pessoas mais velhas igual hoje! No ensino médio tem mais pessoas mais velhas! No fundamental é mais jovens!!! Hoje é mais pessoas bem mais velhas, tem poucos jovens! Mas eu também já acostumei já. Tá totalmente normal!*

A percepção da menor presença de estudantes jovens na escola, principalmente no ensino médio, vista a princípio como um elemento negativo, mas que com o “passar do tempo, com a convivência” torna-se “normal” . Deste modo, percebia-se que os mais jovens “estranhavam” no princípio a grande presença dos “mais velhos”, mas depois, com o tempo acostumam, fica “normal”!

Como diz Fábio,

*(...) Eu estranhei um pouco assim quando eu, no meu primeiro dia de aula, assim que eu só vi só gente... só pessoas mais velhas, né! No dia tinha até poucas pessoas e a grande maioria mesmo era mais velhos. Eles estranharam uma pouco também..., perguntaram de onde eu tinha vindo, o porquê que eu tava ali. Porque acharam que eu era muito mais novo! Então eu achei estranho também porque, enfim, é... Eu queria entender por que pessoas nessa idade, né, tenha esse ânimo e escolhido estar estudando de novo, né! Depois de tanto tempo de tá... né! Tem gente que tem trinta, quarenta anos que não estuda! Então...*

O depoimento de Lídia (22 anos) mostra que os estudantes jovens também indicavam este fator de forma positiva.

*Eu entrei aqui, eu tinha dezoito anos. E... eu entrei não foi com intenção de estudar! E! Eu queria é fazer bagunça! Mas eu cheguei aqui e tinha pessoa mais velha!!! Tinha... Eu achei estranho também mais depois a gente acostuma!*

Assim, o depoimento de Lídia reforça esta nossa hipótese, pois como ela diz, muitos estudantes jovens chegam à escola ainda com “vontade de fazer bagunça” e a presença de pessoas mais velhas a faz refletir e mudar a relação com a escola e o seu comportamento. O mesmo pode se ver na fala coletiva:

*LÍDIA: A gente vê a história! A gente vê a vontade. Igual... A gente pensa, né. Fica olhando. Nossa! Nessa idade, como tem coragem! Sei lá!*

*CLÉBER: Aí te toca, né.*

*LÍDIA: Han, han, a gente sente!*

*GUSTAVO e FÁBIO: E aí nem dá vontade de brincar na sala, não é mesmo? (risos). Pelo respeito também, né!*

Na convivência intergeracional no cotidiano da sala de aula os estudantes mais jovens relatam uma adaptação tão intensa e neste processo acabam “percebendo” que fica mais fácil estudar com os mais velhos, pois estes “os *estimulam*”, “*dão ânimo*”, “*tiram a vontade de brincar!*” Quando na turma não tem muitos jovens, ou como se referem Sara e Lídia, quando “*não tem tanta criança*”, afirmam que fica mais fácil concentrar e estudar, ou seja, fica “*perfeito! Perfeito! Só não aprende quem não quer!*”

*E, e, e, os meninos começaram a me incomodar, porque aí eu queria estudar um pouquinho, já! Os meninos começaram a me incomodar! E eu depois que eu tive de parar dois anos, para viajar e depois eu voltei, voltei agora e... pessoas mais velhas, não tem tanta criança, porque era criança! E... não tem mais! Perfeito! Perfeito! Só não aprende quem não quer!!!*

Esta percepção é confirmada pelos depoimentos de dois estudantes da turma “M”, Sara, 19 anos:

*Eu brinco com a dona Celeste (70 anos) Sento com D. Margarida pra conversar mesmo... Mas é bom. É bom! A gente até anima mais. Elas que são mais velha e animada, e a gente que é nova, desanimada pra estudar, aff! Os mais velhos são muito mais animados que a gente que é jovem, né? [risos]*

E Fábio, 19 anos:

*Outra coisa também: eu sempre peguei sala bagunçeira. Sempre peguei. Assim, a sala que tem que chamar a atenção toda hora, muito barulhenta. Às vezes, até... Os meninos até violento também. Eu sempre fui quieto, sempre fui. Eu... Aqui é completamente diferente. Todo mundo mais maduro, adulto assim, já me viram. Então, é completamente diferente!*

*Ah, deixa eu ver... Ah, não sei! Eu... Eu gosto do... Mas depende, depende...: não é questão de idade não, sabe? Depende muito. Depende da pessoa que você... Eu acho que foi ano retrasado, [fundamental] ano retrasado, era uma turma muito boa. Era mais jovem, na verdade! Era mais bagunça! [risos]... Era mais bagunça, a gente era mais bagunceiro. Hoje em dia não. É... que eu não estudava assim não, igual eu tô estudando agora não! Eu era até mais bagunceiro, agora eu sou mais quieto porque não tem... Ocê vê que ocê tem aquela responsabilidade. Todo mundo... Mais velho, ocê tem aquela responsabilidade de ficar... [risos]... Não tem aquela... Aquele... Não tem uma pessoa mais nova pra fazer bagunça com você.*

Pesquisadora: *E isso facilita pra você estudar?*

Gustavo, 20 anos *Facilita, nossa! Facilita totalmente os estudos!*

Para esses estudantes que já têm uma história mais complexa com a escolarização, parece que o fato de estudarem em uma turma com maioria de colegas adultos, lhes permite concentrar e “vencer” as dificuldades e, deste modo, concluir o ensino médio.

*Não tem nada a ver com criança! Deus me livre! Uma bateção de trem! Aqui é bem sossegado! (...) Chego e vou para sala, nunca desço pra cantina. Acho que esse ano desci só uma vez! (...) Não tenho amigos em outras salas e nunca saí com os colegas da escola. Só convivo aqui e... na sala! (SARA, 19 anos)*

Assim, a primeira análise é que realmente encontramos um ambiente intergeracional privilegiado, ou seja, onde reina o traçado da turma, um certo equilíbrio entre as idades e grupos geracionais proporcionou clima propício a aprendizagem de todos. Mas, uma observação mais atenta mostra que sim, este é um lado presente e pode ser pensado como uma pista para estruturarmos processos de enturmação nas escolas de EJA que estimulem a convivência e o aprendizado intergeracional.

Porém, a pesquisa também indicou que é preciso ter cautela e compreender as relações intergeracionais em suas tensões e disputas pelo ritmo, espaço e tempo das aprendizagens escolares.

*(...)É tranquilo, o pessoal é gente boa! Mas mais tran... É fechado...O pessoal mais velho é mais fechado! Não tem mais diálogo! Mas, tranquilo, dá pra conviver normalmente!*

*(Gustavo, 20 anos)*

A pesquisa evidenciou que a tranquilidade também se construía sobre outras bases. Outro elemento que explica a tranquilidade da turma era a existência de um “núcleo” de estudantes adultos, em sua maioria do sexo feminino, que sentados na parte central da sala “determinavam” o ritmo das aulas.

Na sala observava-se um grupo unido de adultos, sendo a maioria mulheres com idade entre 40 e 73 anos que, após longos períodos fora “dos bancos escolares”, retornava e mantinha com esta instituição e com os saberes escolares uma relação muito positiva, podendo dizer “romantizada” e “idealizada”. Conforme veremos, este grupo ditava o ritmo das aulas e, nas trocas intrageracionais, se alimentava, criava novos sentidos para si e novos vínculos sociais e afetivos, reescrevendo suas histórias, antes marcadas pelo sentimento de incapacidade, ou falta de oportunidade.

Fábio (19 anos), quando, na oportunidade da entrevista coletiva, refletindo sobre as relações na turma “M” disse:

*Eu me relaciono mais com as mulheres mais velhas da sala! Elas conversam mais com a gente, tal!(...) são as mulheres que mandam na sala... Ela é que dita...*

Por outro lado, este grupo (conforme veremos mais adiante) exercia o papel de mediadoras intergeracionais, promovendo aproximações e mediando conflitos entre os estudantes jovens e os “de mais idade”, principalmente do sexo masculino.

Assim, outro aspecto que precisa ser compreendido era o lugar do jovem na turma que passa a ser o daquele que tem de se adaptar as características, tempo, espaço e ritmo do adulto, o que conforme veremos mais adiante, mesmo com toda positividade da troca geracional explicitada acima, na prática leva muitos jovens a evadirem da escola.

*No começo do ano tinha muito jovem! Então, por isso, tipo assim, não gostei do colégio, da forma de ensino do colégio, então... Não tem ambiente. Não pode zoar aqui, porque tem a questão das pessoas mais velhas, então a gente vai para outro lugar,ou então para de vez... Eu acho que é mais isso!  
(Fábio, 18 anos)*

Os mesmos jovens que afirmavam positivamente sobre a importância e positivamente do ambiente intergeracional, identificando aspectos que lhe favoreciam, lhe auxiliavam no propósito de ultrapassar as barreiras da escolarização zigzagueante que enfrentavam, traziam em seus relatos aspectos da falta dos pares, do espaço para ser jovem na EJA, o que em muitos casos refletiram na evasão escolar dos mesmos, na frustração de não concluir o projeto.

Concluindo, a tranquilidade da turma “M” oculta a primeira vista um complexo conjunto de relações de disputas do campo simbólico do ser jovem, ser adulto e do ser velho e para quem a escola é organizada. A sala de aula emerge como campo intenso de lutas simbólicas que quase escapam à pesquisadora pela aparência da obviedade do cotidiano e da visão linear das idades, da condição juvenil, dos modelos e representações vigentes.

A tranquilidade da turma, aparentemente vista como benéfica por todos os grupos etários, era alcançada pelo “equilíbrio”. Esse equilíbrio não era resultado da existência de uma paridade etária e geracional, mas sim pelo predomínio do grupo dos “adultos maduros, responsáveis e interessados” sobre os estudantes mais novos, mas cuja “ficha já tinha caído” .

Os depoimentos de Gustavo e de Fábio, citados acima, e os depoimentos que transcreveremos a seguir, de Maria, sobre a turma de conclusão que se formou em 2008, podem ajudar na compreensão do cenário da turma “M” no ano de 2007.

Maria, 52 anos:

*Está diferente porque aquela turma nossa voltou e uniu! (...), no segundo semestre, a turma foi ficando pequena, todo mundo foi desistindo. Ficou menor e aí foi chegando meio do ano e final do ano, todo mundo foi desistindo. Então ficou quem? Ficou aquela nossa aquela turminha, aquele bolinho! Agora (2008) uniu, mas já está diminuindo de novo! Mas [este ano] tem as gatinhas novinhas! Tem umas gatinhas, mas todas já gostam da gente. Todas já gostam! Mas tá bem pouquinho também! Eu fico com tanta pena, tão novinhos, ne? Outro dia eu falei na sala: Gente eu tenho 52 anos, podia ser a mãe de vocês! Estou aqui tentando estudar novamente porque fiquei parada muito tempo, vocês olham bem meu exemplo e tratem de cavar futuro! Elas ficaram me olhando assim!!! (risos). Umás meninas bonitinhas lá dentro!*

Assim, sintetizamos a “tranquilidade” da sala nos seguintes termos. De um lado, um grupo de estudantes jovens que, se à primeira aproximação estranhavam estudar com “gente mais velha” e sentiam falta das turmas pelas quais já haviam passado, mais animadas, com mais “gente da mesma idade”, conforme já visto, passava a “acostumar” com a situação. Adaptando-se e até mesmo descobrindo um lado positivo nesta situação e se apropriando estrategicamente da situação. Mesmo sem interagir muito com os colegas, sejam do mesmo grupo etário ou dos mais velhos, “cada um no seu canto” ia “levando a escola”, faltando alguns dias, chegando mais tarde, saindo mais cedo, mas assim, em alguns casos, como o de Gustavo, Lídia, dentre outros conseguindo conquistar o objetivo que era concluir o ensino médio e prosseguir nos estudos ou conseguir um trabalho, e em outros desistindo uma vez mais, deixando para o próximo ano, como foi o caso de Fábio.

### 3.5 Territorialidades, Identidade e Diferença

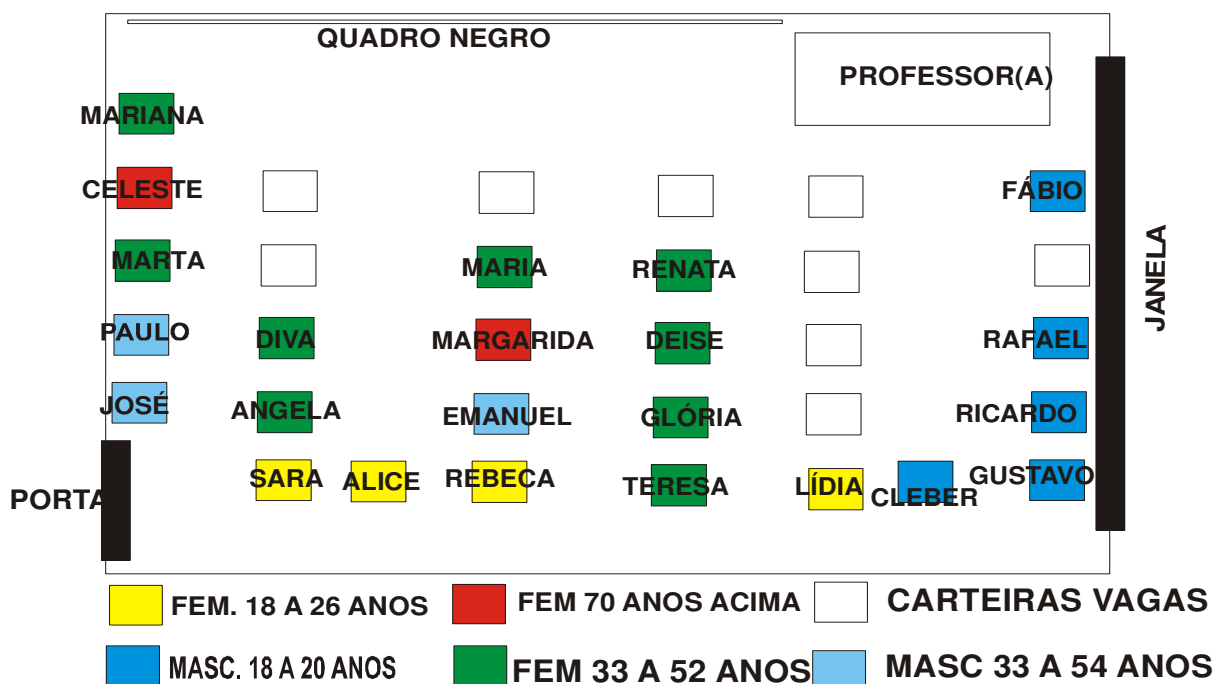


Figura 1 – Distribuição espacial dos estudantes da turma

Por este desenho podemos ver a ocupação da sala de aula pelos estudantes e perceber alguns aspectos sobre as turmas, principalmente a relação que existe com as identificações de geração e gênero.

O fator geracional, junto com o de gênero, era elemento principal na definição das primeiras aproximações, dos agrupamentos espontâneos e na escolha/definição dos lugares fixados para sentar durante as aulas no semestre. Com o passar do tempo, outros elementos vieram a estabelecer outras mediações, mas sem anular estes dois fatores totalmente. Mesmo nas divergências e rivalidades, podia-se ver que os dois marcadores identitários se faziam presentes e estavam no cerne das disputas por territórios e da “definição da situação da aula”, ou seja, nos ritmos, comportamentos e relações no interior da sala de aula.



Conforme disse Seu José, 55 anos: “*No começo é assim: velho com velho, jovem com jovem! Depois vai misturando!*”. Misturando pouco, poderíamos acrescentar, pois, apesar de “toda mistura”, descrita a seguir, podia-se ver que o padrão permanecia, na maior parte do tempo, sendo “rompido” apenas em momentos esporádicos e por um pequeno número de estudantes.

Na turma “M”, o número de estudantes adultos era superior ao dos estudantes jovens. “Os mais velhos” (adultos) começavam o ano com maior assiduidade que os mais jovens. Assim, chegavam à sala todos os dias, ocupando o que estamos denominando de “centro” da sala. Este território “central” compreendia a primeira fila de carteiras, situada na parede onde fica a porta, e as três fileiras centrais sendo, geralmente, ocupadas pelos estudantes a partir das segundas carteiras.

Depois de algum tempo, os lugares de cada um estavam já “naturalmente” fixados. Quando os estudantes mais jovens passaram a ser mais assíduos, chegavam e sentavam no que estamos denominando de territórios periféricos da sala.

Pela observação, era perceptível que quando os jovens chegavam procuravam os lugares vazios, próximos a outros jovens e longe dos “mais velhos”, principalmente do sexo masculino.

Ao conversar sobre esta observação com os estudantes, ouvi do José, 55 anos, a seguinte explicação:

*Olha, eles (os mais jovens) é que fazem isto! Nós já estávamos sentados nestes lugares, desde o ano passado, nas turmas do fundamental. Então os mais novos chegam, percebem que a gente não aprova o seu comportamento, que não aceita as brincadeiras, a bagunça... Então eles vão lá pro outro lado. Evitam mesmo sentar perto da gente!*

Já Fábio (19 anos) e Ricardo (19 anos) contam que “*a gente quer mesmo sentar perto*” (de outros jovens). *Gente mais velha, geralmente, é muito calada, muito séria, não aceita brincadeiras!*

A questão de geração era também a disputa por territórios e definição do ritmo e dos estilos das aulas e comportamentos na sala de aula entre os estudantes de diferentes idades e gênero.

Então se percebe que existiam, atrás de uma aparente escolha “natural” e sem conflitos, regida pela lógica da identificação, disputas geracionais, principalmente entre os estudantes do sexo masculinos, mas não exclusivamente pelos lugares e uma

demarcação territorial na sala que segue critérios de geração e que diz da disputa de espaços, ritmos, atenção dos professores, dentre outras coisas.

Assim, os estudantes mais jovens “escolhiam” as últimas carteiras das fileiras centrais da sala, marcando uma fileira lateral, no fundo da sala, entre a porta e a janela, e a última fileira da sala, paralela à janela. Deste modo, os mais jovens (18 a 26 anos) formavam um L invertido, circundando o centro da sala ocupado pelos estudantes das demais fixas etárias.

Porém, ao observarmos com mais cautela estas divisões “territoriais etárias”, veremos que outros demarcadores identitários atravessavam e definiam os agrupamentos. O primeiro destes diz respeito à questão do sexo e das relações de gênero, pois se observarmos o mapa da sala apresentado abaixo, veremos que dentro destes aqui denominados “territórios etários” temos subgrupos, ou no dizer de Magnani (1984), “pedaços” territoriais atravessados por outras lógicas, principalmente uma divisão sexual dentro dos territórios.

Durante todo o tempo observado, percebia-se, dentro das divisões geracionais, uma clara divisão de territórios femininos e masculinos.

No grupo dos “mais jovens”, nas últimas carteiras da fileira do fundo da sala, na posição vertical, sentavam os estudantes do sexo feminino, enquanto que na fileira horizontal, junto à janela, sentavam os estudantes do sexo masculino. No grupo etário dos “mais velhos”, os dois únicos representantes do sexo masculino sentavam-se impreterivelmente próximos. As mulheres “mais velhas” sentavam ocupando prioritariamente as carteiras centrais da sala ou as primeiras carteiras da primeira fila à frente do José e do Paulo. Quando havia espaço deixavam uma carteira vazia entre as carteiras dos dois estudantes do sexo masculino e as suas. Desta forma, explicitavam que além do fator geracional havia também uma divisão territorial determinada pelo gênero.

Assim, as afinidades pelas questões associadas ao gênero e estilo de vida tornaram-se mais preponderantes para instituir identificações e agrupamentos do que o fator etário. Apesar de não suprimi-lo. Ou seja, havia maior aproximação entre estudantes do sexo feminino de diferentes idades, por identificações da ordem de terem filhos com idades próximas, laços afetivos e configurações familiares próximos. Mas a distância temporal entre “as mais jovens” e as “mais velhas”, ou seja, entre os grupos etários de 18 a 26 anos e o grupo etário acima dos cinquenta anos era bem menor do que entre o grupo etário de 18 a 16 anos e os colegas de 30 a 40 anos.

Mas, no universo dos estudantes masculinos, era raríssimo ver interações entre os três grupos: o dos jovens entre 18 e 20 anos com a dupla de colegas de 55 anos e, menos raro, mas pouco evidente, a interação entre os mais jovens e o Emanuel e dos mais velhos e o Emanuel. Talvez por isso ele tenha se agrupado com o núcleo feminino, inclusive articulando trocas e diálogos entre as mais novas e as mais velhas.

Ainda no universo masculino, havia uma identificação etária inicial, visível na definição dos territórios jovens da sala, mas isto não implicava em constituição de um grupo de pares neste território. Parecia mais uma demarcação para os outros. No grupo dos quatro estudantes com idades entre 18 e 20 anos – significativo no contexto desta turma – relações entre eles não se estabeleciam, inclusive, em algumas ocasiões também deixavam uma ou duas carteiras vagas entre si.

Outro aspecto observado era o de que, na hora do recreio, quando permaneciam na sala, diferentemente das mulheres, esses estudantes não se ajuntavam para conversar ou trocar alguma informação, material, ou tratar de assuntos ligados à vida escolar. Quando eles tinham dúvidas, perguntavam às colegas mais próximas, geralmente com idade bem próxima às suas ou pouco distante. Poucos interagiam com as estudantes mais idosas da turma, apesar de sempre falarem da sua admiração e respeito. Mas não havia interações espontâneas entre os dois grupos. No final do ano, muito em função da aproximação e das iniciativas das estudantes Maria (52 anos), Deise (37 anos) e Margarida (73 anos), ora por via de brincadeiras ora pela via dos conselhos, percebi que esta situação mudara um pouco e as relações ficavam mais porosas. E assim esses jovens passaram a recorrer a elas em caso de dúvidas, ou mesmo dirigindo-se a elas para cumprimentar ou conversar rapidamente. Já com relação aos colegas do sexo masculino, não observei nenhum movimento de aproximação por parte dos mais velhos.

### **3.6 Aula na Biblioteca: mantendo as divisões de gênero e geração**

Toca uma vez mais o sinal: termina o quarto horário e a coordenadora avisa que a turma “M” deverá subir para a biblioteca, onde terá aula de história. Os estudantes juntam seus materiais para irem à biblioteca. Porém, nem todos chegam até ela. Muitos desistem e vão embora.

Deste modo, nesta aula a turma “M” está menor. A biblioteca fica no espaço relativo a duas salas de aulas e as mesas são grandes e redondas. Assim, os estudantes não sentam em filas, conforme na sala de aula comum. Neste sentido foi muito importante ver como iriam se agrupar, uma vez que a professora deixou que escolhessem seus lugares que ficaram assim delimitados pelos próprios estudantes:

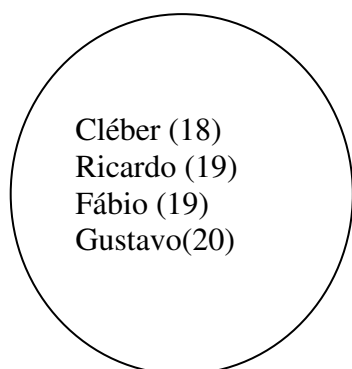
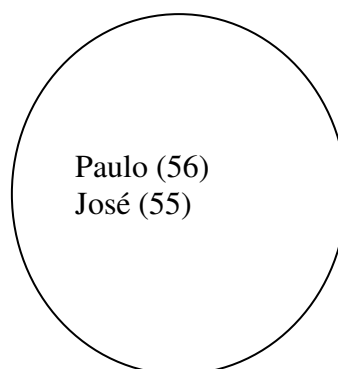
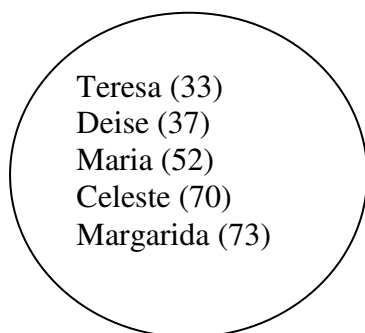
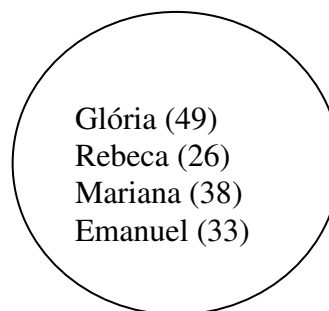
**Mesa 1****Mesa 3****Mesa 2****Mesa 4**

Figura 2 – Distribuição da Turma na Biblioteca

A atividade desta aula era, em grupo, produzir um texto sobre o tema da revolta da vacina. Na aula anterior, os estudantes foram orientados a pesquisar em casa e trazer material para a aula. Porém, apenas Maria, com ajuda do marido, “baixou vários artigos da internet”. Todo o material trazido, ela mesma foi dividindo com os colegas que lhe pediam.

Nas aulas na biblioteca, ao contrário das aulas conjuntas das turmas “M” e “N”, as observações reforçam o peso das divisões por sexo e geração, pois na composição

das mesas juntavam-se estudantes de sexos diferentes, e não havia muito como “escapar” dos dois grupos etários “majoritários”.

### **3.7. O Corredor: espaço juvenil**

O sinal toca indicando que é hora do recreio e a agitação no corredor começa! Os professores e a equipe pedagógica sobem para a sala dos professores no sexto andar. Além dos estudantes, permanecem no andar apenas alguns auxiliares de serviços gerais. Vamos estacionar algum tempo no corredor e no saguão para ver um pouco do que ocorre aqui e dos significados deste espaço para os estudantes da escola.

Na turma “M”, geralmente durante o recreio, os estudantes permanecem nas salas. Do grupo dos adultos saem da sala Maria (52) e Deise (37). Elas descem para a cantina. É ali que dividem o café quentinho e os biscoitinhos trazidos por Maria, especialmente para este momento. Ao tomarem este lanche aprofundam os laços afetivos, trocam confidências desabafando e “descobrimo que para além da diferenças sociais existentes entre elas, estavam no mesmo barco e compartilhavam da mesma condição de não escolarização e da necessidade de superar as mesmas dificuldades”. Neste espaço conversam sobre os filhos e também planejam as festas da turma, que serão narradas mais adiante neste texto.

Do grupo dos estudantes “mais jovens” apenas Fábio e Gustavo saem da sala. Fábio sai, vai ao banheiro, bebe água e volta logo. Gustavo só volta no final do recreio. Como estudante da escola há mais de três anos, ele tem alguns amigos em outras turmas da sala. Alguns estão no ensino médio e outros ainda permanecem no ensino fundamental.

Será em sua companhia que acompanharemos o recreio “fora da sala”. Por ora deixaremos os outros estudantes na sala, aproveitando o tempo para fazer um lanchinho, ou para “colocar” alguma matéria em dia, ou “tirar” dúvidas com algum colega sobre a matéria em que estavam com dificuldades, ou apenas terminar de copiar a matéria que o professor passou no quadro e não foi possível fazê-lo no horário da aula.

Alguns estudantes, como Fábio, diziam que infelizmente o corredor não funcionava como um pátio, um espaço para o recreio, pois mesmo que no momento do recreio o estacionamento fosse permitido nos corredores, suas dimensões, a

proximidade da sala da coordenação e a presença de estudantes adultos e idosos, que controlavam seus comportamentos, não estimulavam a formação de grupos de pares entre estudantes vindos de diferentes “cantos” da cidade.

No questionário do perfil sociocultural, o corredor foi apontado pela maioria dos estudantes com menos de 20 anos como melhor local na escola para fazer amigos. Pela observação percebe-se que, no horário do recreio, o corredor e o saguão são ocupados e divididos em pequenos “cantos” pelos estudantes, configurando diferentes “pedaços” de sociabilidade.

Durante o recreio, Gustavo para na porta da sala dos colegas das outras turmas, dentre eles Cléber, amigo desde o tempo do fundamental, e aproveita o tempo do recreio para conversar. Os dois circulam pelo corredor, parando no bebedouro, na porta das turmas do ensino fundamental.

Algumas vezes, Cléber e Gustavo vão até o saguão, onde tem um grupo de meninas, uma delas muito sua amiga, que fica ali fumando e conversando. Afastado do corredor, neste espaço do saguão um grupo de jovens e adultos do ensino médio, a maioria mulheres, reunia-se em um “canto” próximo à janela para conversar e fumar. Aqui era o “pedaço” de Lídia, 22 anos, dançarina, estudante na turma “L”, território no qual e do qual ela dizia que “podia ver a todos e ser vista por todos”. Como os demais colegas, ela raramente descia para lancha na cantina, preferindo aproveitar o tempo do recreio para fumar, conversar e observar o cenário e as pessoas, e onde também sabia ou sentia ser observada tanto por sua mãe, Laura, 61 anos, colega de classe, como “por todo mundo”. “Aqui todo mundo conhece todo mundo, qualquer coisa que fizer logo todo mundo está sabendo e comentando.”

Acompanhando Gustavo foi possível observar que, na hora do recreio, quase não se via estudante adulto no corredor. Os idosos e mesmo alguns estudantes mais jovens o evitavam alegando que era “barulhento demais” e “cheio de criançada”. Deste modo, o corredor era apropriado pelos estudantes mais novos da escola, principalmente os estudantes do ensino fundamental. Muitos evitavam este espaço porque, na hora do recreio, ali se iniciavam ou se explicitavam muitos dos conflitos entre os estudantes. Muitos dos quais eclodiriam nas salas de aula ou na cantina (no subsolo do prédio).

Assim, era perceptível que os estudantes “adolescentes” ou “os meninos/meninada” das turmas do ensino fundamental eram os que mais se apropriavam do espaço do corredor. No início do ano, ou do 2º semestre, com a chegada

de estudantes “novatos” havia a necessidade de reforçar as regras de “não estacionar nos corredores”. Mas, quando o sinal tocava para iniciar a aula, ou depois de um intervalo ou recreio, lá estavam eles/elas de novo, parados no corredor, “zoando”. Só entravam para as respectivas salas depois de a coordenadora chegar e “guiá-los” para as salas. Mas, não sem uma reclamação ou certa tensão.

Mas aqui era palco para outras cenas, que incluíam, paqueras, trocas de bilhetes, alguns cigarros e chicletes e bate-papos informais. Era no corredor que ocorriam as trocas de olhares, de bilhetes, de combinados para sair ou ir embora juntos para casa.

O corredor possibilitava maior aproximação entre os estudantes que estavam separados em suas turmas, mas tinham formado laços fortes em anos anteriores. Ele ainda funcionava como lugar para os estudantes venderem doces ou salgadinhos para arrecadar algum dinheiro, pois devido a distancia da cantina, muitos não desciam para “merendar”. Ou, ainda, funcionava como “passarela”, de acordo com o depoimento de Lídia, 22 anos. Ali ela podia observar os garotos, desfilarem para os rapazes e também para as outras colegas, como disse “apenas deixar que me olhem”. Pois, conforme ela contou, mesmo sendo muito exigente e não gostando de meninos pobres da escola e preferindo os *boys* da Savassi, podia olhar e se divertir um pouco.

As regiões próximas às portas das salas também demarcavam os territórios dos grupos de amigos. Assim era com a área próxima à entrada da turma C do ensino fundamental. No início das aulas e nos intervalos, mas principalmente na hora do recreio, a porta da sala era apropriada por um grupo de estudantes do sexo masculino, com idades entre 15 e 19 anos. Por este motivo, era uma região evitada nesse horário pelos estudantes mais “velhos”. Mesmo os estudantes da própria turma passavam pela porta, mas não paravam. Entravam e saíam rapidamente. Assim, este espaço demarcava um “canto muito peculiar na geografia do corredor”, deixando, naquele momento, de ser território de livre acesso, mas sendo apropriado como “nosso espaço” por determinados grupos de estudantes das turmas, que definiam quem era bem-vindo ou não a este espaço.

Nesse espaço, os momentos de entrada para as salas se constituíam em momentos de tensão entre os próprios estudantes que queriam entrar, mas esperavam que o grupo se desfizesse, e também entre os professores e os estudantes mais jovens, que relutavam em cumprir as normas e insistiam em permanecer mais tempo na porta. Na maioria das vezes, a resolução do conflito era rápida, com os estudantes acatando as normas e entrando. Mas, em alguns momentos, os conflitos tomavam dimensão maior,

com estudantes “desafiando” professores e a coordenação e permanecendo na porta. Ou ainda, os conflitos se expandiam para o espaço do interior da sala de aula em forma de discussão com algum professor, ou mesmo entre os próprios estudantes da turma.

Talvez por este motivo os estudantes mais idosos e alguns estudantes jovens do ensino médio, considerando “barulho e correria” como comportamentos próprios de “crianças”, evitassem enfaticamente o corredor na hora do recreio. Deixavam, assim, para ir ao banheiro ou beber água nos intervalos das aulas, quando esse espaço estava mais vazio.

Importante dizer ainda que a observação das interações nesses espaços apontou para as disputas por “espaços” e “ritmos” da rotina escolar e assim para uma questão de disputa pelo poder daquilo que estou chamando de “definição de situação” na cena escolar.

### 3.8 Relações com a Escola e o Conhecimento

Com relação à escolarização e à trajetória escolar, predomina no grupo dos idosos um histórico de afastamento “precoce” – sendo que a maioria deixou a escola após concluir o primário – e prolongado da escola, por um tempo superior a 30 anos para a maioria. Alguns se afastaram por não terem condições econômicas, caso de todos os estudantes do sexo masculino e de algumas do sexo feminino.

*Eu estou aqui depois de quase 50 anos sem estudar, com muita luta, muito sacrifício, com os filhos formados. Fiquei viúva, fiquei com a vida muito vazia. Eu vou prosseguindo sempre até onde der!(...) Bom, nós vamos terminar agora (o ensino médio) Isso é nosso mesmo! Ninguém tira da gente! Não sei quando, mas vamos terminar o 2º grau, né!*  
(Margarida, 73 anos).

Ainda conforme relato dessa entrevistada:

*Porque eu não tenho mais aquela... Não tenho marido, não tenho mais aquela preocupação com o futuro dos filhos, cada um deles escolheu o seu, né? Hoje a gente vive sozinha! O que me distrai e tudo é a escola aqui.*



Ao mesmo tempo, esses idosos também percebiam que dispunham de grande tempo livre para dedicar a atividades que escolhessem. A decisão de voltar à escola na “velhice” ou “terceira idade” ocorreu nesse contexto dúbio de solidão e disponibilidade.

*... Então, eu fiquei esperando. Todos formaram. E depois, quando eu me senti perdida, sozinha, mas perdida mesmo, ai... É, eu acho que agora chegou a minha vez.*

Após terem deixado a escola ainda na infância e depois de uma ausência cerca de 30, 50 anos, a volta à escola era justificada por uma busca de “um novo sentido para a vida”, um modo de preencher um vazio deixado pela perda do cônjuge ou dos pais, da distância dos filhos, etc. Havia ainda um outro sentido que era a realização do sonho de estudar, que não pôde ser realizado em nenhuma outra idade da vida.

*Eu estou aqui depois de quase 50 anos sem estudar, com muita luta, muito sacrifício, com os filhos formados. Fiquei viúva, fiquei com a vida muito vazia. Mas (voltar a estudar) era meu sonho de criança, e eu fui correndo atrás! (Margarida 73 anos).*

*Na nossa idade a gente não vem mais com aquele negócio, aquela preocupação financeira ou de trabalho. É mais a realização de um sonho mesmo, né? (...) O Oscar Niemayer tem 100 anos e trabalha até hoje. No Japão todo mundo trabalha até mais velho. Lá fora eles trabalham! Aqui no Brasil que tem esse preconceito (...) Se eles pudessem valorizar a gente pela experiência que a gente tem, seria tão bom! Pela nossa experiência, nosso jeito de tratar as pessoas! ... (Celeste, 70 anos).*

Mas fica a questão de entender – como bem expressou abaixo Celeste – por que a escola, se há outras tantas possibilidades, opções do que fazer na “velhice”.

*Ah, eu pensei assim, né? Ah, agora... né? Pra mim preencher a minha vida... eu podia fazer outras coisas, né? também, né? Que eu gosto de coisas manuais, e tudo. Ginástica! Ginástica, eu gosto de crochê, eu gosto de tricô, essas coisas todas, né? (Celeste, 70 anos).*

Por que a escola para preencher o vazio, quando poderiam se dedicar a tantas outras atividades?

E a resposta era:

*Mas aí eu optei mais... Eu falei assim: Ah, sabe? Eu vou... eu vou entrar pra aula, vou ver se a minha cabeça ainda dá pra... pra estudar, né? Eu vou tentar. Se eu conseguir, muito bem! Se eu conseguir, tudo bem (Celeste, 70 anos).*

Deste modo, para as idosas do sexo feminino, além do preenchimento do vazio e da solidão e suporte para a dor da perda de entes queridos, voltar à escola é a realização de um sonho, acalentado desde os tempos da infância e da juventude. Após cumprirem seus papéis de mãe e esposa (Margarida), ou da aposentadoria e do cuidado com a mãe idosa (Celeste), a casa parece ficar pequena, sem sentido.

*É tão bom, né! Bom demais ter oportunidade de voltar! E aquilo que a gente sabe, passar para o outro! (...) Sempre quis estudar/melhorar, adquirir conhecimento/ voltou a estudar depois que veio morar em BH - fazer o "primeiro grau", depois parou novamente e só voltou agora para o 2º grau/ e agora depois do 2ª grau! (Celeste, 70 anos).*

No grupo dos adultos, percebe-se um aumento da escolaridade em relação às estudantes da primeira geração, com grande parte dos estudantes tendo cursado o ensino fundamental (parcial ou totalmente). Para eles o tempo que ficaram fora da escola foi menor, em torno de 10, 15 anos. Os motivos alegados estão bem próximos aos do grupo anterior, podendo ser resumidos em: trabalho doméstico, casamento e filhos (gravidez) no caso feminino e trabalho fora de casa, no caso masculino.

Nesse grupo, muitos dos estudantes retornam à escola após outras tentativas frustradas de concluir a escolarização, como conta Deise (37 anos):

*(...) durante o período que eu trabalhei com ela esses 4 anos, eu fiz supletivo, eu entrei pro Carrier, fiz supletivo. Fiz o primeiro... fiz o primeiro... o primeiro não, fiz o... lá a gente fazia... a cada 6 meses, a gente fazia matérias. Né? Ia eliminando matérias. Aí eu fiz algumas matérias, e fiquei devendo três. Aí, a última prova que eu fiz na época que eu estava lá, foi em 86 pra 87. Foi justamente na época em que... aí... que eu engravidei.*

Diante de muitas tentativas e desistência, chegavam à escola sentindo-se fracassados, pouco inteligentes e incapazes. Por outro lado, mantinham ainda, como o primeiro grupo, um olhar muito positivo e mesmo nostálgico em relação à escola e aos professores.

*E aí eu tinha medo dessas matérias, mas eu enfrentei. As primeiras aulas eu não entendia nada. Eu falava. Meu Deus! Português não, mas aí eu disse? Não vou desistir, não vou desistir! Não depois de tudo que enfrentei pra chegar até aqui! (Maria, 52 anos).*

*A gente não tem mais aquela facilidade com as matérias, as... Esses mais novos que são colegas, na 1ª explicação que o professor dá pro aluno, eles pegam aquilo ali. Não pegam mais se não quiser. Mas a gente não, a gente tem aquela dificuldade. Mas enfim... Na vida tudo é difícil... Vou vencendo as etapas, [risos]... (Margarida, 73 anos).*

Esses estudantes, assim como os idosos e os jovens, relatam dificuldades com o aprendizado de algumas matérias e também temor de não conseguirem.

*Eu tentei estudar várias vezes! E por um bloqueio meu de burra, de incompetente! Eu deixava! Me dava um branco na cabeça! Eu vinha embora para casa, fechava minha porta e falava assim, eu vou ficar aqui, no meu ninho protegida! E não ia lá pra fora! ... Eu tentei... lá onde eu morei, no interior, eu tentei estudar no colégio Batista! Não dei conta porque eu enfrentei professora, por exemplo, de matemática, que estava acostumada a lidar com adolescente! Inteligente! Então ela foi dar aula pra adultos, também à noite! E... ela não tratou a gente como eu recebo o tratamento no EJA, tá! Então ela era seca e cobrava como cobrava dos jovens, e o adulto ele tem vários bloqueios e um dos principais é a vergonha de dizer Não Sei!! De dizer: A senhora já repetiu duas vezes, mas eu não entendo! E o EJA tem esse carinho com o aluno! Se não tem, o professor se esforça pra ter! (Maria, 52 anos).*

Mas, percebiam-se como vencedores e guerreiros por conseguirem retornar depois de tantos anos e ver que podem aprender.

*Quando eu mostro para os filhos o que estou estudando aqui, eles falam: Ah! Mas isso é bê-á-bá de adolescente! Mas eu não estou falando de adolescente! Eu estou falando da “Maria, com 52 anos que quer pegar o básico do básico que eu não tenho! Depoiiiiiss que essa segurança tomar conta de mim, eu vou devagarzinho subindo as escadas”. Quem sabe eu chego na universidade? (Maria, 52 anos).*

A escola e o que aprendem são valorizados positivamente, mesmo reconhecendo limites do ensino na modalidade de EJA. O pouco que aprendem na escola, eles consideram muito importante, considerando-se suas trajetórias escolares.

*Quando cheguei aqui queria uma turma com colegas de idade mais próxima! O que me chamou a atenção logo que entrei na escola, no ano passado, é que, se um falta, logo aparece um colega preocupado, perguntando o número do telefone para ligar e saber o que houve! Uma coisa interessante é o grau de amizade que a gente exerce! É sempre um ajudando o outro naquilo que necessita, naquilo que precisa! Não tem um espírito de competição que talvez teria em alguma outra classe de pessoas mais jovens que estão, talvez, iniciando a vida mesmo! (Emanuel, 33 anos)*

A escola e o novo grupo de amigos, ou como alguns dizem “a nova família”, ou “segundo lar”, atuam no sentido de elevar sua autoestima e estabelecer novos laços afetivos, mesmo que não extrapolem o tempo e o espaço escolar.

Mas, mesmo não representando a maioria dos estudantes do grupo adulto, tem-se um número significativo destes (22 estudantes), na faixa etária dos 36 a 45 anos, aproximadamente, que mantêm com a escola e a escolarização uma relação menos romântica e mais pragmática. Nesse grupo estão aqueles estudantes adultos que deixaram a escola por necessidade de trabalhar e constituir família, mas voltam ainda na vida produtiva buscando ampliar o campo de possibilidade profissional. Esperam concluir o ensino médio e assim cursarem algum curso técnico ou profissionalizante e construir uma outra trajetória profissional.

*(...)Porque eu gosto desta área assim, de trabalhar com jovens e a gente [referindo-se à igreja na qual é pastor] tem uma proposta de desenvolver trabalhos sociais voltados para os jovens mesmo. Então, quando a gente começou este trabalho eu dependia, eu dependo ainda do diploma do ensino médio para poder concluir o seminário. Então eu fiz até um documento me comprometendo a concluir o ensino médio antes do seminário. Porque tem quatro anos que eu estou estudando no seminário, né? Então eu vou concluir no final do ano, juntamente com o ensino médio. Aí vai valer, né? (Emanuel, 33 anos).*

No segmento etário “jovem”, 79% escolheram a escola como o melhor lugar para conhecer e fazer amigos, seguida do bairro com 14%, sendo o grupo que deu maior peso à escola em seus processos de sociabilidade. Na escolha do melhor lugar para encontrar e fazer amigos, esse grupo etário foi o que apresentou uma maior diversidade de locais, sendo também o que, dentre esses locais, menos escolheu a sala de aula (20%), empatando com a biblioteca (20%), e outros (cantina, entrada da escola) 7%. O corredor foi eleito por eles como o melhor lugar, com 33%, confirmando a observação e a fala de um dos professores do turno: “o corredor é dos mais jovens!”

Esse grupo estabelecia uma relação com a escola e com os saberes escolares distinta dos dois outros grupos geracionais, o adulto e o idoso. Nos relatos dos estudantes jovens não houve registros de longos afastamentos ou longos períodos de abandono da escola. O mais comum é o relato de um processo intenso de entrada e saída da escola, num movimento constante e oscilante, que pode ser bem traduzido pela metáfora do sociólogo Machado Pais: trajetória ioiô:

*E tentei estudar à noite. Mas aí eu não consegui. Aí eu desisti. Aí depois, eu fiquei grávida, porque eu queria ficar grávida. Aí eu fiquei grávida do meu primeiro filho. Depois voltei a tentar estudar de novo. [risos]. Mas aí, estudava, parava, e tal. Entrando e saindo de escola, né? Terminava da sétima, eu fui para a oitava e tô aí. É... Foi uma coisa de idas e vindas, mas fui concluindo aos poucos, né? (...) Fui conciliando com a vida de casada. (Rebeca, 26).*

Os motivos alegados para terem parado de estudar são bem distintos! Gustavo afirma que parou de estudar *por falta de interesse da [sua] parte!* Ricardo, sucintamente resume: *por desinteresse!*

Já Fábio diz que parou de estudar porque começou a trabalhar e desanimou de estudar. E Cléber (18 anos) apresenta estes motivos:

*Às vezes [a gente] fica um tempo sem frequentar a escola por falta de dinheiro ou por desinteresse, mesmo!*

Fica evidente o distanciamento das motivações entre os estudantes “jovens” da terceira geração. Conforme posto no segundo capítulo, esta diferença torna-se explícita nas relações cotidianas nas salas de aula e nas tensões das relações intergeracionais, principalmente no ensino fundamental.

Para os estudantes jovens, o retorno à escola e a expectativa em relação à conclusão do processo de escolarização eram vistos de maneira bem distinta. Para esses jovens a conclusão do ensino médio não era significado como expressão de um sonho ou de um desejo, mas uma resposta a uma necessidade, a uma demanda por melhor condição de vida, empregabilidade, reconhecimento social. Existe uma visão menos romântica e idealizada da escola, é uma visão “mais racional e estratégica”, o que pode ser comprovado neste relato:

*Voltei este ano pra não perder o estágio, né? Eles me deram uma nova chance lá, pra eu terminar o segundo grau, senão tô fora! (...) E... tô firme e forte, e pretendo ainda continuar como... Eu pretendo fazer o concurso, depois que eu terminar o segundo grau, né? Ano que vem eu já devo ter... O estágio, como eu que tava faltando esses dias porque eu tava trabalhando até tarde e... Ano que vem eu já devo ser contratado, mas não pra ser do IBAMA, mas pra... Pra trabalhar terceirizado. (Fábio, 19 anos).*

Ou neste do Gustavo:

*(...) voltei porque eu quero terminar o ensino médio pra fazer um curso de informática, pra ter um curso de informática, curso técnico. E trabalhar nessa área de informática também. O meu irmão também tem o quê? ... Ele tem uma... Uma... Ele trabalha com informática também. Aí eu quero me especializar em informática, pra mim trabalhar com ele, ou então trabalhar com outras pessoas.*

Não estamos afirmando que não estejam presentes algumas das representações postas nas gerações anteriores, mas fica claro que o desejo, o sonho não é mais o motor que estimula o retorno e norteia as relações com os saberes e espaços escolares. Nas

narrativas dos estudantes desta terceira geração, o desejo oscila, arrefece ou se fortalece, dependendo do momento e do contexto de suas trajetórias de vida.

*(...) no começo do ano, eu faltava muito. Mas do meio do ano até o final, eu comecei a vir mais, sabe? Aí, eu vi que eu precisava mesmo de estudar, fui tendo vontade de novo de fazer outras coisas, e tal, e que precisa de ter um... De terminar o ensino médio, né? Por isso que eu tô. Agora eu tô gostando mesmo, e pretendo fazer... alguma coisa lá na frente, eu... Mas eu ainda não sei o que! [Rebeca, 26].*

Muitas vezes, o desejo, ou a falta deste, é o motivo mais forte para, em alguns momentos de suas trajetórias, ter optado por deixar a escola, conforme mostram estes depoimentos:

*(...) é porque realmente, eu nunca... Nunca gostei de estudar, né? Pra ser sincero mesmo. E... Aí, eu tava estudando, já tinha tomado uma bomba, por vacilo meu, e... Aí, numa época, eu comecei a estudar à noite e à noite é... Qualquer colégio à noite, assim, qualquer não, tem exceções, né? Mas o colégio que eu tava estudando era muito ruim, a... Né? Podia ir embora a hora que quisesse, que o professor tá nem aí. E nisso, eu comecei a trabalhar no meio do ano, isso foi há dois anos atrás. (Fábio, 19 anos)*

*(...) Comecei a trabalhar no meio do ano, assim, uma semana antes das férias, eu comecei a trabalhar num outro lugar. Aí, nos dois primeiros dias, eu comecei a ir trabalhar e estudar. Eu trabalhava o dia inteiro e ia pra escola à noite. Só que aí eu fui desanimando, e aí começou as férias, e nas férias aí acabou que eu depois das férias, eu fui emendando, fui emendando, fui emendando, acabou que... Desandou tudo (Ricardo, 19 anos).*

*(...). Eu sou mais de ficar na minha, sabe? De ficar mais quieto. Tem vez que eu tô dentro da sala de aula, só o meu corpo é que tá dentro da sala de aula. Porque a minha mente mesmo... Tem vez e eu tô pensando o quê que eu vou fazer depois de sair da escola (Cléber, 18 anos).*

Mesmo na ausência de uma imposição social de constituir uma família, o desejo de constituí-la pode ser mais forte até mesmo do que as demandas postas pela necessidade econômica que os impele a conciliar trabalho e escola, motivando-os assim a deixar a escola.

*(...) eu tinha planos de estudar, até começar a namorar, é... Tinha vontade de me formar, mas comecei a namorar e parei de estudar. (...) Ia muito bem na escola, gostava da escola, mas quando conheci meu namorado parei de estudar. Comecei a trabalhar também. (...) Eu comecei a trabalhar com doze anos. (...) É. Mas só mesmo saí da escola quando eu comecei a NAMORAR Não cheguei a sair totalmente. Faltava, né? Para namorar e... Aí, acabei desistindo! (...) (...) mesmo casada, eu tentei voltar a estudar, mas eu parei de gostar! Então, assim, eu voltei por obrigação, porque eu sabia que eu precisava de terminar! (Rebeca, 26).*

Nos relatos dos estudantes desta geração, aparecem inúmeras vezes a expressão: “cair a ficha”, designando o momento em que compreendem que “perderam tempo” ou de alguém que “deu bobeira” ao deixar a escola e precisa “correr atrás do prejuízo”.

*(...) Só que aí, um dia o meu irmão falou comigo: “Ocê vai formar esse ano, né Zé?” Aí eu: “Vou...”. Aí, eu olhei assim pro meu irmão assim assentado assim e falei: “Nossa, velho... Eu não quero ter o destino do meu irmão não.” Porque o meu irmão, ele estuda. Ele parou de estudar na oitava série. Só que ocê vê: Ocê... O meu irmão é superinteligente, ele é inteligente demais. Ele é aquele cara que tem pilha de revista, ele assiste jornal, ele lê, ele estuda. Mesmo não tando na escola, ele é muito inteligente, o meu irmão. Só que o cara trabalha de faxineiro, velho! Porque não tem escolaridade. Aí, eu fico pensando: eu não! Vai parar de estudar pra ter um destino desse cidadão. O meu pai, é aposentado. A minha mãe, tem várias coisas na carteira, mas não adianta ter nada na carteira, se agora tá pedindo é escolaridade. Acabou então, então eu vou estudar. Eu falei: “Ah...” aí, eu fui e comprei o caderno, e vim pra escola. Agora eu tô estudando. Agora eu tô estudando. Aí eu falei: não, agora eu quero passar, vei (Indicar dono da fala e idade).*

Diferentemente das gerações anteriores, a “culpa” pelo “vacilo”, pela “bobeira” é assumida por cada um.

Como no breve diálogo entre os estudantes Fábio, Cléber e Lídia:

*LÍDIA: A escola é para eles! A escola é de jovens e adultos! A gente já teve chance de estudar e de ser feliz na vida e não soube aproveitar!*  
*FÁBIO: É... Já!*  
*LÍDIA: Há muito tempo!!! Então a gente tá errado!*  
*CLÉBER: E ainda tá aqui! Até hoje! De bobeira!*  
*FÁBIO: E por vacilo a gente tá aqui hoje.... batalhando!*  
 (Trecho da entrevista coletiva – grupo etário de 18 a 26 anos).

Existe uma clara percepção comum de que as oportunidades estavam lá, e se quisessem, ou se desejassem, podiam ter se esforçado e estudado na época certa. Desse modo, a culpa pelo vacilo, pelo fracasso é levada para o âmbito individual e não mais para a estrutura social ou familiar, como é comum nos grupos de adultos e de idosos/terceira idade.

### 3.9 Entrecruzando Olhares Sobre a Juventude e o Ser Jovem

*(...) Então eu subi e foi a melhor coisa que me aconteceu! Foi ótimo! Fiz amizade, sabe! Gosto de todo mundo, sabe? Faço tudo para... pra... ter boa convivência com todos. Porque eu tô numa idade e tem gente mais novinha, lá? Tem nada a ver! Eu digo: Oi, tudo bem? Como é que tá? Nada a ver não! Eu não ligo não! Meus filhos falam... Já estão todos casados né! "Os meninos vão chamar a senhora de tia!" Eu falei: Tô pouco me lixando! Tia, avó, mãe. Não me importa! Qualquer coisa pra mim serve (risos). Qualquer coisa serve, contanto que eu vou me adaptando dá certo lá (na escola). Porque é a realização de um sonho! (...) E essas crianças que estão por aí hoje, matando aula, fazendo bagunça! Dizendo que vem e não vem nada! Se tivesse a experiência de vida que nós tivemos... Nossa! Agarrava com unha e dentes!!! (Margarida, 73 anos).*

O mais importante em uma análise cultural das tramas intergeracionais no interior da escola foi a identificação de uma linguagem cultural, expressão de uma rede de significados, construídos através de um jogo de identificação (Melucci), ou em processos identitários (Agier). Na observação das relações intergeracionais pôde-se perceber uma gramaticalidade estudantil onde termos como jovens, juventude, juvenis, joviais adquirem sentidos novos e próprios ou expressam imagens estereotipadas através das quais se relacionam com os sujeitos jovens e com a escola.

*Ah, foi ótimo, né? Pode ser mais novo do que eu... "Ou, vem cá! Ou..." É... Eu tenho mania de chamar eles "Vem cá, meu filho", eu falo assim, "Vou te dar uma bala!" E eu convivo numa boa, não tenho, assim, é... restrição e nem diferença com ninguém. Tanto faz **ser menino mais moço, meia-idade**, ou às vezes mais ou menos da mesma idade. Lá tem umas duas que são mais novas, mas já têm família. **Moça tem família também criada, né?**  
(Margarida, 73 anos)*

Conforme veremos, também, no capítulo sobre as vivências e territórios juvenis na primeira geração, os estudantes idosos não apresentavam uma visão das fases da vida dividida em infância/adolescência/juventude/vida adulta e velhice. Tinham uma visão ternária da vida, ou seja: infância, mocidade (juventude) e vida adulta (englobando a velhice). Desse modo, ao interagir com os colegas da escola, utilizavam, geralmente, esses referenciais.

*Esses alunos de 17, 18 anos, são adolescentes? O que é adolescente? (...) "Essas crianças" que estão aí hoje fazendo bagunça. Matando aula! Não estão nem aí pra escola, só querem o certificado? (Margarida, 73 anos)*



A “adolescência” ou “os adolescentes” eram categorias pouco claras para as estudantes, conforme pode ser visto na questão de Margarida, pensando em seus colegas mais jovens.

Quando utilizavam o termo jovem, este vinha acompanhado de uma expressão comparativa: os mais jovens ou os menos jovens. Ao contrário, não utilizavam os termos “os mais velhos”, ou o mais comum, “os de mais idade”. Já quando se referiam aos modos como se viam na atualidade, afirmavam categoricamente que se consideravam “jovens”, pois “sentiam-se “jovens”.

*Idade está na cabeça!(...) Eu brinco assim: quando eu tiver noventa anos, quando tiver velha, ver que acabou tudo! Assim, quando eu tiver 90 anos, vou sentir velha! Assim mesmo, se eu tiver como perambular por aí, não vou me sentir velha! (Celeste, 70 anos).*

Ao se referirem aos “mais jovens”, geralmente o faziam enfatizando os aspectos negativos:

*Os mais velhos vêm à escola para aprender e os mais jovens vêm para conseguir o diploma e concluir o ensino médio. (Celeste, 70 anos).*

*As jovenzinhas ficam na parede do fundo e da janela (...) Elas falam pelos cotovelos! O professor está na frente ensinando a matéria, elas estão com fone de ouvido! Elas estão vendendo relógio, estão passando maquiagem (risos) São umas crianças! Umas criançadas que a ficha ainda não caiu! Então assim, deu uma outra personalidade assim um pouco mais afastada assim sabe, mas que tumultua um pouco! (Maria, 52 anos)*

As categorias “nativas” mais utilizadas, quando dirigiam alguma conotação “positiva” a esses sujeitos, eram “os mais novos”, “os mais novinhos”; “os meninos”, “aquelas crianças”, quando expressavam desagrado com seus comportamentos; e quando relacionadas ao universo da infância (ou infantil) usavam “jovenzinha/os, criançadas”, referiam-se geralmente a situações desagradáveis na escola, referindo-se ao “barulho”, “barulhada”, “bagunça”, “muita brincadeira”, “brigas”, “falta de juízo, de experiência de vida”.

Já os mais novos expressavam uma visão positiva dos estudantes mais velhos, considerando que estes “eram mais animados” e os estimulavam a estudar.

*Ah, conversar eu conversava direto. Eu brinco com a dona Celeste e com a dona Margarida pra conversar mesmo (...) Mas é bom, é bom. A gente até anima mais. Elas que são mais velhas é que são animadas, e a gente que é nova, desanimada pra estudar, aff! (...) Os mais velhos são mais animados que a gente que é jovem! (Sara, 19 anos)*

Concluindo, pela observação interativa no campo, e agora já mais distanciada, ouvindo as entrevistas, relendo as anotações de campo, percebi que os termos adolescência e juventude são categorias exógenas, ou pelo menos não são termos utilizados “usualmente”, “cotidianamente” por aqueles dos quais me acerquei para lidar/dialogar durante esta pesquisa. Nas interações percebo que havia aqueles que reconheciam e relacionavam esses termos a indivíduos em determinada faixa etária/fase da vida, às vezes como um ideal, um estilo, etc. Mas ao se referirem aos sujeitos concretos da escola na relação cotidiana e nos depoimentos/entrevistas, dificilmente se dirigiam aos mesmos com esta designação.

Na observação das relações e interações intergeracionais desses grupos de adultos e idosos, pode-se ver que ninguém quer ser velho. Todos querem ser identificados como jovens, ou utilizando a expressão de Margullis e Urrest, “juvenis” ou “joviais”, mas, por outro lado, o sujeito jovem, aquele que está na faixa etária culturalmente fixada como jovem, nem sempre é bem-vindo nesse espaço, nem sempre sente que a escola é para ele.

É como se o universo semântico se dividisse entre infância e vida adulta: ou os sujeitos com que interagem são “crianças” (pelo modo como se comportam/levam a vida/os estudos) ou adultos.

Juventude ou velhice não eram vistas como uma fase da vida, mas expressavam outros sentidos: a primeira está associada a alegria, energia, vontade de aprender – nos termos de Margullis e Urrest –, relativas ao terreno da jovialidade, aos signos da juventude, associados a estado de espírito ou atitudes. A segunda – a velhice – associada a dependência, falta de autonomia, tristeza, fechamento ao novo, dentre outras imagens relacionadas a perdas de características atribuídas a juventude.

No grupo dos adultos já existe um reconhecimento dos termos adolescência e juventude:

*Infância? A minha dura até hoje, de forma latente! [risos] Mas eu divido a vida assim, uma infância, criança, criancinha mesmo! Depois uma adolescência bonita, mas tamponada, pois o despertar da adolescência... ser adolescente feliz, existe uma culpa porque se está pecando! Ficar mocinha, menstruar era sinônimo de pecado. Agora você já pode beijar, namorar e outras coisas mais, ou seja: pecar! Daí o controle, a vigilância! Já a fase*

*adulta, aquela da maturidade, somente bem mais velha, aos 45 anos. Até aí a minha juventude permaneceu latente! (Maria, 52 anos)*

Já conversando com os estudantes do grupo dos “adultos”, era mais comum a utilização dos termos “adolescência” e “juventude”. Do mesmo modo, termos como “adolescentes” e “jovens” eram frequentemente utilizados para referir-se aos colegas “mais jovens” e em relação aos seus/suas filhos/filhas e sobrinhos/ sobrinhas.

*(...) Antes tinha muito mais adolescente na sala, depois [no decorrer do semestre] foram saindo. Ficaram só os que queriam mesmo estudar! (Maria, 52 anos).*

*Eu creio... Eu suponho. Suponho não! Quando nós começamos numa turma, numa sala anterior, eu diria que tinha adolescente, ainda no ensino fundamental, é adolescente. E como todo adolescente, muito agitado. Isso é normal, é da índole do adolescente! E na minha concepção. Acho que eles têm muito tempo a perder! Então um ano para a mais, para a menos não faz muita diferença! Enquanto aqueles que são mais de idade, mais vivido, sabe o que é a vida, leva aquilo muito a sério (José, 55 anos).*

Confirmando o que os estudos de Melucci, Margullis e Urrest, Debert, dentre outros, destacam, os termos juventude e ser jovem descolaram-se dos estudantes “cronologicamente jovens”. Nos dois grupos anteriores (adultos e idosos), todos os estudantes com os quais interagiam no cotidiano escolar, sem exceção, atribuíam a si a condição de jovem.

*A gente olha. Tem gente da nossa idade que estudou, tem até faculdade! Mas tem gente que desiste tão fácil! (...) Igual a Carmem! [65 anos, colega do ensino médio]. Voltou [a estudar] e arrumou um emprego! Quem sabe? (...) Tem muito trabalho que a gente pode realizar. Tem gente nova que diz: nossa! Vocês estão falando com uma velha daquelas? Ih! Tem de ir pro asilo! (...) Ah se considerasse a gente em alguns lugares, pra gente poder trabalhar! Mas eu não sinto velha não! Eu não tenho noventa anos! (Celeste, 70 anos)*

Na conversa com os estudantes do grupo “jovem”, era bastante comum a utilização do termo “jovem” para falar de si, referir-se aos amigos, ou para se distinguir dos colegas das outras gerações.

Interessante nesse grupo “jovem” foi, primeiramente, observar que quando utilizavam o termo adolescência ou adolescentes, geralmente, referiam-se aos estudantes “mais jovens” do ensino fundamental.

*Eu sempre fui no meu canto! Mas quando eu era pequena era pior. Todo mundo brincava, quando pequenininha. Eu não! Como se fosse adulto! Por isso vim pra cá [E.M.C.L.S – EJA]! Primeiro me colocaram lá em baixo, no 4º andar [E.M. de ensino regular], mas aqueles meninos correndo, fazendo bagunça! (risos) Eu não aguentava, não supooortava! Minha cabeça começava a doer, dava enxaqueca, sinusite, tudo que eu tinha! Eles*

*começava a gritar demais não suportava! Nossa! Uma meninada só!. Eu punha a mão no ouvido. A professora mandava eu ir embora. Mandava eu ligar para o meu pai pra me buscar. Agora [no ensino médio] não tem nada a ver com criança, Deus me livre! , aqui é muito sossegado! (Sara, 19 anos).*

O depoimento de Sara aponta para a visão negativa do ser jovem relativa aos sujeitos jovens, reconhecidos como “adolescentes” e classificados como “bagunceiros”, “barulhentos”, “desinteressados” e mesmo “violentos”.

Também surpreendente foi que, ao contrário do ocorrido com o grupo dos adultos e idosos, nem sempre os jovens se reconheciam como jovens. Assim como Sara, quando questionados sobre como se percebiam, como se viam em relação ao ser jovem ou a juventude, outros estudantes responderam:

*FÁBIO: Eu me considero um jovem adulto também! Uma pessoa jovem, assim sem tanta responsabilidade, mas com juízo, e tem ou não tem um emprego para poder assim... Que não mantém uma casa, que dependa dos pais ainda. Para mim isso é jovem. Mas nem sempre é... Ah não sei! Se bem que hoje tem muito jovem que tem uma família...*

*GUSTAVO: Eu os dois! Sou um jovem adulto! Pois é, tem o peso da responsabilidade que o Fábio tocou. Tem o peso da responsabilidade de sustentar uma família.*

*CLÉBER: Eu me considero um jovem maduro! (risos) É, também sou muito cobrado na minha família. Sou o único homem! O resto tudo é mulher!*

*LÍDIA: Eu sou adulta! ADULTA: Sempre fui [adulta] eu acho! Sempre tive uma cabeça, sempre me cobrou. Sempre, sabe! Eu nunca fui de fazer coisa errada! Tenho meu ócio, saio, faço minhas coisas com responsabilidade! Faço qualquer coisa com responsabilidade, sabe! Enfim! É responsabilidade demais! Cobra muito! É muita cobrança. Sempre fui muito cobrada, entendeu! E cresci com isso! Então, isso pra mim é ser adulto. É sim, sim, não, não!*

*RICARDO: Eu me considero jovem! Sou jovem porque eu ainda sou sustentado pela minha mãe. Tenho responsabilidade, mas não é tanta! Igual de um adulto.*

No grupo dos jovens, observa-se que diferentemente dos estudantes adultos ou idosos, o foco está nos signos de uma estética de uma corporalidade juvenil, o que denominamos de signos de juvenilidade, diferente dos signos de jovialidade, posta no grupo idoso

*Eu com sessenta anos, vou tá com carinho de trinta! SE Deus quiser! (Fábio, 19 anos)*

*Pra falar a verdade, ainda não caiu a minha ficha ainda não! Eu ainda estou concentrado no presente e no futuro pensando que eu vou estar com o mesmo rosto, o mesmo corpo, (risos) (...) Eu não me imagino velho, careca e*

*barrigudo não! (...) Ah, o povo fica falando, assim minha mãe, meus familiares ficam falando: “Ó! seu pai é o seu futuro”, mas eu não consigo acreditar! (Cléber, 18 anos).*

Nesse jogo entre jovens, adultos e idosos, cruzando olhares, comparando-se, estranhando e aproximando termos nativos vão surgindo: entre os “de mais idade” e os de “menor”, ou entre os “cabeças grisalhas” e “os meninos”, as “crianças”, ou ainda, “os moços”.

Nesse contexto, de acordo com diferentes relatos, revela-se que ocorrem processos de adaptação e tentativas dos adultos de se aproximarem do universo juvenil. Pode-se observar o fenômeno descrito por Margullis e Urrest. Nos relatos dos primeiros encontros pode se observar a situação de fronteira geracional e o jogo de identificação, configurando os enquadramentos etários geracionais (1994) de uma busca por signos de juventude, copiando-os por meio de comportamentos, de gestuais, modos de vestir e frequentar os mesmo espaços.

*É... (meio sem graça) é tentando conversar com a gente do mesmo jeito... De tentar dialogar, sair juntos. Que nem, tem muita excursão para nós do ensino médio e o pessoal tenta se adaptar... A gente vai no bar, a pessoa vai também! Se divertir com a gente!!! [risos] (Cléber, 18 anos).*

Mas o contrário também ocorre com os estudantes jovens, procurando se comportar e portar os signos da vida adulta, signos como maturidade, responsabilidade, concentração, dentre outros.

*Igual quando tem excursão. Dentro do ônibus. Quando é gente mais jovem, assim, é uma baguuunça! Você vê. Muita zoeira, muito palavrão também. Num ônibus com pessoas mais velhas é mais calmo. Tem conversa também, mas é mais calmo. Não tem daquelas bagunceiras, de cantar música de torcida de Cruzeiro, de Atlético... (Ricardo, 19 anos).*

Concluindo:

Por este capítulo procurou-se demonstrar que a escola constituía-se como *locus* privilegiado de observação intergeracional e que essa observação poderia nos ajudar a compreender as diferentes relações que esses estudantes estabeleciam com os espaços escolares, com o processo de escolarização e também compreender as imagens e representações sobre o ser jovem e a juventude.

Esta pesquisa evidenciou que a escola e o processo de escolarização apresentavam diferentes sentidos e significados para o grupo geracional e que, assim, os estudantes dos diferentes grupos lidavam de modo distinto com a escola.

A pesquisa ainda evidenciou que a escola era um terreno fronteiro para os estudantes dos diferentes grupos geracionais, sendo, portanto, apropriada de modos distintos pelos estudantes de diferentes idades.

No espaço da escola pôde-se observar um complexo movimento de disputas e negociações pelo controle da sala de aula e das interações, predominando na turma “M” um controle dos adultos feito pela mediação do grupo de mulheres adultas que se sentavam no centro da sala.

Neste capítulo pôde-se mostrar que no processo de convívio e interações entre os estudantes de diferentes gerações, algumas imagens e representações sobre o ser jovem e a juventude emergiram. Viu-se que, de um lado, havia uma supervalorização da juventude, com adultos e idosos buscando mostra-se jovens. Nesse sentido, o ser jovem, muitas vezes, se expressava em termos de jovialidade, ou seja, os estudantes adultos e idosos procuravam afirmar-se como jovens, tendo esse termo como sinônimos vitalidade, abertura para o novo, independência e autonomia. Havia outros – mais presentes no grupo dos adultos e menos no dos idosos – que procuravam identificar-se com o jovem através do modo de falar, de vestir, de interagir e conviver com os dessa faixa. Denominei esta segunda de afirmar-se juvenil, ou seja, portadores dos signos de juventude.

E um dado curioso, a juventude é supervalorizada, mas os sujeitos jovens são vistos pela negatividade. Outra curiosidade: os adultos e idosos buscavam se identificar e portar os signos da juventude, fosse via juvenilização, fosse via jovialidade.

Talvez pela convivência intergeracional na escola, os estudantes “cronologicamente” jovens, muitas vezes, diziam não se verem ou se sentirem jovens e atribuíam aos mais velhos a condição juvenil. Por outro lado, nos depoimentos dos jovens, a condição juvenil é, muitas vezes, identificada pela negatividade.

Por fim, a pesquisa até aqui evidenciou que a E.M.C.L.S constituía-se como um território significativo para os estudantes das diferentes gerações. Especificamente para o grupo jovem, a escola aparecia como um dos *locus* significativos de suas vivências juvenis, mas não era exclusiva. Por ser uma escola central, deslocada das comunidades, bairros ou cidades de origem dos estudantes, poucos construía laços de amizade duradouras nesse espaço. Por não contar com espaços específicos e apropriados para o

lazer e atividades esportivas, a escola não propiciava muitas oportunidades de sociabilidades entre os jovens.

Com esta análise fecha-se a etapa sincrônica da pesquisa e abre-se a perspectiva diacrônica com os estudantes jovens, adultos e idosos, por meio do diálogo intergeracional em busca das vivências e territórios juvenis. Esse diálogo será subsidiado pelas narrativas construídas pelos estudantes sobre suas juventudes, por meio do que se denominou “relatos de juventude”.

## CAPÍTULO 4: RELATOS DE JUVENTUDE: MODOS DE SER JOVEM E TERRITÓRIOS DE VIVÊNCIAS JUVENIS EM QUATRO GERAÇÕES JUVENIS

### 4.1 Apresentação

Na segunda metade do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, o mundo ocidental passa por aceleradas e profundas transformações. Vários autores têm evidenciado o cenário de profundas transformações vividas pelo mundo ocidental nos últimos cinquenta anos.

Para Hobsbawn (1995), as mudanças que ocorreram são de tal monta e com tal impacto planetário que ele afirma que *“para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950: ou talvez melhor, sentiu-se que ela acabou na década de 1960”*. Ainda para ele, a palavra-chave para denotar esse momento de transformação do *“mundo como conhecíamos até então”*, é *“pós”* ou *“post”*. Assim, *“o mundo, em seus aspectos relevantes, tornou-se pós-industrial, pós-moderno, pós-estruturalista, pós-marxista”*, dentre outras coisas. (HOBSBAWN, 1995, p. 283)

Para esse historiador, contemporâneo do tempo que descreve, *“a rapidez da mudança foi tal que o tempo histórico podia ser medido em intervalos cada vez mais curtos”* (HOBSBAWN, 1995, p.284). Um dos fenômenos mais visíveis dessas transformações foi *“o maciço e silencioso êxodo do campo na maior parte da massa da terra do mundo”*, e o que lhe causava maior estranheza, esse fenômeno *“só parcialmente se deveu ao progresso agrícola”*. E *“quando o campo se esvazia as cidades se enchem”*. Assim, *“o mundo da segunda metade do século XX tornou-se urbanizado como jamais fora”* (HOBSBAWN, 1995, p.288).

Esse processo de êxodo do campo para as cidades e o fenômeno do crescimento rápido e acelerado das cidades foram identificados pelos *“relatos de juventude”* dos estudantes desta pesquisa, participantes diretos (mas nem sempre de modo igualitário) desse contexto de mudanças. Pelos relatos de juventude dos estudantes pode-se acompanhar esse movimento do campo para a cidade e perceber de que modos ele interferia nas vivências e condições juvenis.



Mas como observou bem Hobsbawn (1995), muitos dos que viveram de fato essas transformações “*na hora não captaram toda a sua extensão, pois as experimentaram paulatinamente*” (HOBSBAWN, 1995, p.283). As decisões de mudar do campo para a cidade eram compreendidas e interpretadas (conforme os depoimentos dos estudantes confirmam) como escolhas individuais e familiares. Quando migravam, “*não pretendiam mudar os estilos de vida para sempre, mesmo que acabassem por fazê-lo*”. E o historiador conclui que, muitas vezes, “*são os que vêm de fora, revisitando periodicamente o cenário de tais transformações, que reconhecem quanta coisa mudou*” (HOBSBAWN, 1995, p.283).

Esses aspectos podem ser identificados nos relatos das trajetórias de vida das duas estudantes da primeira geração, nos dos quatro estudantes da segunda geração e nos de duas dos quatro estudantes da terceira geração.

Desse modo, considerando esse cenário e os relatos de juventude dos estudantes, em termos cronológicos, propusemos mapear as vivências juvenis tendo como referência quatro períodos situados entre as décadas de 1950 e 2007. A primeira geração constituiu-se pelos estudantes que viveram a juventude na década de 1950 e no ano de 2007 estavam na faixa etária dos setenta anos. Para a segunda geração os estudantes que viveram a juventude na década de 1970 e estavam na faixa etária dos 50 a 59 anos. Para a terceira geração os estudantes entre 1980 e 1990 e faixa etária dos 30 a 45 anos, e para a quarta geração estudantes que estavam vivendo a juventude entre os anos de 2000 e 2007, portanto com idade entre 18 e 26 anos.

Considerando-se a época, o local e o contexto em que teriam vivido a juventude, como cenário descortinou-se para a primeira geração uma mocidade na roça, para a segunda geração, uma juventude em pequenas cidades do interior e ou próximas a Belo Horizonte e para a terceira e quartas gerações, uma juventude vivida na cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, a configuração das quatro gerações, seguindo o critério do cenário das vivências juvenis, interliga o fluxo das gerações ao movimento das transformações socioeconômicas e culturais da segunda metade do século XX, a saber, ao movimento migratório conhecido como êxodo rural que, principalmente, a partir da década de 1970 levou ao aumento da vida urbana no Brasil e diminuição da população no campo.

Esse intenso movimento migratório terá grande impacto na transformação da cidade de Belo Horizonte, de pacata capital do estado à grande metrópole atual, com

suas profundas e entranhadas desigualdades sociais. O fenômeno da migração em massa do campo para as cidades, denominado êxodo rural, e o crescimento urbano exagerado e rápido trarão também o crescimento da população residente nos aglomerados, o crescimento da urbanização nas fronteiras com os municípios vizinhos, aproximando as cidades, criando a Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMB.

Esse primeiro aspecto já nos aponta para duas importantes relações colocadas pela utilização da categoria “geração”. A primeira, a relação entre o movimento das gerações e o devir histórico. Entre o fluxo geracional e o contexto das transformações socioeconômicas, políticas e culturais do contexto vivido pelos indivíduos. Daí a segunda relação, ou seja, entre o particular e o geral, ou em outros termos, entre a biografia individual e os processos socioculturais mais amplos.

Os trinta anos que separam a primeira da terceira geração de estudantes – dos anos 1950 aos anos de 1980 – foram anos de “transformações assombrosas”, que, pela rapidez e profundidade, dificilmente encontram paralelo no século atual. Esse período, segundo Mello e Novais (1998), não poderia deixar de aparecer aos seus protagonistas senão pelo prisma de “uma sociedade em movimento”.

Movimento que pode ser agrupado em três categorias, segundo os autores:

- Movimento de homens e mulheres que se deslocam de uma região a outra do território nacional, de trem ou pelas novas estradas de rodagem, ou ainda de ônibus ou amontoados em caminhões paus de arara. Nordestinos e mineiros fugindo da miséria e da seca, em busca de um destino melhor nas grandes cidades, principalmente do sudeste (Mello e Novais, 1998).

- Movimento de uma configuração de vida para outra: de uma sociedade rural “*abafada pelo tradicionalismo para o duro mundo da concorrência da grande cidade, ou da pacata cidadezinha do interior para a vida já um tanto agitada da cidade média ou verdadeiramente alucinada da metrópole*” (Mello e Novais, 2007, p. 284).

- Movimento de um emprego para outro, de uma classe para outra, de uma fração de classe para outra, de uma camada social para outra. Movimento de ascensão social, maior ou menor, para quase todos.

A esses movimentos pode-se acrescentar um quarto. Mesmo tratando-se do universo de estudantes de EJA é possível identificar um “movimento educacional”.

Considerando-se as quatro gerações da pesquisa, em cada geração pode-se observar o aumento das oportunidades educacionais oferecidas às gerações jovens e o aumento gradual da escolaridade dos estudantes: primeira geração cursando apenas a escola primária; segunda geração com acesso ao ensino fundamental completo e na terceira geração o ensino médio incompleto.

Para organizar os relatos de juventude, seguimos as pistas que os estudantes nos deram sobre os contextos de suas juventudes e assim dividimos em quatro partes as quatro gerações, que serão tratadas a seguir neste texto.

Na parte 1, trataremos da geração dos estudantes que foram jovens na década de 1950; na parte 2, da geração dos estudantes que foram jovens na década de 1970; na parte 3, dos estudantes jovens na década de 1980 e 90 e na parte 4, dos estudantes que estavam vivendo a juventude no momento da pesquisa, ou seja, na primeira década do século XXI.

Antes de apresentarmos as gerações é importante explicitarmos como tratamos a temática das gerações.

#### **4.2 Geração: Buscando Novos Itinerários para uma Antiga Categoria**

Primeiramente, importa afirmar que não foi objetivo ou objeto desta pesquisa realizar um estudo “geracional” no sentido de um mapeamento de vivências e representações juvenis que “retratasse” ou “representasse” a “juventude” de uma determinada época.

Buscou-se mapear mudanças e permanências nas vivências e representações juvenis de um determinado conjunto de pessoas de diferentes épocas e por este universo específico pensar em mudanças e permanências nos modos de viver e representar a juventude.

O foco da pesquisa, em diálogo com a perspectiva culturalista apresentada pela antropologia e pela sociologia da experiência de Dubet (1996), está nas diversas e distintas experiências dos sujeitos pesquisados, vivendo em seus diferentes contextos geracionais. Assim compreendendo, não se propôs ou buscou identidades geracionais, mas, ao contrário, buscou-se evidenciar a diversidade e heterogeneidade de vivências e experiências coexistentes em uma mesma geração.

A categoria “geração” foi utilizada por sua capacidade de conjugar história e memória nas análises das narrativas juvenis, inserindo-os no fluxo do devir histórico e nos contextos específicos a cada vivência juvenil.

Pensar a juventude como grupo etário e, nesse sentido, pela perspectiva “geracional” mostrou-se um bom caminho, uma boa alternativa metodológica que nos permitiu penetrar no tempo histórico e mapear as mudanças e permanências nos modos de viver e representar a juventude.

A categoria geração foi utilizada, desse modo, primeiramente por viabilizar o emprego das vias sincrônica e diacrônica, mantendo um diálogo entre as duas vias, conjugando uma visão da juventude como fase da vida, assim como a vida adulta, a infância e a velhice/terceira idade são também fases. Em segundo lugar, por dialogar com uma visão da juventude dentro do foco da diversidade sociocultural, como posto nesta pesquisa. E, por fim, por seu caráter relacional a outras categorias como condição social, gênero, etnia, local, dentre outras.

Isto posto, parte-se do princípio, nesta investigação, que a categoria geração potencializa a organização e compreensão dos relatos de juventude desses estudantes ao dialogar com outras categorias a ela relacionadas e ao nos permitir comparar e evidenciar as distintas experiências juvenis e a diversidade dos modos de ser jovem e viver a juventude.

#### **4.2.1 O problema das gerações em Mannheim: aproximações e diálogos**

Conforme ressaltam diferenciados autores, Mannheim mantém-se ainda como a mais completa tentativa sociológica de dar conta do tema das gerações. Weller (2005) alerta para o pouco conhecimento e, assim, pouca compreensão do pensamento completo do autor e o predomínio de uma utilização simplificada da citação do trabalho do autor, apenas por se tratar de um clássico.

Neste trabalho partiu-se do estudo de Mannheim para adentrar o movimento histórico das gerações juvenis, compreendendo que esta categoria, desde sua formulação pelo autor, permite uma abertura, uma possibilidade de ampliação para uma perspectiva mais plural e multifacetada dos tempos sociais e dos grupos geracionais.

Em sua obra completa,<sup>26</sup> Mannheim recupera duas tradições importantes e distintas que tratam das gerações. As duas vertentes<sup>27</sup> foram foco de análise e comparação na obra *O problema das gerações*.<sup>28</sup> Para o autor, o tema das gerações é tratado por ângulos distintos em cada uma das vertentes:

Uma vertente “positivista” – predominante no pensamento liberal francês, em que “*optaram por analisar o problema do ser-humano a partir de dados quantitativos*” (WELLER, 2005, p.7). Desse modo, prevalece uma ênfase numa dimensão “objetiva e quantitativa” do processo social, com uma visão de um tempo que avança linearmente, associado à ideia de evolução e progresso.

Uma vertente – histórico-romântica alemã – em que “*prioriza-se a abordagem qualitativa*” e uma busca por “*interiorizar o problema*” das gerações (WELLER, 2005, p.7). Sob esse ponto de vista, o tempo não é compreendido em uma perspectiva linear, mas numa perspectiva em que o movimento das gerações, como forma de perceber o fenômeno das mudanças sociais, esboçaria outro desenho, comportando avanços e recuos, continuidades e descontinuidades.

Manifestando clara preferência pela vertente histórico-romântica alemã, Mannheim propõe o problema geracional como uma contraproposta, ao mesmo tempo, a uma abordagem quantitativista do problema das gerações e como uma alternativa a uma concepção de geração baseada na concepção de linearidade do fluxo temporal da história. E assim constrói um modelo que rompe com uma visão do tempo histórico linear e de defesa de progresso ou visão evolutiva social.

Importa destacar que, para Mannheim, as gerações são constituídas por processos dinâmicos e interativos. Nesse modelo, o pertencimento a uma geração não pode ser deduzido imediatamente das estruturas biológicas, pois compreende-se que, apesar de as gerações serem primeiramente fenômenos biológicos, não podem ser restritas a esse campo. Para Mannheim, a composição de gerações é um processo sociogenético contínuo.

Por analogia com a posição de classe social, Mannheim descreve/distingue três relações/posições de vínculos geracionais:

---

<sup>26</sup> Para este estudo utilizou-se a versão completa em espanhol do artigo “*El problema de las generaciones*”, disponibilizada pela socióloga Wiviam Weller, além dos artigos por ela produzidos sobre a obra.

<sup>27</sup> Ver WELLER, 2005.

<sup>28</sup> Essa parte de sua obra não foi incluída na versão traduzida para o português. Ver WELLER (2004/5).

## 1. POSIÇÃO GERACIONAL – que corresponderia a GERAÇÃO EM SI

Os indivíduos que nasceram no mesmo ano pertencem à mesma geração, e compartilham de uma situação comum na dimensão histórica do processo social. O critério definidor da “posição geracional”, porém, não seria o estoque de experiências comuns, acumuladas de fato por um grupo de indivíduos, mas a “possibilidade” ou “potencialidade” de poder vir a adquiri-las.

No conceito de Mannheim, em cada geração as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns estão postas. Se os indivíduos irão despertar essa potencialidade imanente é um aspecto que dependerá, por sua vez, de outros fatores sociais. Pois para Mannheim, a posição somente contém possibilidades potenciais que podem fazer valer, ser reprimidas, ou modificar-se em sua realização, ou ainda inserir-se em outras forças socialmente efetivas.

Isto posto, a posição geracional estaria muito próxima da posição de classe e essa posição geraria uma modalidade específica do viver e do pensar, da forma como os mesmos interferem no processo histórico. Assim, não basta, para Mannheim, o fato de ter nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracterizaria uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhantes (WELLER, 2007, p.6).

## 2. CONEXÃO GERACIONAL – correspondendo a GERAÇÃO PARA SI

A Conexão Geracional, em contrapartida, já pressuporia um vínculo concreto. Mannheim<sup>29</sup> definiria como uma “*participação no destino comum dessa unidade histórico-cultural*”. Por esse ponto de vista, para estabelecer uma conexão geracional não bastaria participar apenas “potencialmente” de uma comunidade constituída em torno de experiências comuns. Seria preciso estabelecer um vínculo de participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual.

Mas à parte de alguns casos específicos, nos quais a conexão geracional pode levar à formação de grupos concretos, o autor destaca ser ela uma mera conexão, ou

---

<sup>29</sup> Em alusão a Heidegger.

seja, casualmente os indivíduos pertencem a ela, mas não se percebem como um grupo concreto (WELLER, 2005, p.9).

#### UNIDADE GERACIONAL – correspondendo a GERAÇÃO EM SI E PARA SI

Diante do questionamento de se existiria, ou poderia existir, uma conexão geracional unificada, Mannheim prossegue argumentando sobre a necessidade de definir melhor os termos, e insere a ideia de *unidades geracionais*.

Essas unidades caracterizariam não apenas por significar diversas conexões do acontecer vinculadas entre si no sentido de uma débil participação em comum vivenciada por distintos indivíduos, mas também porque significam um modo de reagir unitário – um agitar-se juntos – e um modo de configurar que estão conformados por um sentido semelhante – dos indivíduos que estão (na medida em que estão) diretamente vinculados a uma determinada conexão geracional.

Mannheim, porém, chama a atenção para o fato de a unidade de uma geração não consistir em uma adesão voltada para a criação de grupos concretos, preocupados em constituir uma coesão social, ainda que ele reconheça que, ocasionalmente, algumas unidades geracionais possam a vir a constituir grupos concretos.

A *unidade geracional* se constituiria por uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Por este aspecto, as unidades geracionais podem ser vistas como o elemento que mais se aproxima dos grupos concretos. A forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional.

Desse modo, as unidades de geração desenvolveriam perspectivas, reações e posições políticas em relação a um mesmo problema dado. Uma outra característica seria a adoção ou criação de estilos de vida distintos pelos indivíduos, mesmo vivendo em um mesmo meio social.

O interesse de Mannheim, segundo Weller (2005), não residiria, no entanto, no grupo, mas sobre “*as tendências formativas e as intenções vinculantes básicas que estes levam incorporadas e em que, por meio de deles, se vincula com as vontades coletivas*” (MANNHEIM, p. 224-545; WELLER, 2005, p. 10).

Isto posto, importa dizer que no diálogo entre o que o campo apresentou e a leitura de Mannheim, o critério para a configuração de cada geração não foi o estabelecimento de uma *conexão geracional*, que levasse à formação de grupos concretos, e resultaria *dos aspectos similares existentes entre os indivíduos agrupados em uma geração pela sua posição nos âmbitos sociais*” (WELLER, 2005, p.10). Consideramos apenas a noção de “*posição geracional*”, ou nos termos de Weller (2005), *a geração em si, constituída pela similaridade de situações vivenciadas por vários indivíduos dentro de um todo social* (WELLER, 2005, p.10).

#### 4.2.2 Geração e história

*(...)De parte em parte, atravessada pela história, pelo simples fato de que se trata antes de tudo de um fenômeno largamente construído retrospectivo e fabricado. A geração não tem nada de uma faísca no ardor da ação: é uma constatação, um balanço, um retorno sobre si para uma primeira inscrição na história... A geração é produto da lembrança, um efeito de rememoração. Ela somente se concebe por diferença e oposição*

(PIERRE NORA)

Autores como Jacque Le Goff (2003), Pierre Nora (1993) e Paul Ricoeur (2007), em diferentes perspectivas aprofundaram a compreensão de Mannheim da relação entre geração, memória e história.

Ao trabalhar com a perspectiva geracional envolve-se, na construção do problema, a dimensão do tempo histórico e, assim, a possibilidade de pensar, comparativamente, as mudanças e permanências nas vivências e representações juvenis.

Considerou-se que uma análise cultural das expressões juvenis na contemporaneidade, que utilize apenas da dimensão sincrônica, pode levar o pesquisador a pensar como fenômeno inteiramente novo a relação deste segmento da população com as formas culturais e simbólicas de expressão, por não estabelecer uma leitura mais diacrônica ou histórica dos fenômenos juvenis atuais. Ao agir desta forma tende-se a não perceber ou reconhecer a existência de outras experiências e situações e, assim, não ter meios de estabelecer relações mais densas e duradouras sobre os sentidos e significados para os jovens hoje.

A literatura mais recente tem enfatizado a necessidade de considerar, na construção do conceito de juventude, além das intensas e universais transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, o reconhecimento da participação de



marcas culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade para outra, dentro de uma mesma sociedade e de um grupo para o outro.

Halbwachs (2006) relaciona o tempo da memória ao tempo da sucessão de gerações. Todavia, pondera que o recorte geracional não pode ser feito de forma homogênea para todos os que nasceram e viveram em uma mesma época, pois considera que em cada geração coexistem “várias memórias coletivas”, assim como são múltiplos os grupos sociais em cada geração (HALBWACHS, 2006, p.102-103).

Para Le Goff (2003), a divisão em geração exprime uma relação coletiva no tempo, “*é uma máquina a fabricar um tempo histórico, portador de sentido social*” (LE GOFF, 2003, p.467). Sentido esse entendido como um construto do historiador/pesquisador e não como uma teleologia ou um sentido histórico e inexorável.

Pierre Nora (1993) destaca que é importante na constituição das gerações considerar que cada grupo social, ou geracional, estabelece, coletivamente, “múltiplos acontecimentos/entendimentos partilhados” e, a partir desse conjunto de eventos significativos, constrói sua história, demarcando o que consideram as memórias de cada geração. Esta abertura à noção de evento, não como evento único geracional, mas como múltiplos e partilhados de diferentes modos por diferentes grupos sociais, ampliou a leitura das narrativas geracionais dos sujeitos pesquisados, que apresentaram uma grande diversidade intrageracional. A geração, em Pierre Nora, é como uma espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do mutável e do imutável. Ou, utilizando outra metáfora, como “*faixas de Moebius enroladas sobre si mesmo nas quais se encerra o máximo de sentido em um mínimo de sinais*” (RICOEUR, 2007, p.416).

#### **4.2.3 Geração, juventude e processos de socialização**

Margullis e Urrest (1996) relacionam o movimento das gerações aos processos de socialização e enfatiza o lugar da juventude nesse processo. Ser jovem, para ele, não depende apenas nem do dado etário e das características biológicas como condição do corpo, nem apenas do setor social a que se pertence – com a conseqüente possibilidade de ter acesso à maneira diferente de usufruir da condição de moratória social. Ser jovem é uma questão de geração. Está relacionado ao fato geracional, ou seja, a circunstância cultural que emana de ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos

modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e habilidades. Elementos esses que distanciam os recém-chegados ao mundo das gerações mais antigas.

A geração, nessa perspectiva, diz respeito à época em que cada indivíduo se socializa e com isso as mudanças culturais aceleradas que caracterizam a época contemporânea. Cada geração pode ser considerada até certo ponto como pertencendo a uma cultura diferente, na medida em que incorpora em sua socialização novos códigos e destrezas, linguagens e formas de perceber, de apreciar, classificar e distinguir.

Margullis e Urrest utilizam o termo “gerações de realidade” para se referirem às transformações nas formas de perceber e apreciar as mudanças e o tempo social, bem como na velocidade e na sensibilidade, nos ritmos e nos gostos. Cada época, consideram eles, possuem sua própria episteme e as variações epistêmicas são percebidas e apropriadas com toda sua intensidade, durante o processo de socialização, pelos novos membros que chegam à sociedade.

Para esses autores, as gerações compartilham códigos comuns, mas também expressam diferenças ao coexistirem no interior de um mesmo grupo social. E, as diferenças geracionais se expressam, frequentemente, em forma de dificuldades e ruídos que alteram a comunicação e às vezes constituem abismos de desencontro que em grande parte estão relacionados com o fato de não compartilharem os mesmos códigos.

Assim como os demais autores, Margullis e Urrest relacionam geração e memória. Ser integrante de uma geração distinta significa diferenças no plano da memória. Não se compartilha a memória da geração anterior sem ter vivido as mesmas experiências. Mesmo considerando-se a transmissão das experiências, dos fatos, através dos relatos sobre as gerações anteriores, o fato de saber por que ouviu ou leu a respeito é diferente de saber, recordar porque viveu. Desse modo, cada geração se apresenta nova ao campo do vivido, possuindo seus próprios impulsos, energias, vontades de orientar suas forças e de não reiterar os fracassos das gerações anteriores.

#### **4.2.4 Críticas ao conceito de geração**

Weller (2005) afirma que ainda prevalecem muitos questionamentos sobre a capacidade analítica e a pertinência desta para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos. Ela alerta que a categoria “geração” tem servido como uma *espécie de conceito guarda-chuva ou como categoria pouco teorizada*. E a citação de autores como

Mannheim tem sido utilizada *apenas por tratar-se de um clássico* e da necessidade de análises mais profundas e a compreensão de sua teorização, mais complexa do que muitas vezes é retratada ou aplicada, bem como das potencialidades da utilização deste conceito na contemporaneidade.

Compreendendo gerações como *“coorte ou ordem distinta de parentesco que coloca a vida do indivíduo dentro de uma sequência de transições coletivas”*, Giddens (2002) considera que na modernidade, *a vida surge como um segmento separado do tempo, distanciado do ciclo da vida e das gerações*. No contexto moderno, *a ideia de “ciclo da vida”, não teria muito sentido uma vez que as conexões entre a vida individual e o intercâmbio das gerações foram rompidas*. Citando Edward Shils (1981) afirma que a continuidade das gerações está inerentemente ligada a tradição. E, que *“diferenças geracionais são essencialmente um modo de lidar com o tempo nas sociedades pré-modernas.(...) . Tratar de gerações na modernidade, só faz sentido, para o autor, contra um pano de fundo do tempo padronizado. (... )* (GIDDENS, 2002, p. 136-7).

Do mesmo modo que Giddens, outros autores têm sugerido que na contemporaneidade vivemos um tempo de apagamento das fronteiras que separavam juventude, vida adulta e velhice e das normas que indicavam o comportamento apropriado aos grupos de idade. Nessa perspectiva, a história da civilização ocidental estaria, marcada por três etapas sucessivas em que a sensibilidade investida na idade cronológica seria radicalmente distinta:

- A pré-modernidade, em que a idade cronológica é menos relevantes do que o *status* da família na determinação do grau de maturidade e do controle de recursos de poder.
- A modernidade, que teria correspondido a uma cronologização da vida.
- A pós-modernidade, que operaria uma desconstrução do curso da vida em nome de estilo unietário (MOODY em DEBERT, 2000, p. 56).

No campo da antropologia, é generalizada a convicção de que as explicações baseadas no estabelecimento de relações vagas com processos técnicos, econômicos e demográficos (...) transformam-se em puras declarações de princípio, se não descrevem as mediações concretas criadas por tais processos globais (DEBERT, 2000, p. 40).

Debert (2000) considera que é necessário caracterizar melhor essas mudanças no curso da vida e olhar, com menos otimismo, para as promessas tidas como próprias da cultura pós-moderna. Para ela, vários exemplos poderiam ser utilizados para relativizar

a radicalidade das transformações no curso da vida. E destaca que as idades ainda são uma dimensão fundamental na organização social, pois a incorporação de mudanças dificilmente se faria sem uma nova cronologização da vida. Seria um exagero, segundo ela, supor que a idade deixou de ser um elemento fundamental na definição do *status* de uma pessoa. O exemplo mais claro seria a promulgação do ECA – Estatutos da Criança e do Adolescente e mais recentemente a questão da defesa do “idoso”.

Pierre Favre (1989)<sup>30</sup> resume a crítica ao caráter operatório da noção de geração em três princípios:

1. O conceito de geração não é definível pela pesquisa de um ritmo de regularidade nem por limites pré-definidos.
2. Ele é menos ainda definível por um evento gerador, em razão da ambiguidade do conceito, que pelos problemas insolúveis das fronteiras entre gerações por ele desencadeado.
3. Ele é ainda menos cercado por uma análise de coortes de sondagem de opinião, em razão da impossibilidade de comparação das questões entre duas ou mais enquetes diferentes e de sua rápida obsolescência.

Considerando o pensamento de Favre, é inviável uma definição, *a priori*, de critérios objetivos na demarcação de uma geração. Ao trabalhar com o conceito de geração, deve-se observar as lógicas específicas que incidem na construção de referências comuns na diversidade, ou seja, quais os elementos intervenientes, as modalidades, as datas marcantes, etc. que produzem tais pertencimentos.

Deste modo, mantivemos, nesta pesquisa, uma visão da juventude como fase da vida e compondo uma geração, mas, seguindo o princípio antropológico, colocando os conceitos e categoria “em ação”. Com este procedimento, pretendeu-se compreender como as questões específicas de um contexto sócio-histórico e cultural como o brasileiro, em que as divisões “exógenas” dos tempos históricos e suas correlações nem sempre encontram suas imagens refletidas. E, ainda, torna-se necessário considerar as mediações, hibridações, metamorfoses, refrações que o contexto micro e local aponta sobre os processos mais globais.

---

<sup>30</sup> Valho-me nesta parte das contribuições sobre o resgate do conceito de geração presentes de Vicent Drouin “*Enquetes sur les générations et la politique: 1958-1995* e no artigo de Eliana Reis. Juventude, intelectualidade: a ativação do “legado” de André Forster e a consagração de uma geração.

## **Concluindo**

A perspectiva de geração possibilitou a construção do diálogo entre a dimensão diacrônica e sincrônica desejadas nesta pesquisa. Por ela pôde-se analisar a relação cotidiana entre jovens, adultos e velhos convivendo em um mesmo espaço, pela observação das relações/interações intergeracionais no momento em que elas ocorriam no cotidiano escolar.

A categoria geração possibilitou um caminho diacrônico no processo de construção desta cartografia. Por ela pôde-se delimitar com maior precisão espaço/temporal os “relatos de juventudes” dos estudantes, situando as vivências e representações em suas coordenadas socioculturais específicas, permitindo identificar as experiências e os territórios importantes de construção identitária. E, ainda, demonstrar a historicidade da condição juvenil e das representações sobre “jovens” e “juventudes”.

### **4.3 Entrecruzando Geração, Gênero, Etnia e Condição Social**

No desenvolvimento da pesquisa, “com os achados do campo” outras questões foram surgindo e demandaram algumas reflexões.

Assim, por esse caráter etnográfico que partia de um campo específico – de onde se buscou encontrar e dialogar com os sujeitos “no sítio” –, no caso, as turmas de ensino médio da escola E.M.C.L.S, nossa “amostra” em cada geração variou de acordo com o campo. Por essa via de construção do universo da pesquisa não havia como garantir uma amplitude numérica e uma equidade de gênero, etnia, condição socioeconômica e regional que permitisse uma análise comparativa geracional mais ampla.

Lembrando que nem todos os membros de uma sociedade têm acesso e se apropriam igualmente do repertório cultural de sua época, mas, conforme seus pertencimentos de gênero, classe etnia e grupos etários. Cada indivíduo ou grupo, em suas vivências cotidianas e em situações de interações, extrai alguns dos elementos desse repertório cultural e os re-arranjam, passando, assim, a comportar outros significados. Ou utilizando uma imagem de Margaret Mead dentre “os novos culturais universais” disponíveis, cada indivíduo ou grupo, a seu modo, escolhe alguns e

descartam outros, e num processo contínuo os reconstróem, formando tramas e tessituras distintas e novas.

Spósito alerta que para estudar sobre juventudes é necessário considerar, também, que as identidades juvenis são múltiplas, logo, as pertenças juvenis de gênero, etnia e condição socioeconômica não devem ser esquecidas. Então essas facetas definem, em muitos aspectos, o que o sujeito pode fazer, desejar, almejar, como deve se comportar, por onde pode e deve andar. Assim, na construção das cartografias juvenis, há que se investigar se os lugares e modos de construção identitários dos jovens variam e como variam, segundo suas pertenças sexuais, de gênero, étnica e socioeconômica.

Nessa medida, buscamos uma perspectiva geracional que abarcasse as duas dimensões do conceito de juventude: unidade (como fase da vida e grupo etário) e a diversidade (condição juvenil). Ou seja, mapear as vivências e representações juvenis sem amarrar a um modelo homogeneizante, mas ao contrário, a um modelo que permitisse manter e destacar as distinções postas pelo gênero, pela etnia, pela condição social, dentre outras particularidades.

Os relatos de juventudes colhidos para esta pesquisa mostraram, de um lado, diversidade de vivências e trajetórias juvenis em cada grupo geracional, e de outro lado, similaridade intergeracional, ambas relacionadas às pertenças de gênero, de etnia, local em que se viveu a juventude e a condição social. Tudo isso apontou para um movimento complexo entre mudanças e permanências intergeracionais. Complexidades essas que apontaram a necessidade de ampliar as lentes e categorias analíticas.

Ou seja, o campo evidenciou que a categoria geração apenas não seria suficiente para dar as respostas que desejávamos, mesmo considerando a sua relação com o tempo histórico e da memória. Desse modo, buscamos outras categorias para dialogar com a geração e balizá-la. Para dar conta da diversidade geracional, conjugamos essa categoria com outras, como gênero, etnia, região, condição social, religião, escolaridade e trabalho. Esperamos que desse modo procedendo consigamos, como posto por Velho (2006), estabelecer passagens do particular para o geral, considerando-se tanto o que distancia os membros de uma determinada geração quanto o que os aproxima.

#### **4.3.1 Gênero e geração**

Para Attias-Donfut (1988), as transformações dos legados geracionais são solidárias das relações de gênero. Os estudos no campo da *História da família*, na

*França* – seu campo de análise privilegiado – demonstram que muitas mudanças – relativas aos lugares sociais ocupados pelas mulheres, suas relações com o mundo público do trabalho, as concepções sobre a maternidade e a sexualidade feminina – foram construídas e compartilhadas coletivamente ao longo do tempo. A autora considera que essas mudanças tornaram-se legados de geração para geração, tendo em conta que cada mulher recebeu, interpretou e ressignificou tais legados.

Prosseguindo, ela enfatiza que os conceitos de geração e de gênero comportam um aspecto relacional. Do ponto de vista do primeiro –a geração –, uma geração produz a outra com suas complexas imbricações por ser homem ou mulher. Do ponto de vista do gênero é preciso considerar as mudanças e permanências no movimento dialético das gerações. Attias-Donfut assim reafirma a heterogeneidade intergeracional dizendo que as gerações, quando observadas internamente, revelam-se não serem monolíticas, mas comportam mecanismos de ações e reações, podendo observar movimentos de mudanças e permanências.: “Se examinarmos cada geração internamente, veremos que, por não ser monolítica, ela comporta movimentos de ações e reações e de mudanças inovações e permanência constantes.” (ATTIAS-DONFUT, 2000)

A pesquisa realizada para esse doutoramento confirma essa dupla afirmação de Attias-Donfut. Primeiramente confirma uma heterogeneidade intergeracional posta pela condição de gênero, e podemos acrescentar de etnia e condição social. Confirma também o intrincado movimento entre mudanças e permanências nos modos de ser jovem e viver a juventude entre as diferentes gerações. É certo que esta pesquisa evidenciou profundas modificações nas condições das vivências juvenis entre as gerações, mas mostrou também surpreendentes permanências, principalmente no que tange ao território das diferenças postas pelas pertenças de gênero.

Conforme veremos, esta pesquisa evidenciou que a condição juvenil difere profundamente em termos de gênero, sendo esse terreno, juntamente com a etnia e a condição social (pessoal e familiar), o maior fator de diferenciação cultural e desigualdade social. Desse modo, neste trabalho assumiu-se gênero como uma das dimensões demarcadoras de distinções nos modos de ser jovem e viver a condição juvenil.

### 4.3.2 Gênero: definições e diálogo com a pesquisa

Categoria central neste trabalho para a analisar as diferenças entre as vivências juvenis e constitutivas dos modos de ser jovem dos estudantes do sexo masculino e feminino das quatro gerações. O Gênero foi fundamental também para compreender as “diferenças nas diferenças”, ou seja, as diferenças dentre os estudantes do mesmo sexo, relacionando-a a outras categorias como geração, etnia e condições socioeconômicas.

De acordo com Silva e Silva (2005), conceituar gênero é caminhar por uma trilha que ainda está se construindo e tem muito a ver com política e teoria. A definição mais corrente é a que considera uma categoria relacional, ou seja, o gênero é entendido como o estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas. Porém, até a última década do século XX, a categoria gênero esteve muito atrelada, de um lado, aos estudos (históricos, antropológicos, psicológicos, dentre outros) sobre a mulher e o feminino, e por outro lado, a uma visão unitária, multifacetada da Mulher e do feminino.

Termo extraído da gramática, segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda utilizado para “indicar por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. De acordo com o mesmo dicionário os gêneros se classificam em: masculino, feminino e neutro”. Como de amplo conhecimento, nos anos oitenta, as práticas e as teorias feministas influenciaram profundamente movimentos ocorridos nas diversas áreas das ciências humanas e sociais, que passaram a repensar seus próprios pressupostos teóricos e trouxeram para a academia novos problemas e renovadas abordagens. Dentre os objetivos desses movimentos, um seria dar voz e visibilidade a atores que estavam, até então, excluídos socialmente e também do universo de produção do conhecimento.

Apropriado pela teoria feminista, “gênero” foi transformado em categoria analítica que enfatiza as diferenças atribuídas às pessoas devido à pertença a um determinado sexo biológico. Por essa apropriação nos estudos feministas cristalizou-se uma distinção fundante entre sexo, associado à natureza, ao biológico e o gênero associado às diferenças produzidas pela cultura, ou nos termos de SCOTT (1991) como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. (p. 1)

A introdução e maior desenvolvimento desta categoria nas pesquisas acadêmicas ocorreram a partir do artigo da historiadora norte-americana Joan Scott, intitulado “Gênero – uma categoria útil de análise histórica”, publicado em 1988. Neste artigo,



Scott destaca alguns elementos importantes dessa categoria: em primeiro lugar, ela aponta para a construção social dos papéis masculinos e femininos, baseados nas diferenças percebidas entre os sexos, e das relações de poder implícitas entre os gêneros; em segundo lugar, destaca a construção da identidade subjetiva na relação social entre os sexos.

Para ela, o Gênero seria um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder, além de um meio de decodificar o sentido e compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Segundo ela, *“quando os/as historiadores procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política”* (SCOTT, 1991, p.17).

Como esse elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implicaria quatro elementos relacionados entre si: primeiramente, implicaria em compreender como símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias); segundo, conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Em terceiro lugar, ela compreende que uma pesquisa histórica que leve em consideração as relações de gênero deveria *“explodir a noção de fixidade e descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros”*. Pois para ela uma análise desse tipo teria de incluir uma noção de político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais. (Scott, 1991.p.15)

Por fim, como quarto elemento Scott (1991) identifica a necessidade de analisar a questão da “identidade subjetiva”. Ela considera que os pesquisadores que lidam com a categoria gênero (no caso os historiadores) deveriam examinar as maneiras como as identidades de gênero são construídas e entrecruzar *“os seus achados” “com toda uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas”*. Dito de outro modo, para ela, a/os historiadora/es precisam investigar como as identidades de gênero são realmente construídas, buscando comparar diferentes contextos e realidades e não partindo de uma concepção (como posta pela teoria

psicanalítica – Lacan) universalista da construção identitária baseada unicamente no “medo da castração”. (SCOTT, 1991.p. 15-16)

Para a autora, O Gênero, assim compreendido, é uma forma primeira (não a única) de significar as relações de poder. Melhor dizendo, para ela “*o gênero é um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado*”. Nesse sentido, *estabelecido como um conjunto objetivo de referências, o conceito de gênero estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social*”. E ainda, *na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si*. (SCOTT, 1991, p. 16).

De acordo com Scott (1991), seu objetivo no artigo sobre a categoria gênero era clarificar e especificar como é preciso pensar o “efeito de gênero” nas relações sociais e institucionais, uma vez que considerava que essa análise não era realizada de forma precisa e sistemática nos estudos de até então.

Nos anos noventa, os estudos sobre as relações de gênero abriram caminho, nas pesquisas realizadas nas academias, para as questões que estavam sendo postas pelos movimentos sociais desde os anos cinquenta e sessenta, e a categoria tornou-se, então, uma ferramenta teórica, através da qual pesquisadoras feministas denunciavam a situação de opressão das minorias sexuais e étnicas. Elas procuraram demonstrar como a ciência produzida nas academias utilizava-se de um discurso marcado historicamente pela visão do homem, europeu, branco e “civilizado”, desconsiderando a diversidade de experiências humanas e tomando como paradigma de referência tão somente um modelo de cultura ocidental.

Outra autora que influenciou o campo de estudos de gênero foi Donna Haraway. Em seu texto “Gênero para um dicionário Marxista: a política sexual de uma palavra” enfatiza que, apesar de importantes diferenças, toda a produção teórica feminista sobre relações de gênero se enraíza na afirmação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e baseia-se no contexto sócioeconômico do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico e sujeito em processo”. Do mesmo modo, mesmo que partindo de diferentes enfoques e perspectivas toda a produção teórica feminista buscam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas em que são marcantes as distinções entre sexo e gênero. (HARAWAY,2004.p. 210- 211)

Ela define gênero, como um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. Para ela, a teoria e a prática feminista em torno do gênero buscavam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais homens e mulheres são socialmente constituídos e posicionados em relação a hierarquias e antagonismos.

Para Haraway (2004) toda a teoria feminista baseia-se em uma divisão primordial existente entre sexo e gênero, que se sustentaria na separação análoga entre natureza e cultura. Neste sentido, *a natureza é concebida como a matéria-prima a ser apropriada, conservada, escravizada, exaltada ou de outras maneiras tornada flexível para ser utilizada pela cultura na lógica do colonialismo capitalista*. Nessa mesma linha, o sexo seria *considerado apenas a matéria do ato do gênero*. (HARAWAY, 2004, p. 211)

Ela reconhece no que denomina “segunda onda” do pensamento feminista a presença de uma crítica a essa lógica binária (par natureza/cultura), mas afirma que houve uma hesitação em ampliar inteiramente essa crítica à distinção sexo/gênero, pois esta distinção era muito útil, ao pensamento feminista, no combate às críticas comuns e persistentes baseadas em determinismos biológicos, às diferenças sexuais. Assim afirma que por conta do esforço político e epistemológico para retirar as mulheres da associação a natureza e colocá-las na esfera da cultura e assim “como sujeitos sociais na história, construídas e construtoras”, o conceito de gênero “tendeu a ser posto em quarentena contra as infecções do sexo biológico”. (HARAWAY, 1995, p. 218) Mas, para a autora, apenas em meados da década de 1980 é que “uma crescente suspeita sobre a categoria gênero e sobre o binarismo sexo/gênero entrou na literatura feminista nesses debates”. (p. 222)

No histórico realizado sobre a categoria gênero, Soihet e Pedro (2007), indicam que a reviravolta no panorama das relações de gênero ocorreu com os estudos de Thomas Laqueur e Judith Butler. Os dois autores de diferentes modos chegam à conclusão de que, ao contrário do que propunha o pensamento feminista até então, o gênero constituía o sexo.

Para Laqueur o reconhecimento de diferenças entre o corpo masculino e o feminino, considerando-se a especificidade do corpo feminino, demonstraria que as relações de gênero é que instituíram o sexo, e não o contrário, como afirmava Scott. Para tal afirmação, baseava-se no que denominou de “invenção moderna dos dois sexos distintos”, datada por ele no século XVIII. Segundo seu pensamento, até essa época

a crença era na “homologia dos órgãos genitais”, sendo que acreditava-se que a diferença era que estava oculto nas mulheres e exposto nos homens. Segundo seu pensamento, esta indistinção sexual, na ordem natural, não significava porém uma igualdade na ordem social. Concluindo afirma que “o sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional” e “explicável apenas dentro do contexto de luta sobre gênero e poder.” (LAQUER, Tomas, 2001, citado em SOIHET e PEDRO, 2007, p.6)

Judith Butler (2003), por outro lado, opondo-se às diversas conceitualizações que pensam as identidades como fixas, em termos de gênero/sexo, mulheres/homens, sujeito/outro procura mostrar como diversos discursos científicos produziram essa dualidade discursivamente entre sexo/natureza e gênero/cultura. E por esse procedimento o sexo apareceria como culturalmente construído e perde sentido “*a concepção de gênero como inscrição cultural de significado sobre um sexo naturalmente dado*” (BUTLER citada por SOIHET e PEDRO, 2007, p.5).

De acordo, ainda com Soihet e Pedro (2007) Butler defende a necessidade de reformular a categoria “gênero”, de forma que esta possa conter as relações de poder que produziriam o efeito de um sexo pré-discursivo. Gênero, nesse sentido, “*seria estilização repetida do corpo, um conjunto de atos reiterados dentro de um marco regulador altamente rígido, que se congela no tempo, produzindo a aparência de uma substância*” considerando-se que os atos e gestos seriam “*performáticos, no sentido de que a essência ou a identidade que supostamente expressam são construções manufaturadas e sustentadas através de signos corporais e de outros meios*”. Deste modo, Gênero passa a ser considerado como um ato intencional e, ao mesmo tempo, *performático, no sentido de construção dramática e contingente de significado*. Em outras palavras, *a 'performatividade' do gênero seria “um efeito discursivo”, e o sexo seria “um efeito do gênero*”. (BUTLER citada por SOIHET e PEDRO, 2007, p. 6).

Deste modo, os estudos de Laquer e de Butler (2002), colocaram em questionamento a biologização do sexo e levaram ao extremo crítica à divisão: sexo-biológico- natureza e gênero-construto-cultura - referenciais fundantes da teorização feminista de gênero- por considerarem que esta compreensão se basearia na percepção de que o sexo – homem ou mulher – é um dado natural, a-histórico, e de que o gênero é uma construção histórica e social. Essa visão, segundo os autores citados restringiria em muito a possibilidade de compreensão das subjetividades e das sexualidades.

Esses autores agregam ao campo dos estudos de gênero a dimensão da sexualidade, abrindo uma nova frente de estudos feministas e desconstruindo pressupostos cristalizados e naturalizados. Em diálogo com Foucault reafirmam que o sexo não é um dado biológico puro, mas resultado de uma experiência histórica singular e complexa e não uma invariante passível de diversas manifestações. Ao ler Butler somos levados a compreender que sexo e gênero são categorias que estão postas no campo da cultura e que precisam ser analisadas nos e em relação diferentes contextos em que são produzidos. Tanto o sexo, quanto o gênero, como construtos sócio-culturais são produzidos, interpretados e significados nas relações sociais. Estas relações, por sua vez precisam ser compreendidas como situadas em campos de poder, constituídos por lutas por sentidos e significados. Ser “homem” ou ser “mulher” “jovem” não podem ser pensados como identidades fixas dos sujeitos, mas construções culturais, produção sobre e a partir de corpos sexuados, compreendidos como dado biológico, mas inscritos e normatizados na cultura.

Segundo Haraway (2004) muitas feministas resistem a leituras como as citadas acima, por receio de perder um conceito tão importante para o campo de estudo das mulheres, diante do “ataque” a idéia de existência de um sujeito (homem/s, mulher/es) centrados considerados uma “ficção” do humanismo. Algumas, inclusive tem proposto retomar a categoria “mulher/es” para evitar os diferentes deslocamentos e refrações que perpassaram a categoria gênero nos últimos anos.

Como exemplo refere-se à crítica realizada por Butler que afirma que “o discurso de identidade de gênero é intrínseco às ficções de coerência heterossexual e que o feminismo precisa aprender a produzir uma legitimidade narrativa para todo um conjunto de gêneros não coerentes”. Para Butler “o discurso da identidade de gênero é também intrínseco ao racismo feminista que insiste na não redutibilidade e na relação antagônica entre homens e mulheres coerentes”. Deste modo, a tarefa do pensamento feminista consistiria em “desqualificar as categorias analíticas como sexo e natureza que levam a univocidade da relação sexo/gênero”. (Haraway 2004.p.219)

Mas Haraway concorda com Butler que “o conceito de um eu interior coerente adquirido (culturalmente) ou inato (biológico) é uma ficção reguladora desnecessária e inibidora aos projetos feministas de produzir e afirmar atuação e responsabilidades complexas. A utilidade tática coerente da distinção sexo/gênero, segundo Haraway tem trazido sérias consequências para boa parte da teoria feminista, vinculando-a a um

paradigma liberal e funcionalista, apesar dos repetidos esforços para transcender esses limites por meio de um conceito de gênero politizado e historicizado.

No que tange a esta pesquisa, a inserção da sexualidade no campo da cultura e das normatizações que a prescrevem, posta pelos estudos de Butler nos ajudaram a compreender uma permanência que nos chamou a atenção neste estudo. A saber, o constante controle sobre o comportamento e a sexualidade feminina, durante a juventude. Por esse caminho pode-se compreender que a repetição do controle, nas quatro gerações, se de um lado aponta para uma dominação masculina “estrutural” que só muito timidamente dá sinais de mudanças na quarta geração, aponta mais profundamente para os modos como essa dominação fabrica subjetividades juvenis femininas distintas das subjetividades juvenis masculinas. Conforme veremos nos “relatos de juventude”, a seguir, será no campo da sexualidade feminina que se evidenciará uma das maiores permanências na condição juvenil feminina.

Assim, neste estudo buscou-se utilizar da categoria “gênero”, considerando todo o percurso e apuro político-analítico no que ela se mostrou de potencialidade para compreender os estudantes da pesquisa e as mudanças e permanências nos modos de ser jovem e viver a juventude. Compreendeu-se que para dar conta das análises das relações intergeracionais no cotidiano escolar e das narrativas de juventude dos estudantes e assim e a condição juvenil, essa categoria é fundamental.

Compreendeu-se que mesmo com todo o questionamento e, talvez principalmente por todo esse percurso, despida de pretensões universalizantes e reificantes do feminino e do masculino e posta em ação nos diferentes contextos das vivências juvenis dos estudantes pesquisados, a categoria gênero apresentou-se como uma ferramenta analítica poderosa para a compreensão cultural que procurou-se construir neste estudo.

### **4.3.3 Geração, raça e etnia**

Do mesmo modo que a categoria gênero, a categoria raça-etnia emerge no cenário acadêmico contemporâneo, impulsionada pelos movimentos sociais das minorias étnicas, tendo como principal objetivo desnaturalizar a visão biologizante da categoria raça, demonstrando o caráter de construção cultural e produção de desigualdades econômicas, políticas e sociais da categoria.

O termo surgiu no início do século XIX para designar as características próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado por Vancher de Lapouge, antropólogo que acreditava que a raça era o fator determinante na história. Para ele, a raça era entendida como característica hereditária comum a um grupo de indivíduos. Ele elaborou o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas).

A etnia como objeto de estudo da antropologia, caracterizou-se desde cedo como tema principal da etnologia, ciência que se propõe a estudar diferentes grupos étnicos, constituindo-se em torno da própria noção de etnia. Durante o século XX, essas duas disciplinas multiplicaram as conceituações sobre o termo. Autores como Nadel e Meyers Fontes afirmam que uma etnia é um grupo cuja coesão vem de seus membros acreditarem possuir um antepassado comum, além de compartilharem uma mesma linguagem. Também baseado em Weber, entendem etnia como “um conjunto de indivíduos que afirma ter traços culturais comuns, distinguindo-se, assim, de outros grupos culturais”. (SILVA e SILVA, 2005, p.124). Nesse sentido, não importa se o grupo realmente descende de uma mesma comunidade original: o que importa é que os indivíduos compartilhem essa crença em uma origem comum.

A questão etnicorracial está posta para a sociedade brasileira e não há como dela desviar. Um microuniverso como o estudado não nos permite generalização, mas, da mesma forma, somado a outras pesquisas em outros espaços, pode contribuir para uma visão e reflexão mais profunda sobre a temática.

No âmbito dos estudos de gênero, os manifestos e publicações de intelectuais negras, como Bell Hooks, foram fundamentais para um importante deslocamento ao inserir a dimensão da diferença e diversidade dentro dos estudos sobre a mulher e o feminino, e por outro lado, com a discussão da sexualidade também advinda dos movimentos sociais, passou-se a pensar a categoria gênero associada a outras, como etnia e sexualidade.

Conforme relato Soihet e Pedro (2007), “mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma 'diferença' – dentro da diferença” (SOIHET e PEDRO, 2007, p.3). Ou seja, a categoria 'mulher', que constituía uma identidade diferenciada da de 'homem', não era suficiente para explicá-las. Elas não consideravam que as reivindicações as incluíam. Como exemplo cita Betty

Friedan, na *Mística feminina*, estudo que trata o trabalho fora do lar, a carreira, como uma forma de 'libertação feminina'. Uma vez que essas mulheres já apresentavam uma história longa de trabalho dentro e fora do lar, este era significado por elas apenas como uma fadiga a mais. Além disso, diziam que o trabalho 'mal remunerado', “*que muitas mulheres brancas de camadas médias aceitavam exercer como forma de satisfação pessoal, poderia ser o emprego que faltava para seus filhos, maridos e pais*” (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 3).

O enfoque na diferença desnudou, conforme mostram os autores, a contradição flagrante da história das mulheres com os pressupostos da corrente historiográfica polarizada para um sujeito humano universal, dando lugar ao questionamento daqueles pressupostos que norteavam as ciências humanas (SCOTT, 1991, p.81-88). Além disso, revelavam-se múltiplas diferenças dentro da diferença, ou seja, entre mulheres, como entre homens, embora não se pudesse esquecer as desigualdades e relações de poder entre os sexos.

Neste estudo pretendeu-se analisar os relatos de juventude, buscando construir um olhar analítico que desse conta de praticar a perspectiva relacional tão propalada pelos estudos de gênero, mas ainda tão pouco praticada. Haraway (2004) já afirmou que raramente a teoria feminista juntou analiticamente as categorias raça, sexo/gênero e classe, apesar das melhores intenções, das palavras de ordem dos autores e das observações nos prefácios dos livros. E defende a crescente a necessidade de uma teoria da “diferença, cuja geometria, paradigma e lógica escapem aos binarismos, a dialética, aos modelos natureza cultura de todos os tipos. Do contrário três (sexo, raça e classe) serão sempre reduzidos a dois, que logo se tornam um solitário um na vanguarda”(…). (p.206-7)

Neste estudo, utilizou-se o termo “raça/etnia” para designar a percepção das diferenças físicas e culturais pelos grupos sociais. Utilizou-se como critério de denominação etnicorracial a autoidentificação individual. E buscou utilizar os termos e sentidos que os próprios sujeitos utilizavam para se posicionar racial e etnicamente, bem como identificar em seus relatos de juventude e posicionamentos intergeracionais na escola as questões relativas ao ser jovem e às representações juvenis. Buscou-se analisar em que medida a pertença a uma determinada raça/etnia, interferia nas vivências juvenis dos estudantes pesquisados e como eram significados pelos jovens nos relatos de juventude e nas relações intergeracionais na escola.



Ao tratar das relações de gênero no Brasil, Azeredo (1999) se questionava sobre por que em um país “racista e desigual” como o Brasil, em que a experiência da escravidão foi tão marcante, a questão racial permanecia tão pouco na produção teórica feminista (área de sua atuação, juntamente com a questão etnicorracial). No caso dos estudos sobre “juventude” poderíamos ainda hoje nos fazer esse questionamento. Nos dois Estados da arte sobre juventude já citados nesta pesquisa, a questão etnicorracial é ainda considerada um tema “emergente” que apresentou significativo crescimento, mas ainda mantém um percentual pouco expressivo no computo geral dos estudos sobre juventude.

Raça, assim como gênero, se constitui em relações de poder na vida de mulheres e homens brancos, assim como de mulheres e homens negros. E, desse modo, constitui também os modos como rapazes e moças usufruem ou não da condição juvenil posta à sua época e localidade. Desse modo, Azeredo, em diálogo com feministas negras norte-americanas, como Bell Hooks, defende que a categoria Gênero, além de abranger as relações entre o masculino e o feminino, precisa considerar “outras categorias de opressão”, especialmente em um país desigual como o Brasil. Essa perspectiva abre caminhos para se pensar e propor ações para um país melhor e menos desigual.

Os estudos de Henriques (2001), dentre outros, mostram que o pertencimento racial teve e ainda tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas no Brasil. Segundo Henriques (2001), nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre. A população negra concentra-se no segmento de menor renda *per capita* da distribuição de renda do país. Segundo estudos do autor, em 1999 cerca de 54 milhões de brasileiros eram pobres, dos quais 22 milhões são indigentes. Esse enorme contingente de pobreza inquieta, sobretudo, porque as experiências dos países com renda *per capita* semelhante à brasileira tornam evidente o caráter excepcional de sua magnitude. Por exemplo, se o grau de desigualdade de renda brasileira correspondesse à média da desigualdade dos países com níveis de renda *per capita* similares ao Brasil, tenderíamos a ter cerca de 10% de pobres em vez dos atuais 34%.

Ainda segundo o mesmo autor, a intensidade de nossa desigualdade de renda, por sua vez, coloca o Brasil distante de qualquer padrão reconhecível, no cenário mundial, como razoável em termos de justiça distributiva. As origens históricas e institucionais da desigualdade brasileira são múltiplas, mas sua longa estabilidade faz com que o convívio cotidiano com ela passe a ser encarado, pela sociedade, como algo

natural.

A desigualdade tornada uma experiência natural não se apresenta aos olhos de nossa sociedade como um artifício. No entanto, resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes.

Os estudos de Henriques (2001) mostram que os principais determinantes da pobreza observada no Brasil estão associados, sobretudo, à desigualdade na distribuição de recursos, e não propriamente à escassez de recursos. Isso significa que o Brasil, tanto em termos absolutos como em relação aos diversos países do mundo, não pode ser considerado um país pobre, mas, sem dúvida alguma, deve ser considerado um país extremamente injusto.

Desse modo, pobreza e desigualdade são fenômenos distintos, mas imbricados. Lidar com a categoria desigualdade social é adentrar o terreno, não da pobreza de um país ou classe social, para tratar da desigualdade na distribuição de recursos. Não se pode considerar recurso apenas como “renda”, mas como acesso a serviços e direitos como educação de qualidade, saúde, acesso aos bens e equipamentos culturais, dentre outros.

Do mesmo modo que na relação sexo/gênero, nesta pesquisa buscou identificar e compreender como os sujeitos se viam e se posicionavam em que medida seu pertencimento étnico interferia ou não em seu percurso de jovem e na construção de seus projetos de futuro. Assim, neste estudo, buscou-se, conjugando as análises de geração, gênero e condição social, tratar dos pertencimentos etnicorraciais no que tange tanto às trajetórias de vida como aos modos de viver a condição juvenil.

No capítulo que tratamos das relações intergeracionais, a questão etnicorracial não se evidenciou com clareza nas interações na sala de aula e nos demais espaços da escola, nem nos depoimentos dos estudantes sobre os modos com que se organizavam nos espaços escolares, principalmente nas disputas territoriais na sala de aula. Esse fato talvez decorresse do nosso olhar mais focado nas relações entre jovens, adultos e idosos e, em alguma medida, até pela força de o mito da democracia racial ser um “tema” que não se debatia livremente no contexto observado, demandando um olhar mais aprofundado e direto sobre a questão.

Já neste capítulo em que tratamos dos “relatos de juventude”, a pesquisa evidenciou que a questão racial era um dos demarcadores de desigualdades sociais entre

os estudantes da pesquisa, bem como um dos elementos que incidiam diretamente na condição juvenil, nas quatro gerações. Neste estudo, os relatos de juventude dos diferentes estudantes das distintas gerações mostram que a pertença racial, imbricada com a desigualdade econômica e de acesso aos direitos, serviços e bens públicos, incide sobre as trajetórias juvenis e sobre os modos de viver e significar a juventude.

## **PARTE 1 – PRIMEIRA GERAÇÃO: VIVÊNCIAS JUVENIS E MODOS DE SER JOVEM NA DÉCADA DE 1950**

### **1.1. Apresentação**

#### **1.1.1 Mocidade no campo**

Como *locus* das mocidades nessa geração, deparamos com um cenário inicial “rural”, ou “na roça”, como nomeiam Margarida e Celeste. Margarida, 73 anos, viveu a mocidade na região rural da cidade de Luz, situada no sul de Minas, e Celeste, no distrito de Ribeirão Vermelho, localizado próximo às cidades do Serro e Diamantina, parte central de Minas Gerais.

O “campo” era o cenário onde vivia a maior parte da população brasileira na década de 1950. Margarida e Celeste fazem parte dos 41 milhões de brasileiros que moravam no campo, nos vilarejos e cidadezinhas do interior, para 10 milhões de moradores dos centros urbanos brasileiros na mesma década. Fazem parte da população que, em trinta anos, entre as décadas de 1950 e 1980, migrou para as cidades fazendo com que a proporção se invertesse, chegando a compor 70% nas cidades e apenas 30% permanecendo no campo.

A década de 1950 – ou os “Anos Dourados” como ficaram “eternalizados” no imaginário social e acadêmico – é descrita como marco inicial de um tempo de profundas e aceleradas transformações no cenário mundial. O adjetivo “Dourado”, segundo Hobsbawn (1995), considerando-se o mundo ocidental, principalmente os países capitalistas desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos, deve-se ao contexto econômico e político de uma época de crescimento e estabilidade, após um conturbado período de guerras mundiais.

No Brasil, nos anos de 1950, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o país vivia um processo de crescimento urbano e de industrialização sem precedentes na sua história. Entre os anos de 1945 e 1964, o Brasil “viveu momentos decisivos do processo de industrialização” e as migrações internas e externas ganham ritmo acelerado. O “dourado” no Brasil está, assim, associado a uma visão do período como de grande efervescência na sociedade brasileira.

Nas décadas de 50 e 60 do século XX, desenvolvem-se os processos de industrialização e de urbanização acelerada, de decisivo atrelamento da economia ao capitalismo internacional, mudando-se a composição dos blocos de poder nacional. As transformações na área cultural são também marcantes. Os estudos históricos e estatísticos apontam para a ampliação das possibilidades de acesso à educação, à informação, ao lazer e ao consumo de grande parte da população brasileira. Os meios de comunicação em massa, especialmente a televisão, interligam pessoas e grupos. Novos comportamentos no âmbito da sexualidade são propiciados pelo uso da pílula anticoncepcional (NUNES, 2007, p.496).

Considerando-se os estudos de Mello e Novais (2007), na década de 1950, o otimismo era de tal monta, no Brasil, que se chegou a imaginar que “*estaríamos assistindo ao nascimento de uma nova civilização nos trópicos*”. Civilização singular, que “*combinava a incorporação das conquistas materiais do capitalismo com a persistência dos traços do caráter que nos singularizava como povo: a cordialidade, a criatividade e a tolerância*” (MELLO e NOVAIS, 2007, p. 560).

Porém, é importante considerar com Hobsbawn que, “em muitos aspectos”, as pessoas comuns, vivendo em sua cotidianidade, não podiam captar de imediato toda sua extensão. Pois a experimentaram “*paulatinamente, ou como mudanças na vida dos indivíduos que, por mais dramáticas que sejam, não são concebidas como revoluções permanentes*” (HOBSBAWN, 1995, p.282).

Dessa forma, não se deve esperar, nos relatos pessoais e histórias de vida, a percepção e significação imediata dos fenômenos do período, ou a compreensão construída *a posteriori* sobre o período. Imaginem então para as nossas ilustres estudantes, vivendo no interior de Minas, em “um Brasil profundo”, em que essas mudanças chegam lentamente, e sempre com grandes refrações.

Sobre o contexto socioeconômico e político das décadas de 1940 e 1950, época em que eram “ainda muito moças”, nenhuma das duas estudantes fez em seus relatos, espontaneamente, menção alguma. Queriam falar de si, do que viveram e também do que não puderam viver. O tema dos dois relatos gira, portanto, em torno da vida pessoal, familiar e escolar, não fazendo nenhuma correlação direta destes com episódios políticos, econômicos, etc.

Falavam de modo amplo, geral, utilizando expressões como: “no meu tempo”, “naquele tempo”, “naquela época”, ou ainda “sou daquele tempo”, para explicar, situar

suas recordações e experiências. Mas não destacaram nenhum fato marcante que interferisse ou dissesse respeito diretamente sobre o vivido e recordado.

Mello e Novais (2007) nos mostram que, apesar de todo o otimismo descrito acima, no Brasil dos anos 1950 a desigualdade social era extraordinária e a estrutura social do campo permanecia organizada nos seguintes padrões: no cume, situava-se a oligarquia de latifundiários, que controlava a propriedade da terra. Esse grupo se dividia entre os latifundiários capitalistas – os fazendeiros de café e os usineiros de açúcar – e os latifundiários tradicionais, como os grandes pecuaristas. Abaixo deles, vinham todos os que já empregavam trabalho assalariado e produziam exclusivamente para o mercado; médios proprietários, alguns pequenos, os arrendatários capitalistas. Descendo, encontramos a pequena propriedade familiar, capaz de assegurar um nível de vida razoável para seus donos.

E, por fim, a esmagadora maioria, 85%, formada por posseiros, pequenos proprietários, parceiros, assalariados temporários ou permanentes, extremamente pobres ou miseráveis (MELLO e NOVAIS, 2007, p. 574-575). O que aproximava todos, quer fossem assalariados permanentes, quer posseiros e parceiros ou pequenos proprietários, era, de acordo com Mello e Novais (2007), a pobreza extrema.

## **1.2 Apresentando as Estudantes**

1. Margarida, 73 anos, “branca”, católica, nascida no ano de 1934, em um “lugarejo” próximo à cidade de Luz, na região sul do estado de Minas Gerais. Ali viveu toda sua infância e mocidade, saindo apenas quando se casou aos dezessete anos. Voltou a estudar depois que ficou viúva e os filhos casaram. Estava afastada da escola por mais de 50 anos e há cinco anos estudava na EMCLS, tendo cursado nesta escola todo o ensino fundamental. No ano de 2006, depois que os professores disseram que ela “podia ir mais longe”, que ela “dava conta de mais”, iniciou o ensino médio. Mãe de três filhos, todos na idade adulta, e avó de quatro netos com idade entre 18 e 25 anos. Está aposentada, mas, durante os 40 anos em que ficou casada, trabalhou ao lado do marido, cuidando da casa e dos filhos. Quando estes foram crescendo, passou a ajudar também no restaurante da família. Trabalhou lado a lado com o marido e os filhos, para garantir a formação deles. Depois de ficar viúva, aos 70 anos, voltou a estudar.

### ***Ela se apresenta***

*Meu nome é Margarida, tenho 73 anos. Nasci na cidade de Luz, estado de Minas Gerais. A infância foi difícil, sabe? Porque eu sou filha de pais separados. Não sei se eu te falei isso? Eu tinha três anos quando eles se separaram, fui criada só por mãe. Estudei uns quatro anos, no primário. Com onze anos, já poderia ter concluído o primário, mas a minha mãe, coitada, fico morrendo de pena, analfabeta, o pai também era, aí... Então moça não precisa aprender isso, ah, isso também não precisa. Mas eu sempre sentia falta. Parece que tá no sangue, não sei, né? Dois meses pra namorar, noivar e casar e fazer enxoval, né? Daí a um ano e quatro meses, nasceu o meu primeiro filho, né? Quando eu completei vinte e um anos, eu tinha três filhos pequenininhos, né? Lutamos com dificuldade porque o meu marido era barbeiro. Ele foi um lutador, uma pessoa muito boa. Porque ele foi alfaiate, depois barbeiro e por último ele foi comerciante. (...) Aí, depois que eu fiquei viúva, eu... Depois que ele [meu marido] faleceu e eu fiquei com os meninos, fiquei com os meninos, aí... Filho cresce, é sempre assim! Mas eu fiquei sem um ponto de partida, sem um apoio, um companheiro, assim. Mas eu fiquei assim, muito perdida, porque eu fiquei... Acho que porque eu fiquei muito só, cê entende? E eu fiquei com a cabeça... E eu, sempre com aquela ideia de pensar: “Um dia eu ainda volto a estudar”, é... Eu acho que se eu entrasse pra aula e não visse os filhos formarem, eu ia ficar frustrada. “Por que que eu não insisti com ele, porque ele tá novo, ele tem todo um futuro pela frente”. Então, eu fiquei esperando. Todos formaram. E depois, quando eu me senti perdida, sozinha, mas perdida mesmo! Aí... “É, eu acho que agora chegou a minha vez”. Ai, resolvi! (...) Cinquenta e tantos anos que eu não frequentava uma aula. O banco de escola significa muita coisa, né? E eu... Tô aqui correndo atrás de alguma coisa!*

2. Celeste, 70 anos, “parda”, católica, solteira. Nasceu no ano de 1937, na cidade mineira de Rio Vermelho, região central do estado de Minas Gerais, em uma família pobre, e viveu com a mãe “na roça” até a idade de sete anos. O pai nem chegou a conhecer. Aos dez anos a mãe a entrega a um casal para que seja criada por eles. A partir de então ela vai viver e conviver com essa nova família em uma cidade perto de Diamantina, Minas Gerais. Voltou a estudar depois de adulta, concluiu o ensino primário e depois parou novamente. No ano de 2007, já estudava na EMCLS há três anos, quando concluiu o ensino fundamental e agora cursa o ensino médio. Trabalhou grande parte da sua vida como empregada doméstica, morando nas casas das famílias para quem trabalhou. Depois mudou de profissão e se aposentou como auxiliar de enfermagem, em um hospital da cidade de Belo Horizonte. Com o dinheiro, “fruto do esforço e trabalho de uma vida inteira”, comprou o lote onde mora atualmente, construiu e foi aos poucos ampliando e melhorando a casa. Quando sua mãe estava com a idade de 73 anos, ela a buscou “na roça” e trouxe para viver em sua casa. Cuidou dela até que falecesse, aos 103 anos de idade.

### ***Ela se apresenta***

*Eu sou de Rio Vermelho. (...) Mas eu morei em Diamantina também, né? Eu fui assim... Como se diz, eu sou filha única, né? Fui criada por um casal sem filhos até ir pro grupo, né? Eu fui criada, como se diz, né? Na casa desse pessoal lá em Diamantina, né? Eles eram de Diamantina, mas a gente ficava mais no município de Diamantina, sabe? De um lugarejo lá, a gente ficava e a gente morava era lá. Mas a gente viveu muito em Diamantina também, sabe? Então, eu fui criada lá com ele. Mas eu não terminei. Porque no interior, naquela época, era tão difícil, né? As coisas, né? Criada lá. Com uma família sem filhos. (...) Da infância eu só me lembro que de noite, eu gostava... eu era criança de sete, oito, nove anos, eu ajuntava com as criancinhas e ia brincar de roda no gramado lá na rua, né? Era isso que eu fazia. Dia de domingo, eu ia pro catecismo, né? É... De manhã... De tarde, sabe? Mas não tinha outra opção não, sabe? Não tinha opção. A gente ficava ali. Ia na casa de um amigo, né? Essas coisas todas, sabe? Isso que a gente fazia, sabe? É o serviço de casa, é o serviço de buscar lenha, isso era a rotina de cada dia, né? Que a gente passava, né?(...) Aí depois eu saí de lá e fui trabalhar, né? Eu sempre trabalhei como doméstica, né? Trabalhar numa casa do casal que me criou. Eu fiquei [nesse município perto de] Diamantina até os quatorze, quinze anos. Com quinze anos eu fui trabalhar na casa de família. (...) Aí depois, passou uns três anos, eu fiquei trabalhando no Rio. Trabalhava no colégio, naquele tempo que tinha colégio interno, né? De freiras, de irmãs, né? Eu trabalhei no colégio também. Fiquei dois anos lá, depois eu voltei, sabe? Desse lugarzinho, eu fui pro Rio, fui trabalhar no Rio. Aí, eu fui trabalhar no Rio, fiquei dois anos no Rio de Janeiro. (...) Aí depois que eu voltei do Rio, voltei pra Diamantina de novo, trabalhei mais uns... Eu ainda trabalhei em Diamantina mais um ano, sabe? Em outra casa. Aí, em Diamantina, já era na cidade mesmo. Aí a gente passeava muito, sabe? Nos domingos, sabe? E a gente passeava. E eu cozinhava, eu lavava, né? Mas pra quem já tá acostumado com serviço, pegar no pesado, então a gente... não estranhava, né? Ai, depois é que eu vim pra cá. Para Belo Horizonte. Durante o tempo que eu tava aqui, eu fiz o curso de atendente. (...)Aí, depois é que eu fui trabalhar no hospital. Uma amiga minha conseguiu arrumar pra mim trabalhar no hospital. (...) Tem mais de quarenta anos que eu moro aqui em Belo Horizonte. (...) E lá eu fiquei. E lá eu aposentei. (...) Ah, eu pensei assim, né? “Ah, agora... né? Pra mim preencher a minha vida...” eu podia fazer outras coisas, também, né. Que eu gosto de coisas manuais, e tudo. Ginástica! Ginástica, eu gosto de crochê, eu gosto de tricô, essas coisas todas, né? Mas aí eu optei mais... Eu falei assim: Ah, sabe? Eu vou entrar pra aula, vou ver se a minha cabeça ainda dá pra estudar, né. Eu vou tentar! Se eu conseguir, muito bem. Ah, eu vou estudar! Se a minha cabeça não der, eu paro, né. Porque eu falei assim: Ah! eu tinha uma vontade de fazer o segundo grau, né. E eu tô tentando ver até onde eu vou chegar!*

### **1.3 Vivências e Representações Juvenis Femininas na Década de 1950**

#### **1.3.1 Margarida: mocidade curta**

*Antigamente, né, eu falava que eu era mocinha, né. Assim, mais novinha, solteira, tudo! (...) Ah! tinha, eu acho, três fases, né?. Infância, mocidade... não tinha esta coisa de juventude igual tem hoje não, né? (...) E... a vida adulta. A gente ficava velho, mas não tinha uma idade diferente não! (...) Tinha a infância, né (...) as meninas até uns treze, quatorze anos, quando... vinha a primeira menstruação. Que antes vinha mais tarde, né. Diferente de hoje, que as meninas menstruam com dez, onze anos. Antes, quando vinha cedo, era com doze anos.*

Pensando em sua mocidade, Margarida reconhece para sua época apenas três etapas etárias: infância, mocidade e vida adulta. Em sua compreensão, na década de



1950, quando viveu sua mocidade, ainda não existia uma “juventude” como existe hoje para suas netas e colegas mais jovens.

Comparando sua mocidade com a juventude dos netos e netas, na atualidade, diz que “Ah! Eles têm juventude! (...) Sabe aquela frase que diz que a melhor fase é a juventude, essa eu não tive, não! Juventude como “melhor fase da vida”, tempo de liberdade, de sair, passear, namorar, não ter hora de voltar, não dar satisfação a ninguém, essa é a juventude que ela não teve, seus filhos tiveram um pouco, mas somente na geração das netas é que passa a existir mesmo.

*(...) E como [é diferente], meu Deus do céu! [risos]. Os meus [filhos] já foram mais [livres]... A liberdade foi maior. Porque são três homens, né? [Mas não é porque são homens não, todos foram criados muito bem, porém com outros... É... Outros modos de vida, né? E... E eles foram criados assim: sempre por perto. A gente, assim... nunca soltei filho, assim: “Ah, eu vou... Eu vou pra balada com fulano.” “Não. Chama o fulano e vem aqui pra casa!” Porque na casa, eu sei o que tá acontecendo, né?*

Para Margarida, a maior mudança ocorreu entre a geração do filho e a das netas. Em seus relatos, a maior mudança se deu no comportamento (horário de saída, chegada, festas, barzinhos à noite, a liberdade com os namorados, dentre outras coisas), mas, principalmente, na relação com os adultos, especialmente o pai, denotando uma perplexidade diante da mudança na autoridade dos pais sobre os filhos.

*Agora, a diferença daquele tempo de criação dos meus filhos, pela criação de netas que eu vejo agora, o quê que é isso, meu Deus do céu! No tempo... no tempo dos meus filhos, dez horas, tava em casa. Agora, as netas (22 e 24 anos) onze horas, meia-noite, é que elas tão saindo pras... pras festinha. Chegam quatro, cinco horas da manhã, né? E... E mesmo porque as netas, hoje, fala mais alto com o pai, com mãe, com coisa assim. Porque eu não fui mãe assim, brava, rigorosa, não. Mas me fazer respeitar eu sempre fiz! (...) E se precisava de apanhar? Batia mesmo. De chinelo, sabe como é que é? E até hoje. Ninguém sai lá... Eles são casados. Sai da casa deles... “Mãe, nós vamos em tal lugar assim, assim. Bênção, mãe!” “Deus abençoa!” Antes de ir pro serviço, passa lá... “Mãe, eu já tô indo, bênção.” Aquele respeito que eu ensinei de pequeno, é até hoje ele existe. Mas as netas, esse negócio de... “bom-dia, pai. Tchau, já tô saindo.” “Pra onde que você vai?” “Ah, eu vou sair com as minhas amigas, não sei pra onde não.” É uma diferença que nem se compara, né? É muito difícil!*

A maior mudança ocorreu com as netas e não com os filhos. Perpassando a questão geracional, tem ainda uma diferença radical posta pelo gênero. Em suas vivências de mocidade, Margarida destaca a sua total falta de liberdade e, principalmente, autonomia. Ela não podia sair, brincar, namorar, e tinha de acatar, calada, sem diálogo, as decisões da mãe. Já as netas têm, hoje, mais liberdade que a que

ela deu aos filhos “homens”. Saem à noite (na hora que era para voltar, segundo a percepção da avó Margarida), não dizem para o Pai (suprema autoridade) aonde vão, com quem vão, nem a que horas voltam. Falam mais alto do que os pais, denotando não reconhecerem sua autoridade e demonstrando falta de respeito ao seu lugar de autoridade, posta pela condição de adulto e mais velho e pela condição de pai, patriarca, provedor.

Diferença fundamental, em sua percepção, entre ser jovem na década de 1950. Na sua vivência de mocidade, ainda não havia sido rompida a relação de autoridade dos pais sobre os filhos. Mesmo em relação a quando e com quem casar, ela remeteu-se e submeteu-se, como considera ser de costume em sua época, à autoridade da mãe. Ela obedeceu. Com seus filhos, e em idade próxima à de suas colegas Glória e Maria, ela conseguiu manter uma relação de autoridade próxima à sua ou de sua época. Mas, já considera que existiram maior liberdade e espaço de diálogo entre pais e filhos, fato pelo qual ansiou em sua mocidade, mas a autoridade do adulto prevalecia. Na atualidade, para a geração das netas e colegas mais jovens da turma, a liberdade, em sua percepção, extrapolou o que era desejável, e os pais perderam o lugar de autoridade.

Desse modo, o relato de Margarida mostra uma mudança extrema entre as vivências da sua mocidade e da juventude das netas. Diferença essa, na compreensão de Margarida, evidenciada principalmente nas relações familiares e no âmbito da liberdade e da autoridade entre pais e filhos e jovens e adultos.

Isto posto, considerando-se vivências juvenis como as vivências e experiências realizadas nos âmbitos do lazer ou tempo livre, e entre pares, seja em espaços próprios, demarcadamente juvenis, seja em espaços comunitários em meio a outras gerações, Margarida foi a estudante que apresentou uma história como menos registro de vivências juvenis. Sua juventude, ou “mocidade”, como denomina o período que separou sua infância da vida adulta, foi curta, durando apenas dois anos: dos 15 anos, quando menstruou, aos dezessete, quando casou.

No relato de Margarida, a infância é descrita como um tempo difícil e triste por causa da separação dos pais aos três anos de idade. Ela conta que não podia sair de casa para brincar com os amigos e ficava trancada em casa, acompanhando ou ajudando a mãe nas atividades caseiras.

*Depois, foi um momento mais difícil ainda porque em função daquilo que aconteceu no passado, aquilo ficou marcado, então... A filha precisa de... Não pode sair da linha de jeito nenhum, tem que continuar ali.*

A mocidade emerge em suas reminiscências pela palavra *depois*, indicando a compreensão de um período após a infância e antes do casamento. A mocidade é descrita como “um momento mais difícil” que a infância.

*Porque eu sou filha de pais separados. (...) Porque eu sou filha de pais separados. (...) Eu tinha três anos quando eles se separaram, fui criada só por mãe. (...) Vivia trancada em casa, não podia brincar com as crianças da minha idade, não! Só em casa trancada!*

A mãe a mantinha sob forte vigilância e limitava suas vivências juvenis. Como ela diz, “em função daquilo (separação dos pais) que aconteceu no passado”, ficou “marcada” e sem liberdade. Liberdade de sair, brincar, sair com as moças e rapazes de sua idade, ir a festas, viajar, passear, dentre outras coisas – na mocidade. Liberdade para conversar com a mãe, de falar de si, sem sofrer castigos, ou seja, usufruir da condição juvenil de sua época e das moças de sua condição social e econômica. É nesse grande mapa que precisamos inserir o relato de Margarida e sua mocidade curta e vigiada.

Em sua percepção, a separação dos pais é a principal causa do controle familiar constante, e assim, das limitações de suas vivências de mocidade. Por conta do estigma social de “filha de pais separados”, viveu dos quinze aos dezessete anos sob constante vigilância da mãe – zelosa de sua conduta moral –, uma vez que, conforme contou: “filha de pais separados não pode sair da linha de jeito nenhum, tem que continuar ali”. Continuar ali andando na linha, seguindo as regras sociais e morais para evitar comentários maliciosos que poderiam comprometer o seu futuro.

*Então assim: o meu primeiro... O meu marido foi meu primeiro namorado. É... Namorei, noivei e casei em dois meses. Aí, em um mês, eu engravidei! (...)*

Suas poucas referências sobre o universo juvenil estão relacionadas ao namoro, que era considerado uma etapa preparatória para o noivado e o casamento, e desse modo para a entrada na vida adulta. Sendo assim, as moças não deveriam *perder tempo* ou *arriscar-se* com namoros que não tivessem chance de conduzi-las ao matrimônio: “nenhuma moça deveria namorar apenas pela aventura do namorar”.

O tempo do namoro teria de seguir alguns padrões. Não devia durar muito, pois assim levantava suspeitas sobre as verdadeiras intenções do rapaz. Mas também não deveria durar tão pouco para evitar precipitar decisões sérias e definitivas. Um namoro

ou noivado muito longo poderia ser prejudicial à reputação de uma moça que se tornava alvo de fofocas maldosas. A opinião do grupo social era, no mínimo, tão importante quanto a do namorado.

Amor romântico, sim, mas domesticado! Conforme lembra Bassanezi (2007), nada de paixões que violassem as leis da moral e da ordem. O amor só seria aceitável se não rompesse com os moldes convencionais de felicidade ligada ao casamento legal e à prole legítima. A abnegação poderia fazer parte do amor feminino, o deslize passionai nunca. Quanto mais Margarida, que já sofria pelo estigma da família. Sua honra e virgindade tinham de ser preservadas a todo custo.

De acordo com Bassanezi (2007), na década de 1950 não estava “mais na moda” casar sem conhecer o noivo, ou casar sem afeto. Em geral, a escolha matrimonial já não cabia mais aos pais e sim aos enamorados. Entretanto, a influência familiar, ainda que menor que nos tempos do *casamento arranjado*, permanecia forte e reconhecida como um cuidado que os pais deveriam ter com o futuro dos filhos (BASSANEZI, 2007, p.616).

Para Margarida, casar e ter filhos não foi uma escolha pessoal, mas uma decisão da mãe que ela “aceitou” como era devido e esperado dela. Para ela, não se esperava ou se admitia que os filhos desobedecessem ao que os pais decidiam. Ainda mais na sua situação.

Do mesmo modo, nesse período, já se observava em alguns círculos sociais algumas mudanças nas relações familiares. As famílias já se preocupavam em evitar controle muito rígido aos jovens, em investir mais na educação feminina e apostar no desenvolvimento de um autocontrole e discernimento entre o certo e o errado por parte das moças. Mas, na história de Margarida e da maioria das mulheres jovens desta pesquisa, nas diferentes gerações, essa moda não pegou! Predominam os relatos de controles familiares intensos e constantes dos corpos, do comportamento e da sexualidade feminina, e em alguns casos, conforme veremos, com o uso de violência física e simbólica.

### 1.3.2 Celeste: sociabilidades juvenis em um contexto comunitário

Como Margarida, Celeste não reconhece a categoria juventude em sua narrativa. Ela também fala de três tempos ou condição: a gente era criança, moça ou adulto. (...) essa coisa de adolescente, né, 12 a 17 anos, não existia! Ninguém tinha ou falava nisso. Era criança ou adulto! (risos).

Do mesmo modo, no relato de Celeste, as referências ao universo infantil e juvenil aparecem mescladas, passando das vivências de criança para a mocidade e a entrada na vida adulta rapidamente. No seu relato, as expressões, os termos “infância” e “juventude” aparecem misturados, mas sempre com a compreensão de que “passou” por estas fases sem as vivenciar plenamente. As lembranças de criança são de “um tempo difícil”, de um tempo de trabalho, responsabilidade e “maturidade” que não se encaixam nas representações sobre o que imagina ou crê ser uma infância ou adolescência ideal.

Assim, elas consideram não terem vivido esta fase da vida, por não terem vivências próprias de crianças, principalmente do brincar com outras crianças e ter acesso a brinquedos, como as crianças da atualidade, e principalmente pela responsabilidade que assumiram ainda nesta fase com os trabalhos domésticos.

Porém, mesmo não reconhecendo a juventude como uma etapa distinta, Celeste apresenta um relato de juventude, ou nos seus termos, de mocidade, mais complexo, mais longo e com mais registro de vivências juvenis. Para falar das vivências de Celeste dividimos seu relato de juventude em três momentos ou fases distintas, a partir de alguns marcadores por ela estabelecidos:

#### 1.3.2.1 Mocidade em Diamantina – Anos 1950

*No sábado e no domingo, sabe, a gente ia [passear]! Ah, ia os mais novos. E ia os casais também. Era uma família, né? Era uma só família, só a gente. Mas a gente gostava desse tempo, sabe? Dia de domingo a gente juntava, né? Ia passear pra serra, ia passear nos campos, sabe? Pra pegar flor, pegar fruta. Esse é que era os nossos passeios, sabe? É, muita fruta no campo, né? E a gente ia e trazia flor, trazia fruta, sabe? Era isso que a gente fazia aos domingos!*

No relato de juventude de Celeste, emerge uma mocidade rural, com passeios no campo, os piqueniques na serra nos finais de semana, colher frutas e flores e trazer para casa. Uma mocidade permeada de festas de aniversário, casamentos, encontros com

música, dança, uma confraternização coletiva, com pessoas de diferentes idades, gerações, estado civil, condição social e laços de amizade e parentesco.

Passeios, festas familiares, festas religiosas, teatro, cinema, seresta e recitais de poesia. Vivências de mocidade que estavam quase esquecidas na memória de Celeste. No processo de rememoração possibilitado pela metodologia de história de vida temática, porém, emerge de suas lembranças e descortina para nós expectadores um cenário “juvenil” quase desconhecido, ou, pelo menos, quase esquecido. Mocidades que habitam, povoam os textos literários clássicos, mas vão se perdendo no movimento intenso de transformação da época atual.

*Tinha as colega, né? Às vezes tinha as festinhas, assim a gente ia, né? Porque nesses lugarejos, assim, nunca tem espaço pra gente ir, né? Só quando tinha uma festa, né? De igreja, um casamento, né? A gente ia, né? A gente tinha uma... Lá tinha os casais que gostava de colocar, assim, disco, né? A gente ia pra lá e dançava. Essas coisinhas assim!*

Importa, nesse ponto, destacar aqui um aspecto sobre as vivências juvenis que aos poucos irão se modificando nas gerações posteriores. Nessa primeira geração, as relações de sociabilidades juvenis, de interação entre pares, são realizadas ou se concretizam nos espaços e nas interações com as demais gerações. Pelos relatos de Celeste, pode-se perceber que não havia nessas atividades (passeios no campo, festas religiosas, de casamento, aniversário) espaços previamente ou claramente demarcados ou separados para os jovens.

Era nos interstícios dos espaços, tempos e atividades sociais e de lazer coletivos e intergeracionais que os moços e moças se apropriavam dos mesmos e criavam, ainda que de forma breve, espaços, tempos e atividades próprios de sociabilidade entre pares. Era no interior do comunitário que se criavam e viviam as experiências entre pares e se estabeleciam tempos próprios e particulares por gerações. Este aspecto ficará mais claro quando aqui for se tratar das vivências de Paulo, na segunda geração.

Era dentro desses espaços comunitários que Celeste estabelecia relacionamentos e laços com as “colegas”, ou seja, outras moças “criadas” nas/das famílias. As outras moças que – como ela, de família pobre – estavam inseridas no sistema de compadrio ou nas relações informais de adoção. Com essas colegas também participava de festinhas de aniversário, passeava pelos campos. Era o espaço/tempo das relações de amizade, mesmo que inseridas nas festas religiosas ou nos bailes das casas de família e comunitários.

Devagar, lembranças de uma mocidade vivida na cidade de Diamantina vão descortinando-se aos nossos olhos.

*Passeava na praça, nos jardins. Lá em Diamantina é que tinha esses jardins e a praça, onde a gente ficava conversando com os rapazes.*

Fora das festas e passeios no campo, outro espaço apropriado diferentemente pelas gerações eram as praças. É esse espaço público e frequentado por pessoas de diferentes idades, gerações e condições sociais, pode-se perceber pelo relato de Celeste, que os mais jovens, ou os moços, utilizavam para os flertes e namoros. Os bancos, os coretos, os passeios eram transformados em lugar de encontros juvenis. Sempre, é claro, sob os olhares e cuidados de parentes e vizinhos.

*(...) A gente saía para passear! (...) Era um tempo que não volta mais, sabe? Todo mundo conhecia todo mundo, podia confiar em todo mundo. Todo mundo te ajudava, sabe? Pedia pro rapaz tomar conta! Oh! Tá sob sua responsabilidade, viu? Todo mundo era amigo... era parente, né. Toma conta dela! Era uma família, né? Parecia que todo mundo era irmão... uma família, um ajudava o outro. Podia ser numa doença ou numa festa, todo mundo tava ali ajudando! Que hoje não existe mais!*

Conforme vimos também no relato de Margarida, havia um controle direto sobre o comportamento e a sexualidade dos “mais jovens”, principalmente das moças casadouras. Conforme nas camadas populares e “nos âmbitos mais conservadores das camadas médias”, havia o hábito de que as moças “de família” só andassem com rapazes na companhia de outras pessoas – amigas, irmãos, parentes, *os chamados seguradores de vela*.

Diferentemente de Margarida, que destacava sempre o sentido de controle social, por causa de sua condição de filha de pais separados, na perspectiva de Celeste esse costume denotava cuidado, proteção, entre “parentes e amigos”. Essa diferença de percepção talvez se explique, por um lado, novamente pela dupla moral prevalecente à ‘época’. Mello e Novais (1998) falam sobre a existência de uma diferença no controle sobre a moralidade e a sexualidade das moças nas distintas camadas sociais, sendo ‘mais intenso’ para as jovens das camadas médias, como era Margarida, e ‘mais suave’ para as jovens das camadas populares, como Celeste (Mello e Novais, 1998, p. 233).

Por outro lado, pode-se tentar compreender, pela situação familiar ambígua de Celeste – filha de criação e empregada doméstica – o fato de ela se sentir parte do grupo familiar adotivo e de sua rede de proteção e compadrio.

### ***1.3.2.2 lazer e cultura na mocidade de Celeste***

A religião católica com suas festas e calendário religioso, conforme vimos, ocupava lugar de centralidade nas vivências sociais das cidades mineiras do interior. Esse aspecto pode ser visto tanto na narrativa de Margarida quanto na de Celeste. Mas, nem só de igreja e religião vivia a mocidade, a cultura e o lazer nos anos de 1950.

Aos poucos, uma vida cultural intensa se descortina na região de Diamantina, Minas Gerais. Vida cultural que Celeste, quando moça, pôde vivenciar dentro de suas possibilidades de mulher, filha de criação e empregada doméstica.

Celeste gostava muito de ler poesia e participar de teatro.

*Eu sempre gostei muito de ler e na época eu gostava muito de poesia, depois eu fui deixando! Lia poesia demais! (...) Lia demais e ainda recitava de cor para a plateia formada pela família. Lia os discursos que um rapaz já assim de idade, muito inteligente, irmão da senhora que {me} criou, escrevia para {a gente} poder homenagear a madrinha no seu aniversário e outros dias festivos.*

Ela conta que se orgulhava de “saber de cor” os discursos. Tanto que os guardou por muitos anos e carregou consigo por onde fosse. Mas no momento da pesquisa já os havia esquecido em algum lugar de sua longa travessia pela vida. Em algum lugar entre Diamantina, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

*(...) Então, eu passei a gostar! E tinha... lá tinha uns alto-falantes que eles punham as meninas pra cantar e eu cantava. E eu dizia que eu ia ser cantora! Porque eu tinha uma voz muito boa! Então ele tocava violão e eu cantava! Cantava nas festas, fazia, como que fala? Ele fazia serenata nas casas das irmãs da senhora que me criou e eu é que cantava, sabe? Ele ia me ensinando. Era bom! Então eu passei a gostar! Por causa das coisas dele, que ele escrevia, e eu fiz até o terceiro ano de grupo, então eu lia muito! Ele tinha aquela capacidade, aquela inteligência, gostava de poesia, de declamação, então eu gostava!*

Além de ler os discursos, recitar poesias, ela também se recorda que participava de serenatas na Diamantina de 1950. Ela cantava, enquanto o “moço” que ela admirava tocava violão.



*Lá em Diamantina tinha um cinema lá. Então o dono cedeu o cinema pra gente fazer o teatro lá. Era muito bonito o teatro. Tinha umas cinco ou seis pessoas da minha idade. Tinha uns rapazes, umas moças. Ele [o irmão do senhor que a criou] próprio que escrevia participava. Quando tinha um papel de pessoa mais velha, era ele que fazia. Então tinha outros também que fazia suas partes e cada um tinha sua parte, né?*

O teatro foi a realização de um sonho! Desde criança brincava de teatro. Assim, na mocidade, pôde participar de um pequeno grupo de teatro e representar.

*Uai. O que ficou foi a recordação do que é bom, né. Foi muito bom pra mim. sabe! De realizar este sonho, né? Toda vida eu brincava de teatro também! Inventava lá com as colegas, sabe! E vocês vão ter de assistir. Vamos ver o que vocês vão fazer! Mas, no fim dava tudo certo! Brincava com os colegas, inventava lá.*

Nas revistas e na literatura sobre o Brasil até meados dos anos 1950, vemos que, nas cidades pequenas e médias brasileiras, era comum a existência de teatros e de grupos teatrais. Era comum, também, os casais e as famílias se reunirem para assistir a uma peça nos finais de semana. Era também comum a organização de grupos “amadores” em cada cidade. Esse hábito foi se perdendo com a chegada do rádio, depois do cinema e por fim da televisão.

Suas lembranças pertencem a um tempo em que as transformações culturais estavam se acelerando e transformando os tempos e espaços e as práticas de lazer em sociabilidades comunitárias. Tempos que anunciavam o que haveria de chegar e as transformações socioculturais pelas quais o país iria passar. Portanto, talvez sejam as últimas gerações que guardam memórias dessa mocidade “híbrida” situada em um país em profunda e rápida transformação, convivendo ainda com um Brasil profundo, em que as tradições ainda se mantinham ou se transfiguravam em novas roupagens.

Diferentemente de Margarida, em Celeste já se pode observar a presença de uma cultura midiática de massa. O rádio acompanha seus relatos de mocidade, nos tempos em Diamantina e também no Rio de Janeiro.

*Engraçado, eu cantava muito, mas lembrar assim [de uma música em especial] não! Era música antiga, né? Ah! Tinha uma que eu cantava muito. Sabe aquela “Marina morena, você se pintou”, sabe? Música bonita. Tinha outra que ouvia pelo rádio, mas não me lembro o título. Tinha as novelas, os seriados, as novelas eram sempre no horário das sete ou seis horas. Aliás, eu não ouvia não! Eu nunca gostei de novela!*

*Engraçado, eu cantava muito, mas me lembrar assim não! Quase se perdiam no turbilhão do tempo as memórias de uma mocidade “espremida” entre o cansaço do*

esforço diário na lida cotidiana do trabalho doméstico. Lembranças que vão se esvaindo com o passar dos anos e das lembranças mais recentes. Mas, de repente, uma música de Dorival Caymmi, gravada no ano de 1947, volta à lembrança. Outra música lhe vem à mente, mas ela não consegue recordar o título, e começa a recordar das novelas e seriados transmitidos pelo rádio.

Em 1950, a rádio que mais se destacava era a Nacional. Com seu elenco fixo e com os artistas contratados, fazia muito sucesso entre os ouvintes. As músicas que eram tocadas na rádio iam de foxes, mambos, boleros a rumbas, tangos e sambas. Assim, diversos gêneros musicais puderam ser ouvidos nos mais diferentes locais, por pessoas de camadas sociais distintas, favorecendo a circulação cultural. Nesse processo, a produção das camadas populares pôde ser confrontada com a produção culta/erudita e vice-versa. Muitos foram os compositores e intérpretes desse período que fizeram chorar homens e mulheres na mesa de um bar ou mesmo em casa, ao lado do rádio. Podemos destacar Lupicínio Rodrigues, Dolores Duran, Araci de Almeida, Linda Batista, Inesita Barroso, Angela Maria, Nora Ney, Jorge Goulart, Maysa, entre outros artistas (PEDERIVA, 2004).

*Sabe, lá onde esse casal que me criou, lá em Diamantina, o irmão dela é um rapaz já assim de idade, muito inteligente! Ele escrevia, sabe, muitas peças de teatro, e eu até fazia parte, lá no interior de Diamantina. Ele escreveu uma peça muito bonita e eu participei e todo mundo gostou (eu tinha uns 13, 14 anos) Então a dona que me criou, no dia do seu aniversário, ele escrevia uma espécie de discurso para mim, para eu ler para ela. Então eu lia. Aí eu passei a gostar dessas coisas! Eu que lia, sabe? Por muitos anos eu guardei esses discursos. Se um dia eu encontrar eu te mostro. Eu sabia eles de cor por muitos anos, mas agora já esqueci!*

Informação e distração são os aspectos que Celeste destaca sobre o rádio em suas vivências de mocidade. Segundo ela conta, era pelo rádio que chegavam as notícias sobre o que acontecia no Brasil e no mundo. Era também o rádio que embalava sua lida diária como doméstica.

Além do rádio, Celeste se recorda que, em Diamantina, “teve cinema por um breve período”. Ela conta que ia com suas “colegas de trabalho” ou mesmo com “parentes” assistir às matinês.

*Aí! Ia no cinema assim! Quando era um filme que a gente podia assistir, a gente ia, mas se era um filme mais apimentado eles não deixava a gente ir não. Olhava a idade e tudo, porque naquele tempo olhava isso tudo e era muito bom! A gente ia era na matinê, por que eram duas horas da tarde, no domingo. Por que era um divertimento. Mas foi pena que durou muito pouco!*

*A pessoa mudou de lá e acabou o teatro. Era uma pena porque era um divertimento pra juventude na época, mas acabou!*

Mas relata sobre o controle rígido, por parte de seus “parentes”, quanto ao filme que era exibido. Ela só ia quando o filme era considerado próprio para pessoas de sua idade. Sua fala evidencia o “clima da época”, em que havia um cuidado com “*certos filmes americanos*”, considerados “*não aconselháveis para a mocidade*”, porque “*traziam más influências, mostrando como normais hábitos condenáveis, tais como mocinhas ousadas e cheias de iniciativa que não respeitam os mais velhos ou que não veem mal nenhum em passar horas com um rapaz em seu carro ou apartamento*” (BASSANEZI, 2007, p. 610).

Nesse aspecto, assim como no relato de Margarida, o de Celeste evidencia o peso da moral da época sobre os comportamentos e sexualidade das moças. Moral essa que era construída e controlada no dia a dia, em todos os âmbitos e espaços das vivências juvenis.

*(...) Depois que eu passei a trabalhar nas casas, e aí não tinha muito tempo, na época a gente trabalhava demais, fazia tudo! Muita coisa em um tempo só, sabe! Mas eu gosto até hoje de poesia, de teatro.*

À medida que o tempo vai passando e Celeste vai caminhando da mocidade para a vida adulta, o trabalho doméstico passa a ocupar muito do seu tempo e ela vai deixando essas vivências na sua recordação até quase esquecê-las.

O que esta pesquisa mostrou também é que essas vivências não se enquadram no imaginário moderno de juventude, como posto por Ariès (1981) e outros autores para a juventude europeia, pois os relatos de juventude na década de 1950, se comparados à descrição de Ariès, precisariam ser comparados aos das sociedades tradicionais, descritas também por ele. Pois juventude não formava uma categoria completamente distinta e claramente demarcada em relação à infância e à vida adulta, confundindo-se muitas vezes com a vida de solteiro. Porém, é preciso lembrar que estamos falando de vivências juvenis em um país que está em pleno processo de industrialização e urbanização, mas que não pode ser comparado à França ou Inglaterra do século XVIII e seu processo de modernização.

Seria cair no mesmo erro de muitos historiadores que compararam o processo de colonização brasileiro e o sistema de capitânicas hereditárias (séculos XVI a XIX) ao

sistema feudal europeu dos séculos (XI a XV), desconsiderando-se que a ocupação e colonização brasileira ocorreram em um contexto mercantil e não feudal ou medieval.

Por outro lado, as vivências juvenis realizavam-se em um contexto de uma sociabilidade comunitária. Sem espaços próprios ou demarcados para a mocidade, mas no interstício dessa vida comunitária e intergeracional.

Isso mostra que no caso brasileiro é preciso ir com cautela e não transportá-lo rápida e mecanicamente à cronologia europeia ou mesmo norte-americana. Nem mesmo assumir uma interpretação de que a cronologia brasileira segue sempre em defasagem da história das juventudes em outras localidades, mas perceber que, assim como o processo histórico de modernização brasileiro é distinto, a história da juventude no Brasil segue um processo diferenciado que precisa ser considerado em seus próprios termos.

### ***1.3.2.3 Celeste – mocidade no Rio de Janeiro***

Depois de trabalhar três anos na casa dos “parentes”, ela decide ir para o Rio de Janeiro para trabalhar como lavadeira e passadeira em um colégio de freiras. Esta é uma experiência rica em vivências “inusitadas” para uma “moça” do interior de Minas Gerais na década de 1950.

Viagem de trem para o Rio de Janeiro, trabalho na lavanderia de um colégio interno, convivência com “moças” de várias partes do Brasil. Outro cenário que emerge das lembranças de Celeste e traz novas cores e cenas para sua mocidade no final dos anos de 1950.

*(...) Aí depois eu... Passou uns três anos, eu fiquei trabalhando no Rio. Trabalhava no colégio, naquele tempo que tinha colégio interno, né? De freiras, de irmãs, né? Eu trabalhei no colégio também. Fiquei lá uns dois..., quase três anos lá, depois eu voltei, sabe?*

A ida para o colégio no Rio de Janeiro marca uma primeira ruptura com os laços de relação pelo “parentesco” e “compadrio” e aponta para as novas relações sociais entre pares.

*(...) foi uma colega, né, de Diamantina mesmo. Ela falou que tinha uma senhora que trabalhava há muitos anos neste colégio e sempre que ela vinha do Rio, nas férias, ela sempre assim, levava algumas moças, sabe, que*

*quisesse ir pra trabalhar lá na lavanderia, lá ou na outra área, sabe? Aí ela levava, sabe? E na época que eu estava lá em Diamantina, foi a época que o colégio estava precisando, sabe? De moças pra trabalhar na lavanderia. Aí eu optei pra ir, sabe?*

Aos dezoito anos, solteira, sem pretensão de se casar, por indicação de uma colega (também doméstica), ela própria decide e com o consentimento da mãe, parte para um trabalho em uma cidade distante e desconhecida. Vai trabalhar na lavanderia de um colégio no Rio de Janeiro. Assim, aos dezoito anos – idade em que Margarida já estava casada e grávida de seu primeiro filho –, Celeste deixa Diamantina e a casa dos “parentes” onde trabalhava como doméstica e fica por três anos, dos 18 aos 21, morando com mais vinte moças no internato.

O termo “optei” mostra bem a distinção entre as relações familiares das duas estudantes. Em resposta à minha segunda pergunta – e sua mãe, não importou, não? –, ela afirma que não e que essa a deixou ir. Mas que primeiramente foi uma opção sua e a mãe concordou e permitiu. Diferente da relação de Margarida: “Então eu aceitei!”

Uma vez mais, a diferença entre os dois relatos está no fator condição econômica e social, que interfere profundamente no modo como os jovens são posicionados e se posicionam na família. Margarida, oriunda das camadas médias, fala de um código de conduta em que não havia, segundo ela, possibilidade de não acatar, obedecer à decisão da família sobre seu projeto de vida: o casamento e a constituição de uma família. Já Celeste, moça pobre, empregada doméstica, mostra o tempo todo uma maior liberdade de ação e autonomia em relação à família.

A ida para o Rio de Janeiro pode ser vista e significada como uma primeira transição para a vida adulta, pois já apresenta uma grande independência: a autonomia relativa à família de origem e a busca de um lugar seu.

Sobre o colégio, ela conta:

*Naquele tempo que as estudantes eram internas, o que hoje não existe mais, né? Colégio interno, né? Então tinha o colégio interno pras moças, tinha a parte é... das meninas que eram as órfãs, né? E elas moravam separadas! Tinha também o jardim, né, para as crianças! E tinha muitas moças de várias cidades, sabe? Não era só do Rio que estudava lá, sabe? Vinha moças de outras cidades e até de outros países, como da Bolívia estudar no Rio, sabe?*

Celeste descreve esse espaço como bastante complexo e congregando moças e também crianças de diferentes condições sociais e regiões brasileiras, em diferentes “regimes” ou condições. Desde as moças que, conforme disse acima, iam cursar o

“colegial”, ou depois o “curso normal”, até mesmo moças que trabalhavam em escolas, hospitais e escritórios e utilizavam o espaço do colégio em um sistema de pensionato. Desse modo, pela narrativa de Celeste, pode-se perceber um universo feminino em ocupações “fora do âmbito doméstico”, e em que a sociedade estava organizada para acolher e permitir que trabalhassem fora de casa, mas se mantivessem “dentro do padrão” moral da época, como moças de família e possíveis futuras esposas.

*Tinha ainda as pensionistas. As pensionistas são moças que não têm os parentes na cidade e então, é como se elas morassem num hotel, então elas pagavam pensão no colégio e elas trabalhavam fora. Umas trabalhavam no comércio, outras davam aula, sabe? Então dessas, a gente cuidava das roupas, sabe? E das irmãs, que era a que mais a gente lavava! Então foi bom! Foi uma experiência muito boa! Que eu tive uma convivência, né? Completamente diferente, né? Eu gostei demais! Só não gostei do clima, que era muito quente! Nossa Senhora!*

O colégio interno aparece como um espaço amplo, diverso e de convivência intensa com outras moças da mesma idade. Habitado por mulheres de diferentes idades, estado civil, leigas ou religiosas, e que vinham de lugares diferentes e de diferentes condições sociais e exercendo diversas atividades. Com certeza um cenário comum nos anos de 1950 e a cada dia mais raro na configuração social contemporânea.

Nos anos 1950 a educação feminina, ou seja, das moças de classe média e alta, era predominantemente realizada nos colégios de regime de internato ou semi-internato. Para esses espaços, as “famílias que tinham condição de manter sua filha e pagar pelo enxoval”, enviavam suas filhas, mais ou menos a partir dos 11 anos, ou seja, assim que concluíssem o primário, para poder completar os estudos ou obter maior nível de escolaridade.

Na década de 1950, ainda existiam muitos colégios, a maioria confessionais, herança dos Jesuítas, mas também de outras congregações religiosas que para cá vieram, cada qual trazendo os seus padres e suas freiras, preocupados em educar para Deus e a sociedade "os filhos e filhas da terra". Eram colégios organizados para atender meninos e meninas das classes abastadas. Era muito comum que a "moça de família", depois que aprendeu em casa as "primeiras letras", fosse enviada a um colégio interno de freiras "para ser educada". De lá ela sairia, depois de alguns anos, pronta para casar.

O estranhamento de uma moça do interior de Minas Gerais em sua chegada e adaptação ao colégio interno na cidade do Rio de Janeiro pode ser notado nestas palavras de Celeste:

*Porque na época não tinha ônibus, né, ainda, e a gente ia de trem, aquilo quase acabava com a gente, né? (risos) Quando a gente chegava lá, NOOSSA, era como se a gente estivesse em outro mundo, sabe? Porque nunca tinha ido prum lugar tão grande, mais distante, né? (risos) Meus Deus do céu! Então, nos primeiros dias, a gente ficava assim, né? como se diz, né? Como se a gente estivesse anestesiada, voaaando, né? Aí, daí uns dias é... a gente ia caindo, né, pegando... ia chegando ao normal, sabe? (risos) E... Mas foi bom! Assim, até a gente adaptar, assim... É, o calor, a alimentação é outra, né, completamente diferente, sabe?! O estilo de vida é outro, né? Completamente diferente.*

Nesse colégio, Celeste conviveu com moças simples, como ela própria, vindas de diferentes regiões do país, recrutadas pelas irmãs em suas viagens, e que passavam alguns anos de suas vidas prestando serviço a essa instituição, nas mais diversas ocupações. Juntas, no colégio vivenciavam uma experiência de estranhamento, diante de um cenário novo, cheio de novidades. Tudo é novo e diferente! A comida, o calor do bairro. Imaginem a experiência de Celeste, nascida e criada na roça, no interior de Minas. Moça pobre, trabalhadora, viajando de trem para uma cidade como o Rio de Janeiro e chegando a um colégio de freiras, tradicional e com arquitetura imponente.

*A gente era muito unida, tinha mais de umas vinte ou trinta, sabe? Morava... ficava tudo num dormitório imenso, sabe? Mas tudo dentro da disciplina sabe? À noite tinha de falar mais baixo, né? Silêncio, sabe? SE... como assim, a lavanderia ficava embaixo e o dormitório em cima, e quem tivesse em cima, é... Você não podia andar de sapato, nem tamanco e naquele tempo usava muito tamanco, tinha de ser de chinelo, pra não fazer barulho nenhum, entendeu? E quem não estivesse dormindo, não acordar quem tava dormindo, então era muita disciplina, sabe?*

Sociabilidades femininas em um cenário em que a “disciplina”, o controle era muito rigoroso. Onde a voz, os passos, o andar precisavam ser medidos e controlados para não incomodar quem estava trabalhando embaixo.

*Então foi muito bom, sabe? Eu gostei demais, e todas que estavam ali gostavam também! Tinha aquele “regime”, você saía, você podia sair, não só aos domingos, mas também durante a semana, mas tinha os horários de chegar, né? O horário era aquele horário fixo, aquele horário X, 9 horas, todo mundo dentro do colégio!*

O colégio oferecia a Celeste e suas amigas um ambiente diversificado, com espaços e tempos demarcados para o trabalho, para o estudo e também para o lazer.

*(...) no colégio tinha muita atividade, também, assim, é... Tinha festa junina, tinha as festas religiosas, é... mês de Maria, sabe, as estudantes fazia festa, né, fazia teatro, sabe?... Então era muito divertido! Tinha também o Congresso! Antigamente tinha os congressos das Filhas de Maria! E no final do ano, as estudantes voltava pra casa e o colégio ficava vazio; então, eu fazia esse congresso das Filhas de Maria, como se fosse um retiro, ficava uns dois ou três dias, né? Três dias, né? Então, ocupava toda extensão do colégio, né, que era mais de 400 “Marias” assim, sabe? E tinha pregação durante quase que a semana inteira! (risos).*

Importante deter-nos um pouco sobre esse lazer no colégio. Conforme já dito, Magnani (1984) alerta para o risco de etnocentrismo em relação às formas de lazer das camadas populares. O etnocentrismo, segundo o autor, residiria em não reconhecer como lazer as atividades cotidianas realizadas no tempo livre por trabalhadores urbanos.

No caso de Celeste, uma outra forma de etnocentrismo seria não reconhecer como significativas e “juvenis” as atividades de que ela participava na escola, assistindo ou participando no tempo livre do trabalho na lavanderia, junto às colegas de trabalho e também a outras moças que estavam na escola como estudantes ou pensionista.

Nesse universo feminino, podemos ver, nas narrações de Celeste, os primeiros relatos de lazer feminino.

*A gente nunca saía sozinha, era sempre de duas a duas, três em três. (...) Podia sair sem as irmãs. Porque o nosso tempo era separado das irmãs, então a gente saía juntas, sem as irmãs. A gente passeava, mais era nas praças, nos jardins. Se tinha festas, por exemplo, a gente ia, mais em festas religiosas, festas da igreja, né? Fora da escola, a gente ia. Se tinha festa lá perto do Corcovado, a gente tinha a regalia de sair, né, pra qualquer lugar, contanto que o horário de chegada era aquele! Então não tinha problema! Podia sair pra qualquer lugar que quisesse!*

Sua estadia de três anos no Rio de Janeiro foi povoada, no tempo livre, por lazer e sociabilidades juvenis femininas na escola e também nos passeios fora da escola. Sempre em duplas, trios ou pequenos grupos, Celeste conheceu os pontos turísticos do Rio de Janeiro, passeou pelas praças do bairro onde ficava a escola, junto a suas colegas.

*A gente passeava muito, né? Nos fins de semana – no domingo, a gente ia no Corcovado, no Alto da Boa Vista, pra esses lugares a gente passeava muito. A gente ia no Morro! Eu fui no Morro! Nossa Senhora! Eu ficava apavorada quando a gente chegava na avenida pra subir o Morro, com mais de trezentos degraus, o quê? Se a gente olhar pra trás, a gente cai lá embaixo toda despedaçada! (risos) Hoje não sei se ainda é assim, mas naquela época era! Eu não voltei mais! Depois o Rio foi se modificando, mas eu não voltei mais no Rio. Depois que eu voltei do Rio, eu voltei pra Diamantina e só depois eu vim pra'qui (Belo Horizonte). (...) Isso foi em... cinquenta e... sete, é eu fui para o Rio em 1956 e voltei em 58.*



Era, principalmente, mas não exclusivamente, fora do colégio, longe do controle direto, mas não das regras da instituição, que a sociabilidade entre as moças afluía. Era nos momentos de lazer, nos passeios, “sempre em duplas”, que ela usufruía uma maior liberdade no Rio de Janeiro.

*Eu gostei, sabe, gostei das irmãs, gostei daquela vida assim de paz, né? Porque com as irmãs tem aquela vida, assim, você vai se educando mais, né? Em todos os sentidos, tanto na vida religiosa quanto na vida de cada dia, entendeu! Você vai aprendendo mais. Porque na vida da gente cada dia você vai aprendendo coisas boas, né? Essa parte de convivência, né, era uma família! Muito bom!*

Celeste deixa claro que considera muito significativas as vivências no colégio do Rio de Janeiro.

*Se fosse pra eu ficar, se fosse eu sozinha, né? Se não tivesse minha mãe, tudo, eu gostaria de ter continuado lá! Só que eu não podia continuar por causa da minha mãe.*

Mas, conforme conta, sentia falta da mãe e da família adotiva, e por esse motivo decide voltar a Diamantina.

#### 1.4 Condição Juvenil Feminina na Década de 1950

Margarida e Celeste, duas jovens vivendo a juventude em um contexto histórico e social profundamente semelhante, mas apresentando vivências e trajetórias juvenis distintas. Duas mulheres da mesma faixa etária, portanto, tendo de imediato em comum a condição de gênero e geração. Considerando-se as teorias de geração de Mannheim – Attias-Donfut, Ortega e Gazet, compreende-se que por viverem a juventude em um mesmo momento histórico, as jovens em estudo compartilharam, mesmo que de formas nuançadas, as mesmas vicissitudes políticas, econômicas e sociais.

Considerando-se os relatos de vida de Margarida e Celeste, a condição juvenil na década de 1950 apresentava-se heterogênea. A heterogeneidade da condição das vivências juvenis estava profundamente relacionada a três aspectos: a condição socioeconômica, a condição de solteira ou de casada e a questão étnica. Infelizmente não temos relatos que nos digam do universo masculino, mas pelo que esta pesquisa tem indicado, este estava ligado, também profundamente, à questão de gênero. Ser jovem do sexo masculino certamente traria nuances relativas aos espaços, processos de vivências juvenis e transição para a vida adulta.

Os relatos de juventude dessa primeira geração apontam para uma clivagem dentro do gênero feminino, que interfere nas trajetórias e vivências juvenis, bem como nos projetos de vida. Clivagens essas impostas pela condição social e étnica dos jovens.

Os relatos de Margarida e de Celeste nos permitem mostrar que dentro de um mesmo gênero, o feminino, opera-se uma distinção social que gera diferenças de vivências juvenis e de inserção no universo social adulto. A pesquisa evidencia a existência de uma “dupla moral” predominante na época, segundo a qual a condição de geração é atravessada pelas distinções impostas pela condição social, de gênero e raça-etnia.

Além das diferenças culturais, pode-se dizer que essa dupla moral fabricava uma situação de desigualdade dentro da geração e do gênero estabelecendo um lado das camadas médias e altas – o das mulheres “brancas” – “destinadas” a casar e constituir um lar e uma família, e outra categoria de mulheres “pardas ou negras”, pobres,

“destinadas” a trabalhar nas casas das primeiras, cuidando ou auxiliando no cuidado da casa e da prole.

A pesquisa confirma o que intelectuais feministas negras como Bell Hooks (1996) vêm frisando. A saber, a necessidade de os estudos sobre mulheres e gênero, como nos estudos sobre juventudes que consideram a categoria gênero, não assumirem imagens naturalizadas ou estereótipos sobre a categoria mulher e sobre o gênero feminino e masculino, como se estes fossem categorias homogêneas e unificadas, mas, ao contrário, lembrarem que ambas as categorias são marcadas pelas diferenças relativas à condição social e étnica, dentre outras tantas diferenças.

Assim, no universo juvenil da década de 1950 já se evidenciam a heterogeneidade e a complexidade das condições juvenis e das definições e delimitações socioculturais do que é ser jovem ou ser adulto. Evidencia também a necessidade de se trabalhar com a dupla questão desigualdade e diferença. O que se descortina não é apenas um cenário de diversidade juvenil, mas também de desigualdade de condição de vivências juvenis impostas pela condição social e étnica.

Duas mulheres da mesma faixa etária e contextos similares, conforme acabamos de descrever, mas trazendo diferenças socioculturais marcantes. Uma branca, de “pais separados” e de família de pequenos proprietários rurais, e uma parda, filha do que à época se designava “mãe solteira”.

A partir desse repertório comum, viveram mocidades e construíram trajetórias diferenciadas. No caso desta primeira geração, dentro de um mesmo gênero, o feminino, as diferenças de condição social e a necessidade do trabalho doméstico em casa de outras famílias parecem ser as diferenças mais significativas na definição dos modos como se vivenciam os “estágios vitais”.

Dentro das possibilidades disponíveis a “moças” de famílias “humildes”, com poucos recursos financeiros, “criadas na roça”, elas traçaram trajetórias bem distintas até se encontrarem na E.M.C.L.S. Uma casou-se, teve filhos e netos, a outra não se casou, foi empregada doméstica, auxiliar de enfermagem e cuidou da mãe idosa. Mas, como parte de uma geração rural que não pôde estudar quando jovem, após mais de trinta anos para Celeste e cinquenta para Margarida longe “dos bancos” escolares, elas retomam os estudos, enfrentando juntas o desafio de concluir a educação básica na terceira idade.

Pelos dois relatos, apreende-se que “esse tempo” aparece como sendo de muitas restrições para as “moças” nascidas na roça, moradoras em pequenas cidades ou “lugarejos” do interior de Minas. Tempo de grande controle social expresso na autoridade ou autoritarismo dos pais, como relatado por Margarida, ou nos “cuidados” com a honra e segurança das moças, como percebe Celeste. Tempos de pouco acesso à educação, bens de consumo e opções de lazer. Época em que a dimensão do privado ocupava a quase totalidade do tempo e era o único espaço a elas permitido. Seja vivendo em casa, com os pais, seja trabalhando, desde criança, em casa de outra família ou em colégio interno.

Uma característica importante dessa geração expressa no relato de Margarida está no fato de não reconhecerem, em suas trajetórias de vida, uma separação clara entre as fases da infância e juventude.

Neste sentido, é importante dialogar com Ariès quando, se referindo à França, na década de 1960, afirma que para as camadas populares ainda podia-se perceber a permanência de uma divisão ternária dos tempos da vida e uma ausência de significação do tempo de juventude, devido à inserção precária no mundo do trabalho e no caso feminino, principalmente, pelo casamento.

No caso das estudantes da primeira geração, o que prevalece parece ser uma noção de mocidade, ligada à vida de solteira, vivida com muitas privações e com um controle social muito intenso pela geração adulta. Porém, como as trajetórias de vida de cada uma foram bem distintas, é bom acompanharmos um pouco mais. Se mocidade era sinônimo de vida de solteira e a maioria das mulheres casava-se muito jovem, a trajetória de Celeste, que permaneceu solteira e construiu uma carreira profissional, passando do trabalho doméstico na mocidade para o trabalho como auxiliar de enfermagem na vida adulta, pode nos ajudar a perceber se, em alguma medida, mesmo nas camadas populares, a vida de solteira prolongaria as vivências juvenis.

### **1.5 Territórios Juvenis na Primeira Geração de Estudantes da EMCLS**

Propôs-se nesta pesquisa mapear as mudanças e permanências nos modos de ser jovem e nos territórios de vivências e representações juvenis de diferentes gerações de jovens. Esperava-se por esse caminho:

Enfatizar o caráter de construto histórico-cultural da categoria juventude;

Mapear e identificar, no cenário brasileiro, o processo de construção da “juventude” como categoria sociocultural.

### **1.5.1 Território: uma definição**

Assim como o conceito de juventude, a categoria “território” apresenta-se no cenário contemporâneo com grande polissemia. Muito utilizado na atualidade, fora do campo da geografia o termo território ainda foi pouco sistematizado, demandando uma explicitação do seu uso nesta pesquisa.

Na maioria dos estudos e artigos em que se identificou a sua utilização, o termo território geralmente não é acompanhado de uma conceituação ou referência ao campo teórico explicitado. Grande parte desses trabalhos utiliza a palavra não como um conceito analítico, mas como sinônimo de espaço (físico, social, cultural, dentre outros) ou dimensão (social, cultural, psicológica) dentre outros.

Pelo levantamento realizado para esta pesquisa, o conceito de território tem sua matriz nos campos da história e da geografia, com os estudos sobre as diferentes sociedades e as demarcações de seus espaços físicos, suas fronteiras e suas organizações socioculturais. No campo da geografia, onde atualmente mais tem se destacado como categoria analítica, de acordo com Spósito (2004)<sup>31</sup>, esse campo apresenta três concepções distintas:

A primeira, denominada de “concepção naturalista” ou “território clássico”, em termos de nação muito difundida, tem justificado historicamente, e ainda hoje, as guerras de conquista através de um imperativo funcional que se sustenta como natural, mas, em verdade, construído socialmente.

Na segunda, a concepção de território do indivíduo põe em evidência a territorialidade, algo extremamente abstrato, espaço das relações, dos sentidos, do sentimento de pertença e, portanto, da cultura. O território, neste caso, assume

---

<sup>31</sup> Para maiores informações sobre o conceito de território na geografia, ver: 1- BORDO, Adilson Aparecido et alii. “As diferentes abordagens do conceito de território. São Paulo: FCT, 2004. 2- SCHNEIDER, Sérgio e TARTARUGA, Iván G. Peyré. Território e abordagem territorial: Dos referenciais cognitivos aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. Raízes, Campina Grande, vol. 23 nº 01, jan-dez, 2004.

diferentes significados para uma comunidade islâmica, para uma tribo indígena, para uma família que vive numa grande metrópole ou, ainda, entre as pessoas de cada grupo social.

E a terceira e última concepção, segundo Spósito (2004), acaba gerando uma confusão entre os conceitos de território e de espaço.

No campo da antropologia, o conceito de território, primeiramente associado aos estudos da etnologia indígena, vem na contemporaneidade sendo utilizado para os estudos da antropologia urbana. Nesse campo dos estudos sobre sociedades complexas, o conceito parece constituir um novo campo semântico e analítico. Identificamos seu uso em diferentes estudos sobre os modos com que distintos grupos ou indivíduos apropriam-se e significam os espaços das cidades, como nos estudos de Zaluar (1997), Velho (2003) nos estudos sobre a juventude, nos estudos de Magnani (1984) e Herxchmann (1997) sobre as tribos, grupos, estilos e culturas juvenis.

Em todos esses estudos percebe-se uma ligação entre o conceito de território e uma dupla dimensão: espaço, geralmente associado à cidade, aos bairros, aos guetos ou aglomerados, e a cultura associada aos sentidos, significados, apropriações, ressignificações da dimensão simbólica dos processos de construção de identidades culturais, dentre elas estilos e identidades juvenis.

Nos trabalhos no campo da psicologia e psicanálise, dentre outras, em diálogo com a filosofia de Deleuze e Guattari, o conceito de território descola-se da territorialidade física para uma cartografia dos desejos das pulsões, dos espaços e dimensões da subjetividade humana. Nessa perspectiva, a categoria território está associada à ideia de campos de significação na vida subjetiva e intersubjetiva. E assim englobaria tanto o corpo, as emoções, como marcadores identitários e de subjetividades quanto o gênero, a etnia e a condição social (GUATTARI e ROLNIK, 2007, p. 339-349).

Nesse sentido, “território” pode ser pensado como campo de construção de experiências e subjetividades “positivas”, como, ao contrário, constituir-se como espaços fechados, opressores, limitadores da expressividade dos sujeitos.

Nesta pesquisa partiu-se de uma noção de território que se centra na dimensão do indivíduo, nas suas experiências narradas, nos modos como este significa os espaços por que transita. Entra-se assim no campo do cultural ou dos territórios culturais.

A categoria “território” desenvolveu-se, em diálogo com Velho (2003), que por sua vez, buscou na abordagem fenomenológica de Schutz e no interacionismo de

Simmel, dentre outros, o acesso à um universo semântico específico associado a outras categorias que lhe dão sentidos próprios, como *campo de possibilidades*, *projeto*, *províncias de significados* e *metamorfose*.

Desse modo, é importante nos debruçarmos um pouco sobre esse universo.

*Projeto* seria, nessa perspectiva uma dimensão mais racional e consciente, com as circunstâncias expressas no *campo de possibilidades*, uma dimensão sociocultural, constitutiva de modelos, paradigmas e mapas. Num jogo dialético, “*os indivíduos se fazem, são construídos, feitos e refeitos, através de suas trajetórias existenciais*” (VELHO, 2003, p. 8). Essa categoria trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura.

*O projeto no nível individual, lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas nas avaliações e definições de realidade. Essas por sua vez, nos termos de Alfred Schütz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem constituindo toda a vida social, inextricavelmente vinculados a códigos culturais e aos processos históricos de longa duração (VELHO, 2003, p.27).*

*Províncias de significados*, segundo Velho (2003) uma noção schutziana, inspirada em William James, nos permite neste trabalho acessar os “*diferentes mundos que constituem uma sociedade em sua singularidade e nas relações uns com os outros. O trânsito entre essas províncias e os mundos é uma das questões cruciais para a compreensão sociológica e antropológica*”. (VELHO, 2003,p.27). Do mesmo modo, a noção de *províncias de significado* permite-nos mapear os *territórios significativos* nas vivências juvenis e projetos de futuro dos jovens desta pesquisa nas quatro gerações.

A noção de *metamorfose*, cuja inspiração vem dos personagens “mutantes” do poeta Ovídio, *seria uma categoria mais “plástica” e “dinâmica”, mais capaz que as teorias de papéis em lidar com a “drasticidade” dos processos de subjetivação e individuação nas sociedades complexas.* (VELHO, 2003, p. 29) Segundo Velho (2003), “*é a economia própria das metamorfoses que pretende que as novas formas recuperem tanto quanto possível os materiais das velhas*” (VELHO, 2003, p.9).

Como posto pelo antropólogo,

*mesmo nas mudanças aparentemente mais incisivas de identidades individuais, considera-se que permanecem as experiências anteriores, embora reinterpretadas com outros significados. Entre um self fixo e imutável, por detrás das aparências, e uma plasticidade total, procurou-se captar o jogo da permanência e da mudança (VELHO, 2003).*

## 2. Mundos e província de significados, níveis e dimensões do real

O conceito de território, nesse sentido posto por Velho, foi útil nesta pesquisa para tratarmos das relações intergeracionais, na escola, considerada um território fronteiro das idades e gerações, dividindo e partilhando uma “definição comum de realidade” que se constitui em, no momento da observação, negociação da realidade, disputa de poder e definição da situação.

Os estudantes interagem dentro de uma rede de significados compartilhados na condição de estudantes da escola, mas também negociados, devido à heterogeneidade etária e geracional, e nesta devido às histórias de vida e juventude, visões de mundo, objetivo, relação com a escola e os conhecimentos escolares. Essas diferenças confluíam no território fronteiro da escola e configuravam imagens e representações sobre a escola, os conhecimentos escolares e sobre o ser jovem.

A heterogeneidade etária, de gênero e de condição social não obscurecia o fato de partilharem de um contexto e identidade comum: estudantes das turmas de ensino médio de EJA da E.M.C.L.S. Essa identidade os unia e os fazia conviver e interagir cotidianamente na sala de aula e nos outros espaços escolares. Essa mesma heterogeneidade compunha uma paisagem distinta das escolas “regulares”, organizadas em função da relação idade-nível de aprendizagem. Essa heterogeneidade exigia (o que não significa, em absoluto, a sua realização) planejamentos diferenciados. Essa heterogeneidade configurava distintos desenhos de apropriações, usos e sentidos e significados para cada espaço, atividade.

Nesta pesquisa, a ênfase está nos sujeitos em suas experiências e nos modos particulares de significação. Espaços como a escola, família, religião, etc, não foram considerados por sua “dimensão institucional” ou como “instâncias socializadoras”, mas como território (espaço e dimensão) de vivências e significações dos sujeitos pesquisados em sua busca de um lugar para si e uma visão de si. Do mesmo modo foram considerados a mídia – que vai aos poucos aflorando como um território de apropriações e significações juvenis –, as culturas e os estilos juvenis.

Por outro lado, trabalhado em uma perspectiva transversal, perpassando todos os processos de vivências e significações juvenis, pode-se considerar a etnia, o gênero e a condição social como territórios fundamentais nos processos de se constituir como sujeitos juvenis (GOMES e DAYRELL, 2002), agindo como fatores de diferenciações culturais, mas também, conforme veremos, de desigualdades sociais que incidirão sobre desigualdades nas condições das vivências juvenis.



## 1.5.2 Territórios da Primeira Geração

Nessa geração os principais territórios apontados pelas estudantes como significativos em sua mocidade foram a família e o trabalho.

### 1.5.2.1 *Família*

A família, nos distintos relatos de juventude colhidos e nas conversas desenvolvidas durante a pesquisa de campo com os estudantes de diferentes gerações, é apontada como o primeiro território significativo. Quando convidados a falar de si e de sua juventude, a família é o primeiro cenário, a primeira referência.

*Eu sou de... Rio Vermelho. É pra lá de Guanhães, mas eu morei em Diamantina também, né? (...) Como se diz, eu sou filha única, né? Fui criada por um casal sem filhos até ir pro grupo, né? (...) Meu pai nem conheci.*

Primeiramente, Celeste fala sobre o cenário e o contexto em que nasceu e viveu a infância e a mocidade. O contexto e o lugar nos dizem muito das possibilidades e limites de uma vivência de mocidade. Por esta informação temos um primeiro guia para situar e assim compreender sua narrativa.

A sua segunda referência “identitária”, iniciada pela frase “eu sou”, vem do universo familiar. Ela destaca como mais significativo sobre si o fato de ser filha única e criada por um casal sem filhos. Somente depois dessa informação fala sobre escola, trabalho e sua mocidade.

De imediato ela nos remete à sua “dupla familiaridade”. Como primeira família destaca a consanguínea, formada pela mãe e a avó que viviam na roça. A segunda, uma família não consanguínea, formada por laços de parentesco estabelecidos em torno do sistema de compadrio.

Imediatamente sua apresentação nos remete a um cenário “antigo” e a uma prática muito antiga, dos tempos coloniais, mas ainda comum no Brasil, na década de 1950, entre a população pobre, principalmente do campo. Venâncio (2007) considera que a escravidão e a miséria deixaram como herança séculos de instabilidade doméstica. As camadas populares, herdeiras de uma complexa e ao mesmo tempo frágil vida

familiar, improvisavam até mesmo as formas de amor e criação dos filhos. De acordo com ele, uma estratégia comum às mães pobres, desde os tempos coloniais, consistia em socializar os filhos através de uma extensa rede de vizinhança e parentela. Por essa estratégia estabeleciam o que o autor chama de “relações de parentesco espiritual”, estabelecidas via sistema de compadrio ou por *vias informais*, como no caso dos filhos de criação” (VENÂNCIO, 2007, p. 202).

De acordo com Fonseca (2007), era comum o costume de batizar a criança duas ou três vezes, dando a ela dois ou três padrinhos, indicando um processo que ela denominou de “coletivização” da responsabilidade por crianças. Como, geralmente as crianças das camadas populares começassem a trabalhar em torno da idade de 8 ou 9 anos, em serviços como doméstica, mensageiro ou aprendiz. Era comum ainda, que a criança, acima dessa idade “*pagasse, com seu próprio trabalho, seu lugar na família de criação. Em certos casos nem chegava a ver a cor do dinheiro, pois o soldo ia diretamente para seu pai ou sua mãe*” (FONSECA, 2007, p.536).

Nesse sentido, Fonseca (2007) lembra que não podemos analisar ou mesmo julgar essas relações com os padrões e valores contemporâneos de amor materno e de laços de família. Precisamos cuidar para não cair em visões estereotipadas ou etnocentrismos de classe e ver essas práticas com os olhos “simplistas” de “abandono” e “exploração”. Em muitos casos, como mostra a autora, havia afeto nas relações de compadrio ou adição informal. Ou ainda, a adoção podia ser motivada por um sentimento de caridade dos pais adotivos.

Na narrativa de Celeste, esse novo núcleo familiar é significado como parte de sua própria família.

*(...) Trabalhava muito. No interior a gente trabalha muito, lava roupa, busca lenha, água, era muito pesado. Era cansativo! Mas quando a gente era novo, a gente tá cansado, mas a gente dava conta, e depois a convivência era boa, sabe, era como se fosse uma parente minha. Com ela eu tive assim (pausa) uma luzinha assim sobre costura, porque ela costurava. Então às vezes ela me explicava, eu ajudava na costura, sabe!*

Desse modo, a família de sua madrinha, apesar de ligada a Celeste por relações de trabalho doméstico, tornou-se sua segunda família. Esse novo núcleo familiar constituiu-se em um espaço importante em sua formação e construção de identidade. Comparativamente podemos dizer que esse novo contexto permitiu-lhe, ainda, uma

vivência mais ampla que a de Margarida em termos de socialização inter e intrageracional e comunitária.

Era com essa nova rede de parentesco que ela contava na hora de conseguir trabalho e era com esse novo grupo familiar que ela se relacionava nos tempos livres e nos momentos festivos. Essa família “estendida” estará presente até mesmo na vida adulta, quando Celeste se aposenta, e será um dos filhos dessa “madrinha” que lhe ajudará a comprar um barracão, permitindo que ela trouxesse a mãe da roça para morar com ela em Belo Horizonte, nos anos de 1980.

A família de origem, que segundo Sarti (2004) se configura como um primeiro espelho social, a partir do qual as pessoas vão construindo uma visão de si mesmas e da sua condição social, constitui-se em um espaço primordial na formação de suas identidades. A família aparece como um valor fundamental para toda a sociedade brasileira e uma referência básica na construção de seu universo simbólico.

### **1.5.2.2 O Trabalho**

Os serviços domésticos – como cuidar da casa, fazer comida, cuidar dos irmãos mais novos ou dos pais ou avós doentes – são um dos aspectos de maior permanência no âmbito das vivências juvenis femininas. Todas as estudantes do sexo feminino ocupavam grande parte do seu tempo com essa atividade. Consideramos aqui o trabalho doméstico em sua forma mais ampla, seja na própria casa ou família, seja na casa de outra família – profissão de doméstica ou diarista.

*(...) Com quinze anos eu fui trabalhar na casa de família. E fazia, ia lá e trabalhava, que lá eu ganhava o meu dinheirinho, né? Mas eu também fazia tudo: lavava, buscava lenha, cozinhava, entendeu? Era esse o meu serviço, sabe? (Celeste, 70 anos).*

Nesta primeira geração, representada por Margarida e Celeste, o trabalho começava cedo. Essa última, desde os sete anos, ajudava a mãe biológica e a avó na lida na roça. Dos dez aos treze anos realizava todo o serviço doméstico na casa “dos padrinhos”. Aos quatorze anos empregou-se na casa de um parente dos seus padrinhos, e iniciou-se na profissão de doméstica em que trabalhou até os quarenta anos.

Na narrativa de Celeste, sua entrada na mocidade é assinalada pelo emprego na “casa de família”, como empregada doméstica, mesmo sendo na casa de pessoas que ela considerava como seus “parentes”, entre quatorze e quinze anos.

A definição de Celeste na situação de empregada doméstica se aclara aos quatorze anos, quando vai trabalhar na casa de uma sobrinha do senhor que concluiu sua criação. Mesmo inserindo-se na família como empregada, ainda permanecia ligada a laços afetivos. Esse grupo familiar continua a ser significado como sua família. Uma família para quem trabalha, mas com quem conta na necessidade e também nas parcerias e amizades da mocidade.

Em relação ao trabalho doméstico, característica comum às moças desta geração, é importante salientar que, mesmo diante de um cenário muito similar, transparece uma distinção importante dada pelas diferenças de “condição social” entre as duas estudantes, embora ambas sejam oriundas de famílias com poucas condições financeiras.

Pelos registros históricos e antropológicos de que dispomos, na década de 1940 e 1950, principalmente tratando-se do campo, tanto o serviço doméstico quanto o trabalho doméstico femininos eram comuns e muito árduos. Praticamente toda a população feminina estava inserida nele em alguma medida, nesse sentido, dependendo da condição socioeconômica da família.

A jornada de trabalho doméstico na casa de “outra família” era ainda mais árdua: começava com o amanhecer do dia e só acabava quando a louça do jantar estava lavada; folga só aos domingos, depois do almoço; o quatinho a ela reservado era apertado; havia assédio sexual do filho do patrão, às vezes do próprio patrão.

O trabalho doméstico, seja o remunerado, seja o exercido na família em que foi “criada”, atravessa toda a história de vida e de mocidade de Celeste.

As práticas que se constituíram em torno do trabalho doméstico são espaços privilegiados de expressão dessas contradições e “ambiguidades” expressas por Celeste, sendo permeadas por antagonismo que por vezes se apresenta em forma de aliança e em outras pela oposição de interesses de classe e de gênero, entre donas de casa e sua família.

O trabalho doméstico marca tanto sua subjetividade e seu modo de se ver que, durante a primeira entrevista, nas primeiras lembranças sobre o tempo de sua mocidade (13 a 17 anos), Celeste afirma categoricamente que somente trabalhava. Apenas em uma segunda entrevista, puxando o fio da memória e buscando resgatar outras vivências, é que outras cenas se revelam. Uma mocidade mais livre e com mais vivências sociais do que a da colega Margarida, que era de uma família com maior condição econômica e social.

O trabalho doméstico, seja considerando o serviço realizado na própria família ou na casa de outras, esteve sempre presente em sua vida, desde a infância. O dia a dia da criança era marcado pela rotina de serviços pesados, conforme podemos ver pelo relato anteriormente. Sobre a infância, ela relata ter uma única lembrança não relacionada ao trabalho.

A narrativa de Celeste gira em torno dessa dupla condição e marca identitária: filha adotiva – “criada” por um casal sem filhos, seus padrinhos – e sua condição de “criada” como empregada doméstica. Dentro dessa fronteira que envolvia o trabalho doméstico e as redes sociais comunitárias, com suas relações de compadrio, pressupondo uma rede de apoio e auxílios mútuos, encontra-se o território das vivências da primeira mocidade de Celeste. Dentro desse terreno em que ela se movia é preciso inserir os relatos sobre os passeios, as festas, teatros, cinemas, enfim as suas vivências da primeira mocidade.

Criada: palavra que aparece em suas narrativas em três sentidos, que se superpõem e sobrepõem em toda sua trajetória da infância e primeira mocidade. Em primeiro lugar, a palavra foi usada para designar as relações de parentesco, constituídas entre sua família e a da madrinha, uma filiação por adoção, e implica um processo de formação e de autoridade por parte dos pais adotivos, utilizado no sentido de “criação”, como sinônimo de um laço de parentesco, uma forma de adoção “temporária” que envolvia a expectativa de uma formação moral e também uma educação escolar, complementar à da família de origem biológica. É o que podemos ver quando ela diz: *No lugar em que fui criada a gente trabalhava muito. Ou ainda, nas frases: “Na família em que **fui criada**; O casal que acabou de me **criar**, né? Eu vim trabalhar na casa de família. Eles eram parente, né? Era parente da família **que me criaram. Acabou de me criar**, né? Até onde **eu fui criada**, porque eu sentia que eu era meio excluída! Eu sabia, era excluída, não é?”*

Podemos observar que na última frase – *Até onde **eu fui criada**, porque eu sentia que eu era meio excluída! Eu sabia, era excluída, não é?* – o termo *criada* começa a denotar uma ambiguidade, *Até onde eu fui criada (sentido familiar) eu sentia que eu era meio excluída! Eu sabia, era excluída (...). Eu sentia e eu sabia* que era excluída. Assim Celeste se expressa. Mesmo sentindo-se parte, considerando aquele núcleo familiar como seu, havia um sentimento incômodo, uma sensação que na verdade expressava a sua constatação – “*eu sabia*” – de uma situação de exclusão da rede de parentesco, ou pelo menos de um pertencimento diferenciado àquele núcleo familiar.

Em segundo lugar, a palavra *criada* foi utilizada por Celeste como significando uma pessoa que presta serviço doméstico na casa de outra, sem pressupor ou estabelecer laços de parentesco ou laços de afetividade. Como aparece em uma de suas últimas frases, já no final da última entrevista que realizamos: *Até hoje, mas hoje tem menos, naquela época parecia que era mais! (...) Então você faz tudo, mas, é como se fosse uma criada, né? Como se fosse mesmo a escravidão, você faz a sua parte, mas tem sempre a separação!*

Essa condição ambígua, complexa, entre “*criada*”, filha adotiva, parentesco e “*criada*” como empregada, aquela encarregada dos serviços domésticos, numa inserção “*serviçal*” na família, permeará toda sua narrativa da primeira mocidade, assim como a condição de “filha de pais separados” de Margarida marcará profundamente sua trajetória de vida e a construção de sua identidade.

Proteção, amizade, parentesco, trabalho, exclusão, exploração. Redes e relações sociais tecidas por fios e tramas complexos, descortinando as várias cores que assume a sociedade brasileira patriarcal, ainda na década de 1950. Resquícios de uma sociedade escravocrata que caminha a passos largos para a modernização, pela crescente industrialização e urbanização, deixam nas vivências e significações pessoais de Celeste seu registro perverso pela indefinição de uma condição que ela quer mais clara. Pertencimento ou exclusão? Um pouco dos dois, mas nada claro, sempre ambíguo.

Podemos ver a ambiguidade do trabalho doméstico mesmo nos seus relatos da segunda mocidade (18 a 21 anos), quando trabalhou na lavanderia de um colégio interno na cidade do Rio de Janeiro. Podemos ainda ver essa questão acompanhando-a por toda a vida adulta, nas suas diferentes experiências no universo do emprego doméstico em Diamantina e também em Belo Horizonte.

O emprego na casa de família representou uma maior liberdade e vivência social/comunitária, diferentemente de sua colega Margarida, que vivia presa em casa, sob rigoroso controle de sua moral e comportamento. A saída de Celeste da casa da mãe, na roça, e sua inserção no núcleo familiar de “adoção”, mesmo que marcado pelo intenso trabalho doméstico, abriram possibilidades de maior sociabilidade na sua mocidade na cidade de Diamantina.

Comparativamente, podemos dizer que esse novo contexto permitiu-lhe, ainda, uma vivência mais ampla do que permitiu a Margarida em termos de socialização inter e intrageracional e comunitária. O trabalho doméstico remunerado possibilitou a ela uma

maior independência financeira em relação à família dos padrinhos e também à sua mãe. Com o trabalho doméstico obteve também maior liberdade de sair, de ir a festinhas, a casa de amigos e vizinhos. Liberdade que sua colega Margarida não pôde usufruir em sua mocidade curta e vigiada.

O trabalho assumia uma dimensão bem mais complexa nas suas vivências de mocidade e passagem para a vida adulta. Era necessária a sua sobrevivência e a da mãe, e fazia parte da estratégia familiar para sua inserção na profissão. Por outro lado, ainda, o trabalho paradoxalmente abriu portas e possibilidades de vivências de uma mocidade mais intensa, longa e diversificada que a da colega Margarida.

Desse modo, as redes sociais aqui expressam as relações sociais que dão à família um sentido mais amplo do que o da família conjugal e ultrapassam as relações consanguíneas, agregando outros fatores/critérios na definição do “idioma do parentesco”.

É nesse sentido que precisam ser compreendidas as falas de Celeste sobre “seus parentes”, englobando uma rede de relações mais amplas que imbrica e implica conexões, inclusive entre pessoas de camadas/classes sociais distintas, na composição da família. Pode envolver inclusive vizinhos, agregados, filhos de criação, etc. *Parentesco de consideração* ainda muito presente (como veremos nas gerações seguintes) e derivando do sistema de compadrio.

### 1.5.2.3 *Escola: território do sonho e do desejo*

*A Escola, sob todas as suas formas, faz parte há muito tempo da paisagem cultural das sociedades europeias. Qual outra instituição se associa mais fortemente à ideia de juventude?*

(BURGESS)

A relação entre escola e juventude é complexa. Enquanto para autores como Áries (1987) e outros a constituição da juventude como uma categoria social destacada na sociedade moderna está intrinsecamente associada ao processo de expansão e prolongamento da escolarização, Marília Spósito (2005) pondera que a expansão da escolaridade no Brasil é recente, uma vez que nos últimos 50 anos parcela significativa da juventude brasileira permaneceu fora da escola ou teve acesso apenas aos níveis iniciais do sistema de ensino. Deveríamos problematizar algumas informações clássicas que atribuem a moderna constituição da juventude à mediação escolar para sabermos

por que essa mesma mediação não aparece hoje na consolidação de uma condição juvenil pós-moderna.

*Cinquenta e tantos anos que eu não frequentava uma aula. O banco de escola significa muita coisa, né?(...) Quando eu tive três filhos, um perto do outro, assim, eu pensava: “Agora tá difícil. Mas um dia eu ainda vou!”. Eu ainda vou [voltar a estudar], sabe? E os meninos tão crescendo e eu naquilo: “Eu ainda volto, ainda volto!” (Margarida, 1934).*

Na Primeira Geração, a escola não se constituía como um território significativo para as vivências de Margarida e Celeste. Ambas estavam fora da escola no período da mocidade. Margarida, 73 anos, viúva, voltou a estudar depois de mais de 50 anos “longe dos bancos escolares”, como costumava dizer, e há cinco anos estudava na EMCLS, tendo cursado nessa escola todo o ensino fundamental. No ano de 2006, depois que os professores disseram que ela “podia ir mais longe”, que “dava conta de mais”, ela iniciou o ensino médio. Celeste, 70 anos, solteira e sem filhos, voltou a estudar depois de mais de 30 anos longe da escola. Estudava na EMCLS. há 3 anos, quando então concluiu o ensino fundamental e agora cursa o ensino médio. Ela se autoatribuiu a cor “parda” e se declarou da religião “católica”.

Ambas vinham de famílias com pouca escolaridade, fato que se explica pelas oportunidades de estudo bastante limitadas no país nas décadas de 1940 e 1950. O cenário mais comum, no campo e nos lugarejos do interior brasileiro, era o predomínio de uma população analfabeta ou com apenas uma escolaridade básica. Ainda mais sendo mulheres, como nos diz Margarida.

*Estudei uns quatro anos, no primário. Com onze anos já poderia ter me formado. Mas a minha mãe, coitada – fico morrendo de pena –, analfabeta, o pai também era. Aí também diziam que não era importante aprender isso, ah, aquilo também não precisa. Ainda mais sendo mulher, né? Eu estudei até muito, estudei mais que meu marido. Ele não terminou a segunda série.*

A pouca escolaridade relatada pelas estudantes não era uma exclusividade delas, mas um fato que partilhavam com a maioria das crianças e moços, moradores do campo, no Brasil dos anos 1950. Nesse período, a vida social girava em torno da família conjugal, dos parentes, compadres e vizinhos (MARTINS, 2007).

*Foi muito difícil mesmo, né? E quem estudava era só assim. Quem tinha condição e quem tinha interesse em ajudar a pessoa que acolhia o outro pra estudar. Era muito difícil, viu? Hoje é mais fácil, né? Hoje a gente estuda lá na roça mesmo, né? Tem ônibus que leva as crianças tudo pra escola e de tarde traz, sabe? É pra ver como que melhorou, né? Que era tudo difícil,*



*viu? Tudo a cavalo... Hoje não, hoje tem estrada de carro, tem tudo, tudo direitinho, né? Tem aula à noite pra quem quiser (Celeste, 1937).*

A vida desses “homens e mulheres simples” do campo encontrava-se mais próxima dos padrões patriarcais do que de qualquer outro padrão. Poucas crianças frequentavam a escola e as poucas que iam, mal aprendiam a ler. Pela mentalidade predominante, não se considerava que a escolarização fosse necessária e, sobretudo, havia grande necessidade de iniciar cedo no trabalho para ajudar os pais (MELLO e NOVAIS, 2007, p. 576).

Na década de 1950, o discurso que perpassava praticamente todas as classes sociais era o de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Para as mulheres, a ênfase da educação deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses mínimas de educação formal ou escolar (BASSANEZI, 2007)

Era comum aos pais, também analfabetos, pensar que não havia por que mobilizar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, uma vez que já estaria traçado seu destino primordial de ser esposa e mãe. Esse papel exigiria dela, mais do que escolarização, uma formação moral sólida. Das mulheres, em geral, era esperado que fossem, em primeiro lugar, “*a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro*” (LOURO, 2007, p.446-447).

No relato de Margarida, a escola desponta mais na dimensão do sonho! *Um dia eu volto a estudar!* Ela, porém, nunca se permitiu traçar planos mais concretos, ou abrir espaço em suas atividades e planos que giravam em torno da família, esposo, filhos, netos e da própria mãe. Um sonho, muito distante, quase impossível. Sempre adiado, apenas sonhado, durante toda a mocidade e vida adulta.

Na narrativa de Celeste, a escola aparece mais na dimensão do desejo. Desejo esse que a mobilizou para atingir o seu objetivo. Esse desejo “latente” move Celeste durante a mocidade fazendo com que ela, mesmo diante das grandes dificuldades e dos limites impostos às jovens pobres, busque ampliar suas fronteiras de possibilidades, traçando planos e metas e, aos poucos, vá construindo seu percurso escolar, conciliando-o com o trabalho doméstico, na vida adulta e na maturidade.

### 1.5.2.4 Religião

*Eu sou católica... praticante! Vou à missa de domingo e também nos grupos de oração. (...) Amizades só da família ou da igreja, mesmo os colegas... só na escola mesmo! (...) Ah... num tinha disso não. Questionar? (risos). Ai, Meu Deus!!!!*

*Na minha mocidade, ih! Nunca saía de casa. Só à missa mesmo. E fica nessa. Era igreja e casa, né? Não passava disso não! Às vezes um casamento, uma festa daí igreja, mas é só. Só isso mesmo! (Margarida, 73 anos).*

Um dos aspectos surpreendentes nesta pesquisa foi a presença da religião nos relatos de juventudes. Ela aparece como um dos territórios mais significativos das vivências e construção identitárias juvenis em todas as gerações, mesmo que de modo e intensidade distintos. Em alguns depoimentos, a religião aparece como o segundo território mais expressivo para os jovens, vindo logo após a família.

Na Primeira Geração, Margarida e Celeste representam os estudantes no território Religião. Elas vieram de famílias católicas, foram batizadas e crismadas na Igreja Católica, e nessa religião permaneceram durante toda sua mocidade e também vida adulta. Segundo contam, a religião era algo que não se escolhia, nascia-se em uma determinada família que pertencia a uma determinada religião e essa religião era ensinada como a verdadeira e única religião.

Em seu universo cultural não havia espaço para pensar seriamente em mudanças ou questionar a religião. Nas cidades mineiras em que viveram a infância e mocidade, a igreja ocupava o centro da vida social, de profunda tradição católica. Era em torno do calendário religioso, demarcado pelas festas, procissões e rituais diversos, que a vida social girava. Era por esse calendário que se demarcavam os tempos e espaços de trabalho, diversão ou devoção.

A vida cultural e religiosa se confunde nas cidades mineiras, tradicionalmente católicas, na década de 1950. Desde muito cedo as crianças, misturadas aos moços e adultos, participam das festas religiosas. Os calendários, escolar e municipal, giram em grande medida, ainda, em torno dos calendários litúrgicos.

Desse modo, a religião nessa primeira geração aparece mais em seu caráter institucional e centralizador das vivências sociais e culturais e da regularização do tempo e das condutas individuais e coletivas.

A religião não era fruto de escolha, nem de questionamento, mas ao contrário, transparece nas narrativas das estudantes como algo “natural” de suas vidas sociais e algo para ser vivido sem ser questionado. Bastante distinto do que iremos ver para a

segunda geração em que se registra um processo de ruptura com essa forma de religião na juventude e uma busca por um novo caminho “espiritual” na vida adulta.

## **PARTE 2 – SEGUNDA GERAÇÃO: JUVENTUDE NA DÉCADA DE 1970**

### **2.1 Apresentação**

O cenário das vivências juvenis dessa segunda geração são pequenas e médias cidades do interior brasileiro (Minas Gerais e Goiás), com início no final da década de 1960 e prolongando-se por toda a década de 1970. Em termos cronológicos, demos um salto de vinte anos em relação às estudantes da geração anterior e seus relatos sobre a juventude “nos anos dourados”.

Nesses vinte anos, muitas transformações ocorreram no cenário socioeconômico, político e cultural mundial, e também no contexto brasileiro. No intervalo dos trinta anos que se estendem do início dos anos de 1950 ao final da década de 1970, o país construiu uma economia moderna, seguindo padrões de produção e consumo próprios aos países desenvolvidos. Por outro lado, considerando-se os dados dos censos demográficos das décadas de 1960 e 1970, essa modernização ocorreu nos moldes que levaram o país a um espantoso aumento da desigualdade. Nesse momento em que os estudantes da segunda geração estão vivendo suas experiências juvenis, vem à tona o Brasil com a renda mais concentrada do mundo (MELLO e NOVAIS, 2007 e SINGER, 2005).

Aos poucos, deixamos para trás o “dourado” dos anos de 1950 e início dos anos 1960, o cenário otimista do período pós-segunda guerra mundial, com o processo de “modernização” da “Era Juscelino Kubitschek”. Conforme de amplo conhecimento, o ano de 1964 marca a inflexão, com a mudança do “modelo econômico, social e político de desenvolvimento”, e esta transformação vai se consolidando a partir de 1967-68. Adentramos os tempos “quentes” da ditadura militar, da repressão política e da censura.

Foi nesse contexto de crescimento econômico, ditadura militar e grande desigualdade social que os estudantes da segunda geração desta pesquisa cresceram e se tornaram jovens. Nesse contexto também se intensificou o êxodo rural. Nesse período migraram para as cidades, nos anos 1950, 8 milhões de pessoas (cerca de 24% da população rural do país); quase 14 milhões nos anos 1960 (cerca de 36% da população rural em 1960); 17 milhões nos anos 1970 (cerca de 40% da população rural de 1970);

somando em três décadas a espantosa cifra de 39 milhões de pessoas (MELLO e NOVAIS, 2007)

Nesse processo, a vida no campo ou nas pequenas cidades do interior foi aos poucos se modificando profundamente entre as décadas de 1950 e 1970. Conforme Mello e Novais (2007), nas pequenas cidades e vilarejos, havia sempre lugares para ir, tais como feiras, vendas, missas e festas religiosas e também “profanas”. Nas cidades um pouco maiores, as pessoas já podiam observar o ônibus, o trem, o caminhão, o *jeep* e o automóvel circulando; o rádio do bar, que tocava músicas, dava notícias, irradiava o futebol; elas se encontravam, ainda, no consultório do médico, na farmácia e no posto de saúde. As pessoas vinham dos vilarejos e fazendas, viam de longe as ruas recém-iluminadas, iam ao cinema, observavam o modo de vestir das outras, a variedade de alimentos no armazém e a escola.

Nesse sentido, em termos de vivências juvenis o cenário muda significativamente. Nos bares, nos anos 1960 e 70, muitas vezes a televisão toma o lugar do rádio. Até nas pequenas cidades ou vilarejos ela podia ser encontrada, no alto, colocada no ponto de encontro ou nas praças: todos estão vendo a novela das oito. Como mostra a música de Chico Buarque, as pessoas assistem ao Brasil na TV e conversam sobre o que assistem (MELLO e NOVAIS, 2007).

Na imprensa da época e principalmente nas canções dos diferentes movimentos, encontram-se várias referências à juventude e ao “ser jovem”, tais como: “o jovem cantor”, “a jovem cantora”, “os reis da juventude”, “os brotos”, “as garotas”, “os rapazes”, “a gatinha”, demonstrando que um requisito para participar de tal movimento era a juventude e todos os seus signos de distinção.

Esse contexto mais amplo será a moldura em que as tramas individuais e coletivas, nos diferentes países e contextos particulares, são tecidas. Com Paulo, José, Maria e Glória vamos conhecer um pouco do que era ser jovem no final dos “anos 60” e nos “anos 70”, nas cidades do interior brasileiro. Não consideraremos, porém, suas trajetórias como reprodução mecânica ou espelhamento do contexto macro. Cada história nos mostra modos particulares e subjetivos de vivenciar essa fase da vida e de construir projetos de futuro e inserção na vida adulta.

Conforme nos mostrou Peralva (1997), a condição juvenil não era, de modo algum, uma condição universal. Ao contrário, no Brasil dos anos 1970, as vivências

consideradas típicas da juventude mantinham um recorte de classe social e gênero, sendo uma prerrogativa, quase exclusiva, dos jovens (sexo masculino) das camadas médias ou altas e dentro de um contexto, ainda, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, restrito aos grandes centros urbanos e, nos termos de Ariès (1981), a uma juventude escolar. Do mesmo modo que nas narrativas das estudantes da primeira geração, os relatos sobre a juventude da segunda geração descortinam trajetórias juvenis bem diversificadas. Suas histórias de vida demonstram o peso das diferenças relativas a três marcadores identitários: gênero, posição de classe e etnia, confirmando que as gerações não podem ser pensadas de forma monolíticas, mas sim “multifacetada”, comportando em seu interior tensões, contradições e diversidade de caminhos possíveis.

## 2.2 Apresentando os Estudantes

1. Paulo, 56 anos, autodeclarado negro, nasceu em uma família pobre, filho de pai negro e mãe descendente de italianos, “com a pele muito clara e os olhos profundamente azuis”. O pai, que não conheceu, faleceu quando era ainda muito novo. Viveu sua infância e juventude na cidade de Uberaba, interior de Minas Gerais, com sua mãe, o padrasto e os seis irmãos mais novos.

### *Ele se apresenta*

*A minha vida foi assim: eu sou de família humilde, pobre, é... Eu não conheci meu pai, conheci apenas o meu padrasto. (...) Com sete anos, eu já saía pra vender banana com a minha mãe. Eu sou de Uberaba, sou do interior. Aos sete anos eu já vendia banana. Aos dez, onze anos, eu comecei a trabalhar na sapataria como ajudante e engraxate. Eu chegava em casa tudo cheio de graxa e tal. Mas eu continuava estudando. Só que chega uma época que fica muito difícil trabalhar e estudar! Só que eu tirei o ginásio... É... Na minha época falava assim, agora fala que é da quinta à oitava, que é o primeiro grau, né? O ensino fundamental. Mas como não tinha condição de eu trabalhar mais e de estudar, porque eu vim calçar... Depois eu vou contar esse pedacinho... Aí eu tive que sair pra trabalhar. Pra trabalhar. Só que eu esqueci de falar uma coisa: eu saí igualzinho o Pelé: Invicto! Eu parei de estudar sem tomar bomba! Eu nunca tomei bomba na minha vida. Primário e tudo... Aí, como é... Aí, eu chegava... Quantas vezes eu saí do trabalho pra escola, da escola pro trabalho. (...) Aí eu, primeiro eu criei os meus irmãos. Aí depois, é... Eu me casei. (...) Nós casamos e... durante o tempo que eu fiquei com ela, eu fui muito feliz. Mas Deus queria ela antes, né? Porque ela faleceu grávida, né? Ela tava com 23. (...) Ela faleceu. Ela e o nenenzinho. (...) Agora, depois de trinta e cinco anos parado, sabe como é, né? (...) O que me levou a voltar a estudar é... Eu penso assim: se eu quero alguma coisa, se eu almejo alguma coisa, um... Um... Uma qualidade de vida melhor, é... Tipo assim, com mais qualidade de vida melhor, né? É... A ganhar mais, ter... Ter um certo conforto dentro de casa, poder ajudar os meus filhos agora que eu sou separado. É... Não assim ser rico, mas estar no meio do caminho. Roubar, eu não vou! Jogar, também não vou! Muito menos virar jogador. E... É... A única coisa que eu pensei foi assim: "se eu quero isso, eu... eu não vou ganhar na loteria, né?" Eu penso sempre por uma frase assim, é... no pensamento: "eu acho que Deus não vai mandar flores para mim. Se eu não plantar o meu jardim". Então,*

*mesmo que embora seja fora do tempo, né? Eu tô com 56 anos, eu escolhi que... embora não seja fácil, que vai ser difícil de eu alcançar isso, mas isso é certo. Assim que eu concluir, coisa assim, a minha qualidade de vida, vai melhorar. Mesmo se não melhorar financeiramente, a minha qualidade de vida vai melhorar. (...)*

### **2.2.1 Paulo: grupo étnico e vivências comunitárias**

Ao rememorar sobre sua juventude, Paulo destaca quatro espaços distintos e significativos: o primeiro, mais marcante em sua narrativa, é o espaço de uma sociabilidade comunitária vivida no interior da “Família Mapuaba”, família de pertencimento étnico de seu pai<sup>32</sup>; o segundo é o espaço da escola católica, particular, em que estudou como bolsista; o terceiro é o espaço do trabalho em uma fábrica de sapatos de um imigrante italiano; e o quarto, o território da cidade, com seus bairros, bailes, bares, cinemas e campos de futebol.

Paulo expressa emblematicamente a situação dos habitantes das sociedades complexas contemporâneas, expostos e afetados, durante as trajetórias de vidas, por diferentes e heterogêneos sistemas de valores, segundo Velho (2003). Nas vivências e nos trânsitos em distintos sistemas culturais, eles criam estratégias e buscam construir uma visão de si (identidade) e um lugar para si (inserção social), segundo CERTEAU *et al.* (2003).

Paulo expressa ainda o relato mais completo dos territórios juvenis desta pesquisa: família, escola, trabalho e religião, apontando ainda para questões transversais a todos esses territórios, como o pertencimento étnico, de gênero e de condição social.

Nesta parte trataremos de dois territórios de vivências juvenis de Paulo: a sociabilidade juvenil comunitária no interior da família étnica e as vivências juvenis na cidade, com as cenas dos bares, bailes e futebol. Deixamos as questões relativas à família (biológica e étnica), escola, ao trabalho e à religião para a segunda parte deste capítulo, quando trataremos desses respectivos territórios.

#### **2.2.1.1 Família Mapuaba: vivências juvenis e identidade étnica**

*É, lá... lá tem uma comunidade negra muito grande. Lá tem uma família que chama Mapuaba. É... isso é coisa africana. Então, é... o pessoal bem, sabe? Que conserva bem as raiz deles. Então, lá tem congo, tem folia de reis... Eu*

---

<sup>32</sup> Comunidade negra de remanescentes dos quilombolas da cidade de Uberlândia.

*pulei muito congo, muito... A minha mãe ficava muito feliz. A minha mãe clarinha, doida pra me levar pra eu pular congo... E comprava, comprava o uniforme, aqueles uniforme tudo de seda, aqueles penachos.*

Como primeiro território de vivências juvenis, Paulo refere-se ao espaço “familiar” constituído pela ancestralidade africana e associada a uma rede de parentesco. Parentesco esse não necessariamente constituído por laços consanguíneos, nem tampouco constituído primordialmente pelo “parentesco social”, como denominamos na história de Celeste (primeira geração), mas constituído pelo que pode ser denominado de “parentesco cultural ou étnico”, constituído e significado pela ancestralidade negra. Nesse território desenvolveu uma percepção coletiva de uma identidade “afro-brasileira”.

*Então, aquilo foi dança, eu comecei... Eu sou muito... Eu aprendi a dançar muito cedo. Quem me ensinou os primeiros passos foi uma senhora que eu chamo ela de vó, né? É como se fosse da minha família, ela é baiana. Então, eu ia lá pra lá. É como a minha avó mesmo. Então, quando eu vou lá, eu tenho que ir lá na casa dela. Ela gosta muito de mim, demais mesmo.*

Nesse espaço, ele viveu sua juventude inserindo-se em uma forma de sociabilidade coletiva e de busca de raízes e manutenção da tradição. Nesse contexto, a ênfase não estava nas relações intrageracionais, com delimitações e distinções de espaços/tempos por faixas etárias. Como é próprio das comunidades “tradicionais” ou “tradicionalistas”, privilegiava-se a manutenção dos laços e a aprendizagem pela trocas intergeracionais, onde os mais velhos tinham lugar de destaque.

Nessa comunidade de pertença étnica, ele faz referência especial a uma “senhora” a quem ele considera e chamava de avó. Foi com essa avó que ele aprendeu a dançar o congo e também dança de salão. É dela e com ela algumas das lembranças mais afetivas que guarda da infância e juventude em Uberaba.

Os laços de sangue são substituídos ou acrescentados aos laços culturais, de pertencimento étnico. No contexto das vivências de Paulo na família Mapuaba, destaca-se a presença feminina, comum nas sociedades matrifocais. Assim é que a matriarca da família torna-se avó (laço familiar de relações de parentesco) de Paulo. Na juventude, é com ela que aprende a dançar e na idade adulta mantém-se o vínculo de cuidado, afeto e respeito por parte dos mais novos.

*Lá é... as festas pra nós lá do interior, é tudo assim... é como se fosse agora lá no Rio de Janeiro, o pessoal no carnaval. Então, a congada, 13 de maio, que é a data da abolição, né? Então tem: o congo sai, sai os diversos grupos:*



*Moçambique, e tal. Aí se encontrava na praça, as danças tudo legal deles lá e tal... Que eu já esqueci bastante... mas tinha um quê, por que que eles se encontravam ali na praça, o que que eles cantavam um pro outro, e tal...*

O lazer, a sociabilidade juvenil e comunitária realizava-se em uma dimensão de vivências sociais e religiosas nessa comunidade negra. Junto à família Mapuaba, convivendo com pessoas de diferentes gerações, aprendia a dançar, a jogar o jongo e participava dos bailes e das festas religiosas, especialmente a “folia de reis”.

Apesar de distante cronologicamente e, portanto, vivido em contexto distinto, o relato de juventude de Paulo, nesse aspecto, está muito próximo das vivências juvenis comunitárias da primeira geração, especialmente do relato de Celeste. Isso é importante para nos permitir uma aproximação com o universo masculino de vivências juvenis comunitárias da primeira geração.

Aqui como nos relatos de Celeste, foi importante, baseando-nos em Magnani (2002), praticar um olhar menos estereotipado sobre os estudantes, suas formas de lazer e sociabilidade e assumir as vivências relatadas em espaços intergeracionais – que não se enquadram numa visão “moderna” e de “representação predominante” da e sobre a juventude e os jovens, mas vivências próprias das camadas populares, como “vivências juvenis”.

Sobre as vivências juvenis nos moldes mais tradicionais e comunitários na família Mapuaba, Paulo conta:

*Eles... A folia de reis lá tinha esse costume, essa cultura: a gente passava nas casas, então a gente cantava lá pro pessoal da casa, e a pessoa, como esmola, dava uma galinha, ou um porco, ou um cabrito pra fazer pro dia da festa. Então, a gente ia juntando... ou dava dinheiro, dava leite pra fazer doce de leite. Então, chegava no dia da festa, depois que cantava e tinha, passava no negócio de reis e tal, tinha aqueles bancos compridos assim, é comprido mesmo, esses bancos compridos, aquelas mesas, e lá, tudo quanto é tipo de doce.*

Estas práticas comunitárias e religiosas, de acordo com Figueiredo (2007), também têm como significado atribuir uma certa identidade aos grupos. Os indivíduos realizam-se com a presença coletiva, e é elemento de afirmação dos valores sociais e culturais de um povo. Com suas hierarquias, as danças e músicas populares são alimentadas pela tradição oral, onde os mais velhos, detentores dos saberes da cultura local, preservam o conhecimento, bem como constituem a fonte guardiã da memória, reafirmando seus laços afetivos também com seus ancestrais (FIGUEIREDO, 2007).

*E... e depois, tinha a festinha deles. E à noite, tinha um baile. Aí, aquela comunidade negra que tinha pessoal que tava morando no Rio, aquelas negras bonitas, aquelas coisas assim, aí então, eu ficava pensando nisso aí. Aí reunia todo mundo nessa festa. Aí, vinha gente de São Paulo, Rio, Bahia... Então, até hoje tem. Só que essa cultura tá sumindo. O pessoal antigo tá indo, e os pessoal novo não dá aquela... aquela importância tão grande assim que eles davam antigamente.*

Conforme posto no segundo capítulo, Davis (1990) enfatiza a importância das festas religiosas e também das festas “mais profanas”, como o carnaval, para a socialização e inserção cultural dos jovens em suas comunidades. Seus estudos nos ajudam a compreender a importância das festas tradicionais para a população jovem habitante do campo ou das pequenas cidades e reconhecer que esses espaços comunitários eram apropriados de modos distintos por cada geração, inclusive pela geração mais jovem.

Sobre a participação nas festas Paulo conta:

*(...) Então eu, eu me sentia muito feliz de participar das folia de reis, né? Eu... eu... às vezes, eu só batia um pandeiro, mas saía com eles. Mas o foco meu era a festa depois.*

Nesses diferentes contextos, as festas podiam também funcionar como ritos de passagem e abrir possibilidade de os jovens experimentarem e vivenciarem papéis e situações da vida adulta inserindo-se, através da brincadeira e do deboche, da inversão, os Charrivaris, na cultura de suas comunidades. Estas festas seriam cheias de simbolismos para a juventude e para as relações entre os adultos e os jovens destas comunidades.

O baile à noite constituía-se, de acordo com Paulo, no espaço preferencial dos jovens. Nesse espaço das festas e dos bailes, eles demarcavam lugares e práticas distintas. De dia, a participação nos rituais do congado e da folia de reis. À noite, o espaço para dançar, divertir, encontrar os amigos e paquerar.

Paulo mostra por seu depoimento que nessas festas “tradicionais” os próprios sujeitos estabelecem, demarcam espaços de relações intergeracionais e também espaços mais demarcados por idade e condição de jovem ou adulto ou idoso. Para ele, a festa do congo, das folias de reis era o espaço intergeracional; já os espaços dos bailes eram mais claramente para os mais jovens.

Desse modo, percebe-se que mesmo nos contextos tradicionais já se pode observar distinções de espaço, tempo e práticas, onde uma divisão etária ou das fases da vida é demarcada. São demarcações, às vezes, sutis que à primeira vista e dependendo

do ângulo e do referencial teórico que norteiam a observação podem passar despercebidas.

O estudo da participação de jovens em práticas e espaços desconsiderados juvenis, como os jogos de capoeira, as festas de congo, folias de reis, dentre outras práticas e expressões da cultura popular brasileira, pode trazer novos demarcadores para a composição de um mapa juvenil, ainda pouco conhecido e estudado pela literatura antropológica e histórica brasileira.

### **2.2.1.2 Vivências juvenis masculinas na cidade**

Na família Mapuaba, Paulo tinha contato com espaços/tempos mais tradicionais e suas vivências juvenis se realizavam em um contexto fortemente comunitário e marcado por relações intergeracionais. Nesse segundo momento do relato, apesar da presença de adultos já era possível demarcar mais espaços e atividades propriamente juvenis.

A juventude de Paulo, quando fora do lazer e da sociabilidade da família Mapuaba, era vivida junto aos colegas do bairro e demarcada principalmente por estas outras duas paisagens: o futebol de várzea e o bar. O futebol e o barzinho constituem as lembranças de juventude de Paulo e também de José como um dos únicos espaços de sociabilidade entre pares, seja perto do rio, na escola, nas ruas, ou nos lotes vagos e várzeas dos bairros.

Sobre esse segundo momento, Paulo enfatiza a prática do futebol, “as peladas” como ele as denomina, nos campos de várzeas, prática muito comum até algumas décadas atrás nas cidades e ainda hoje presente em algumas áreas mais periféricas das cidades. O futebol é lembrado em diferentes contextos das vivências de juventude de Paulo e terá diferentes significados, conforme os distintos contextos de suas lembranças. Seja nas recordações sobre os tempos de “adolescente”, na escola e na turma dos bairros onde morava, seja na passagem da juventude para a vida adulta, nos jogos de rua contra rua e bairro contra bairro.

*Jogava... eu, toda a vida eu... eu... eu gostei de superar os meus limites, sabe? Fazer a coisa tá além do meu tamanho, da minha capacidade, da minha... (...) Mas... quando eu pegava partida, só pra senhora ter uma ideia, eu apanhava todo dia da minha mãe. Eu chegava... Eu chegava da escola, e eu lembro que eu jogava... “Vai fazer o dever!”. Eu fazia o dever, e descia... Então, nós morávamos num lugar que não tinha luz, sabe? Não tinha rede...*

*não tinha energia elétrica, não. Aí eu descia lá pra baixo pras casas populares, aí eu ficava jogando pelada de um poste ao outro, daquelas bolas de pano.*

No relato de Paulo, no primeiro momento, o futebol é significado como espaço de superação. Ou seja, pelo futebol o jovem Paulo, também conhecido por “Toquinho” devido à pouca estatura, depois do trabalho e da escola, insere-se nas turmas da rua, onde vai jogar com “pessoal bem mais velho”. Nesse contexto, ele destaca o futebol como estratégia para superação de limites e inserção nos grupos e turmas masculinos.

Importante essa descrição das aventuras de um jovem nas competições de futebol. Competição que começava dentro do campo e que extravasava esse espaço demarcando territórios de pertencimento juvenil – o meu bairro e o seu, o meu espaço e o seu. Paulo, bom de bola, desde novo participava dos times do bairro, compostos por jogadores de diferentes idades. Nem a ameaça das surras da mãe, nem o fato de ser fisicamente “menor” e também mais “novo”, em termos de idade, o impediram desde a fase de escolarização no meio dos grupos e turmas de futebol de seu bairro.

O seu relato aponta para um primeiro universo juvenil e, no período, predominante masculino. O território das turmas de bairros, que traçando mapas simbólicos de cidade a cidade, delimitava os territórios de pertencimentos de cada grupo pela região da moradia.

*Aí a gente pegava jogo... aí a gente começou a fazer futebol que a gente ganhava mesmo. Aí a gente pegava jogo de um bairro com o outro, aí tinha aquela... aquela... como é que fala? Aquela cultura de uma turma e na outra, que ele ligava se apanhasse, e tal, aí, toda vez que nós ganhava, se tivesse jogando com outro time em outra vila, já podia marcar aonde é que tava a roupa! E pegar e sair vazado mesmo, que eles vinham em cima pra bater mesmo (...)*

A pesquisa mostrou que o futebol, seja em termos de campeonatos estaduais, nacionais ou “copa do mundo”, seja em termos das “peladinhos” nas quadras ou campos de várzea, é uma constante, e pode ser apontado como um território masculino em todas as gerações. Esta referência estará presente nos relatos de José, seu colega de geração, mas também nos de outros na terceira e quarta gerações.

Nas décadas de 1970 e 1980, essas “turmas de bairro” se tornarão fenômeno muito comum no cotidiano juvenil das cidades, e até onde sei, pouco retratado e contemplado pelos pesquisadores no Brasil. Nos próprios termos de Paulo, uma

“cultura” juvenil e de “rua” que precisa ser mais estudada. Podemos dizer que os campeonatos, torneios de futebol, eram terreno intra e intergeracional, mas as disputas e demarcações territoriais, via futebol, entre os bairros eram frequente mais demarcadamente espaços juvenis.

Esse relato de Paulo sobre a turma de futebol do bairro é muito significativo, por ser o primeiro relato de território marcadamente juvenil e masculino. Territorialidade juvenil essa que permanece, ainda, nas cidades com outras roupagens, estilos e significados. Nas próximas gerações, o futebol e a turma de amigos serão palco de novas relações e novos contextos cheios de sentidos e significados para os jovens do sexo masculino.

O relato de Paulo é expressivo do universo juvenil masculino desta pesquisa. Por ele vamos demarcando os espaços disponíveis e utilizados pelos jovens das camadas populares das cidades do interior. Mesmo dentro da limitada condição de jovem estudante e também trabalhador, sempre sobrava disposição e um tempinho, espremido entre uma atividade e outra ou nos fins de semana, para a partida de futebol e depois para passar em um barzinho para conversar e flertar ou na lanchonete para namorar.

Seu depoimento traz a peculiaridade de conjugar formas mais tradicionais de sociabilidades comunitárias com relatos de vivências juvenis mais urbanas e entre pares.

Pesquisando sobre lazer nas camadas populares, Magnani (1984) diz que o fato de não estarem presentes nestas formas de diversão as marcas de um lazer ou cultura idealmente associados ao estilo de vida operário, muitos estudos ignoram as formas de lazer das camadas populares ou as rotulam como alienantes e desprovidas de significados sociológicos ou antropológicos.

O mesmo pode ser dito sobre o lazer das camadas populares que não se “encaixa” em um imaginário idealmente associado ao estilo “juvenil”, posto que misturado a outros grupos etários. Mas, assim como Celeste na primeira geração, era dessa forma que os jovens como Paulo e José aproveitavam o tempo livre em sua juventude e em um tempo em que a identidade etária juvenil não era ainda tão distinta, mas se realizava “misturada com outras gerações.

Baseando-se em Magnani, considerou-se nesta pesquisa que os relatos de vivências cotidianas dos jovens, seja em bares, bailes ou festas populares (religiosas ou profanas) – mesmo que consideradas por muitos como “atividades pobres, pouco

originais, sem nada de muito elaborado ou autêntico” –, representam um dos modos de viver dos jovens das camadas populares, e devem, portanto, ser considerados “vivências juvenis”. Isto posto, podem constituir uma via de acesso ao conhecimento de valores, da maneira de pensar e viver dos jovens pobres em outras temporalidades e espaços.

Pelo relato sobre o início de seu namoro com a primeira esposa, podemos ampliar o mapa de espaços de vivências juvenis até aqui relatados em um relato sobre flertes e namoros na lógica masculina, por contar apenas sobre relatos femininos.

*Eu cheguei da quadra de futebol, eu tinha jogado bola, aí passei lá [na lanchonete em que ela trabalhava] pra comer. Aí, [depois do trabalho] ela ia pra escola. Aí, eu tirei a camisa que eu tava jogando bola, e aí pus pra ela pisar, né? Ela pegou e não passou em cima não. Aí os meus colegas: “Aaaaah! Deu pra ela ouvir, né? Aí, eu peguei a camisa, pus na frente dela outra vez, ela deu a volta. Aí eles: “Aaaaah!”. Aí começou a falar, todo mundo a gritar e vaiando, né? Eu peguei também, pus na [fala acelerada], ela pisou, sapateou em cima, (risos). Aí ela começou a passar perto de mim com cara de riso, e tal. Aí nós fizemos amizade. Aí começamos com a amizade e tal. E ela falava que eu era muito chato, enquanto ela não conversou comigo, mas aí, depois, surgiu aquela coisa gostosa de...*

Depois das disputas e camaradagens “estritamente” masculinas do futebol, vem o espaço do flerte, da paquera (nos termos dos estudantes dessa geração). Paulo fala dos jogos masculinos, do costume de “mexer” com as moças que passavam por eles, de fazer determinadas “brincadeiras”, para conseguir a aproximação desejada com o sexo oposto.

*Foi uma coisa... foi uma coisa assim, muito esquisita. A gente tinha a mania de brincar com as meninas que passavam na porta do bar. Coisa de jovem, né? Metido a conquistador, e tal! Aí, um barzinho na cidade do interior, eu ficava na porta do barzinho lá, às vezes ela me encontrava de folga e tal. É na lanchonete, né? Quase que eu não vou na lanchonete. (...) E aí ia tomando. Então, eu ficava ali. Às vezes, não ia jantar, comia só aquilo ali e tal. E ela passava pra ir pra escola. E aí eu mexia com ela. Né? Aí eu fui perturbando ela tanto, que ela acabou parando pra conversar comigo, né? [risos] (...)*

As paqueras e as conquistas amorosas ocorriam nas cidades do interior geralmente no espaço das praças, região que concentrava a igreja, a escola (de onde a namorada de Paulo estava saindo quando se conheceram), o comércio, bares e lanchonetes, às vezes, o cinema, o teatro. Era nesses espaços que os namoros começavam e também onde os jovens se encontravam para conversar e namorar.

*Carnaval eu... eu gostava assim... Dança de salão, essas coisas assim, e tal. Eu lembro que... os meus colega, até mulher assim, que dançava bem, eles*

*pedia pra dançar comigo. E engraçado que eles gostavam de ver eu dançar, e tal. (...)*

Os bailes de carnaval são apresentados como experimentações típicas da juventude, assim como o primeiro porre, os relacionamentos sexuais fora do casamento. Este fato aponta para uma maior liberdade masculina de vivências fora do âmbito restrito da família e das festas tradicionais e religiosas. Os bares e lanchonetes se destacam como lugares “masculinos” para ir, ver, ser visto, encontrar e namorar.

*Eu peguei e fui. Aí a minha primeira experiência que me ajudou bastante e me fez eu... como diz assim, ficar mais esperto: eu saí com o pessoal mais velho do que eu, aí eles... vamos supor que eu tivesse agora 18, 19 anos, 20 anos, os caras tinham 30, 32 anos. (...) E eles perceberam que eu tava com dinheiro. E aí, eu fui com eles. (...) Aí entramos pro clube (...), aí, logo me viram dançando com uma moça lá jovem, mas bem mais velha do que eu, aí eu não aguentei, porque antes falava seleção de música, né? E dava duas voltas. Aí eu não aguentei dar as duas voltas, parei e sentei no chão. Quem diz que eu levantava mais? Aí eles me viram, me pôs dentro de um táxi, pagaram o táxi e me colocaram dentro do táxi.*

É importante dizer que a referência ao primeiro porre é recorrente nos depoimentos juvenis masculinos desta pesquisa até a terceira geração, estando presentes nos relatos de José e Emanuel. Esse fato aponta, ao que tudo indica, para um outro marcador do universo juvenil masculino em seus processos rituais de passagem da juventude para a vida adulta.

Nesse período, Paulo, ainda solteiro, narra sua “aventura” no carnaval, de bebedeira e diversão com rapazes e moças mais velhos. Assim ele conta sua primeira experiência com a bebida, sua participação no baile de carnaval no clube da cidade. Apesar de ele dizer que foi a primeira e última vez que fez esse tipo de “aventura”, seu relato evidencia a existência desses espaços e situações típicos de uma vida juvenil.

Novamente uma dimensão de gênero se coloca. Enquanto das moças se exigia o recato, a reclusão, e controlava-se seu comportamento e sexualidade, para os rapazes, havia maior liberdade e possibilidades de usufruir de uma condição juvenil. Os estudos de gênero, pelo próprio processo de constituição da categoria, originário dos estudos femininos, estiveram muito associados até pouco tempo a outra categoria, “a mulher” e ao gênero feminino. Só recentemente o universo masculino vem sendo incorporado.

Segalen (2002) afirma que “animal social, o homem é um ser ritual” e que sempre reinventa ou re-introduz, sob novas roupagens, modos de demarcar sua vida social. Aqui temos um elemento – as disputas de território nos bairros pelo futebol, a

frequência a bares, bailes, o primeiro porre – cujos aspectos mereceriam maiores estudos, pois apontam para processos, etapas mais ou menos demarcadas, mas simbolicamente expressivas da afirmação de uma identidade como jovem ou adulto.

O tornar-se jovem não pode ser compreendido sem a dimensão de gênero (Weller, 2007), pois este estudo tem confirmado que as vivências juvenis se realizam de modos diferentes dependendo do gênero masculino e feminino, e os modos de passagem da juventude para a vida adulta seguem caminhos e apresentam demarcadores distintos no universo feminino e masculino.

O futebol, as disputas e afirmações territoriais pelo futebol e o primeiro porre apresentam-se como demarcadores distintivos do universo feminino da condição juvenil, assim como veremos que o exército, o casamento e a paternidade podem demarcar uma primeira ou definitiva entrada no mundo adulto.

### **2.2.2 José: um jovem na estrada**

2. José, 55 anos, nasceu em uma família pobre, no interior de Goiás (hoje Estado do Tocantins), no ano de 1952. Ele se autodeclarou negro, “100% negro”! Filho e neto de negros. O pai ele não conheceu. Viveu sua infância e parte de sua juventude na cidade de Pedro Afonso/GO, com sua mãe e dois irmãos.

#### ***Ele se apresenta***

*Para iniciar, embora esteja aqui há 26 anos, eu não sou mineiro, sou goiano. Nasci numa cidade, ao norte de Goiânia, Cidade de Pedro Afonso, que hoje está no Estado de Tocantins. Então, isto é uma história longa! (...) Eu posso dizer que tive infância sim! Morava numa cidadezinha pacata, no interior. Então você conhecia todo mundo. Todo mundo reunia na beira do rio pra nadar, brincar de finca, jogar futebol. Aquela brincadeira gostosa, né? Agora isso não significa que tenha sido uma criançada ou infância fácil, né? Porque junto com isso aí, vieram muito trabalho. (...) Então, foi aí, através de 21 anos fora de sala de aula, Deus foi me mostrando que, agora, eu tenho família! Que eu tenho um filho que daqui a pouco estará me fazendo perguntas e como é que eu vou responder? E como eu sempre fui uma pessoa curiosa e me considero razoavelmente inteligente, essas perguntas sempre pairaram, ficaram no ar e sempre me perturbou! (...) Então, [foi assim] com a chegada dele, mudou! Tudo deu um novo sentido! Mas o calço, o alicerce foi Deus, porque você, quando você passa a ter Deus, você passa a valorizar as coisas, Porque Deus é isso! Não é só o EU! (...) E, agora na escola, eu sou participante, estou lá dando minhas sugestões. Essa primeira etapa, que para mim isso é a primeira etapa em termos de... de... de estudos e tal, isso para mim é uma primeira etapa. Eu pretendo continuar. Ainda o que eu vou fazer não sei, mas eu vou me mexer eu vou.*



José iniciou sua juventude, como ele mesmo diz, mais “desgarrado” e desacostumado da vida em família, devido ao longo período de afastamento por conta do trabalho na fazenda.

*E nesse caso, eu fui criado sem pai, então cê já viu, né? Uma cidade pequena aonde você era escravizado. Porque naquela época eu comecei a encher caminhão de areia para vender alguma coisa, eu me lembro: quatorze, quinze anos. Ainda não existia... os direitos da criança, né? Os direitos sempre existiram, né? Só que eles só vieram a ser reconhecidos há pouco tempo agora, né? Direitos humanos, aonde? Mas com certeza, isso aí foi um dos fatores principal.*

Ser pai, sem ter tido um pai na infância e juventude, eis o ponto de virada na sua vida “aventureira”, a chegada à vida adulta plena, à maturidade.

*(...) Você vê... É... É... Eu me lembro muito bem, sou filho de uma geração de ditadura! Só que naquela época, a gente não tinha... por falta exatamente de conhecimento, né? Interior, sem possibilidade de estudar. É... É... Pobre. E negro, né? (...)*

Quando olha para trás, José analisa que agiu de acordo e a partir das circunstâncias de seu contexto étnico e da condição socioeconômica. Um cenário de forte e tripla discriminação social, por ser pobre, negro e analfabeto. Nesse contexto José concebe que ficando ali, em sua terra natal, não terá espaço para crescer e, principalmente, para “ser considerado um igual”. José é o estudante que apresentou uma narrativa pessoal de forma mais elaborada e situada no contexto macro em que vivia. Logo que completou dezesseis anos, José pôs o pé na estrada!

Aos quinze anos José sai de casa para trabalhar, mas como ele enfatiza, desta vez sua saída da casa da família foi uma escolha sua e não uma opção de sua mãe. Foi para o sul de Goiás trabalhar na plantação de algodão.

Assim como Celeste quando decide, aos dezoito anos, ir trabalhar no Rio de Janeiro, a saída de casa de José, aos quinze anos, pode ser compreendida como a primeira etapa de uma longa transição para a vida adulta, que ele estabelecerá. O seu processo de passagem de jovem para adulto é bem diferenciado e mais complexo do que o de Paulo, conforme veremos mais adiante neste texto.

Aos dezoito anos, ele voltou para sua cidade para servir o Exército e depois ganhou a estrada de vez, ficou nesta vida de trabalhador-viajante até quando migrou definitivamente para Belo Horizonte, aos 28 anos.

*E aquilo ali é o seguinte: enquanto você tá naquela fase que a cabeça tá... tá aberta, você tá aberto para o mundo. O meu sonho era... era ser motorista de caminhão. Aí depois eu disse: "não! quero conhecer o mundo." Aí andei, cheguei lá em Belém, fui para Santarém... pra ir pra Caiena, na Guiana Francesa.*

Para ele, a juventude é o momento em que se está com a “cabeça aberta para o mundo”, disposto a correr risco, enfrentar desafios e “correr atrás do sonho de ser caminhoneiro” e “conhecer o mundo”. Nesse contexto de abertura e coragem é que ele se aventura e se propõe chegar à Guiana Francesa, o Eldorado de sua juventude.

*Nessa época, quando eu saí da minha cidade, foi porque era uma cidade que não tinha indústria. O comércio muito fraco. Eu, uma pessoa de cor. Filho de gente pobre! Discriminado até o fio de cabelo! Eu não tinha nada que me prendesse lá.*

Na concepção de José, não havia nenhum vínculo familiar ou de amizade forte o suficiente para lhe “prender” à cidade em que nasceu. Além desse fato, a cidade não lhe oferecia as condições de trabalho e estudo que procurava. Nessa cidade sentia-se discriminado pela dupla condição de pobre e negro.

*Eu tinha de sair em busca de algo, de melhorar! Aquele negócio: quero ser alguém na vida! Isso sempre bate forte. Foi quando eu fui pra Belém. E o meu interesse era chegar na Guiana Holandesa: O Suriname. Era sair assim, fora do Brasil. (...)*

Assim, José vivenciou em sua trajetória uma experiência comum a muitos dos seus contemporâneos de diversas regiões brasileiras. Empurrados pela vida “de servidão”, nas fazendas do interior de Goiás, e pelo “sonho” vendido sobre o sul, sobre as capitais, sobre os novos Eldorados brasileiros. Ele e Paulo fazem parte de um contingente de “milhões de homens, mulheres e crianças que serão arrancados do campo” e de pequenas cidades, “empurrados para as cidades maiores, as capitais”

*Eu era... tava na cidade, eu poderia dizer que era serviço... É... É... Seria garçom de pedreiro, né? Mas lá não tinha pedreiro praticamente. A gente fazia... Abria... Era um... Uma equipe de topografia... a outra lá, que a gente chamava... Não me lembro mais, mas que ia com as máquinas abrindo. Nós... Eu era a terceira... Da terceira turma que ia fazendo os bueiros...*

Devido ao deslocamento agrícola - que como Mello e Novais (2007) mostram realizou-se através da ação do Estado que “foi construindo estradas de rodagem e criando alguma infraestrutura econômica e social (MELLO e NOVAIS, 2007, p.580),- havia sempre a saída de aventurar-se na “fronteira agrícola em movimento”. Nesse

contexto é que Paulo vai de empreitada em empreitada trabalhando na plantação de algodão, mas também se arriscando em serviços urbanos, como “garçom de pedreiros”, se encaixando nas “equipes” de construção das rodovias que foram sendo abertas no país entre os anos de 1950 e 1980

*(...) Eu conheci sete estados da Federação. Pra cá (BH) eu cheguei aqui vindo do Pará. Vim para Belo Horizonte no comecinho dos anos 80! Então, chegando e tal (...) eu fui é... trabalhar... No meu caso, que trabalho com segurança, né? Conheço a vida noturna de Belo Horizonte como a palma da minha mão! Praticamente! Tem muito tempo que estou afastado, mas conheço bastante!*

E assim, José foi também se deslocando, acompanhando o fluxo da migração na fronteira agrícola, intercalando trabalhos nas fazendas nas épocas de colheitas, se “alistando” nas equipes de topografia das rodovias, na ausência de “pedreiros”, ele se tornava um e começava a trabalhar. Na construção das estradas, ele se lembra que *fazia parte da terceira equipe, aquela que ia fazendo os bueiros, até chegar a Belém do Pará. Trabalhava no que dava, no que aparecia!*

Sobre as vivências juvenis nessa época, diz que não as teve. Ele conta que não tinha tempo de ser jovem. Vivia como um adulto. Ele trabalhava, sustentava-se e se divertia à noite e nos finais de semana, como um adulto, pobre e trabalhador, migrante pelas estradas.

Nos anos 1960 e 1970, intensificou-se o movimento em direção à fronteira, ao Mato Grosso, Rondônia, Amapá, Sul do Pará e Sul do Maranhão. Mas, de acordo com Mello e Novais, na fronteira, *“aqueles pobres migrantes se encontrariam sempre com a habitual violência dos grandes proprietários ou dos grileiros, cheios de capangas, protegidos pelos governos, prontos para desalojá-los, para jogá-los para terras mais distantes e piores”* (MELLO e NOVAIS, 2007, p.585).

*Mas aí chegou lá, me enrolaram, e aí eu não sei<sup>33</sup>. Foi Deus que me trouxe para cá. Porque chegou ali, dali eu voltei para Belém, de lá eu vim para cá e há vinte e seis anos, eu tô aqui. (...) E eu nem sabia o que que é isso, eu trabalhava... Eu estava trabalhando na... na... Rodovia Cuiabá-Santarém. (...)*

---

<sup>33</sup> José não explica os motivos por que teve de deixar a cidade de Belém do Pará. Esta é uma lacuna da sua história sobre a qual não quis entrar em detalhe e foi respeitado em seu direito de somente contar o que estivesse livre.

É assim que José vem para Belo Horizonte, de viagem em viagem, depois de percorrer longo trecho de Goiás a Belém do Pará, em caminhões, de trabalho em trabalho, de cidade em cidade.

José, um jovem na estrada, em movimento, seguindo a marcha pelos caminhos de alargamento da fronteira agrícola. Será nessa caminhada, conforme já dito, que ele iniciará sua lenta e complexa transição para a vida adulta, esta, significada (como também para Celeste e Margarida) como de responsabilidade. Responsabilidade essa relativa ao cuidado com outros, como esposa e filhos, pois consigo mesmo, assim como Paulo, já tinha desde os dez anos de idade, quando saiu de casa a primeira vez. Portanto, em sua concepção, a vida adulta iniciava plenamente com a constituição de um núcleo familiar próprio.

Quando termina sua “caminhada” pelo país já está perto dos trinta anos de idade. Ele para em Belo Horizonte e aqui fixa sua “residência” na comunidade do Morro das Pedras. Aqui é o lugar que ele escolhe para, mesmo em idade adulta, usufruir uma condição juvenil.

Nas capitais brasileiras, geralmente a inserção do migrante rural no mercado de trabalho se dá para os homens na construção civil, e para as mulheres no serviço doméstico. Esses são, praticamente, os únicos canais abertos para os que têm de aceitar qualquer serviço, pois não apresentam desmbaraço, ficam acanhados, afobam-se. Geralmente não têm a esperteza de quem já está na capital há mais tempo, não entendem a linguagem da cidade, não sabem mexer com máquinas. As tarefas são as mais pesadas e as de mais baixa remuneração, por exemplo, de servente de pedreiro (MELLO e NOVAIS, 2007, p.598).

Conforme Mello e Novais (2007), foi incontável o número de homens “desprezados pela sorte” que, pela migração, sentem-se na vida adulta “vencedores”. Inúmeros foram os homens que, como José, saíram ainda jovens de sua terra, saíram da “extrema pobreza no campo” e se tornaram ascensoristas, porteiros, vigias, garçons, seguranças, manobristas de estacionamento, mecânicos, motoristas de táxi e até operários de fábrica” (MELLO e NOVAIS, 2007, p. 584).

### **2.2.3 Maria: juventude nos tempos do iê-iê-iê**

3. Maria, 52 anos, que se identificou como “branca”, “espírita”, professora de pintura, morava no bairro da região centro-sul de Belo Horizonte, onde se localizava a

escola. Era casada e mãe de dois filhos “jovens”, com idades de 26 e 29 anos. Ambos com curso superior completo e cursando pós-graduação. Ela nasceu em uma “tranquila” cidade do Estado de Minas Gerais, no ano de 1955, em uma família tradicional da cidade, com forte presença da religião católica. O pai era funcionário do Banco do Brasil, com escolaridade básica completa, e a mãe, pintora e escritora, com apenas o “ginásial completo”.

### ***Ela se apresenta***

*Eu não sou daqui de Belo Horizonte, eu nasci no interior. Meu pai era gerente do Banco do Brasil e minha mãe, professora de música. A infância não foi um tempo feliz. Mas foi uma infância assim, daquelas que eu brincava de pique, pulava o muro, soltava papagaio, entendeu! Mas eu jogava bola, eu brincava de pique, soltava pipa, pulava muro! Eu era moleca! E minha mãe queria que eu fosse Filha de Maria. Imagina se eu tenho cara de Filha de Maria! E com isto eu tamponiei essa infância! E se você pedir: lembra de detalhes, eu não lembro! Eu tenho alguns focos, da minha infância, mas são focos tristes! Eu não consigo voltar à infância, lembrar ela plenamente! (...) Eu casei com 19 anos. Muito menina ainda! Conheci meu marido com 15. E foi meu primeiro namorado, né! Meu primeiro tudo. Casei e na minha intimidade eu tinha uma vontade muito grande de conhecer... de formar família. Que eu fiquei órfã muito cedo... Então meu sonho dourado era construir família. Né! (...). E com esse meu envolvimento com a família, eu não pensava em estudar! Eu morei sempre perto de escola, assim de esquina! E isso começou a despertar devagarzinho em mim. Mas um medo feroz de voltar para a escola porque eu achava que eu era burra!!!!!! Que eu não ia dar conta!!!! E o tempo foi passando... né! E eu fiquei marcada com isso! Aí..., o que aconteceu! Eu tentei estudar várias vezes. (...) E aí um dia, eu não sei como, eu tomei coragem, numa luta interior muito grande, minha, por causa do medo e peguei e fui no colégio, tirar as minhas informações.(...) (...) Cheguei na escola em estado de choque . Aí eu cheguei na escola! Sai daqui de casa pra escola assim, como se eu tivesse pisando noutra mundo! A saída do meu apartamento pra escola foi uma coisa assim pra mim assim, de uma dificuldaade! (...) Eu tive de trabalhar muito a minha humildade e o meu não medo!! (...) Mas amparada por Deus, porque eu estava em estado de choque e a mão de Deus em minhas costas falando: Vamos! Subi a rampa, cheguei na sala, um mooonte de gente na sala. A sala boa, grande, janelões, venta muito bem, né! Toda estrutura! E... só pessoas de uma classe social que não era a minha . (...) Então eu me choquei!! Porque eu passei a vida inteira numa gaiolinha dourada, sendo protegida, tudo bonitinho, do bom e do melhor. Depois eu vou cair ali? Aquilo ali é um ensinamento de vida pra tirar qualquer sentimento de madame da cabeça! (...)*

### **Como descreve as fases da vida:**

*Infância? A minha dura até hoje, de forma latente (risos)! Mas eu divido a vida assim, uma infância, criança, criancinha mesmo! Depois uma adolescência bonita, mas tamponada, pois o despertar da adolescência... ser adolescente feliz, existe uma culpa porque se está pecando! Ficar mocinha, menstruar era sinônimo de pecado. Agora você já pode beijar, namorar e outras coisas mais, ou seja: pecar! Daí o controle, a vigilância! (...) Já a fase adulta, aquela da maturidade, somente bem mais velha, aos 45 anos. Até aí minha juventude permaneceu latente.*

Maria divide, apresenta uma demarcação bem instigante para sua vida. Ela primeiramente fala de uma infância com lembranças tristes que ela “tamponou”, ou seja, “bloqueou” para poder tocar a vida adiante. Depois vem a adolescência, associada, de um lado, à busca da felicidade pessoal, de outro, à culpa pelo desejo pela sexualidade que é explicitada pelo menstruar, pelo “tornar-se mocinha”. Daí a necessidade de um controle e vigilância sobre o corpo. A fase adulta, associada à ideia de maturidade, ela considera que somente alcançou depois dos quarenta anos. Sua divisão nos lembra a do seu colega de geração José e as classificações de Sheehy (1982).

Maria não utiliza o termo juventude para uma fase ou vivência concreta, mas a associa a um estado de espírito ou a um momento não vivido e que ficou latente em sua trajetória, esperando para ser vivido em algum outro momento de sua vida.

Ela prefere utilizar o termo adolescência para falar de um momento após a infância e que se confunde com ela. Esta fase aparece como uma mistura dos universos infantil e juvenil. Contudo as experiências com a modernidade foram alteradas. O ritmo da sociedade mudou, tornou-se mais acelerado.

O relato de juventude de Maria, a princípio, lembra muito o de Margarida, colega da primeira geração. Maria fala sobre um controle familiar intenso sobre seu comportamento e saídas e com poucas oportunidades de vivências juvenis. Porém, no desenvolver de sua narrativa pode-se perceber que, mesmo considerando sua juventude ou adolescência – como a esta se refere – como curta e com poucas vivências, seu relato nos descortina um quinto cenário juvenil distinto.

Acompanhando a narrativa de Maria, podemos dividir sua adolescência em duas fases distintas: uma primeira fase, quando ainda mora com os pais, em que ainda está na escola e inicia suas vivências de flertes, namoros e constituição de grupos de pares no bairro e na escola. Uma segunda fase quando, depois do falecimento dos pais, ela passa a morar com uma empregada da família em um pequeno apartamento da cidade onde nasceu, termina o ensino fundamental, para de estudar, fica noiva e se prepara para casar.

*A minha adolescência é... é... Foi assim uma fase conturbada do meu pai, minha mãe já estava doente, e... eu senti um afastamento! Eu não senti muito a presença deles, não! E com 15 anos conheci meu marido, então, mais da metade da minha vida eu vivi com ele.*

Maria descreve sua adolescência como uma única, difícil, curta e sem muitas opções. Por todas as dificuldades vividas em família, Maria gosta de lembrar a sua vida a partir do namoro com o atual marido.

*E com 15 anos conheci meu marido, então, mais da metade da minha vida eu vivi com ele. É! É! E se eu for pensar em parar, eu penso na minha vida depois desse namoro, pra frente. Entendeu?*

O início do seu namoro com o atual esposo torna-se o marco da entrada na adolescência e também o ponto a partir do qual ela quer recordar-se de seu passado. Maria descreve esse primeiro momento bem característico da fase da adolescência conforme nos ensina a psicologia. Ela se descreve como uma jovem com modos e comportamentos típicos da adolescência, ou seja, vivendo as primeiras transformações da puberdade, suas primeiras experiências afetivas. Uma adolescente que quer parecer mais velha, andar segundo a moda e os estilos predominantes, mas também com muitos comportamentos e modos de uma infância própria das pequenas cidades.

*Eu lembro que eu comecei a namorar com quinze anos, eu namorava o dia inteiro com ele, de cílios postiços, igual aos “secos e molhados”, lembra dos “secos e molhados? (...) Mas eu tinha um lado meu muito infantil! Muito natural. (...) Então eu lembro de mim soltando pipa!*

O namoro, se por um lado demarca o início da juventude, não faz com que ela deixe totalmente seus hábitos, modos e suas vivências de menina. Por um tempo, ainda, manteve seu comportamento “moleque” e seus hábitos de brincar, soltar papagaio junto com a meninada da cidade.

*Então, da mesma forma que eu estava com ele de salto alto, namorando e indo nos lugares chiques, quando eu vinha pra casa, eu tirava toda minha roupa, jogava no chão, botava um tênis, um shortinho, pegava minha pipa, a minha maquininha de rolar pipa, descia correndo o morro da minha casa, ía lá no “lava cavalo”.<sup>34</sup>*

O horário do namorado chegar é o momento em que ela corria e se “vestia” de moça e passava a se comportar como tal, mas quando ele ia embora, ela voltava para seu universo moleque.

*Então eu soltava meu papagaio lá! Olhava o relógio. Era sete horas que ele ia me pegar. Quando dava 6 e meia, eu subia o morro correndo, jogava minha pipa lá no terreiro, tomava meu banho, tinha um cabelo muito bonito*

---

<sup>34</sup> “Lava cavalo” é um lugar que quando dava enchente enchia de água, quando dava seca era uma natureza linda, onde as pessoas humildes soltavam os papagaios, igual na favela.

*na cintura, eu trocava minha roupa, botava meu salto, meu cílio postiço, me maquiava, tava pronta pra sair com ele!*

O namoro demarca também o acirramento do controle sobre seu comportamento. Assim como Margarida e Celeste, Maria relata o controle e vigilância constante do pai sobre seu comportamento e o cerceamento às suas saídas para encontrar as colegas de escola, ir ao cinema, namorar.

Seu relato nos permite dizer de uma permanência da “moral patriarcal” que rege e controla os corpos e a sexualidade feminina, determinando o que se pode ou não fazer, como pode e deve se comportar, com quem pode ou não sair.

Porém, como alerta Segalen (2002), trata-se de mudanças na permanência. O contexto social e cultural da época é outro. Assim, diferentemente de Margarida, Maria não aceitava passivamente esse controle. Apresentava uma postura mais “rebelde”, desobediente, que não se esquivava das conversas na esquina de casa, mesmo escondida dos pais que não viam com “bons olhos” a filha “fora de casa”, “na rua”. E mesmo correndo o risco de “levar uma surra do pai quando voltasse para casa”.

Nesse aspecto, sua história de juventude nos permite relacionar sua atitude com o clima da época, em que a rebeldia, a desobediência, a ruptura com a autoridade dos adultos passa a ser uma das tônicas de uma cultura juvenil que se expande pelo país. A identificação com Rita Lee, com seu visual, nos mostra o processo de identificação que ocorria dos jovens e das jovens com os modelos e os comportamentos dos “astros das músicas”.

*E aí, eu vi caminhando aquele loirinho lindo, passando e fiquei assim hipnotizada! (...) Eu pirei! E apaixonei!*

Sobre as vivências juvenis, ela se recorda dos namoros, mas destaca que teve uma criação muito rígida. Sobre isto, afirma que “*naquele tempo era tudo muito radical! Não podia ficar na frente do pai de mãos dadas! Jamais um pai podia pegar a gente beijar na boca, que a gente não prestava, que era mulher da vida!*”. Deste modo ela mostra a forte presença de uma cultura católica em sua família, ainda na década de 1970, e de uma “moral” repressora que controlava os corpos e a sexualidade feminina.

Neste aspecto, ela diz que “*ficar mocinha era sinônimo de pecar*”, ou seja, com a chegada da menstruação, as moças eram instruídas que, daquele momento em diante, “*podiam beijar, namorar e outras coisas, ou seja, pecar!*” Assim, começava um grande



controle sobre o modo de vestir, de maquiar e pintar as unhas, e principalmente um controle dos lugares e de com que companhias podiam andar.

A história de Maria, diferente da de Margarida e mesmo da de Celeste, aponta para a busca de uma maior liberdade de circular pela cidade, andar com seus pares e namorar. Aponta para o desenvolvimento de relações intergeracionais diferentes no âmbito da família e da escola.

*(...) Apanhei muito! Fugia muito pra ir namorar. Mãozinha dada, essas coisinhas. Era tudo fugido, nos cantos da esquina, que o meu pai podia ver. Ah, o meu pai vem vindo! Um corria pra um lado, outro corria pro outro.*

No âmbito familiar, a fuga, mesmo a custo de castigos físicos, agressões verbais, quando descoberta, apresentava-se como um dos mecanismos mais utilizados para burlar, para transgredir o controle dos pais. Na escola, ela relata uma inquietude, uma dificuldade de concentrar-se e embates com professores e direção, devidos aos seus comportamentos “considerados não condizentes com uma moça (condição de gênero) de família importante (condição social).

*Cidade do interior tem pracinha onde você fica andando, rodando, namorando! Ai eu vi um menino! Não!... Eu, eu tinha saído do cinema! Estava com uma roupinha laranja, cheia de ilhós, que estava usando naquela época, com uma calca jeans levis que tinha acabado de sair! Última moda! E eu estava muito queimadinho de piscina, porque eu ia muito a clube. (...)*

A cidade aparece na narrativa de Maria oferecendo poucas opções de espaços para uma jovem “circular” na cidade, assim como poucas foram as oportunidades de viajar, conhecer outros lugares na adolescência, e mesmo depois de noiva.

*(...) não tinha muito espaço pra circular. Só dentro daquela cidadezinha do interior! Eu nunca viajei! E nunca saí pra viajar! Meu pai não deixava NADA! Mal, mal podia sair do portão da casa pra fora! Mas eu fugia, eu pulava a janela! Eu ia pra rua escondido! Chegava em casa, apanhava! Mas não tava nem aí! Apanhei muito!*

Nas décadas de 1960-70, os espaços de sociabilidades mais comuns dos jovens, principalmente femininas e das camadas médias, ainda eram os bailes e suas versões juvenis (matinês) e as festinhas nas casas dos amigos, nas quais se encontravam para flertar e namorar, longe dos olhares dos pais, e dançar, conversar, tocar. Mas também tinham os cinemas onde as jovens e os jovens iam a fim de verem seus ídolos em filmes, e também era dentro ou na saída dos cinemas que vários encontros eram marcados e várias paixões tinham início e acabavam.

Os relatos acima nos permitem adentrar aspectos diferenciados em relação às vivências juvenis nas cidades do interior brasileiro. Novas linguagens da juventude introduziram algumas questões ignoradas ou pouco discutidas por boa parte da sociedade e evidenciaram o aspecto de transformação da cultura jovem, expressando uma visão crítica (PEDERIVA, 2004).

A referência do seu estilo de vestir, maquiar e para seu penteado vem do universo midiático, da influência dos meios de comunicação de massa, especialmente da televisão e da indústria fonográfica. O paralelo, o modelo a ser copiado era o de Rita Lee, na sua fase como vocal do grupo “Os Mutantes”.

Também o registro de uma moda que estabelecia os modos de vestir, o corte de cabelo, as maquiagens, “igual às dos Secos e Molhados”, mostra a influência dos meios de comunicação na constituição dos modos como vestia e se produzia para namorar!

Primeiro registro de um modo de vestir e maquiar distinto e “juvenil” baseado nos modos de vestir, maquiar (e comportar) dos artistas, denominados por Maria e José como os “ídolos da juventude”. Na geração anterior, de acordo com Margarida e Celeste, não havia muita distinção nos modos de vestir específicos das moças. Desde que ficavam mocinhas, as meninas procuravam vestir-se como suas mães. A referência eram as revistas de moda “feminina”.

Em primeiro lugar, nos abrem brechas para perceber outros aspectos de uma vivência juvenil. Ela conta que os namoros geralmente aconteciam sem a participação dos pais. Os jovens se conheciam quando “andavam”, ou como se dizia, faziam um *footing* pela praça da cidade ou pelas ruas do bairro, ou ainda na saída do cinema ou no caminho da escola. Os contatos, as aproximações já eram feitas sem a participação dos adultos, contando com um(a) amigo(a) para ajudar. Esse(a) amigo(a) era encarregado(a) de sondar se o interesse era recíproco, ou mesmo de despertar a atenção e o interesse, passar as informações sobre o/a pretendente, dentre outras coisas.

*Foi tão pouquinho... A gente não podia ir no cinema. Eu não lembro de nenhuma vez. Não, eu lembro do primeiro cinema que eu fui... Eu fui com o meu namorado. (...) Olha o filme que eu fui assistir! Eu lembro que eu fechei os olhos o tempo inteiro. Não, olha! Que desgraceira! Que desgraceira! É aquele filme de terror, que o... “O exorcista”, bem! Eu gosto de romance, comédia! O primeiro que eu fui assim: carnaval, eu brinquei uma vez. Papai não deixava.*

Na sua percepção, sua juventude/adolescência foi muito curta e eram poucos os espaços de lazer e namoro, porém, comparando seus relatos com os de suas colegas da

primeira geração, temos já pistas da presença de espaços/tempos juvenis que se constituíam nas cidades, pela apropriação dos jovens, para suas sociabilidades com amigos(as) da mesma idade e sexo, com colegas da escola e para a aproximação com os pares do sexo oposto e, assim, os flertes e inícios de namoros.

*Porque eu amava clube, piscina, sol! Eu amava a vida! E eu saí do cinema e fiquei na esquina conversando com uma amiga, assim. Porque interior era assim, ela ia embora e eu corria pra casa.*

Praça, ruas, escola, cinema e o clube. Ampliaram-se sobremaneira os cenários de vivências típicas da juventude. Nas camadas médias e altas, nas quais não encontramos estudantes na primeira geração, esses cenários, em alguma medida, já faziam parte dos relatos de mocidade na década de 1950. As sessões de cinema (as matinês) e o flerte na praça, perto da igreja, já povoaram a mocidade de Celeste, mesmo sendo da classe popular.

Trata-se aqui, nesta pesquisa, porém, do primeiro relato de vivências propriamente juvenis, em espaços comuns a várias gerações e a pessoas de diferentes idades, mas apropriados pelos jovens e ressignificados para seus namoros e flertes, mesmo que “escondido” dos pais e sujeito a “surras” na volta para casa.

*E aí eu sabia que ele andava lá e um dia a minha colega de sala de aula estava com ele, era prima dele e eu não sabia. Cidade pequeninha, né? Aí eu cutuquei ela. Ah! Eu quero saber daquele menino! Ah! Eu quero saber daquele menino! É eu tinha de 14 para 15 anos! E aí, eu vi caminhando aquele loirinho lindo, passando e fiquei assim hipnotizada! (...) Eu pirei! E apaixonei!*

Maior liberdade de aproximação entre os sexos, maior possibilidade de expressão de uma afetividade, mesmo que não representasse possibilidades concretas de maior intimidade.

A escolha do futuro marido ou da futura mulher já se fazia nos ambientes sociais diferenciados da cidade, especialmente da grande cidade. No círculo das relações familiares, dos parentes e dos amigos dos parentes, mas, também, nas festinhas, nos bailes de formaturas, na turma da rua ou do bairro ou do prédio de apartamentos, nas férias, nos colégios quando eram mistos, no emprego.

Desde a primeira geração, conforme relata Celeste sobre o colégio interno, podiam ser vistas muitas moças trabalhando. As ocupações mais comuns eram no comércio, nos hospitais, nas escolas ou nos escritórios.

A iniciativa do namoro caberia ao homem, mesmo os mais tímidos, ou, por astúcia da mulher, parecia ser de iniciativa do homem.

O clube e a escola aparecem como espaço de sociabilidades e encontros juvenis. Com esta mesma finalidade deve-se assinalar a música voltada para um público mais jovem, como eram as músicas da primeira fase do Roberto Carlos, no movimento da “jovem guarda”.

*É, isso! Eu lembro da minha vitrola... Foi assim, um... uma fase de adolescência. Tinha rádio, televisão... eu via muita televisão, ouvia rádio, Eu lembro muito Roberto Carlos! Da minha infância eu ouvia muito Roberto Carlos! (...) tinha minha vitrola! Gostava também é da Jovem Guarda...*

Os anos 1960 e 1970 podem ser lembrados pela ditadura militar, com suas torturas, perseguições, protestos, passeatas e reivindicações, mas também pelas canções românticas, de poesia, muitas vezes, simples, nas quais se percebe a pureza e a novidade ao se falar do amor entre jovens, dos locais de sociabilidade, de lazer e de diversão. Vários estilos musicais estavam em cena, descortinando vários estilos de ser jovem: bossa nova, iê-iê-iê, tropicália, as músicas de protesto, os festivais de músicas (PEDERIVA, 2004).

*(...) Carnaval eu brinquei uma vez! Papai não deixava e depois... já teve uma briga no salão porque o cara já queria mexer comigo. Eu lembro muito do clube (...) que eu ia muito clube! Nadava... gostava muito de água, sempre gostei muito de água. Vivia queimadinha. Ai, mas depois que eu comecei a namorar firme, ele cortou. Mas depois eu comecei a namorar e ele cortou! Eu não aproveitei nada desta vida!*

Nos primeiros anos de sua juventude, mesmo com toda a rebeldia e fuga, o controle familiar. Depois, já entrando na vida adulta, o noivado. Com ele, “o corte”, o controle agora era realizado pelo namorado.

*Até o clube ele cortou, porque o pai dele vendeu a cota do clube de Pouso Alegre, eu também tinha. Eu era sócia de três clubes, e não frequentava mais nenhum. Porque o pai dele cortou o de Pouso Alegre, porque ele tava apertado, e aí eu não pude ir mais. E eu... por exemplo, cinema, essas coisas, a gente não ia porque o meu noivo era muito apertado de dinheiro pra estudar, e ele não aceitava que eu pagasse. Então, era de casa pra rua, dava uma voltinha na rua e voltava.*

Mesmo sendo uma jovem com melhores condições financeiras, pelo costume da época, quem pagava a conta era o rapaz; como seu noivo não tinha condições de arcar

com as despesas, ela se viu limitada também no acesso ao universo juvenil já à sua disposição.

#### 2.2.4 Glória: juventude rebelde?

4. Glória, 49 anos, se autodeclarou “branca”, “espírita” e dona de casa. Ela nasceu em uma pequena cidade da região norte do estado de Minas Gerais, no ano de 1958. Na época da pesquisa, como Maria, também Glória morava em um bairro de classe média alta, também na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte. Era casada, mãe de três filhas, com idades entre 23 e 28 anos.

##### *Ela se apresenta*

*Eu nasci [no interior de Minas Gerais], mas eu devo ter vindo pra cá muito pequenininha, porque eu não lembro muito de lá. A minha infância, eu só me lembro apenas de umas cenas lá, assim! Devia ser primeiro aninho do Pré, né? Eu me lembro de muito pequenininha ter ido à escola [lá na minha cidade]... Depois, só me lembro da gente morando aqui perto, no Barreiro. Meu pai era muito inteligente, trabalhava em indústria têxtil, montando e desmontando maquinário. Mas depois ele envolveu com religião e política e perdeu tudo! Aí, a minha infância e a juventude eu passei, eu passei foi aqui, próximo a Belo Horizonte. (...) Minha mãe se viu, de repente, sozinha, com oito filhos para criar. Aí, todo mundo teve de trabalhar pra ajudar. (...) Ela passava de porta em porta, pedindo comida, roupa, sapato ou trabalho. E a gente ia junto. Só a mais velha que não, porque começou a trabalhar na fábrica de tecido, cotadinha. Ficava com a cabeça e a roupa toda suja de algodão. Agora, eu acho que eu era muito rebelde, mas ao mesmo tempo eu era muito independente, sabe? Mesmo não tendo estudo, não tendo profissão, sempre fui muito independente, sempre fui “muito eu mesma, sabe?”. Muito sem medo!*

Nascida apenas três anos mais tarde que Maria, a juventude de Glória, vivida próximo à cidade de Belo Horizonte, na década de 1970 apresenta traços bastante distintos. Ela teve uma origem sociofamiliar muito semelhante à de Maria, vindo das camadas médias. Porém distintamente – devido a problemas familiares<sup>35</sup> – teve desde a infância de conviver com a dura realidade da pobreza e do mundo do trabalho.

<sup>35</sup> A questão relativa ao desaparecimento do pai de Glória não pode ser totalmente elucidado no processo de rememoração de Glória. Tema sensível e doloroso de ser lembrado, não pôde ser recuperado em toda sua totalidade na entrevistas, então ficamos apenas com o registro do fato, mas sem detalhes sobre o

Sua juventude foi vivida majoritariamente no distrito de Sabará, mas pouco antes de se casar passou um ano em Belo Horizonte. Suas vivências juvenis podem ser divididas em duas distintas temporalidades.

A primeira, que, assim como Maria, ela denomina de adolescência, foi vivida com muita privação em um “lugarejo” próximo às cidades de General Carneiro e Sabará.

Nessa época, divide seu tempo entre os serviços domésticos, em sua própria casa ou casa de vizinhos, a escola, onde cursa ainda o ensino fundamental, e as saídas com os irmãos a Sabará para as matinês ou bailes vespertinos, próprios para o público juvenil, para o cinema e passeios na praça.

*Quando a gente estava adolescente, eu e minha irmã mais velha, a gente ia pra Sabará, porque era a cidade mais próxima, porque era muito pertinho, entendeu. E tinha um ônibus. E nessa, quando a gente estava adolescente, meu irmão mais novo começou a trabalhar no primeiro lotação, que a gente chamava de “cata jeca”, “pathanga”, que saía de General e ia pra Sabará.*

Aos sábados e, especialmente, aos domingos, era em Sabará que Glória e seus irmãos usufruíam a condição juvenil, junto aos irmãos com idades próximas. A cidade de Sabará, muito próxima da capital Belo Horizonte, já se apresenta, pelos relatos de Glória, com mais alternativas de trabalho, de estudo e de lazer para a população jovem, do que as alternativas descritas por seus colegas de geração para suas respectivas cidades.

*(...) Todo sábado e domingo a gente ia pra Sabará. Mas era só no domingo que tinha matinê nos clubes, em Sabará. E era de tarde! E tocava bandas, né? Aí a gente ia, né? E dançava a tarde toda e quando era sete horas a gente tava de volta em casa.*

Pela primeira vez, nos relatos juvenis, está descrito um espaço e atividades separadas para a população jovem. Nos sábados e domingos Glória e os seus irmãos, que além de estudar, trabalhavam, podiam frequentar as matinês, como eram chamados os eventos diurnos – nesse caso, os bailes, organizados especialmente para a população mais jovem, no período da tarde. A essas matinês, Glória, a irmã e os irmãos iam para dançar, encontrar os amigos, colegas e também namorar. Mas, às sete da noite já estavam de volta a casa.

---

contexto. Somente sabemos que está relacionado ao seu envolvimento político, conforme a própria Glória se recorda.

*Tinham três clubes em Sabará. Um dos pobres, pobre, pobre... que era o mundo velho, tanto que já classifica, né! A gente ia no mundo velho! Tinha o farol, que era da classe média, e tinha um chique!!!! que nem quando tinha... só quando tinha festa mesmo! Que só quando tinha festa mesmo! Era da eliiiiite, o Cravo Vermelho! Mas algumas vezes eu e minha irmã, a gente txissia... entendeu, entrava!.*

Segundo Glória, os bailes noturnos eram reservados apenas para a população adulta e os jovens a partir dos dezoito anos. Esses bailes, que Glória frequentará com sua irmã, depois que completa dezoito anos, eram animados por bandas de música e frequentados por diferentes grupos sociais da cidade.

Glória lembra com detalhes desse período. Lembra do nome dos clubes, do perfil do público que cada um abrangia. Na sua classificação, havia três clubes na cidade, correspondendo a três grupos sociais que os frequentavam. Mas, mesmo não sendo da elite, ela e sua irmã conseguiam frequentá-lo nos bailes e festas não exclusivos aos sócios, em que era vendido convite.

Dos tempos dessa primeira juventude, ela recorda apenas de uma “aventura”, que ela denomina “a maior aventura de sua adolescência”.

*Eu só lembro uma vez, até, tinha umas coisas muito engraçadas! Eu com quatorze, quinze anos, tentando fugir do meu bairro, você anda duas ruas, você entra num outro bairro, 10 horas da noite, eu estava na casa de uma amiga porque eu queria ir pular carnaval. E o pessoal ia fazer o baile num salão, lá perto da padaria, assim, né? A minha irmã ficava me viajando. E ela resolve e me entrega pro Juizado de Menores. Porque o Juizado de Menor, naquela época, pegava mesmo a gente! O [representante] do Juizado de Menor me pega, me põe dentro do carro pra me levar pra Sabará pra me prender! E a minha irmã ia fazer 18 anos daí uma semana. Aí eu contei que ela também não tinha feito dezoito anos ainda, que era menor. Aí o moço falou com ela: Então entra aí no carro você também! E eles prenderam ela também. E minha irmã chorava muito. Aí eles tiveram de passar lá em casa pra contar pra minha mãe que ia levar a gente pra prender. Era uma forma de ganhar um dinheiro, também, né! Aí cinco horas da manhã minha mãe estava na porta do Juizado pra pegar a gente e levar pra casa.*

Outro ponto que destaca dessa sua primeira fase de juventude era o pouco acesso a informações. Por causa de uma trajetória escolar conturbada e da pobreza, não tinha como “viajar, conhecer outros lugares, adquirir cultura”

*Na minha adolescência, se eu tinha alguma cultura era de ler livros. Minha mãe trabalhava na casa das pessoas e tudo que era lixo para eles era luxo para nós. Então ela ganhava livros. E eu lia muito. Li “Senhora”. Lia e guardava, até hoje aqui em casa é entupido de livros. Li muito, li Jorge Amado, José de Alencar. Lia, lia, lia muito! Graças a Deus! Mas não tinha muita informação, não. Minha mãe, coitada, só tinha estudado o curso*

*básico mesmo! Eu nem sabia nem como chamava, não! (...) Eu não tinha muita informação do que existia, de onde ir, entendeu.*

Assim, era por meio de livros e revistas doados a sua mãe que ela adquiria alguma “cultura”. Como ela dizia, “o que conhecia do mundo e da vida era nos livros”.

Comparando com suas filhas:

*Dentro das experiências que eu tive na vida, junto com toda minha situação financeira, meu padrão de vida, local que eu morava, minhas amizades, é aquela vida que eu tinha de ter, não tinha como ter outra. Não tinha como! AGORA, as minhas filhas têm muito mais possibilidades! De seguir muito mais direções, muito mais oportunidades! E é por isso que eu tenho de usar a minha experiência pra guiar. Porque elas não vão poder ir pra onde quiser, não! Elas vão ter de ir pra onde tem de ir, entendeu? Por que eu não deixo, não! Porque pra elas não falta comida. Passamos dificuldades, claro! Mas, não falta comida, tem cama, casa, tem condição, banho. Sempre damos estudo, lazer, incentivo...*

Glória considera que uma das maiores mudanças ocorridas entre sua juventude e a das filhas está relacionada à ampliação da distribuição e acesso à informação. E ela associa essa ampliação às mudanças nas relações familiares que estabeleceram o diálogo com os filhos, maior escolaridade que esta geração está alcançando com oportunidades de fazer cursos diversos, circular, conviver com outras pessoas, ir a cinema, teatro e, sobretudo, o acesso à internet.

Em sua época de ser [jovem] belo-horizontina,

*Quando eu ficava em Belo Horizonte eu ia pra União Sória, na Augusto de Lima, depois da Raul Soares. Era um clube. Eu ia pra lá nas tardes, que era matinês também, arrumei uma colega que morava na esquina, naquele prédio da Guajajaras. Engraçado, eu fiz um círculo, sabe? Um círculo de amizade, sabe? Fulano, beltrano, cicrano! E um conhecia o outro, sabe? Mas não foi nada! Enquanto durou, sabe?! O pessoal era todo mundo pobre. A Verônica trabalhava na papelaria Rex. (...)*

No tempo em que morou em Belo Horizonte, Glória morou no centro da capital, num prédio muito chique (...) na Rua Espírito Santo. Ela morava com uma senhora a que chamava de vó, porque era madrinha de batismo de sua mãe. Durante a semana, ficava nessa casa, onde ajudava nos serviços na cozinha e na limpeza dos quartos. Nos finais de semana revezava entre Sabará e a roda de amigos em Belo Horizonte.

Suas vivências de lazer eram muito similares às experimentadas em Sabará e o espaço que destaca eram as matinês do clube. Por seu relato, desse período entre Sabará



e Belo Horizonte, podemos ver uma sociedade com espaços, atividades e horários rigidamente demarcados para a população jovem: as matinês. Aos adultos, o tempo e as atividades noturnas. Os jovens podiam participar de festas, bailes, carnaval, mas somente durante o dia e nas matinês. Mostra também a presença do Juizado de Menores, que mantinha patrulhas que vigiavam os espaços e o comportamento dos menores de dezoito anos que não tinham autorização para circular, desacompanhados de adultos, depois de determinado horário.

*Um segundo momento: um cenário totalmente distinto: juventude pós-Woodstock: juventude mais intensa, mas também breve: casamento, fuga aos 21 anos.*

O relato de Glória mostra que somente perto de completar dezoito anos, fora da escola, sem ter concluído o ensino fundamental e trabalhando como balconista em um supermercado, é que ela passa a usufruir um contexto sociocultural e um contexto familiar que lhe permitiu, até se casar aos 21 anos, viver experiências de uma liberdade inédita para as estudantes até aqui apresentadas.

*Eu me lembro até hoje de uma frase que eu dizia pros meus amigos: – Se eu pudesse, eu queria ser um super-herói, eu ia derrubar todos os muros do mundo! Como se o mundo tivesse mesmo muros. Outro tipo de muros, né? Mas tem, né? A gente ficava conversando esses papos malucos, assim, era bom, sabe?*

O relato de segunda juventude de Glória aproxima-se mais da imagem da juventude idealizada dos anos 1970: uma juventude idealista, que sonhava em mudar o mundo, *derrubar todos os muros do mundo*. Todas as fronteiras do que já estava estabelecido e começar de novo, tudo de modo diferente.

Nesse segundo momento: rebeldia, fuga da casa dos pais, experiências com drogas, acampamentos com amigos e experiências afetivas e sexuais antes do casamento apontam para a revolução dos costumes vivida na sociedade brasileira dos anos 1970, tendo a população jovem como protagonista principal.

No campo das experiências afetivas sexuais, distintamente de Maria e Margarida:

*Ah! os namoros era assim, num, num... Comigo pelo menos - era beijo... era beijo, abraços e dançar coladinho! Ai depois que eu fiquei um pouco mais velha, com uns dezessete anos, eu comecei a acampar muito, entendeu? Mas a minha primeira relação foi com dezoito anos, mas eu acho que poderia ter esperado mais tempo. Por que não foi com a pessoa certa, né? Não estava preparada e não foi legal, não! Mas também não reclamo não, sabe? Foi*

*uma coisa meio induzida por umas pessoas mais velhas, que tinha uma capacidade de me influenciar, sabe?*

Glória conta que não se casou com o primeiro namorado, mas pode usufruir uma condição “mais livre”, conhecer e namorar outros rapazes antes de “escolher” com quem iria se casar.

*(...), mas a gente... Eu questionava muito. Eu era muito utópica! Eu viajava muito na maionese! Queria um mundo perfeito, um país das maravilhas, então a gente conversava muito isso numa rodinha, fumando. Fumava mesmo, qual jovem que não? Ainda mais naquela época! Ah! não vou negar que fumava maconha. É muito cinismo falar que não, né?. Isso está todo dia nos noticiários. Fumei! Sentava no meio-fio, naquele bairrozinho, cheio de mato, cobra, sapo... Porque era muito atrasado, né? Ficava lá filosofando. Quer dizer, não precisa ter estudo pra filosofar, né? (risos) Depois de um copo de cerveja ou de uísque, ih, meu filho, sou o melhor filósofo do mundo. (risos) A gente ficava filosofando! Que não deveria...*

O que foi inovador na década de 1960 e 1970 foi o falar de temáticas que eram vetadas para os jovens por outras gerações – e que muito mais do que chocar e agredir, tornaram-se razoavelmente mais comuns. Esses jovens discutiam, indagavam e, também, trocavam informações sobre os rumos do Brasil, mostrando o inconformismo que pairava nessa parcela da população, mas também a ousadia e coragem desses agentes pertencentes ao campo artístico, e mais especificamente as disputas exclusivas do campo musical pela conquista da forma de legitimidade (*status*), pelo poder (PEDERIVA, 2004).

O relato de segunda juventude de Glória, dos dezoito aos vinte e um anos, mostra que o processo de quebra de certos tabus, das restrições impostas pela sociedade não ocorreu facilmente. Um cenário como descrito por Priore (2005), em que os jovens chegaram gradativamente levantando questões e rebelando-se contra as regras consideradas ultrapassadas, mesmo carregando algumas permanências herdadas de gerações anteriores e trazendo fortes resquícios de uma moral cristã e conservadora.

Priore (2005) mostra que nas décadas de 1960 e 1970 eclode no Brasil a “chamada revolução sexual”: com a pílula anticoncepcional, estando livres da sífilis e ainda sem o medo da aids, estava aberta às jovens uma grande possibilidade de experimentação sexual e afetiva.

Porém, a mesma autora mostra, e podemos ver pelo relato de Maria, que esta revolução não atingiu a todas as jovens do mesmo modo. Ainda predominava nos meios de comunicação, principalmente televisão e revistas femininas, um imaginário dúbio

que, por um lado, acolhia e estimulava as mudanças comportamentais “modernas”, mas, por outro lado, transmitia um imaginário valorizando a pureza, a integridade e a fidelidade da mulher.

*Depois eu passei por uma fase de... aquela... pós-Woodstock, o hippie retardatário do Brasil (risos) Passei por uma fase dessa também. Aí era vestidinho cumpridinho, chinelinho de couro, cabelo com trancinha, bolsa a tiracolo atravessado do lado. E... Só que eu era uma hippie limpa, não era fedorenta, suja. Gostava de tomar banho, de passar um batonzinho, um brilhaolhos nos lábios, tomar sol, ficar bronzeada! É! Passei por essa fase também! (risos) (risos) Eu só me lembro que meus colegas mexiam com muita droga! Prostituição, não! Prostituição eu não convivi não, mas droga! Um namoradinho meu mesmo, que eu até gostava dele, só que ele não era só drogado, era traficante e eu não sabia! Eu só fiquei sabendo depois que ele morreu. Morreu de acidente ali onde é hoje o BH-Shopping. Morreu uns quatro de uma vez! Fazendo pega onde estava construindo o shopping. Eles estavam fazendo pega lá, os quatro, drogados!*

Os jovens como Glória adotaram novos estilos de vida, inovando no modo de vestir, de falar, de questionar e de se comportar, causando espanto e censura por parte da sociedade do período, pois mexeram com a consciência, com as ideologias, com as desigualdades e com a sensualidade, marcas fundamentais da década.

Seu relato aponta para o cenário mais amplo da revolução cultural dos anos 1970, no Brasil, que buscava expressar nos comportamentos, modos de vestir, de falar, um pertencimento àquele movimento e uma identificação com os modelos de jovem e juventude postos pelas indústrias culturais, ou pelos movimentos alternativos.

Considerando-se as leituras e classificações da época, poderíamos situar o estudante Paulo na categoria de jovens “caretas” ou “tradicionais”, José, situaríamos na categoria de “jovem engajado” por suas posições políticas e questionadoras, enquanto Maria faria parte de uma juventude alienada, ligada aos movimentos da jovem guarda, tidos como reacionários, e “Gloria” como uma jovem mais “alienada e alternativa”.

De todo modo, nessa segunda geração e na quarta é que conseguimos a maior diversidade de vivências juvenis e de modos de ser jovem dentro de um mesmo grupo geracional.

### **2.3 Condição feminina na década de 1970**

O estudo da narrativa dos quatro estudantes dessa geração permite-nos adentrar um terreno complexo e movediço, em que há dinâmicas complexas entre os sistemas culturais e as trajetórias de indivíduos particulares (VELHO, 2003). Dito de outro

modo, um terreno que evidencia, por um lado, o peso dos contextos socioculturais peculiares a geração e pertencas de gênero, etnias e condição social, e por outro lado, indica um espaço de emergência de uma subjetividade e agência individual, na conformação de trajetórias distintas.

Quatro subjetividades distintas. Cada um desses estudantes vivencia um contexto comum, de modo muito distinto. Cada um foi construindo um caminho próprio e peculiar, dentro dos seus campos de possibilidades e também de seus anseios e personalidades.

Como característica marcante deste grupo destaca-se o fato de maior reconhecimento da Juventude como fase da vida. Nos relatos dos estudantes desta segunda geração o termo “adolescência” aparece em vários momentos de forma espontânea e demarca o reconhecimento de um período “curto” da vida, relativo aos primeiros anos da juventude, mesmo que vivido com limitações relativas à condição social, pertença de gênero, etnia ou religião e interrompidas pela inserção no universo<sup>36</sup> do trabalho ou pelo casamento e constituição de novos núcleos familiares.

Por este contexto em comum, além da faixa etária, entende-se que estabelecem um vínculo geracional ao estarem expostos aos mesmos eventos políticos, econômicos e, principalmente, a um repertório cultural comum a partir do qual tomaram decisões sobre questões vitais da vida, quais sejam, trabalho, casamento, filhos, envolvimento sociais e escolhas religiosas. A partir desse repertório comum traçaram seus caminhos na juventude e também na vida adulta.

Eles fazem parte de uma primeira geração que questionou as tradições familiares, no que diz respeito aos pertencimentos religiosos, escolhendo seus próprios caminhos.

Os relatos sobre a juventude descortinam trajetórias juvenis bem diversificadas. Suas histórias de vida demonstram o peso das diferenças relativas a três marcadores identitários: gênero, posição de classe e etnia, confirmando que as gerações não podem ser pensadas de forma monolítica, mas sim “multifacetada”, comportando em seu interior tensões, contradições e diversidade de caminhos possíveis.

É salutar lembrar, como fazem os antropólogos, que as pessoas e os grupos sociais se apropriam diferentemente do repertório cultural posto a cada geração, de acordo com o pertencimento étnico, geracional e até mesmo regional e religioso. Da

---

<sup>36</sup> Optou-se pelo termo universo do trabalho em lugar de mercado de trabalho.

mesma forma, as vicissitudes próprias a cada contexto histórico, principalmente as políticas e econômicas, “atingem” de forma bastante diferente pessoas que estejam em condições econômicas e sociais distintas.

Nessa segunda geração, as apropriações distintas abrem espaço para que pensemos, com Dubet (1996), no espaço de “liberdade” e “ação” do sujeito, que diante de contextos adversos, como os descritos pelos diferentes estudantes, aciona diferentes lógicas de ação e assim recria seus caminhos e constrói modos distintos de ser jovem, demonstrando a capacidade de subjetivação, ou seja, de tornar-se sujeito de sua vida e caminhos.

## 2.4 Territórios Juvenis

Do mesmo modo que fizemos na primeira geração, nesta parte trataremos dos “territórios juvenis” da segunda geração, mapeando os principais territórios identificados nos “relatos de juventude”.

Para os estudantes dessa segunda geração os territórios que se destacam são: a família, o trabalho (na vida de Paulo, José e Glória) e a religião (na vida de Paulo). A escola surge nessa geração como um território significativo na primeira juventude de Paulo e Maria, mesmo que permeado por conflitos e dificuldades de aprendizado, no caso de Maria. No espaço da escola viveram os primeiros anos de suas juventudes e ali fizeram amizades, adquiriram maior escolaridade que os pais, no caso de Paulo, e iniciaram seus relacionamentos afetivos, no caso de Maria. Mas a escola não fez parte dos projetos de futuro de nenhum dos estudantes, como ocorreu com o trabalho e a família.

### 2.4.1 Família

Assim como na primeira geração, o primeiro território juvenil nesta geração é a família. Do mesmo modo que na geração anterior, a família aparece nos relatos de juventude dos estudantes como primeira referência identitária para narrativa de sua história pessoal e o primeiro elemento a partir do qual se situam no tecido social.

*(...) E a minha vida foi assim: eu sou de família humilde, pobre, é... Eu não conheci meu pai, só conheci o meu padrasto. (...) Com sete anos, eu já saía pra vender banana com a minha mãe, é... Eu perdi uma irmã... É... Somos eu, dois, e três (risos)... Quatro, cinco, seis. Nós éramos sete irmãos. Três irmã... Quatro irmã... Três irmã... Leia, Neide... Um, dois, três... É, nós somos sete irmãos: três irmãs e quatro irmãos (Paulo).*

Os diferentes relatos indicam a família como primeira instância de socialização e, principalmente, primeiro espelho social. Por ela, os estudantes se veem e se situam no tecido social.

*É... Naquela fé, ela conseguiu isso daí. E quantas vezes a gente chegava em casa, ela tava trabalhando e aí ela chegava do serviço e trazia aquela sobra de comida assim. E a gente já ficava tudo esperando. Até o meu padrasto ficava esperando. E ela já chegava com comida, né? Quantas vezes no Natal, a minha mãe arrumava aquelas sobra de comida e trazia pra gente, sabe? Aí enchia os caldeirão de comida, e vinha aquelas comida de primeira qualidade, né? E vinha pernil, vinha frango assado... E eu não tenho vergonha de falar isso aí! (Paulo).*

#### 2.4.1.1 O lugar da mãe nas vivências juvenis

A mãe para os estudantes Paulo, Maria e Glória é sempre apresentada como uma referência positiva, pessoa honesta, trabalhadora, e muito empenhada em conseguir o melhor para seus filhos.

*E a minha mãe me ensinou muita coisa de... sempre pôs eu mais ou menos, sabe? É... quase que em vivência mesmo com Deus, sabe? Então, o sofrimento, eu penso muito por esse lado, sabe? E a minha mãe sempre me dizendo que não adiantava ser violento, que... que Deus sabia, que Deus ia solucionar tudo. E ela conseguiu. Não sei como, mas ela... ela... só pra senhora ter uma ideia, o meu padrasto adoeceu. Na oportunidade, a minha mãe conseguiu uma casa, praticamente no centro de Uberaba, e enquanto o meu irmão não firmou mesmo legal pra [fala acelerada] essa casa, ela nunca pagou aluguel, acredita? (Paulo, 56 anos).*

*Uma mulher que foi criada com sacas de alimento dentro de casa. Vovô era chefe de estação de trem na minha cidade, né? Tinha muito gado, terra e tudo, né? (...) A minha mãe virou lavadeira. Trabalhava muito, coitada! Tinha excesso de roupa pra lavar. Três, quatro trouxas por dia! (...) Minha mãe trabalhava na casa das pessoas (...) Minha mãe, coitada, só tinha estudado o curso básico mesmo! (Glória, 49 anos).*

#### 2.4.2 Escola

A escola para esta geração (diferentemente da primeira) já aparece como um dos territórios de vivências juvenis.

*Antes disso, aí eu estudava à noite, eu era bolsista (...) naquela escola da congregação dos Irmãos Marista. Lá, pra ir pra lá, tem que fazer a admissão: primeiro... fazia a admissão o ano inteiro pra depois fazer a primeira, segunda e terceira e quarta. (...) Então eu consegui... a minha mãe conseguiu a vaga lá pra mim. E lá estudava o pessoal pobre e o pessoal mais bem remunerado, e tal.*

A partir da década de 1960, quando os estudantes da segunda geração chegam à idade de frequentar a escola, o ensino de primeiro grau (os antigos primário e ginásio) já era administrado pelos estados e municípios para cerca de 7,5 milhões de discentes.

Dos quatro estudantes dessa geração, apenas José não teve experiências escolares na juventude. Porém, não se pode afirmar que a escola se constituía em um território significativo nas vivências de todos os estudantes.

José lembra-se que a oferta de escolas ainda concentrava-se nos centros urbanos; nas áreas rurais e mesmo em cidade menores, havia, ainda, a necessidade de migrar para uma cidade maior para conseguir concluir o ensino ou prosseguir e cursar a escolarização de nível médio.

Nesse mesmo período, como Paulo e Maria, 860 mil estudantes já estudavam em colégios privados. O ensino superior público também havia expandido suas vagas: estavam matriculados, em 1965, cerca de 90 mil alunos, contra 42 mil em estabelecimentos particulares (PRIORE, 2005, 594). Porém, nenhum dos quatro estudantes, conforme soubemos, alcançou esse nível de escolarização.

No universo masculino, a interrupção no processo de escolarização, seja após uma escolaridade básica de sucesso, como a de Paulo, seja após um período muito curto na escola primária, como José, tem como fator principal a questão do trabalho.

#### 2.4.2.1 José: evasão escolar e analfabetismo até os 20 anos de idade

José, diferentemente dos outros deste grupo, estudou muito pouco na idade escolar. Não chegou a completar o primeiro ano do curso primário e depois parou de estudar por mais de 30 anos.

*Aí chega a ditadura. O negro, pobre, no meu caso minha cidade lá... Eu sou de uma cidade que ela... Quem era rico, é rico. E quem era pobre, é miserável. (...) E... Naquela época, o problema da ditadura, a escolaridade. Porque como é... a minha mãe pobre, negra... Olha: ninguém dá aquilo que não tem. A minha mãe não teve escolaridade, era muito pouquinho que ela tinha, né? (...) Mas, pelo outro lado, o problema da escola. Não houve, assim, aquele despertamento, né? E a condição de manter um filho. Porque trabalhar e pôr o filho para estudar, para manter ele... (...)*

Aos vinte anos, ainda não era alfabetizado, “mal sabia escrever seu nome direito”. O motivo “específico” de não ter frequentado a escola, de não ter estudado, parecia ainda não estar muito claro para ele. Parece ser resultado de uma série de fatores imbricados. Em alguns momentos, menciona as dificuldades econômicas da família, em

outros momentos, a estrutura familiar, com a mãe analfabeta e com a ausência do pai. Em outros ainda, fala das relações na própria escola, dos colegas de infância que se formaram e foram trabalhar (e foram bem-sucedidos em Goiânia).

Conforme vimos na parte sobre a família, José associa a sua pouca escolarização, também, à ausência paterna e ausência de escolarização dos pais, e a necessidade de trabalho na juventude, aos 14, 15 anos, como definidor da saída da escola e de inserção no mundo adulto.

*Uma cidade pequena aonde você era escravizado... É... Porque naquela época eu comecei a encher caminhão de areia para vender alguma coisa, eu me lembro: quatorze, quinze anos. Ainda não existia... os direitos da criança, né? Os direitos sempre existiram, né? Só que eles só vieram a ser reconhecidos há pouco tempo agora, né? Direitos humanos, aonde? Mas com certeza, isso aí foi um dos fatores principal.*

#### 2.4.2.2 Maria e Glória: dificuldades no universo feminino

No universo feminino, destacam-se três fatores: trabalho (apenas no caso de Glória), dificuldades no processo de escolarização, o casamento e a constituição de família, como no caso de Maria:

*(...) então o que eu coloquei em minha cabeça! eu não tenho capacidade pra estudar, eu amo construir a minha família. Porque com quinze anos a minha família acabou! Eu fiquei apaixonada. O meu sonho era construir a minha! (...) então, já que eu não tenho capacidade pra estudar, que eu sou burra, eu vou investir na minha família e aí eu me joguei! (...) (Maria).*

O romantismo presente na primeira geração com relação à escola ainda permanece nos discursos dos estudantes dessa segunda geração quando retornam à escola, já na “fase da maturidade”. Porém, quando rememoram suas experiências estudantis na juventude, o tom e o foco da narrativa tornam-se outro, bem diferente. Assim é que nesses relatos, à medida que rememoram um processo escolar cuja trajetória foi conturbada e /ou interrompida, esses estudantes trazem em seus relatos processos e experiências escolares traumáticas, de dificuldades no aprendizado e, também, nas relações com os colegas e professores.

*Na idade de 8, de 11 anos, eu não me lembro de ir à escola não. A gente tava morando “meio escondido”, por causa das confusões de meu pai. (...) Não ia na escola não. Só depois que meu pai foi embora de vez, que a gente voltou a frequentar a escola! (Glória).*



O processo de escolarização de Glória foi o mais descontínuo dentre os aqui já relatados. Ela começa seu percurso escolar na idade de seis anos, cursando a pré-escola em sua cidade natal. Mas depois da mudança de sua família para Belo Horizonte, aos oito anos de idade, deixa a escola e somente retorna já se aproximando dos dez ou doze anos.

*Aí, depois, assim já mais velha, acho que no início da adolescência, eu me lembro de eu indo pra escola. Adorava o meu uniforme azul, indo pra escola de chinelinho de dedo, que não é nada desses de hoje, os caderninhos lá. O problema é que eu chegava na escola e não conseguia estudar! Às vezes tava... não tinha comido! Fome! Aí amarela, o nariz sempre vermelho de tanto tomar sol, não posso tomar sol não! Aí os apelidos era pimentão, pedinte de esmola, aí não tinha colega! Não tinha como, né? Tinha as professoras maravilhosa! Morava em Sabará e dava aula em General Carneiro. Ela trazia o lanche dela e o meu! Aí, isso provocava uma reação nos colegas de sala, né? Já viu, né?*

Sua saída da escola, quando criança, e seu retorno, na adolescência, estudando com colegas bem mais jovens, representaram um grande obstáculo ao seu desempenho escolar e prosseguimento nos estudos. Outro fator que ela aponta como causa era a extrema pobreza de sua família, que era conhecida na vizinhança por pedir esmolas, e o emprego nas casas dos então colegas. Assim, os estigmas de burra (por ser bem mais velha que os demais colegas) e de “mendiga”, como ela fala, foram os principais fatores que a levaram a desistir de estudar.

*Então, falar de escola é complicado, traumatizante! Tão traumatizante que até hoje eu tenho problema com redação e um problema seriíssimo com a matemática! Entendeu? (...) Mas eu tive muito trauma com o estudo, Nossa Senhora! Principalmente com relação com os professores! Mas, como pobre não tem dinheiro pra pagar psicólogo, né? Aí, quando eu era mais nova eu era mais inteligente! É natural você ser mais inteligente quando é mais nova, né? E o que é que eu fazia? Eu trancava no quarto e conversava comigo mesmo, olhando no espelho! Era assim que eu resolvia meus problemas!*

Nas séries do ensino fundamental, ela relata dificuldades com o processo de escolarização. Dificuldades com o aprendizado de algumas matérias, como matemática, e dificuldades no relacionamento com os professores.

*Lá, eu tinha um professor de história – seminarista – então ele dava aula de história toda direcionada para proteger a igreja e eu sei que história não é isso! História é aprender, vc não tem de direcionar nada não, né? E aí eu discuti com o professor uma vez e depois discuti de novo! Discutir é responder mesmo o professor na sala de aula. (...) Hoje eu sei que você está desrespeitando o professor, mas naquela época. Ele estava falando sobre aquela época da igreja, do Brasil colonizando o índio. E eu sei que eu a questionar, eu era revoltada, não sei quê, e comecei a xingar, falei chama ele aqui para falar comigo! E ele ficou com medo de mim. (...) E eu ia bem nas*

*outras matérias, Educação Artística eu era maravilhosa (...). Mas e aí, no final do ano fui reprovada. Já estava aprovada em todas as matérias só faltava duas, mas fui expulsa e depois fui reprovada.*

Seu relato mostra uma atitude de questionamento e enfrentamento da autoridade do professor e questionamento sobre a religião, característicos da época em que estudava. Hoje, quando olha retrospectivamente a situação, traz já seu olhar de adulto e de alguém que se percebe inadequada. Mas, na adolescência, não tinha essa percepção.

*Mas, então a escola foi assim: ia parava, ia parava... estudava um ano, acabava sem estudar! Aí eu demorei muito pra tirar o primário. Muito mesmo! Aí depois fiz a quinta, fiz a sexta num colégio lá. Aí eu já era adolescente, tá! Eu já era adolescente, mais como eu estava com problema e com trauma da religião, porque que acho que a religião, pra mim, foi a culpada, a responsável pela falência da minha família. Eu penso nisso, pode não ser verdade! A cachaça também! Tem a cachaça e a religião!*

Glória descreve um processo contínuo de entrada e saída da escola, intercalada por reprovações e suspensões. Em seu discurso, ela destaca alguns fatores. Primeiramente, o próprio cansaço com uma escolarização que não se desenvolvia a contento. Ela entrava na adolescência e ainda estava nas séries do primário, estudando com pessoas bem mais novas e distantes de seu interesse. Depois, a dificuldade com o aprendizado da matéria; a dificuldade de relacionamento com os professores e, finalmente, os traumas familiares que ela identifica como sendo provocados pela bebida e pelas mudanças de religião do pai, durante sua infância.

#### 2.4.2.3 Paulo e José: driblando o preconceito social e racial na escola

Paulo, mesmo considerando sua trajetória bem-sucedida, relata a dificuldade de entrosamento por ser um dos únicos estudantes negros e pobres da escola.

*Eu era muito assim, modéstia à parte, eu era muito bom de bola! Assim, saindo um pouco da minha modéstia... Mas eu já fui muito bom de bola quando era menino! Aí, todas as peladas que tinha, eu chegava... e aparecia o pretinho, né? E eles brigava pra ter eu do lado do time deles. O meu apelido era "Coquinho". Aí era aquela brigaiada: "O Coquinho vai jogar pra nós". Aí eu até ficava feliz com aquilo!*

Para dar conta da dificuldade de inserção na escola, Paulo utiliza-se de sua competência no futebol. Por ser "bom de bola", dribla o preconceito e passa a ser parte das turmas da escola.

*Mesma escola? Uma bolhufas!!! (...) Mesma escola nada! Eu acho que... Que eu me lembro, assim, eu estudei talvez lá uns três meses. A cartilha, na época, a ABC, era cartilha. Não... Não existia. Essa convivência, ela existia lá no campo de futebol, no rio, porque a gente lá é... A cidade lá é entre dois rios... Então, a água lá é abundante, né? A convivência existia lá. Agora escola, a escola era para eles. Para mim eu ficava... Caçando.*

José, por sua vez, não consegue essa articulação de Paulo. Segundo ele, jogar bola e ser da mesma turma, ou grupo de amigos, só no espaço do rio, considerado por ele mais democrático. Na escola pública encontrava duas escolas, segundo ele: uma escola de ricos e outra de pobre. Mundos unidos no mesmo espaço escolar, mas socialmente separados.

No relato de José, a escola é descrita como um lugar nada democrático, em que as crianças de diferentes condições sociais e etnias estudavam, mas não se relacionavam. Espaço democrático era o rio, o campinho de futebol, onde todas as crianças da vizinhança brincavam juntas. O sentimento era de que a escola era para as outras crianças, não para ele. Assim, diferentemente de Paulo, sua atitude é de sair da escola, deixá-la, considerando que não era um lugar para ele. Enquanto as crianças da vizinhança estudavam, José caçava e nadava no rio.

Como compreender tais fatos? Por que Paulo ficou na escola, mesmo em um cenário adverso, e José, mesmo sendo também “bom de bola”, não utilizou da mesma estratégia? Penso uma explicação mais pontual e uma mais ampla.

Primeiramente, os cenários eram distintos: enquanto Paulo era o único “negrinho bom de bola”, como ele mesmo diz, no meio da escola ele se destacava e a estratégia funcionava. Mas, no caso de José, estudando em uma escola pública que, conforme ainda vemos em algumas localidades, recebia a todos, mas através de critérios como homogeneidade etária e rendimentos escolares, acabavam por manter duas ou mais escolas dentro da mesma, ou seja, onde a diferença era transformada em desigualdade.

Nesse cenário, onde vários “meninos” pobres e negros estudavam, junto com outros tantos meninos de classe média e brancos, a estratégia de se destacar pelo futebol não funcionava.

Outra perspectiva pode ser pensar, com Dubet, no papel da ação do indivíduo no social, onde cada um “lança mão de lógicas diferenciadas para alcançar um objetivo. O objetivo de ambos era “ser alguém na vida”, como falam em suas entrevistas. Para Paulo e sua família o caminho estava na escolarização. Pelo menos até um certo nível que garantisse um “bom trabalho” e um “bom salário”, para poder ajudar a mãe a

“educar” os irmãos mais novos. Já a estratégia familiar de Pedro não passava pela escolarização, mas pelo trabalho; desse fato deriva o pouco ‘cuidado da mãe em verificar se o filho estava na escola ou caçando e nadando no rio. Logo que José cresce, atinge a idade de 10 anos, a mãe o envia para “aprender um ofício” nas fazendas da região.

Mas, independentemente destas tentativas de compreensão, o que importa é que os relatos mostram o peso das pertencas etnicorraciais nas trajetórias escolares dos jovens, portanto, traz elementos para melhor compreensão das configurações da condição juvenil.

Desse modo, nesta pesquisa, os relatos apontam diferentes fatores. De um lado, fatores externos à escola, como o papel da família em garantir condições econômicas que possibilitassem o adiamento da entrada no mundo do trabalho. Nesse quesito, conforme vimos acima nas histórias de Paulo, José e Glória, coube à família, conforme salienta Sarti (2005), criar as condições para a escolaridade dos filhos. Ou seja, matricular na idade correta, acompanhar o desenvolvimento na escola, buscar alternativas de escolas para prosseguimento dos estudos – que muitas vezes não estavam disponíveis no sistema público –, como fez a mãe de Paulo, e incentivar e dizer da importância da educação.

Como mostra a história de José, as famílias compostas por pais e, principalmente, mães analfabetas, sem amparo social que lhes ajude a criar as condições necessárias à escolarização dos filhos, se veem dependendo do trabalho infanto-juvenil para garantir a sua sobrevivência. Nesse sentido, destaca-se no caso de Paulo e Glória o papel da mãe em apoiar os filhos no “ofício de estudar” e na procura de formas de vencer, conforme também fez a mãe de Celeste, na primeira geração, quando a entrega para ser “criada” por outra família para que estudasse e aprendesse a trabalhar (aprendesse um ofício).

Por outro lado, as histórias de José, Maria e Glória já apontam para aspectos internos aos processos de escolarização, em cujo contexto, ainda prevalecia a ideia de educação como privilégio, não havendo, por isso, uma relação tão direta entre emprego e certificação, uma vez que havia muitos postos de trabalho que não exigiam grande grau de escolaridade, no caso do universo masculino, e no universo feminino, a escolarização ainda era vista com “reservas”. Desse modo, qualquer dificuldade escolar era o suficiente para sair da escola e casar ou entrar de vez no mundo do trabalho.

No âmbito do lazer, da sociabilidade e cultura, esta pesquisa apontou para o surgimento de novas formas de atividades, em relação à primeira geração. Nos relatos de juventude pôde-se identificar o surgimento de espaços e tempos demarcados para os jovens, os quais aparecem pela primeira vez nos relatos de Maria e Glória, que conviveram com formas de lazer e sociabilidades mais tradicionais, como as narradas por Paulo, mas também em alguma medida por José.

Nessa segunda geração já se evidencia o aparecimento – principalmente nos relatos de Maria e Glória, mas também em certa medida nos de José –, ou pelo menos a ressonância de uma cultura juvenil “moderna”, veiculada pela mídia da época (televisão, cinema, rádio, revistas e indústria fonográfica) e expressa nas músicas que ouviam, nos estilos musicais como o iê-iê-iê, nos movimentos musicais como o da jovem guarda, nos estilos juvenis de vestir, nas referências a grupos como “os mutantes” ou aos “reis da juventude”, termos usados por Paulo, Maria e José.

Deste modo, pode-se arriscar a interpretar que tanto a sociabilidade quanto a cultura juvenis se apresentam como territórios de constituição de uma identidade “adolescente”, no caso de Maria – compreendida em termos sociológicos como uma primeira fase da juventude –, e uma identidade juvenil, no caso de Glória, que se identifica como uma jovem que fez parte de uma geração que recebeu influência dos movimentos hippies, referindo-se a sua última fase de juventude, antes de casar-se, como “Woodstock retardatário”; identidades fluidas e rápidas, que logo se desfazem com o noivado e casamento na idade de 19, 20 anos.

Também nos relatos de Maria e, sobretudo, no de Glória pode-se apreender a influência dessa cultura jovem que se internacionaliza e se massifica. Em Glória, isto é explícito nos relatos sobre seus namoros, acampamentos com turmas de amigos, na referência à maconha, ao sexo antes do casamento, configurando uma imagem mais aproximada dos jovens “típicos” dos anos 1970. O relato que faz do seu modo de ser jovem é bem distinto do de suas colegas da primeira geração e mesmo dos colegas de sua própria geração.

Assim, nessa segunda geração, temos um cenário bastante diferenciado de vivências e processos de escolarização. Mas é importante destacar que os relatos apontam, primeiramente, uma ampliação das possibilidades de escolarização nas camadas populares e efetivo aumento do tempo e das vivências de escolarização. Por

outro lado, esses relatos evidenciam as imbricações das condições econômicas com as culturais das famílias, aliadas à necessidade ou não do trabalho juvenil.

### 2.4.3 Religião

Com relação à religião, o cenário é bem distinto da primeira geração. Dos quatro estudantes que compõem essa segunda geração, apenas Paulo relata vivências religiosas na juventude. José, Maria e Glória deixam de lado a religião (no caso, o catolicismo) na juventude. Suas narrativas apontam, em alguma medida, para o fenômeno ocorrido na década de 1960 e 1970 em que a religião (no caso a católica) é questionada e milhares de fiéis a abandonam sem que isso implique imediatamente uma desfiliação ou conversão a nova religião. Na juventude, os três começam a questionar os dogmas e paulatinamente vão deixando de crer e concordar com postura e doutrinas e se tornam “católicos não praticantes”. Na vida adulta, entre as décadas de 1980 e 1990, José se converte à fé batista, e Maria e Glória à fé kardecista.

A experiência de Paulo aponta para uma das formas “tradicionais brasileiras” de manter os vínculos religiosos, a partir de um movimento sincrético (mudando, mas permanecendo o mesmo). Ele transita por diferentes credos e religiões, dialoga com elas, mas permanece o mesmo católico – desde o nascimento –, mas outro católico misturado – isto é, uma mistura da religião de origem “afro” de seu pai com o catolicismo da mãe. Dessa mistura surge uma identidade religiosa: o Paulo “misturado”.

Os estudantes das quatro gerações desta pesquisa apresentam experiências distintas e expressam formas diversas de compreender e vivenciar o fenômeno religioso.

#### 2.4.3.1 Paulo: sincretismo religioso na juventude

*Eu sou Católico, espírita, sou misturado! (...) Eu sou de raízes espíritas, sabe? A minha mãe... Eu passei por Rei Congo, eu sou daquela Folia de Reis, também e tal... Mas creio... Mas Jesus tem feito muita coisa na minha vida. Muita, muita mesmo. Tem me abençoado de tanta maneira, que Deus me livre! (...)*

Paulo foi batizado na igreja católica e permaneceu católico durante toda a juventude e vida adulta. Inicialmente, pode-se pensar que sua vivência religiosa está mais próxima das vivências de Celeste e Margarida do que dos colegas de geração. Mas sua história traz uma peculiaridade que nos faz tratar dela em separado.

Paulo se define religiosamente como “misturado”, ou seja, criado pela mãe ao mesmo tempo na religião católica e no que denomina de religiosidade “espírita” na família Mapuaba, em Uberlândia.

De um lado, Paulo ressalta suas vivências religiosas dentro de um catolicismo “mais tradicional” do colégio Marista, onde estudou como bolsista.

*É! Eu lembro quando eu... Eu já era assim, a gente fazia vigília... é... adolescente nessa época. Duas vez por... uma vez por mês, duas vezes... uma vez por mês, a gente ia, pegava um grupo assim e ficava duas horas rezando... Não sei se ocê já fez isso? Eu já fiz. Ficava rezando na igreja. Aí quando dava as duas horas, mas rezando mesmo! (...) Então, a gente rezava, a gente rezava durante duas horas, então chamava o outro que tava dormindo. (...) Aí quando ele acabava, aí passava pro outro. A gente dormia 4 horas e duas horas. É como se fosse um plantão (vigília).*

Na adolescência ele se recorda de participar com outros adolescentes de grupos de vigílias na igreja católica. De outro lado, sua mãe também o estimulava a participar da tradição da família de seu pai, junto à família Mapuaba, de religiosidade afro-brasileira.

*(...). Eu tenho uma descendência muito assim, afro, assim. (...) É. Lá [em Uberaba] tem uma comunidade negra muito grande. Lá tem uma família que chama Mapuaba. É. Isso é coisa africana. Então, é... O pessoal bem, sabe? Que conserva bem as raízes deles.*

É preciso que se diga que pelo material e foco desta pesquisa não foi possível definir de forma cabal se o modo como Paulo lida e significa a religião é um modo já existente e praticado nas gerações anteriores, fruto de um sincretismo religioso comum às comunidades afrodescendentes, ou se se trata de uma nova forma de sincretismo, próprio, ou “fruto do espírito da época”, a década de 1970. Pelas leituras realizadas nesse sentido e pelo peso da tradição em seu relato e de suas fortes raízes étnicas, trata-se mais da primeira alternativa.

#### 2.4.3.2 José, Glória e Maria: juventude e religião

Os relatos de juventude dos três outros estudantes da segunda geração parecem apontar para um fenômeno religioso “geracional”.

*Eu acho que eu era muito rebelde, mas ao mesmo tempo muito independente, sabe, mesmo não tendo estudo, não tendo profissão, eu era muito sem medo, muito eu mesmo! (Glória, 49 anos).*

Os três falam em seus relatos de serem rebeldes e não conformados com a situação (social, econômica, política) em que viveram a fase da juventude na década de 1970. Eles apresentam uma postura de questionamento e ruptura com as tradições e projetos familiares, escolares e religiosos e uma busca de um lugar ou modo próprio de viver.

No campo religioso, rompem com a religião familiar e vivem uma juventude em que a religião não se destaca em suas lembranças. O que, claro, não quer dizer que não fizesse parte de suas vidas. Mas o certo é que a religião não se constitui como um território significativo em suas vivências juvenis, nem em suas trajetórias e projetos para a vida adulta. A impressão que se tem é que – utilizando termos de Maria e Glória – a religião fica latente, suspensa ou posta de lado por um longo tempo, para ser retomada na maturidade.

*E... e a minha infância foi assim: vida social, pouquíssima, quase nada. O máximo ia na igreja. Uma missa que eu detestava, entendia bulhufas. O padre falava assim: “Que assim seja!”, eu já tava no meio da rua (risos). Não tinha interesse. Uma família totalmente de padres e freiras, que eu tinha que... quando eu encontrava eles na rua, tinha que beijar a mão, né?(...)*

Na juventude, Maria não compreende bem, não vê sentido na “religiosidade” que observa em sua família e na sociedade em que vive. Ela questiona a missa, os rituais, os costumes, nos quais não encontrava um sentido preciso.

*Eu... eu sou uma pessoa de muita fé. Eu acredito nessa energia cósmica, dessa energia criadora de tudo. Acredito no bem, acredito que a terra vai estar num... num plano duma... de todo mundo já ter galgado a evolução dirigida ao bem, tá?*

Mas, como ela conta, era uma pessoa de fé. Na vida adulta se torna espírita kardecista.

*...por que eu acho que esse meu centro kardecista me preparou muito pra vida! Porque eu trabalho... é... se precisar, na sopa pros carentes, nas mulheres grávidas, com o enxovalzinho, no bazar! Entendeu? Então a parte social do centro é... mostra muito a vida pra gente, como ela é!!!*

Maria conta que sua mãe queria que ela fosse “Filha de Maria”, ou seja, fizesse parte da mesma congregação feminina religiosa católica que sua colega de sala, Celeste. Mas, diferentemente desta, ela não quis.

*(...) A minha mãe, católica, né? E tal, criando os filhos naquilo ali que ela conhecia, né? Que era o catolicismo. Mas disso aí, eu não...*



Do mesmo modo que todos os estudantes até aqui apresentados, José nasceu e foi criado dentro do catolicismo, ensinado por sua mãe e vivido socialmente na cidade em que cresceu em Goiás.

*Até quando eu saí de lá... Porque... Porque tem um tempinho que eu não vou lá. Tem um tempinho, né? Que eu saí de lá até... Até... Até a época em que eu saí, ninguém lá em casa tinha essa tendência pro lado do evangélico.*

Na juventude, José pega a estrada e, do mesmo modo que deixa sua família e Goiás, deixa para trás também as vivências religiosas.

*E graças a Deus, olha: não me arrependo de ter feito essa escolha. Até porque, quando Ele perguntou aos discípulos, saiu por aí e: “Quem o povo diz que eu sou?” Eles: “Ah, Senhor, dizem que és um profeta, que és Elias, que és...” “E vós, quem dizeis que eu sou?” Aí Pedro, como sempre, né? É o atrevido: “O Senhor é o filho do Deus vivo!” Olha: isso é fácil demais de entender. É só crer e se aproximar Dele que... Ele te dá a oportunidade dessa intimidade. Intimidade com Deus.*

Na vida adulta, já com trinta anos de idade, quando chega a Belo Horizonte é que ele se re-encontra com a religião, ou como gosta de chamar, “relação pessoal e íntima com Deus” e não uma religião.

*Eu não tenho uma religião. A palavra certa é relação. Porque a religião são dogmas, são é... Muito é muita... Digamos, estudos e tal e tal e tal. E Deus, uma relação com Deus é uma coisa tão simples que quando você chega a esse ponto, olha, o que mais que passa? Não interessa, sabe?*

Assim, na vida de José e dos demais estudantes dessa geração, a religião, primeiramente, é como uma “ruptura” com as tradições familiares. Negando a religião da família, eles afirmam sua autonomia e busca por construir novos valores. Desse modo é que na vida adulta ela aparece como uma experiência de escolha, não mais uma religião herdada, como em Margarida e Celeste.

Esses dados da pesquisa apontam para o fenômeno, já detectado por Zaluar (1985), de uma ruptura geracional situada a partir das décadas de 1970 e 1980. Do mesmo modo que rompem com a religião, esses estudantes rompem com outras “heranças e tradições” familiares e culturais, buscando construir outros modos de estar no mundo e também de ser jovem.

## **PARTE 3 – TERCEIRA GERAÇÃO: SER JOVEM NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

### **3.1 Apresentação**

Neste capítulo trataremos das vivências e territórios juvenis dos estudantes da terceira geração. Foram considerados como terceira geração os estudantes que nasceram entre 1965 e 1975 e viveram sua juventude na cidade de Belo Horizonte nas décadas de 1980 e 1990.

Na composição deste terceiro grupo geracional foram selecionados três estudantes, duas mulheres e um homem. Como ocorreu com a primeira geração, na composição dessa terceira geração não se conseguiu uma equivalência entre os universos juvenis femininos e masculinos. Esse fato decorreu da pouca presença de estudantes do sexo masculino na idade entre 30 e 50 anos estudando no ensino médio da EMCLS. Conforme já apresentado no perfil dos alunos do turno, os estudantes do sexo masculino concentram-se nos grupos cuja faixa etária vai dos 15 aos 18 anos e depois dos 50 aos 60 anos.

Nessa terceira geração, percebe-se, de um lado, uma grande semelhança entre as vivências de Deise e Diva e, de outro, uma profunda diferenciação em relação às de Emanuel. Distinções postas pela pertença de gênero, condição econômica e cultural das famílias, aliada à condição de migrante das duas primeiras estudantes. Isto posto, optou-se por tratar das vivências femininas em conjunto e separadamente das de Emanuel.

#### **3.1.1 Cenário**

O cenário de juventude desloca-se do interior para a cidade de Belo Horizonte, nas décadas de 1980 e 1990. No contexto brasileiro, com o fim de duas décadas de ditadura militar, entramos em um processo longo e complexo de redemocratização política. Economicamente, deixam-se para trás os tempos do milagre econômico e vive-se um período conturbado caracterizado por altas taxas de inflação e quadro de recessão.

Entre os anos de 1950 e 1980, houve significativo aumento da população juvenil em todo mundo. No Brasil, o número de jovens cresceu em 26% entre 1970 e 1980

(NASCIMENTO, 2002, p.269). Paralelamente ao fenômeno do envelhecimento populacional, observa-se uma distribuição diferenciada dos setores jovens no interior dos agrupamentos socioeconômicos, concentrando-se nos estratos de menor renda e piores condições de vida.

Os percentuais sobre a situação da juventude brasileira, nos anos 80, eram alarmantes: 43% dos 57 milhões de brasileiros com menos de 17 anos pertenciam a famílias com renda mensal *per capita* de meio salário mínimo. Vinte por cento viviam em condições de pobreza absoluta, em família com renda *per capita* de um quarto de salário mínimo. Um terço dos jovens de 10 a 17 anos já trabalhava, sendo que 42% deles na agricultura. As ocupações mais frequentes dos meninos eram em atividades agropecuárias, enquanto as meninas se empregavam como doméstica (Idem, p. 270).

Desde 1980, o país apresenta uma ligeira expansão na taxa de atividade da população juvenil, indicando a pressão constante de oferta de mão de obra sobre o mercado de trabalho. Percebe-se que o país, ao contrário das experiências de economias avançadas, quase não tem utilizado o dispositivo de alongamento da inatividade como alternativa de postergação do desemprego juvenil e de maior preparação para o ingresso no mercado de trabalho em condições menos desfavoráveis (POCHMANN, 2004, p. 67). Desse modo, os jovens da década de 1980 têm de conviver com altos níveis de desemprego e de empobrecimento. Processos que afetam principalmente a população jovem dos setores mais miseráveis da sociedade.

## **3.2 Apresentando os Estudantes**

### **3.2.1 Universo feminino**

1. Diva, 42 anos, casada, “branca”, “evangélica”, mãe de dois filhos de 16 e 23 anos. Nasceu no interior de Minas Gerais, no ano de 1966. Aos nove anos veio com a família para Belo Horizonte. Parou de estudar duas vezes, na 6ª série do ensino fundamental, primeiro para poder trabalhar e depois para casar. Ficou fora da escola durante 20 anos. Começou a trabalhar como babá aos 12 anos. Voltou a estudar há dois anos na EMCLS, onde completou o fundamental e agora cursa o ensino médio. Na época da pesquisa conciliava os estudos nessa escola com o trabalho de faxineira.

*Ela se apresenta*

*Meu nome é Diva, tenho 42 anos e tenho dois filhos. Tenho uma moça de vinte e três anos e um rapaz, um adolescente de dezesseis anos. A moça já trabalha, estuda. Conseguiu passar na faculdade pelo ENEM. Ela está fazendo publicidade. Vai casar já no ano que vem. Conheceu um ótimo rapaz, e eu abençoo totalmente o casamento dos dois. E o menino, agora já está começando a trabalhar também, está estudando... Só que ele repete muito de ano. Ele está com dezesseis anos, e ainda está na sétima série. (...) É que eu não pude estar presente, porque eu sempre trabalhei fora, né? Desde eles pequeninos, eu sempre trabalhei fora para ajudar no orçamento. Isso para mim é até um problema, assim... Que me deixa, assim, um pouco frustrada como mãe. Agora, eu trabalho só na parte da manhã, sou faxineira. À tarde, eu venho para escola. E quando eu chego em casa, o que eu posso fazer..., casa, ajudar a arrumar a casa... Fim de semana, eu faço faxina na casa. E eu já deixo o arroz praticamente quase pronto. Uma vez por semana, eu lavo e passo as roupas da casa todas. Eu trabalhava... Mas sempre tinha vontade de voltar a estudar pelo menos para concluir o que eu tinha deixado no passado. Aí eu sempre... Assim, fui levando a vida trabalhando, cuidando... Ajudando no que podia, né? E cuidando dos meninos e tudo. Aí agora é que eu... O meu marido, devido umas crises fortes que nós tivemos de separação e de voltar, eu decidi a estudar mesmo! Foi agora que eu decidi estudar e trabalhar.*

2. Deise, 37 anos, “parda”, casada, duas filhas (18 e 19 anos). Católica (misturada). Nasceu em uma cidade no norte do Estado do Espírito Santo, próxima à divisa com o Estado da Bahia, em 1970. Aos três anos, veio com a família morar em Belo Horizonte. Começou a estudar aos 10 anos e foi até a quarta série do ensino fundamental, quando parou de estudar por um período de 15 anos. Começou a trabalhar aos 13 anos como babá. Na época da pesquisa conciliava os estudos na EMCLS com o trabalho de faxineira em uma academia de ginástica, no bairro Buritis, região centro-sul de Belo Horizonte, e o cuidado com a casa.

### ***Ela se apresenta***

*Deise, eu sempre gostei desse nome. (...) Ih! Minha história é interessante. Se eu te contar a minha vida, dá um livro! Dá um livro de superação, de luta, de tudo! (...) Quando eu vim pra cá [Belo Horizonte], eu tinha 3 anos. (...) Quando nós chegamos aqui, o meu pai comprou uma casa... ali no Santa Efigênia (...) Antigamente, ali era uma vila pequena. Uma minifavela. Aí ele comprou uma casa, mas era uma casa grande. Na beirada do Rio Arrudas. Era bem na beiradinha. Aí o meu pai comprou essa casa. (...) Eu morei ali dos até os 13 anos. Só que aí teve uma enchente em 70. Acho que foi antes de 70. Se não estou bem enganada. A gente morava na beirada desse rio, então a água entrou na casa de todo mundo, perdeu tudo. (...) Os meus pais foram indenizados e mudaram. Eu fiquei morando na casa de uma senhora, amiga da minha mãe. Quando eu saí da casa dessa senhora, aí eu já... fui pra outra casa trabalhar como babá. (...) Eu engravidei do meu marido, eu tava com dezoito anos. (...) Aí... ele quis casar, mas eu pensei, pra que casar? Já tou grávida mesmo, vamos morar juntos. (...) Aí nasceu minha filha, (...) depois, em seguida, engravidei da segunda. Criei minhas filhas, trabalhando como faxineira. Voltei a estudar, fiz supletivo e eliminando matérias. (...) Tirei o fundamental. Aí nós mudamos e eu tive de parar de estudar de novo. Só agora voltei, tem seis meses, pra cá (EMCLS). Meu sonho é ter uma clínica de estética, né? Mas vamos ver o que vai dar!*

### ***3.2.1.1 Diva e Deise: apontando para permanências nas vivências juvenis femininas***

Na configuração deste segundo grupo do universo adulto, as histórias de Deise, 37 anos, e Diva 42, ambas casadas, com filhos com idades entre 16 e 23 anos, são emblemáticas de um universo feminino, muito comum nas turmas de EJA da EMCLS.

As duas estudantes vieram do interior, na infância, ainda na década de 1970. Vieram “da roça”, e ao chegarem à capital foram com suas famílias morar em favelas da cidade e, logo que iniciaram a juventude, passaram a trabalhar como domésticas para ajudar as famílias e também para se sustentarem, terem um lugar melhor para morar e tentar estudar.

No universo feminino, elas também diferem das colegas Margarida, Celeste, Maria e Glória, por conciliarem a profissão com criação dos filhos, apontando, mesmo que de forma “discreta”, para uma transformação dos modos de viver e representar o casamento, a organização da vida doméstica, que passa a contar com a participação do homem na educação dos filhos e nos trabalhos domésticos. Dito de outro modo, suas histórias apontam para as transformações sociais mais profundas no papel do homem e da mulher, em processo na contemporaneidade.

Além de compartilharem o mesmo contexto histórico e cultural das estudantes, Diva e Deise expressam ainda uma vivência juvenil marcada por períodos superiores a dez anos longe da escola, configurando uma trajetória escolar e inserção no mundo do trabalho, bem como uma vivência juvenil “mais curta” e diferenciada dos relatos dos jovens da segunda geração.

Deise não tem boas lembranças de sua juventude. Ela considera que (...) *nessa época, assim, eu falo que foi a fase pior da minha vida*. Quando ela estava com 12 anos, houve uma enchente muito grande em Belo Horizonte e os pais perderam a casa, mudaram para um sítio em uma cidade próxima a Belo Horizonte e a deixaram nesta cidade, na casa de uma vizinha, para continuar seus estudos. Nessa casa ela morava e ajudava a sua “madrinha” em pequenos serviços.

*(...) Da minha infância, eu não lembro de nada de bom não, sabe? O meu pai foi muito rigoroso, minha mãe também. Não podia nada, tudo era proibido. Tinha que sempre ser obediente, né? Obedecer sempre, né? E a gente morava na roça, depois viemos para cá para Belo Horizonte. O pai vendeu tudo lá, a gente abandonou a escola de lá e veio para cá. Todo mundo pequeno. Aí, né? Chegamos aqui, nós começamos a estudar. Me lembro que nós passamos muita dificuldade... Muita dificuldade na escola também! Lá na roça, eu comecei na escola na idade certa: sete anos. Mas, chegando aqui, atrasou uns dois anos. Aí fiz nove anos e estava ainda no primeiro ano.*

*Depois foi assim, tudo tumultuado. Aí, eu comecei... Aí que eu comecei a estudar mesmo a quinta série, a sétima série, comecei a trabalhar já nessa idade. Aí, fui trabalhar de doméstica. Aí, comecei a trabalhar, a estudar... Repeti o ano também várias vezes, depois eu desisti. Foi quando eu conheci meu esposo!*

A narrativa de Diva é curta e objetiva. Seu encadeamento pode constituir um resumo dos relatos de juventudes de Deise, Margarida, Maria e Glória, apontando para uma permanência estrutural nas relações de gênero nos âmbitos familiares e que interferem profundamente nos modos de viver e representar a juventude.

*É! Eu não tive adolescência. E nem nada. Não tive não. O meu pai foi muito rigoroso, minha mãe também. Não podia nada, tudo era proibido. Tinha que sempre ser obediente, né? Obedecer... Muita responsabilidade, né? De família... Eu sempre trabalhei, não era muito de sair, né? Foi difícil mesmo para mim!*

A infância difícil e curta, os conflitos advindos do controle familiar intenso, a inserção precoce no mundo do trabalho, a dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo. Rememorando suas vivências juvenis, Diva a princípio afirma que não teve adolescência, nem juventude.

Ela analisa e identifica três aspectos que a levam dizer que não teve adolescência: primeiramente por não poder usufruir a condição de jovem. *Tudo era proibido!* Não podia sair de casa com as amigas para ir a festas ou a discoteca (forma de diversão juvenil própria de sua geração) ou namorar. Segundo: as relações familiares baseadas em pouco diálogo e apoiadas em uma autoridade, ainda, sem espaço para diálogo. Assim, *Tinha que sempre ser obediente, né?* Terceiro: o trabalho durante toda a adolescência/juventude, trazendo o peso da responsabilidade por si e por sua família.

Mas, logo em seguida, pensa mais um pouco e muda o que afirmou. Após essa segunda reflexão, diz:

*A minha... A minha juventude era assim. Eu queria sair, mas só que ela [a mãe] não permitia! O meu pai não deixava... Ele não gostava que a gente saía não! Mas eu gostava de sair. Eu sempre fui reprimida e não fazia o que eu gostava não. Eu tinha poucas amigas. Mas as únicas que tinham, eu convidava, de vez em quando, para a gente sair e tudo, assim, né? Mas tudo escondido! Era tudo escondido. Corria o risco de chegar em casa e levar até um couro.*

Nesse segundo momento, ela admite ter vivido uma fase, a adolescência, mas que essa fase não foi um momento bom na sua vida, ou não foi uma adolescência boa.

Pois ela gostava de sair, sabia das opções postas aos jovens de sua época, desejava estar com eles, fazendo o que faziam, mas não podia ir porque os pais não deixavam. E, na sua concepção, o controle dos pais devia-se, principalmente, ao temor da mãe de que ela, a filha, engravidasse sem estar casada.

*Era difícil. Que eu me lembro, não foi nada boa, não. Porque... Eu gostava de sair. Eu e minha irmã, eu tinha uma irmã quase da minha idade, ela deve ter uns 44 anos. Aí, nós duas saía. À noite, arrumava e saía, só que minha mãe ia atrás de nós aonde a gente fosse. Dez horas, ela queria que a gente entrasse para dentro. Se a gente fosse numa discoteca, ela chegava lá e mandava nós ir embora para casa. Ela não deixava, não gostava não, ela tinha medo de... acho que engravidar... Alguma coisa assim. Não podia usar um decote, não podia...*

É preciso nos determos um pouco mais em seu depoimento. Ele evidencia que os conflitos com os pais se estabeleciam em torno de dois pontos: primeiro, o horário para chegar em casa. A mãe marcava o horário de 10 horas, mas, segundo Diva, era nesse horário que os seus amigos estavam saindo de casa para ir à discoteca. Segundo, o lugar. A Discoteca, lugar que os pais não consideravam apropriado para uma jovem de sua idade.

O primeiro, relativo, de um lado, à manutenção da atitude repressiva dos pais, estava apoiado em uma autoridade que se pretendia inquestionável. A mãe ia atrás da filha, tirava de onde estivesse e a trazia de volta para casa. O pai, por sua vez, a esperava pronto para dar-lhe uma surra por sua atitude de desobediência e ruptura com a sua autoridade paterna.

De outro lado, mesmo sob ameaça das surras paternas, falavam mais alto o comportamento da filha e o seu desejo de usufruir a condição de jovem, de divertir, de sair com as amigas, de dançar, ir aos lugares que as pessoas de sua idade iam; então ela desobedecia e fugia para sair com as amigas.

Um último aspecto importante no relato de Diva é que ele mostra, em um contexto já diferenciado, distante no tempo e com novas configurações sociais e juvenis, dois comportamentos comuns a colegas da geração anterior: as surras (concretas) e ameaças constantes e as fugas (para sair com as amigas, para namorar e para o casamento-fuga).

Assim como em Maria, aqui também pode ser localizado o desejo de sair, de viver aquele momento, e a repressão dos pais. Ou seja, controle sobre as vivências

femininas. Mas também como Glória e Maria, Diva relata a fuga, a desobediência e em contrapartida o risco de levar surras/couros por ir a festas, casa de amigas e discotecas.

Seu depoimento aponta, novamente, para uma associação de juventude, de um lado, com possibilidade de “fruição”, ou seja, a possibilidade e a liberdade de sair de casa, de ter amigos, namorar, passear, enfim, de usufruir os espaços, atividades e tempos disponibilizados à população jovem de sua época e contexto sócio-histórico.

Desse modo, aponta também para o autoritarismo presente nas relações familiares, no qual o componente de gênero se faz muito forte. Nesse contexto, para as jovens permanece um controle profundo sobre o corpo, o comportamento e a sexualidade.

Por fim aponta para uma associação entre juventude e moratória social, ou seja, aquele espaço/tempo em que se pode estar livre da responsabilidade do trabalho, do sustento próprio e familiar e dedicação aos estudos.

### **3.2.1.2 *Tempo livre, lazer e sociabilidade***

O contexto de vivência de juventude de Deise e Diva é marcado pela pouca possibilidade de usufruir a sua condição juvenil. Pelos dois relatos percebe-se que as opções de lazer eram já bem maiores do que nas gerações anteriores, porém, mostram também que o acesso era muito limitado.

As opções de lazer e diversão juvenis são distintas. Configura-se um cenário que, mesmo não podendo ser usufruído pelas estudantes em sua juventude, já existia e que, assim, torna-se parte do seu contexto juvenil, parte do desejo de pertencimento ao universo juvenil do seu momento e de sua geração.

Diva destaca a discoteca como o principal espaço de lazer juvenil. A discoteca aparece em seu relato como um lugar próprio para os jovens, distinto da boate, que era lugar de adulto: *Era na discoteca que minhas amigas iam. Mas lá em casa nada podia!*

### **3.2.1.3 *Diva: comparação com a juventude da filha***

*E eu fico olhando hoje, que os jovens de hoje, assim, eles dão valor a coisas que não têm IMPORTÂNCIA NENHUMA NA VIDA!!! É o que eles dão valor, né? Só que ficam ali, sempre na dependência dos pais! Que dizer: vai*



*ter a gente a vida toda? Vai ficar dando casa, comida, roupa, dando dinheiro pra sair? Não vai, né? Vai ter uma hora que vai ter de ir sozinho, de se virar! Então eu acho que o importante é você preparar seu filho! Até mais do que ficar frequentando lugar caro e pagando cinema todo dia, comprando roupa cara, tênis caro, entendeu? Graças a Deus... Eu tenho problema aqui com a mais nova.*

Assim, para Diva, a duração e a forma de viver a juventude mudaram consideravelmente entre sua adolescência e a da filha, que na época da pesquisa estava com 23 anos. O foco de sua comparação está nas mudanças em relação às condições materiais existentes entre ela e suas filhas.

Mas transparece a preocupação com o futuro dos filhos jovens, que estão “demorando” a se tornar independentes. As vivências são muito distintas e a visão de mundo e os valores também parecem estar distanciando-se dos pais, causando certa tensão na relação entre pais e filhos! É assim que o marido “entra em cena” na narrativa da estudante para “alertar as filhas”, chamá-las a refletir sobre a diferença das condições de vida entre elas e os pais. Diva depois recoloca a questão em termos de duração:

*A minha [adolescência/juventude] durou três anos. E a dela está até hoje! E tanto que a cabeça dela, que ela não para, ela vai casar e vai continuar saindo! Ela vai ter o filho dela, quando ela tiver os seus vinte e sete, vinte e oito anos... Quando ela já tiver formada mesmo. E a cabeça dela é bem diferente, ela fala assim que ela vai casar e vai continuar. Vai sair... Todo domingo vai almoçar lá em casa! (risos) (...) Então ela vai... Curtir. Ela vai ter... Eu acho que a vida de jovem hoje em dia vai ser bem melhor do que a gente!*

Para Diva, portanto, entre sua adolescência e a da filha, houve uma considerável mudança na duração e concepção de juventude. Primeiramente, mudou em relação à possibilidade de sair, em relação à liberdade e às opções e possibilidades de estudar, e quanto ao fato de não trabalhar desde nova.

*(...) E como eu tava sempre na casa dessa vizinha. Porque na época, na casa da minha irmã não tinha televisão, e essa vizinha tinha. Todo dia, à noitinha, a gente ia lá pra ver televisão. Nós éramos muito amigas! E aí, foi nessa época que eu conheci ele, eu tinha trezes anos!*

Deise começa a juventude morando na casa de uma irmã, depois que o pai e a mãe se mudam para um sítio numa cidade vizinha. Nesse período ela conta que o lazer se restringia a ver televisão na casa de vizinhos ou ficar na porta de casa conversando com os amigos. Durante o dia, ajudava a irmã no cuidado da casa e dos sobrinhos. Seu

lazer nesse período era ir à casa da vizinha para assistir às novelas e ficar conversando com as amigas na porta da casa da irmã.

Aos quatorze anos começou a trabalhar como babá. Ela trabalhou nessa função dos 14 aos 18 anos, o que a deixava ocupada com trabalho e sem tempo para lazer e diversão todos os dias e noites da semana.

*(...) Namorar: a gente namorava só nos fins de semana. Durante a semana era só trabalho! Às vezes, ele [o namorado] ia na casa da Daia [onde trabalhava] uma vez por semana. Assim, de vez em quando ele ia lá um dia da semana.*

O lazer nesse período se resumia, durante a semana, ao namoro na noite de sua “folga” na casa da patroa. Nessa noite, ficavam por ali mesmo, por perto, na porta do prédio ou na praça do bairro em que trabalhava.

*Igual o meu marido, às vezes fala com elas [as filhas]: Ó! você acha que na época que eu e sua mãe namoramos, que a gente ia pra barzinho, ia pra cinema, ia pra teatro? Ver qualquer coisa? Qualquer coisa que fosse PAGA? Não tinha disso não! A gente ia passear num parque, de vez em quando. Tinha uns especiais, perto da casa dele, onde ele morava, o pessoal fazia muito especial de jogo! Assim pra Várzea das Flores, esses lugares onde tem rio! Então a gente ia muito assim, em excursão, que ele ia jogar bola, e automaticamente tinha um rio, tinha um mato para você passear e a gente ia nessas excursões assim, de vez em quando ia num parque por aqui mesmo passear, e era isso! Porque barzinho, essas coisas, não tinha né? Não tinha dinheiro, não tinha condições na época, né?*

Nos finais de semana, seu lazer era ir para a casa dos pais, que já haviam retornado a Belo Horizonte, e a excursões com o time de futebol do namorado. Nada que fosse “pago”, ou que dependesse de gasto financeiro, ela podia usufruir, pois a quase totalidade do seu salário de babá ia para sua família. Ela tirava apenas uma pequena parte para seus “poucos e básicos” gastos pessoais. O namorado, também um jovem pobre, não tinha dinheiro para “esses gastos com diversão”, pois já estava juntando para o casamento.

Diferentemente de Diva, que destacava o controle familiar como restringindo a possibilidade de usufruir uma condição juvenil, que já se apresenta com espaços/tempos demarcados e separados, sobre esse período de juventude Deise enfatiza a dificuldade financeira como o fator principal de sua pouca vivência juvenil.

*Nossa! Eu não tive nada! Eu não tive nada, mesmo! O que eu usava era a roupa que os outros davam pra mim, entendeu? O meu salário, na época que*

*eu comecei a trabalhar, ficava todo, praticamente todo, com a minha mãe, pra ajudar em casa, entendeu? Dava todo pra minha mãe! Nem morava com ela, nem morava com ela! Mas eu sabia que tinha de ajudar em casa! Tinha os meus irmãos menores, e o meu pai aposentado do fundo rural ganhava uma mixaria! Eu sabia que eu tinha de ajudar em alguma coisa, entendeu? Então eu tive uma responsabilidade muito cedo, muito cedo! Então eu acho que a gente passa a ver as coisas de outra forma, passa a dar importância àquilo que é importante, né?*

### **3.2.1.4 Deise: comparação com a juventude das filhas**

Comparando sua juventude com a das filhas, Deise destaca dois aspectos principais: a diferença na condição de consumo e nas opções de lazer. É bom lembrar que Margarida destacou a questão do respeito e da autoridade nas relações familiares, Celeste, a forma de lidar com as oportunidades, Maria e Diva destacaram a liberdade e o prolongamento da juventude, dos estudos e a moradia na casa dos pais. Diva destaca, ainda, que mesmo o casamento não implica em término da juventude. Glória destaca a expansão de oportunidades de trabalho e de ampliação da informação e o acesso à tecnologia.

*No final de semana, é sair com os amigos! A mais nova [18 anos] está numa fase de ir muito aqui, na pracinha lá no bairro Coração Eucarístico, ou aqui mesmo perto de casa, com o grupinho de colegas! Mas todo final de semana, esses meninos têm uma festa! (risos) nunca vi! Não tem um final de semana que não tenha uma festa! Mas todo final de semana tem uma festa na casa de alguém, com alguém, né? Eles chamam, né! Um vai chamando o outro e aquela corrente! E acaba indo todo mundo!!! E aqui em casa é sempre cheio, minha filha. Todo final de semana tem uma, duas aqui, dormindo aqui!*

Mesmo sem ter muito dinheiro para gastar, a filha de Deise usufruiu uma condição juvenil distinta da de sua mãe: livre do trabalho doméstico, com melhor condição financeira que os pais na juventude.

Um dos aspectos a ser destacado no depoimento dessas estudantes é que não se pode pensar o movimento das gerações de modo linear evolutivo, nem em termos de avanços e retrocessos. O importante no relato delas é mostrar que para grande parcela da população juvenil (no caso a feminina), pobre, com pouca escolaridade, moradoras do campo e migrantes a condição juvenil assemelha-se mais com a das colegas da primeira geração, principalmente Celeste pelo trabalho doméstico.

Para esse contingente populacional as transformações na condição das vivências juvenis narradas pelas colegas Maria e Glória parecem ter “desaparecido”. Mas a nossa

tese é de que as transformações ainda não alcançaram a população pobre, trabalhadora feminina.

### 3.2.2 *Universo masculino*

3. Emanuel, 33 anos, “cor parda”, casado, uma filha de 3 anos, evangélico. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1974. Estudou até o 1º ano do ensino médio e depois parou de estudar por 13 anos. Começou a trabalhar com 13 anos na gráfica do pai e depois, aos dezesseis anos, no comércio perto de casa. Na época da pesquisa conciliava a escola com as funções de representante comercial e pastor de uma igreja em Belo Horizonte.

#### *Ele se apresenta*

*Nasci em Belo Horizonte. Criado aqui, eu nasci na Policlínica Renascença, né? É, nasci lá e fui criado aqui. Eu só fiquei um tempo fora, né? Mas aí foi o trabalho, fiquei um ano no Espírito Santo, né? Trabalhar lá um ano. Mas aí, depois que deu uma estabilizada, voltei, e foi aí que nós construímos nossa casa. Minha infância foi bem tranquila. Fui arteiro, né? Nossa, ih! Eu já fiz muita coisa. Coisa de criança mesmo assim e tal. Eu fui criado muito na rua. Assim, quando eu digo na rua, no sentido de brincadeiras que hoje já não existe tanto, que hoje é muito tecnológico as brincadeiras, não. A criação minha foi rua, é jogar bola, papagaio. Rolimã... Essas coisas que eram da época assim, né? Então a criação assim, bem solta nesse sentido, assim, a criação foi bem tranquila assim, né? (...) Eu cresci num bairro tranquilo. Mas aí, quando eu tava no ensino médio, meu pai passou por uns problemas e eu tive de trabalhar. No início, eu trabalhava e estudava, mas depois, esfriei, desanimei e parei. Fiquei fora da escola até esse ano, mas na igreja faço um curso de teologia... Aí nesse ano eu voltei a estudar. Vim aqui na EMCLS porque a minha esposa, ela estudou aqui, de noite. Ela concluiu o ensino médio aqui no ano passado. Aí ela falou pra mim estudar aqui, que era legal. (...) Mas a primeira coisa quando eu fiz, quando vim me matricular, foi que eu ficasse numa sala – se tivesse, claro, né? – não muito cheia e não cheia de menino demais, porque eu não ia dar conta. Eu precisava de gente pelo menos assim... Aí a moça da secretaria até falou assim: “Ah, tem uma sala ideal.” (...) Mas assim, em relação à sala, bem tranquilo. Eu gostei muito da sala. Gostei muito assim, eu achei que o povo é bem tranquilo, sabe? Não tem... Não tem problema assim, com confusão dentro de sala. Eu gostei demais!*

Considerando as narrativas de Deise e Diva, o principal território é o trabalho. Selecionou-se o depoimento de Deise para situar o contexto profundamente semelhante das duas estudantes dessa terceira geração.

*Eu tive... tive uma infância de assim, muito difícil. Os meus pais assim, igual eu te falei, de roça mesmo. A minha mãe é analfabeta até hoje. A minha mãe não sabe assinar o nome. Eu sou do Santo Agostinho, Espírito Santo. É quase indo pra Bahia, lá. Então assim: o meu pai, ele perdeu uma perna muito cedo, sabe? Ele teve tétano, e teve que amputar a perna muito cedo.*

*Então a minha mãe teve que vender tudo, tudo! Tínhamos... morávamos na roça, mas na roça tinha as condições, né? É... plantava, tinha terra que o pai dela tinha deixado, tinha criação, tinha terra pra plantar e tudo. Aí teve que mudar pra cá... Aliás, não mudou nessa época. A minha mãe vendeu uma parte do que que ela tinha, pra ele vir e fazer o tratamento aqui em Belo Horizonte. (...) Aí, quando ele voltou, já voltou sem a perna, né? Foi mais dificuldade pra trabalhar e tudo, aí ele resolveu vender tudo o que tinha lá e vir pra cá. (Deise, 37 anos).*

Conforme Sarti (2004), as famílias como a de Deise e Diva se veem cada vez mais responsabilizadas por garantir a reprodução dos seus membros, sem contar com quem as possa ajudar. Na dificuldade em cumprir com seu papel e sem o apoio de uma política pública para as famílias, a história de Deise parece confundir-se com a da colega Celeste.

Assim Deise conta:

*Aí, eu fui pra uma outra casa ali no Sion, e... tomei conta de dois meninos. Era uma menina e um menino. É, tinha 14... 14 pra 15 anos (...). Trabalhava de segunda a sexta-feira. Os meninos dormiam no quarto comigo. A mãe saía 6 horas da manhã e chegava 7, 8 horas da noite em casa. O pai era que chegava 5 horas, 5 e pouquinho. Eu ficava o dia inteiro com os meninos.*

Com relatos muito semelhantes aos de Celeste e Glória, Deise e Diva falam de seu ingresso muito cedo no trabalho doméstico. As duas começam trabalhando como babás. Sobre o seu cotidiano quando trabalhava como babá, Deise conta:

*Durante a semana é cuidando de criança de dia e de noite, porque a mãe do menino que eu cuidava trabalhava o dia todo e deixava a criança por minha conta! Dormia num quarto comigo, a mãe saía cedo e voltava à noite. O pai que chegava às cinco horas, cinco e pouquinho. Aí quando eu entrei lá, ele tinha semanas e o menino dormia comigo. Tudo era eu. (...) Fiquei lá até ele fazer quatro anos!*

Para os jovens como Deise e Diva, que vivem a juventude no limiar da precariedade, o trabalho, conforme posto por Dayrell (2005) não é vivenciado como uma experiência formadora de valores e projetos de vida e futuro, mas apenas em sua dimensão de sobrevivência e sustento. O trabalho, em suas lembranças, *não é fonte de expressividade*, mas, ao contrário, *é reduzido a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima, perdendo os elementos de formação que derivavam de uma cultura que se organiza em torno dele*". (DAYRELL, 2005, p.23).

### 3.2.2 Universo masculino

#### 3.2.2.1 Emanuel: religião e sociabilidades juvenis

Emanuel, dentre os entrevistados, foi o que viveu mais intensamente e por mais tempo sua condição juvenil. Ele conta que durante a semana, depois da aula, encontrava com os amigos na praça, saía muito nos finais de semana, jogava futebol na rua, ia a shopping e saía à noite para bares da cidade para namorar, encontrar os amigos e tocar violão. Seu relato difere totalmente dos de Deise e Diva e também dos seus colegas da segunda geração, Paulo e José. Por seu relato temos um contraponto das opções de lazer já à disposição daquela geração, mas não usufruídas devido a condição social, de gênero, familiar, migrante, etc.

Dividiu-se o relato de Emanuel em duas fases, demarcadas por ele a partir de suas vivências juvenis fora da igreja e dentro desta. No primeiro momento, dos 13 aos 16 anos, quando ainda não havia “conhecido a igreja”, estudava e era muito “aprontão”.

*(...) Até os dezesseis anos, eu fui mais aprontão, não só nos termos de infância, mas, com 14, 15 anos, eu já saía muito com o pessoal, foi a época que eu tive... meu primeiro porre, e aí, né, o pai brigou, por conta dessas coisas todas, mas eu nunca fui de aprontar muito não! A minha questão era mais sair com os amigos, ir no shopping, nada muito assim... A gente tinha uns amigos da rua (de vizinhos) que a gente andava muito junto. São amigos que até hoje a gente tem amizade um com o outro. Então a gente saía muito pra shopping, comer sanduíche. Então nunca fui de aprontar muito não. Até porque tinha uma família muito tranquila, não tinha problemas, então a família era muito tranquila, então não tive envolvimento com nada (drogas!)*

Nesse contexto, destacam-se dois cenários de vivências juvenis: a praça do bairro e os *shoppings center*. Na praça é que ele relata de que forma e como encontra sua “turma de amigos” do bairro. Este será o cenário de suas primeiras experiências de um mundo juvenil. Nesse seu relato fica evidente a importância do espaço da praça do bairro para os encontros dos jovens. Nesse espaço é que ocorrem os encontros periódicos, as conversas, a construção de laços fraternos e se combinam as partidas de futebol.

Outro espaço que surge no cenário juvenil é o dos *shoppings center*: a emergência do shopping e a transferência da praça do bairro para a praça de alimentação do shopping. Na história de Emanuel, este surge como o espaço que, juntamente com as

ruas e praças do bairro, constitui os territórios das vivências juvenis de Emanuel e seus amigos.

A respeito das experimentações juvenis, Emanuel é muito discreto, até mesmo pela sua condição atual de pastor. O grupo de amigos que se formou na juventude até hoje é parte de sua vida de adulto:

*E fui, continuei e hoje, todos estamos juntos, entendeu? A gente se reúne de vez em quando! Um liga pro outro: Olha, nós vamos fazer um churrasco em casa e tal! E vamos lá e vai a esposa, os filhos! Então a caminhada dentro da igreja começou deste processo, deste grupo de amigos! Um chegou, convidou o outro ali na pracinha, e tal e fui umas três vezes, aquela coisa toda, aí começou todo esse envolvimento. É aquela coisa, nós não nos separamos mais, né?*

Sua conversão de católico para evangélico e sua inserção na igreja ocorreram a partir da relação com um grupo de amigos do bairro que se reunia nas pracinhas e frequentava o shopping juntos. Conforme ele relata:

*Vou te contar um pouquinho como isto começou! A gente morava na Pompeia, viemos mudar para o Santa Tereza. Eu não consigo me lembrar exatamente como foi o primeiro encontro, mas fomos criando aquele coleguismo, vamos dizer assim, e dentro disto, nós começamos a trabalhar aquela questão nossa de amigos, jogando bola juntos, então aquilo foi se fortalecendo! E todos de origem católica mesmo! Porém tinha um detalhe, nós tínhamos entre estes amigos, um que já tinha um certo, uma caminhada dentro da igreja, porque a mãe levava, o pai há muitos anos levava, mas coisa de criança, que ia à igreja e coisa e tal. Mas tinha um outro rapaz que a mãe levava e coisa e tal, mas teve uma vez, ele tinha sumido. A gente comentava. Nó a gente encontra ele tão pouco, né? Este que hoje também é pastor. Então a gente perguntava: O que estava acontecendo? Aí de repente falaram assim: Ah ele virou crente! Mas eu não tinha essa noção. O que que é isso de crente? Como é que é essa história? E ele estava sumido, só ia à Igreja e tal! Aí um dia ele nos convidou pra ir na igreja dele e tal. Eu fui umas duas ou três vezes, gostei muito, e na igreja fui muito acolhido. Primeiro ele me levou, depois o outro e o outro e assim foi um puxando o outro! Os dois já tinham conhecimento, eu era o único que não sabia como é que era e tal, mas eu gostei muito pelo acolhimento que tive! As pessoas me abraçavam, eu gostei e comecei a frequentar.*

Houve um “segundo” momento, aos dezoito anos, quando sai da igreja:

*Depois teve um período, mas eu já estava mais velho, eu saí, tive uns dois anos fora da igreja, aí eu já estava mais velho, aí as saídas já eram mais, assim, barzinho, eu tocava à noite em barzinho, saíamos à noite com os amigos, assim. (...)*

Nesse momento, houve outros espaços e uma vivência juvenil diferenciada, mais marcada por uma vida noturna, os barzinhos, o vilão.

*Mas eu acho que isso é o que me marcou mais assim, foi esse processo dessa mudança de bairro, que foi uma época que eu não queria sair de lá, porque eu gostava dali, aquela turma, as crianças e tal. Então, eu acho que foi mais essa questão mesmo, sabe? (...) eu não queria, mas foi por força das circunstâncias. Nós tivemos que mudar porque o meu pai tinha problema com bebida. Então, esse problema dele com bebida trouxe uma certa dificuldade, sabe? (...) Foi preciso sair de lá. Então isso assim, deixou a gente muito traumatizado. A família mesmo, né? Então, acabou que foi necessário a gente sair de lá pra que as coisas caminhassem um pouquinho melhor. Então, eu acho que o fato mais, assim, marcante, foi essa mudança de bairro, que eu gostava demais de lá e não queria ter saído. (...)*

O depoimento de Emanuel nos permite perceber a ampliação dos espaços de lazer e sociabilidades juvenis disponíveis aos jovens dessa geração, mas não usufruídos pelas colegas Diva e Deise.

Reforça a permanência de lazeres e sociabilidades tidos até então nesta pesquisa como “tipicamente masculinos”, como foi expresso por Paulo e José: o futebol, os grupos de amigos da praça, os bares com os amigos, dentre outros. Por outro lado aponta para novos espaços como o shopping center. Espaços que começam a se fazer presente no cenário brasileiro, ainda no final dos anos 1960 (São Paulo), que chega a Belo Horizonte ao final da década de 1970 e torna-se um dos “points” de encontros de jovens e adolescentes já nos anos 1980.

### **3.3 Religião e grupo de pares**

Na narrativa de Emanuel, junto ao grupo de amigos do bairro com quem conviveu durante toda a juventude e ainda mantinha laços muito fortes na vida adulta, foi a religião o que, segundo ele, se tornou mais significativo em suas vivências.

Os três estudantes dessa terceira geração nasceram e foram criados dentro do catolicismo. Assim como na geração anterior, os três apresentam trajetórias de ruptura com o catolicismo.

A história de Emanuel, o mais “novo” da terceira geração, traz um diferencial, pois sua ruptura com o catolicismo ocorreu ainda na juventude, enquanto a dos demais colegas foi na vida adulta.

*Vou te contar um pouquinho como isto começou! A gente morava na Pompeia, viemos mudar para o Santa Tereza. Eu não consigo me lembrar exatamente como foi o primeiro encontro, mas fomos criando aquele coleguismo, vamos dizer assim, e dentro disto, nós começamos a trabalhar aquela questão nossa de amigos, jogando bola juntos, então aquilo foi se fortalecendo! E, todos de origem católica mesmo! Porém tinha um detalhe,*



*nós tínhamos entre estes amigos, um que já tinha um certo, uma caminhada dentro da igreja, porque a mãe levava, o pai há muitos anos levava, mas coisa de criança, que ia à igreja e coisa e tal. Mas tinha um outro rapaz que a mãe levava e coisa e tal, mas teve uma vez, ele tinha sumido, A gente comentava. Nó a gente encontra ele tão pouco, né? Este que hoje também é pastor. Então a gente perguntava: O que estava acontecendo? Aí de repente falaram assim: Ah ele virou crente! Mas eu não tinha essa noção. O que que é isso de crente? Como é que é essa história? E ele estava sumido, só ia à igreja e tal! Aí um dia ele nos convidou pra ir na igreja dele e tal. Eu fui umas duas ou três vezes, gostei muito, e na igreja fui muito acolhido. Primeiro ele me levou, depois o outro e o outro e assim foi um puxando o outro! Os dois já tinham conhecimento, eu era o único que não sabia como é que era e tal, mas eu gostei muito pelo acolhimento que tive! As pessoas me abraçavam, eu gostei e comecei a frequentar.*

Conforme relatado, a conversão de Emanuel da religião católica para a evangélica ocorreu na juventude e não na vida adulta, como os colegas José, Paulo e Maria. Tanto a conversão quanto a inserção na igreja ocorreram a partir da relação com um grupo de amigos do bairro que se reunia nas pracinhas e frequentava o shopping juntos.

O relato acima mostra não apenas a conversão de Emanuel, mas permite ver que se trata de um fenômeno mais amplo, onde um grupo de amigos, todos católicos, converte-se “coletivamente” para outra religião.

*Na verdade, eu conheci a igreja mesmo aos 16 anos, na adolescência, né? Estou agora com 33 anos, portanto um longo percurso. Então, conheci realmente a igreja aos 16 anos. Depois tive um processo até fora da igreja e tal, por um período de dois anos. Depois voltei e a caminhada foi mesmo dentro da igreja. Fiz um curso dentro da igreja de dois anos, de nível médio, né? Nível de primeiro grau. Então foi isso! Eu iniciei aos dezesseis anos, então a minha adolescência foi assim mesmo, nesse processo.*

Emanuel destaca, no primeiro momento, as limitações de sua participação nos grupos de jovens, atividades de louvor e acampamentos pela condição de trabalho e da escola, e paulatinamente o envolvimento com a vida religiosa: grupo de músicas e seminários. Época em que o desejo de estudar esfria mais e ele se afasta da escola, e passa a se dedicar mais à igreja.

*Então, dentro da igreja era este processo mais à noite, sabe, que eu estava mais presente, mas não tinha essa de mais dentro da igreja, mas esta questão de estar próximo. Eu não podia ir nos grupos, participar de grupos, não. Era mais de ir nos cultos mesmo! Só depois que as coisas foram melhorando que eu fui me envolvendo mais! Ia em acampamentos, mas como frequentador mesmo, pela satisfação de estar ali brincando. Mas pra me envolver nestas coisa de louvor, demorou mais um pouquinho, até eu criar mais relacionamento com a igreja. Fui aprender violão depois, e tal, que era a área que eu gostava, era de música. Aí eu fiquei um tempo numa igreja, até receber um convite pra tocar em outra igreja. Então foi aí que eu comecei a*

*infiltrar mais! Era uma igreja numa vila, sem recurso nenhum, a gente ia por amor, mesmo. Aí foi aí que eu comecei a me envolver mais. (...)*

A igreja, junto com o grupo de amigos, representou o território de construção identitária e de projeto de futuro de Emanuel. Na igreja tornou-se pastor, profissão que estava exercendo até o momento da pesquisa.

O relato de Emanuel não é um caso isolado. Ele precisa ser apreendido como arte de um fenômeno religioso e social mais amplo que será mais visível e melhor compreendido na geração seguinte. Sua experiência individual, ou por ele assim interpretada, faz parte de um fenômeno característico das últimas décadas do século XX que, após um período de questionamento das tradições religiosas familiares e ruptura religiosa, ressurgiu com grande força, principalmente nas camadas populares, mas não somente a elas restritas.

### **3.4 Escola: Território de Vivências Juvenis?**

Assim como para as colegas da primeira geração, a escola não constituiu um território significativo para as vivências desses jovens, principalmente de Diva e Deise, mas também para Emanuel. Para este, os territórios mais significativos foram a família, os grupos de amigos e a religião. Para Diva e Deise, os dois territórios principais foram a família e o trabalho.

Os relatos escolares de Diva e Deise são muito semelhantes aos de Glória (49 anos). As duas estudantes frequentaram pouco a escola, concluindo, apenas na juventude, o ensino primário.

*E a gente morava na roça, depois viemos para cá para Belo Horizonte... Aí o pai vendeu tudo lá, abandonou a escola de lá e veio para cá. Todo mundo pequeno. Aí né, chegamos aqui, nós começamos a estudar. Me lembro que nós passamos muita dificuldade... Muita dificuldade na escola também! Lá [na roça] eu fui pra escola... Foi na idade certa: sete anos. Mas, chegando aqui, atrasou uns dois anos. Aí teve nove anos no primeiro ano, depois foi... Foi assim, tudo tumultuado. Aí, eu comecei... Aí que eu comecei a estudar mesmo a quinta série! Na sétima série, comecei a trabalhar já nessa idade. Aí, fui trabalhar de doméstica. Aí, comecei a trabalhar, a estudar... Repeti o ano também umas várias vezes, depois eu desisti (Diva, 42 anos).*

*Aí, eu parei de estudar... Na época, eu tava na... na quarta série. Primário ainda. Porque eu já tinha entrado atrasada, e tal... Aí, eu fiquei muito tempo na casa da minha irmã, que eu tinha que ficar indo no hospital (Deise, 37 anos).*

Muito das dificuldades com a escola elas associam à migração da família para a cidade de Belo Horizonte, ou seja, as dificuldades de adaptação próprias ao processo escolar acrescidas da necessidade de ingressar no trabalho doméstico.

*E até na casa da dona que eu trabalhava, ela me aconselhou, ela falou assim: "Se eu fosse você, eu não casava agora não. Cê é tão novinha! Continua os seus estudos!" Mas aí, eu não sei se eu queria mais era sair de casa... Eu não era apaixonada pelo marido não. Nunca fui, para falar a verdade para você. Aí, não sei se era porque eu queria sair de casa, meus irmãos ficavam me controlando, meu pai também, aí eu fui e falei: "Então eu vou casar!". Aí, abandonei a escola, casei e logo arrumei os dois filhos. A menina, depois veio o menino. Aí, né? Aí eu comecei a trabalhar. Eu trabalhava como faxineira! (Diva, 42)*

*(...). E depois, com uns 14 pra 15 anos. (...) Aí eu resolvi voltar, sair de lá. Aí eu voltei pra cá e voltei pra casa dessa senhora, trabalhei mais um tempo com ela. Aí depois... Voltei pra escola que até tem ali, chama Arthur Joviano, ali no Santa Efigênia. Estudei mais um tempo, estudei mais nem um ano. Aí sai pra casar (Deise, 37).*

Nas duas histórias, a mesma sequência: a migração familiar, a inserção escolar tardia, as dificuldades de aprendizado, as reprovações, o início do trabalho doméstico, os relatos de primeira da escola. Passa-se um tempo, uma nova tentativa de voltar a estudar e a desistência por um longo período da escolarização para poder casar e constituir família. Apenas anos mais tarde, já com os filhos crescidos, as estudantes retornam para conclusão do processo de escolarização.

Concluindo, analisando as narrativas das estudantes Deise e Diva, nem parece que se passaram 30 anos entre os seus relatos de juventude e os de Margarida e Celeste. Ignorando o relato de Diva sobre a discoteca e as festas nas casas das amigas, parece que estamos diante do mesmo cenário da mocidade dos anos 1950: trabalho doméstico, tentativa dos pais de controlar o tempo, o corpo e a sexualidade das filhas jovens, movida, segundo compreensão de Diva e Deise, pelo medo de uma gravidez na juventude, o que acaba acontecendo, para as duas jovens, como uma forma de acelerar os planos de casamento, sair do controle dos familiares e constituir suas próprias famílias.

Não fosse o relato de Emanuel para nos falar sobre *shopping center*, cinemas, barzinhos e uma vivência juvenil mais ampla e livre, pareceria que essa geração é continuidade da primeira. Podemos nos perguntar para onde foram as vivências de jovens como Maria e, principalmente, Glória. Para onde foram as conquistas da geração

feminina dos anos 1970? Qual a explicação para tanta diferença entre os relatos de Glória e Deise?

## **PARTE 4 – QUARTA GERAÇÃO: JUVENTUDES EM BELO HORIZONTE NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

### **4.1 Apresentação**

Neste capítulo trataremos das vivências, das representações juvenis do que denominamos de quarta geração juvenil. Nessa quarta geração consideramos os estudantes que estavam vivendo a juventude em Belo Horizonte no momento desta pesquisa. Este grupo tem como primeira e principal marca geracional o fato de serem jovens no contexto urbano de uma das maiores metrópoles brasileiras, na primeira década do século XXI.

O contexto das vivências e experiências juvenis nessa geração é bem distinto daquele em que viveram os estudantes das gerações anteriores. Acompanhando as vivências juvenis das três primeiras gerações, perpassamos por cenários distintos e por cinquenta anos de história brasileira contemporânea. Nesse período, as vivências juvenis das quatro gerações realizam-se em diferentes contextos e apontam para o processo histórico em que o Brasil se industrializou, urbanizou, enfim, atravessou o processo denominado modernização brasileira, constituído de momentos de ditaduras e de democracia, crises e pacotes econômicos.

Muitas transformações ocorreram desde a juventude de Margarida e Celeste. Muitos “eventos” importantes mudaram o cenário político, econômico e sociocultural em que esta quarta geração vive sua condição de jovem. Os estudantes dessa geração vivem a juventude em um país que, no intervalo desses cinquenta anos, deixou de ser predominantemente agrário e se transformou em altamente urbanizado, mas sem planejamento e controle desse crescimento, o que gerou grandes dificuldades de inserção de grande parte da população, principalmente das famílias pobres migrantes.

O Brasil chegou ao terceiro milênio carregando uma enorme dívida social. Nosso país não se revelou, ainda, capaz de satisfazer necessidades básicas de milhões de cidadãos. Alimentação, saúde, moradia, educação, segurança e trabalho estão entre os

bens fundamentais que são negados a imensos contingentes de excluídos (NOVAES e VANNUCHI, 2004).

O cenário das vivências juvenis é o de uma sociedade complexa e heterogênea, com rápidas transformações em todos os setores sociais, desde a organização da produção e do consumo até as formas de sociabilidade. Conforme Dayrell (2005), esse processo é contraditório, pois antigas formas permanecem como estrutura social desigual e excludente enquanto outras avançam. Pois, lembra que apesar da permanência da desigualdade social, nas últimas décadas o Brasil consolidou-se como uma sociedade de consumo, ampliando o mercado de bens materiais e simbólicos, atingindo o sétimo lugar no mercado mundial de televisão e publicidade. E, ainda que, os dados relativos à qualidade de vida cresceram nas últimas décadas, podendo ser apontados, a título de exemplo, o decréscimo da mortalidade infanto-juvenil, o crescimento da média e expectativa de vida da população e, também, das taxas de escolarização.

#### **4.2 Apresentando os Estudantes**

Para compor esta geração, consideraram-se os relatos de vida de oito estudantes do ensino médio. Considerou-se relevante apresentar aqui um número maior de estudantes do que nas gerações precedentes por achar que esta medida seria importante, em primeiro lugar, devido à maior presença de estudantes com idade entre 18 e 19 anos no ensino médio da escola – essa maior presença trouxe consigo, também, maior diversidade de estilos, práticas e espaços juvenis por eles narrados; em segundo lugar, a presença equilibrada de jovens do sexo feminino e do sexo masculino, permitindo-nos e ao mesmo tempo exigindo a apresentação de um leque maior de vivências juvenis; e por fim, diante da diversidade de vivências apresentadas nessa quarta geração, considerou-se que, em seu conjunto, as histórias de vida com seus relatos são menores.

Desse modo, essa medida é muito importante para nos permitir realizar uma comparação equilibrada entre essa última geração e os estudantes das três gerações anteriores e demonstrar, de um lado, as evidências de mudanças, de descontinuidade entre o ser jovem, nas camadas populares antes da década de 1990 e depois desse

período, e de outro, salientar as permanências que foram percebidas, o que nos permitiu falar de certas continuidades colocadas principalmente pela condição de gênero.

Nessa geração trazemos relatos de juventude de estudantes jovens oriundos de famílias pobres, moradoras dos aglomerados próximos à escola, mas também de jovens de “classe média”, moradores dos bairros mais distantes da cidade e até mesmo de cidades vizinhas. Todos oriundos de famílias que já se estabeleceram na cidade há pelo menos uma geração e, portanto, não relatam em suas vivências marcas expressivas da migração ou as vivências “na roça” ou no “interior”, a não ser como relatos de passeios e férias. Ou seja, são jovens “urbanos”, vivendo em uma metrópole, a terceira maior do país, em um contexto de uma sociedade globalizada.

De seus relatos de vida emerge uma primeira imagem de uma juventude urbana, vivida com limitações, mas que aponta para uma primeira geração de jovens dos setores populares, propriamente dito, que vivem um prolongamento para além da fase inicial da adolescência.

#### **4.2.1 Universo feminino**

##### ***4.2.1.1 mudanças e permanências nas condições das vivências juvenis femininas***

Os quatro relatos juvenis femininos postos nessa geração nos permitem mostrar quão complexo é o movimento de mudanças e permanências nas condições das vivências juvenis femininas.

Os relatos de Sara e Rebeca quase podiam estar lado a lado com os das colegas das três primeiras gerações. Seus relatos apontam para permanências estruturais de gênero e condição social em um cenário, conforme veremos, de profundas mudanças sociais e nas condições juvenis.

Sara, 19 anos, “parda”, solteira, sem filhos. Evangélica. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1988. Estudou até a 5ª série, quando os pais se separaram e ela “tomou bomba” e parou de estudar. Voltou a estudar na EMCLS há três anos, concluindo o fundamental, e no ano da pesquisa estava concluindo o ensino médio. Nunca teve emprego “fora de casa”, mas trabalha desde criança em sua própria casa, primeiramente, na infância, ajudando a mãe, e depois, na adolescência, substituindo-a,

após ter saído de casa, nos afazeres domésticos e cuidando de seu irmão mais novo. Atualmente está se preparando para concluir o ensino médio, casar e arrumar um emprego.

*Meu nome é “Sara” e tenho 19 anos. Nasci em Belo Horizonte. Eu sempre me achei adulta. Na minha infância eu não gostava de brincar de boneca. A minha mãe me dava boneca, eu jogava tudo fora. (...) Desde pequena “eu era muito no meu canto!” Aí, as professoras perguntavam se a minha mãe me batia. Mas, não, nada a ver! Era o meu jeito mesmo. Os meus irmãos são tudo ao contrário. Dá desespero demais! Tenho irmão homem. Mulher, não. Só eu. (...) Na adolescência, eu fiquei um ano sozinha morando em casa. A minha mãe foi pra roça, separou do meu pai. O meu pai foi pra outro lado... Então eu fiquei... (...) Com [aproximadamente] dezesseis anos, eu fiquei sozinha com o meu irmão mais velho. Ele saía de manhã pra trabalhar, estudava à noite, chegava só meia-noite. Então, eu ficava aqui sozinha, tomando conta da casa e do meu irmão mais novo. Ficava difícil de estudar, pra estudar, perdi ano... Na escola eu ficava triste, “na minha”, porque eu era muito deprimida. E a separação do pai também... Da mãe, né? Fiquei pior. Já era triste desde pequena, né?(...). Aí... Agora que eu tô voltando a frequentar a igreja, mas não a mesma igreja do meu pai, né? Que ele era pastor, mas separou da minha mãe e deixou de ser, né? Mas eu gosto muito de ir à igreja. Quando não vou à igreja, vou pra academia. Vou três vezes por semana depois da escola. (...).*

Rebeca: 26 anos, “cor parda”, casada, dois filhos. Evangélica. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1981. Estudou até a 8ª série; quando começou a namorar o atual marido, aos treze anos, “perdeu a vontade e o gosto de estudar”. Nunca deixou totalmente a escola, “ia e vinha”, e assim concluiu o ensino fundamental aos 24 anos de idade. Casou-se aos dezesseis anos e com 19 teve seu primeiro filho. Voltou a estudar na EMCLS. há dois anos, para concluir o ensino fundamental, e agora está cursando o ensino médio. Começou a trabalhar como babá aos 12 anos de idade.

*O meu nome é Rebeca, eu tenho vinte e seis anos, sou casada, tenho dois filhos: um tem oito anos e o outro tem três. Tenho dez anos de casada. Comecei a namorar com treze. E tô aqui [no ensino médio da EMCLS] e casei aos dezesseis. (...) [Eu] tinha planos de estudar, até começar a namorar. (...) Eu fiquei com a minha tia, a minha irmã. (...) Comecei a estudar com sete anos de idade, na idade normal, né? Ia muito bem nos estudos e gostava da escola, mas aí, quando conheci o meu namorado e parei de estudar. Foi nessa época que comecei a trabalhar também. Eu comecei a trabalhar com doze anos. Mas só mesmo saí da escola quando eu comecei a namorar. Não cheguei a sair totalmente da escola. Faltava, né, para namorar e... Aí, acabei desistindo. E tentei estudar à noite. Mas aí, eu não consegui. (...) Aí, eu fiquei grávida do meu primeiro filho. Depois voltei tentar a estudar de novo. [risos]. Mas aí, estudava, parava, e tal... Da sétima, eu fui para a oitava e tô aí [risos]. Aí, assim: no começo do ano, eu faltava muito. Mas do meio do ano até o final, eu comecei a vir mais, sabe? Aí eu vi que eu precisava mesmo de estudar, fui tendo vontade de novo de fazer outras coisas, e tal, e que precisa de ter um... De terminar o ensino médio, né? Por isso agora eu tô gostando mesmo, e pretendo fazer alguma coisa [curso superior ou tecnológico] lá na frente, eu não sei o quê!*

#### **4.2.1.2 Sara e Rebeca: permanências em contexto de profundas mudanças**

Os relatos de juventude de Sara e Rebeca apontam para um cenário de profundas mudanças nas condições das vivências juvenis femininas.



*Minha adolescência foi muito difícil. Nunca saía. Eu fui conhecer o que é parque quando eu tinha dezesseis anos! [risos]. Eu era muito presa. O meu pai era muito... Ligado à... Era pastor, então era ligado só a igreja, igreja. Eu nunca brinquei na rua. Sempre em casa e na igreja. Nunca levava a gente pra sair! Nessa época, eu gostava de sair, passear. Mas... saía muito pouco também, né?(...) Mas o meu pai, mesmo não morando com a gente, ele proibia a gente de fazer tudo, sabe?(...). (Sara, 19 anos).*

Assim como as colegas das gerações anteriores, Sara e Rebeca relatam a história de uma adolescência limitada, não tinham liberdade para sair de casa, se divertir, fazer amigos. Mais uma vez destacam-se dois costumes familiares associados ao universo feminino. Primeiramente, o costume de “prender” as filhas em casa, controlando seu comportamento e, principalmente, a sexualidade. O medo da gravidez na adolescência é um dos fatores que explicam esse controle. O segundo, o de “colocar” a filha para trabalhar em casa, ocupando-se dos serviços domésticos, enquanto as mães estão fora, geralmente trabalhando como empregadas domésticas ou faxineiras.

*Aí... A adolescência. Igual, quando eu era mais nova, eu cantava, era grupo de jovens, tudo assim. E lá [na nova igreja] também agora é muito bom. (...) Eu sempre gostei [de ir na igreja], mas não como meu pai mandava. Muita parte era meu pai que obrigava, nó! Exagerava mesmo, assim, demais, assim, nossa! O domingo era o dia inteiro por conta de igreja. Era igreja, depois não podia sair, nem almoçava direito. E voltava pra igreja. Era ensaio a tarde inteira! De noite era culto de novo. Então, não tive infância e não podia ser jovem, né?(...) O que que é ser jovem? Sei lá (risos) divertir! O que que é ser jovem? Ah, divertir! (Sara).*

*Mas dentro da igreja tinha grupos de jovens... É... Dança...Tinha o grupo de louvor, né? A gente saía muito! Tinha um grupo de amigos, né? Tinha isso tudo... Tinha acampamento pra adolescente! (Rebeca, 26 anos).*

Nesse contexto, a igreja e o grupo de jovens eram quase exclusivamente os únicos espaços que lhes eram permitidos frequentar e onde então elas podiam usufruir sua condição de jovem/adolescente.

#### **4.2.1.3 Sara: início da juventude aos dezessete anos**

No relato de Sara, na idade de dezessete anos o seu pai lhe permite namorar e sair para passear, ir à academia e andar pela cidade. É somente a partir desse momento que em sua compreensão estaria começando efetivamente a ser jovem e “viver sua juventude”.

*É... Foi mais com o namorado que eu arrumei (...). Que antigamente não vivia, sobrevivia, né? Eu era muito... Nossa, a minha vida era só chorar, só*

*chorar. Tudo era chorando. (...) Ai... Mudou tudo pra mim, mudou muita coisa! Noooooossa! Agora é só alegria, agora! Hoje mesmo, depois da aula, ele vem me buscar de moto e me levar para a academia.*

Assim como na história de Maria, Diva e Deise, na narrativa de Sara, o namoro aos dezessete anos demarca o início da juventude. O namorado parece se constituir em um “passaporte” para uma vida feliz e possibilitar acesso ao espaço público, a senha para sair do espaço privado da casa. Com o namorado começa a sair de casa e circular pela cidade. É ele quem passa a acompanhá-la em suas atividades diárias. Durante a semana ele a leva e busca na escola, na igreja e na academia de ginástica. Nos finais de semana, vão juntos à igreja, ao cinema, sorveteria e parques.

#### **4.2.1.4 Rebeca: casamento – fuga aos dezesseis anos**

*Então, assim: meu pai me controla, vigiava, pedia as minha avó e minhas tias pra me vigiar, não deixava eu fazer nada! Assim, eu queria, é... Ter meu lar, minha casa, meus filhos... Foi mais isso que me levou a casar.*

Rebeca lamenta muito o controle do pai e dos familiares. Ela expressa o desejo de sair, divertir, mas o pai, muito repressor, não deixava que ela saísse com as amigas.

*Eu comecei a namorar com treze anos, né? E casei com dezesseis!*

Assim como para Maria, Glória, Diva e Deise, também nos relatos de Sara e de Rebeca o namorado ainda aparece como um príncipe encantado, aquele que vem e liberta a princesa do pai controlador e dos conflitos familiares, abrindo a possibilidade de construir uma nova família e uma nova história de vida.

O casamento assim se constitui em um território fundamental nas vivências juvenis, indicando um processo de inserção na vida adulta, de maior responsabilidade, mas possivelmente de maior liberdade e autonomia. Digo possivelmente porque, conforme vemos nos relatos das estudantes desta pesquisa e de tantas outras jovens, o que acaba por acontecer é trocar a tutela e controle da família de origem pela do noivo ou marido.

#### **4.2.1.5 Aline e Lídia: mutações e ampliação das vivências juvenis**

Aline, 18 anos, “negra”, solteira, sem filhos, espírita kardecista. Ela nasceu em Belo Horizonte no ano de 1989. Passou sua infância entre a creche ou pré-escola e os

*playgrounds* dos prédios em que morou com a mãe, enfermeira em prédios da região central da capital. Diferentemente da maioria de seus colegas de EJA, nunca parou de estudar. Veio para a EMCLS., no início do ano, para concluir o ensino médio, no mesmo ano que seus colegas do Colégio Maestro Vila Lobos, onde estudava até 2006, após “tomar a segunda bomba” no segundo ano do ensino médio. Assim como Sara, nunca trabalhou fora, apenas ajudava a mãe nas atividades domésticas e dedicava-se à escola. “Tomou duas bombas” por dificuldades de aprendizado nas matérias de matemática e física.

*Eu gosto muito desse nome, Aline, pode ser? Eu tenho 18 anos. Eu nasci aqui em BH mesmo. Só que assim: os meus pais são separados desde quando eu nasci, desde pequena mesmo. Então, na minha casa mora só eu, minha mãe e minha irmã. Só que assim, por ter o fato de sempre morar em apartamento, não fui aquela criança, assim, solta. É assim: às vezes, eu brincava com os meninos do prédio, mas isso foi depois assim, com uns 10, 11 anos. Eu estudava em uma escolinha infantil que tinha ali perto do hospital, de manhã, e de tarde eu ficava na creche da Santa Casa, que era só pros filhos dos funcionários. Só que eu era tão apegada à minha mãe, mas tão, que eu não queria ficar lá de jeito nenhum! (...) Eu via as crianças assim, chorando, porque queria os pais, não queria ficar. E eu chorava quando a minha mãe me deixava lá e ia embora, que eu ficava lá de 1 às 5, e não gostava de jeito nenhum. E tinha um negócio lá, que eu até não gostava, que é uma moça, que de tarde, ela colocava as crianças pra dormir. (...)*

*Então, tipo assim: aconteceu comigo, e o fato de eu querer ser uma pedagoga assim, sabe? Eu vejo como uma defesa, sabe? Eu defendendo, sabe? Criança. Por isso que eu quero muito fazer Pedagogia. É! Só crianças assim, de pré mesmo. Aí, depois que eu fiquei... Eu fui pra primeira série, aí eu fiquei em casa. Aí eu já fiquei mais do lado dela, fiquei feliz assim.*

Lídia, 22 anos, “cor parda”, solteira, sem filhos. Católica. Nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1985. Na infância ficava o dia inteiro na creche para a mãe poder trabalhar como doméstica. Começou a estudar na pré-escola e nunca havia parado de estudar, até que foi morar na Espanha, onde trabalhou por dois anos como bailarina. Voltou a estudar na escola há três anos, concluiu o ensino fundamental e iniciou o ensino médio. Voltou à escola no ano de 2007 para concluir o ensino médio. Nesse ano de 2007, combinou com os pais de ajudar nos serviços domésticos e no cuidado com os irmãos mais novos, para no ano de 2008, após concluir o ensino médio, retornar à Europa para trabalhar e viver lá.

*Meu nome é “Lídia”! Meus pais vieram para Belo Horizonte logo que casaram e assim eu e meus irmãos nascemos todos aqui em BH. (...) Tenho três irmãos, todos mais novos que eu. Eu tenho duas irmãs menores, e de manhã eu tenho de ficar com elas, cuidando da casa, da comida e... levando para a escola! Mas ano que vem eu quero fazer as minhas coisas, entendeu? Eu comecei no balé quando ainda ficava numa creche. Eu tinha cinco anos! Eu*

*dancei primeiro numa escolinha de balé, depois eu consegui uma bolsa, num grupo maior. Desde pequena comecei a fazer clássico. E fui até... mais nove anos! Eu tinha treze anos quando parei! Eu vi que eu gostava e comecei a dançar num grupo profissional e fui dançar lá fora. Já era! Eu fiz balé durante nove anos e depois parei, porque eu já não estava aguentando mais! Eu fazia, mas eu não gostava! Minha mãe gostava! E quando eu comecei a entender por mim, eu tinha uns quatorze anos, e aí eu parei. Aí eu saí e fui buscar outro tipo de dança. Comecei em outro tipo de dança que eu gostava mais! E... eu comecei a trabalhar! De menor, minha mãe tinha de ir comigo... Era à noite no bairro... E lá eu estou até hoje! Larguei o balé! E comecei a... Mais coisa brasileira mesmo. (...) (...) Mas sabe o que acontece? Esse ano eu pretendo formar! Se eu não formar também, me desculpa a escola. Eu estou pensando em ir embora, também. Para a Europa! Já, dois anos, quando eu parei de estudar! E eu quero voltar! Eu formando ou não! Eu vou embora! Entendeu? Porque já entendi como funciona lá! Então eu acho melhor e mais fácil! E eu não estou a fim de estudar mais! E o meu negócio é trabalhar! Porque lá eu vi médico, vi professoras, todo mundo trabalhando igual! Faxineira, médico, faxineira. Não adianta você ter um diploma lá! Não adianta! Então, é isso! Vou trabalhar igual a todo mundo, vou ganhar igual! E há... Vou construindo minha vida aqui! Vou trabalhando lá e mandando o dinheiro pra cá. Lugar igual ao Brasil não tem! E nada! Vou ficar tranquila!!! E rápido!*

#### **4.2.1.6 Aline: novo cenário juvenil feminino**

O relato de juventude de Aline aponta para um cenário muito distinto do das demais estudantes. Diferentemente de Sara e Rebeca, Aline não apresenta um relato de privação de suas vivências juvenis, nem tampouco de um controle familiar. Ela conta que tinha liberdade para sair e namorar e que tem vários amigos de ambos os sexos.

Suas vivências juvenis situam-se em três “espaços” distintos: as escolas onde estudou, os prédios onde morou e o MSN, onde mantém contato com as amizades construídas nos dois primeiros. O MSN constitui um espaço de “manutenção” de sua rede de amizades, formadas por amigos da escola e do prédio, principalmente, e é onde combina seu lazer nos finais de semana.

*Nesse [prédio] que eu tô morando agora, eu não conheço quase ninguém não, assim, porque não tem muita pessoa da minha idade. Eu conheço só uma, que a gente sai de vez em quando, assim, mas é porque também que ela é mais velha, aí fica as diferença de idade. Eu tenho 18, ela tem 26, aí é meio, sabe?*

Em relação ao espaço dos prédios, ela diferencia o prédio em que morou até dois anos atrás do prédio onde morava na época da pesquisa. Era no espaço do *Playground* (ou apenas “play”) que ela vivia parte do seu tempo de juventude (quando não estava na escola) e ela o diferencia do que está vivendo no momento da pesquisa, quando tem apenas uma colega e mesmo assim com idade muito distinta da sua. Sente que elas não mantêm uma relação de amizade e coleguismo propriamente.

*Aí agora, no outro, tinha mais gente da minha idade. Só que nesse prédio... nesse antigo prédio que eu morava, quando eu mudei pra lá tinha uma confusão, porque lá era vários blocos, e tinha uma turminha de um bloco, e uma turminha do outro, e essa turminha sempre vivia discutindo, sabe? De meninos mesmo, era... Elas brigavam por causa de namorado... E depois que eu mudei pra lá, eu até falei com a minha mãe, que ela... Eu servia assim, de... de... de divisória, assim. Eu ficava com uma, aí chegava na outra e falava: “E aí, eles falaram alguma coisa de mim?” e isso tava me incomodando. (...) E aí acabou que até que a minha mãe me proibiu de descer lá pro play, lá onde a gente sempre ficava conversando.*

O espaço do “play” parece substituir o antigo espaço da rua narrado nas vivências juvenis de Paulo, Maria, Glória e Emanuel. Era nesse espaço que ela se relacionava com outros jovens, conversavam, paqueravam e disputavam os rapazes. Era também nesse espaço que vivenciava os conflitos e se posicionava diante dos diferentes “grupinhos femininos” do prédio.

*(...) É porque tinha as meninas do prédio. Aí, uma gostava de um... Aí a outra também. Aí a outra ia lá e ficava escondida da outra, sabe? Uma coisa feita assim, aí depois a outra briga, ficava com raiva, aí chegava pra mim e falava: “Nossa Aline...” queria ficar conversando com ela... Só que eu queria ser neutra, eu queria conversar com as duas, entendeu? Mas aí sempre que eu ficasse de um lado. Eu... Não, assim, eu... Tem assim, mas assim, é muito pouco assim, que eles dão palestras lá de vez em quando, sabe? É igual assim, mais de uma vez por mês assim... Só que na última eu não fui, porque eu tive uma festa... Mas eu já fui uma vez.*

Era ali nesse espaço do “play” que surgiam também as rixas, as rivalidades, e formavam-se os grupos, subgrupos constituídos no movimento complexo entre identidade e diferença de gostos, temperamentos, interesses e namorados ou pretendentes.

Uma série de estudos sinaliza a centralidade da dimensão da socialização que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho.

Mas ainda necessitamos de estudos sobre as sociabilidades femininas nos espaços dos grupos juvenis, das cidades, bairros e, como no caso de, nos prédios e conjuntos habitacionais. Esses estudos ajudariam a compreender as vivências e os processos de constituição de identidades e subjetividades juvenis femininas.

*(...) eu tenho muitos amigos, assim, porque eu estudei no... Eu fiz o primeiro grau no Barão do Rio Branco e o segundo no Villa Lobos, né? Que eu te falei. É... Aí eu tenho assim, contato com alguns do Barão, tenho muito contato com alguns do Villa também. As amigas do... do prédio onde eu*

*morava. Desse agora, onde eu tô morando também. Então assim, é... é um pouquinho de cada.*

Seus relacionamentos afetivos (namoro e amizade) são construídos no espaço da escola e do prédio. As turmas de amigos da escola e do prédio, assim, cumprem um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência.

Conforme posto por Dayrell (2007), quando os jovens começam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão, é quando procuram romper com tudo aquilo que os prende ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. Esse se torna um momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos, buscando um sentido para a existência individual. É um momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas.

Nesse processo, a turma de amigos é uma referência. É no e com o grupo de amigos que eles se divertem, "trocam ideias", "buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um 'eu' e um 'nós' distintivo". Como lembra Morcellini (1997), "*o grupo de pares responde às necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade [...] A força atrativa dos primeiros grupos de pares favorece a construção de uma autonomia em relação ao mundo adulto*" (MORCELLINI (1997) citado por DAYRELL, 2005, p.118).

*Não. Aí... E uma só que tá solteira. Então assim, eu saio só com ela, com essa que tá solteira. Então, geralmente assim, a gente não sai muito porque ela tá sem dinheiro. Aí, pra mim sair sozinha pra uma boate assim, sem conhecer ninguém, é ruim. É festa assim, que tem... É festas à fantasia, que eles fazem. Igual a última festa que a gente foi... Não! A última festa que a gente foi, foi numa festa à fantasia, que teve lá no Chevrolet Hall. Foi... esses promotores de evento que faz [fala acelerada]. É festa, é boate, micareta, adoro o Axé Brasil, o...*

Nos finais de semana, ela gosta de sair, gosta de ir a boates, shows, micaretas, cinema e barzinhos. Opções de lazer, o que fazer no tempo livre não lhe falta, nem mesmo a questão financeira aparece como problema. Por seu relato pode-se perceber como se ampliaram as fronteiras da sociabilidade juvenil entre a geração de Margarida e a de Aline, confirmando o que Margarida aponta em seu relato sobre a juventude das netas.

Os fatores apontados por ela como limitadores de suas vivências juvenis de lazer e tempo livre são: falta de dinheiro e de companhia de outras moças, pois a maioria de suas colegas está namorando e saindo com os namorados.

Ainda prevalece certo “desconforto social” e receio de sair sozinha à noite. Chegar numa festa ou boate sem companhia e sem conhecer ninguém. Assim, a rede de amizades, mantida via internet, ganha grande relevância. Mesmo se tem dinheiro e autorização dos pais para sair, fica o limite se não possuir um número de amigas “solteiras” como ela para acompanhar e partilhar.

#### ***4.2.1.7 Lídia: juventude nos tempos da globalização***

Na trajetória de vida de Lídia, uma jovem moradora de um dos aglomerados urbanos, próximo à E.M.C.L.S., o balé se constituiu como o espaço “maior” nas suas vivências na infância e nos primeiros anos da juventude. Pelo seu relato percebe-se claramente que, conforme ela faz questão de enfatizar, “se fez pela dança”. Ou seja, o balé, iniciado na creche e desenvolvido em uma companhia de dança maior (*LABREE*), e depois outras modalidades de dança foram fundamentais em sua construção identitária e na dos seus projetos de vida.

*Numa creche. Eu tinha cinco anos! Eu dancei no balé e consegui uma bolsa. Desde pequena. Comecei a fazer [balé] clássico. E fui até... [dancei] mais nove anos! Eu tinha treze anos quando parei! Eu vi que eu gostava e comecei a dançar num grupo profissional e fui dançar lá fora. Eu fiz balé durante nove anos e depois parei, porque eu já não estava aguentando mais! Eu fazia, mas eu não gostava! Minha mãe gostava! E quando eu comecei a entender por mim, eu tinha uns quatorze anos e aí eu parei.*

O balé clássico foi uma primeira experiência com a dança iniciada por convite na infância e pela influência da mãe. Aproximadamente aos quatorze anos, Lídia “começou a entender por si”, ou seja, a definir o que gostava ou não, por si mesma, sem depender do gosto ou opinião da mãe. Nesse primeiro contexto de independência, nessa primeira ruptura com a escolha da mãe, ela decide deixar o balé clássico e fazer o que ela denominou de “Dança contemporânea”, com a qual se identificava mais.

Lídia fez questão de enfatizar que foi a dança e não a escola que lhe abriu portas para conhecer o mundo, expandir suas possibilidades profissionais, conhecer outras culturas e aprender um outro idioma, alterando sua percepção de si e sua visão de mundo.

*Eu gostaria de falar: É... Eu conheci lá fora [a Europa] por causa da dança!!! Trabalhando tranquilo!!! E falo espanhol! Mas eu queria falar que foi através da dança! Eu me fiz na dança, não foi na escola não!*

Sua trajetória de jovem brasileira que, através da dança, migra para a Europa em busca de melhores condições de vida aponta para sua inserção em uma geração que, como nos informam Giddens (2002) e Canclini (2003), se situa em uma sociedade globalizada, que vive intensas transformações nos modos de viver o tempo e o espaço. Se nas gerações anteriores o contexto espacial foi conformado pelo itinerário do campo para as cidades, Lídia aponta um fenômeno mais recente (considerando-se a sua condição social) de migração externa.

Uma primeira distinção vem do contexto familiar e dos relatos de uma infância e juventude mais positivas, vividas com menos limitações e menos conflitos e violência domésticos, com relatos de relações mais democráticas entre pais e filhos.

Uma segunda distinção vem dos relatos de uma condição juvenil com mais oportunidades nos campos das sociabilidades e fruição juvenil.

#### **4.2.2 Vivências juvenis masculinas**

No universo masculino, diferentemente do feminino, a condição juvenil, ou a maior ou menor possibilidade de usufruir a juventude, está mais relacionada à situação socioeconômica e local de vivências da juventude do que diretamente dependente das relações ou controles familiares.

Nos relatos de juventudes dos quatro estudantes do sexo masculino, nesta pesquisa, não há narrativas de privações ou controle do comportamento ou da sexualidade dos jovens, o que já aponta para uma diferenciação da condição juvenil posta pela identidade de gênero.

Fato que aponta para uma continuidade ou permanências na distinção das relações entre os gêneros e seus “efeitos” na condição das vivências juvenis. Ao longo das quatro gerações, diferentemente das “moças”, os rapazes gozaram de uma grande liberdade de ir e vir, de circular pela cidade e pelos espaços juvenis disponíveis em cada contexto. Mesmo com as mudanças apontadas por Aline e Lídia, o quadro ainda é diferenciado pelo sexo, como vemos em Lídia, que fala de suas limitações e dificuldades por ser jovem e mulher.



As limitações para os rapazes foram sempre mais de ordem econômica e social e não necessariamente de uma ordem “moral”, como vistos nos relatos femininos.

Nessa quarta geração, no âmbito das vivências juvenis masculinas, temos o seguinte cenário:

De um lado, jovens como Gustavo e Fábio que relataram uma sociabilidade mais próxima dos colegas da segunda e terceira geração (Paulo, José e Emanuel). Ou seja, uma vivência juvenil circunscrita ao âmbito das relações familiares e dos grupos de amigos do bairro e da escola, com relatos de atividades de jogos e torcidas organizadas de futebol e tendo como principais atividades culturais a ida a barzinhos, cinemas, bares ou mesmo ficando em casa assistindo televisão, ouvindo música, ou na internet com os amigos.

De outro lado, relatos de juventude como os de Cléber e Ricardo que apontam, no contexto desta pesquisa, para vivências em grupos musicais informais ou institucionais e atividades e grupos esportivos em projetos sociais. Seus relatos apontam, de um lado, para a emergência e multiplicação de *estilos juvenis* e, de outro, para a presença de políticas públicas desenvolvidas para a população juvenil<sup>37</sup>.

#### **4.2.2.1 Fábio e Gustavo: futebol, família e grupos de amigos**

Fábio, 19 anos, “cor branca”, solteiro, sem filhos. Não tem nenhuma religião. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1988. Estudou até a 8ª série do ensino fundamental e parou de estudar por um ano. Voltou à escola para cursar o ensino médio e poder continuar o estágio que está atualmente fazendo. Começou a trabalhar aos 17 anos.

*Onde que eu vou começar? (...) Meu nome é “Fábio”. Eu nasci em Belo Horizonte, mas agora eu moro em Lagoa Santa, com minha mãe, meu irmão mais novo e uma prima. Meu pai tem um restaurante aqui perto da escola. (...) Porque o meu pai e a minha mãe separaram. Fui responsável com o meu irmão, que ficava em casa às vezes o dia inteiro, quando não tinha a minha tia, que a minha tia morava comigo, a minha prima também, mas só que quando elas não tavam em casa, era eu quem arrumava. Mal... Mal, né? Mas arrumava, entendeu? Desde de uns dez, onze anos... Eu já fazia café pro meu irmão. Acordava cedo pra poder fazer o café e à tarde eu ia estudar. Então, de ficar em casa o dia inteiro, assim, tomando conta da casa, assim, isso aí vai amadurecendo, e tal... Minha mãe e o meu pai, o meu pai nunca me deu mole, o meu pai tem até condições de me dar mole,*

<sup>37</sup> É preciso esclarecer que no âmbito feminino também pode ser observada a importância de projetos sociais e políticas públicas para o público juvenil, como é o caso de Lídia com o balé. Mas essa questão nos chega com maior força e ênfase nos relatos dos jovens do sexo masculino, principalmente Ricardo e Fábio.

*entre aspas, mas nunca me deram, entendeu? E... Então isso daí... (...) Aí, esse ano, que eu vim pra cá... Como eu te falei, eu vim pra cá é porque eu tô fazendo... Eu recebi uma proposta de estágio e eu até então tinha parado de estudar, né? Então, eu acho que foi... O estágio foi uma forma que eu tive pra poder também... Um empurrãozinho pra mim voltar a estudar. E... Aí eu tive a proposta de estágio, eu procurei uma escola pra poder... Tá estudando e tal. Eu encontrei o Vila Lobos pra poder estudar. Porque eu trabalhava com o meu pai até cinco horas, e de lá eu estudava lá à noite, na lanchonete que ele abriu. Só que eu tive que sair de lá por alguns motivos até pessoais, e aí eu tive que procurar outro colégio. Lá perto de casa também eu procurei um, achei, só que num... Num deu muito certo. Nessa época, eu morava no Ribeiro de Abreu, que era em Belo Horizonte. Agora, como eu falei, eu moro em Santa Luzia.*

Gustavo, 20 anos, autodeclarado pardo. Era a segunda vez que ele estudava na EMCLS. No ano de 2005 concluiu o ensino fundamental e retornou para uma escola regular para cursar o ensino médio, mas desistiu e voltou para a E.M.C.L.S em 2007. Sua trajetória escolar é marcada por reprovações, períodos de evasão e trocas de escola. Segundo filho de uma família composta por três irmãos e a mãe, separada do pai desde sua infância. Começou a trabalhar aos dezoito anos, ajudando a mãe em uma confecção, mas ia quando tinha vontade ou nas épocas de maior movimento. Na época da pesquisa, estava procurando um emprego “fixo”, para poder se preparar e uns dois a três anos depois casar.

*Meu nome é Gustavo e minha idade é 20 anos. É difícil de falar [da minha vida] viu? Ah, foi uma infância... Creio que como qualquer outra de uma criança normal. Não tenho muitas coisas assim não. Eu... Os meus pais foram separados, eu tinha sete anos, o meu pai separou da minha mãe. Saiu de casa. Aí a minha mãe teve que segurar a barra sozinha. É... A minha mãe ela é... Começou como bordadeira, hoje ela é estilista e tem uma loja. Às vezes eu trabalho lá, fico com ela. Quando dá, né? Tempo. Então a minha infância foi tranquila! Eu tive infância mesmo! Morei em um bairro, hoje em dia é um... Tipo assim, eu morei num bairro... É... De... Eu nasci no Bairro Santa Mônica e morei lá de... Da minha infância até os... Dez anos de idade. Dez, onze anos de idade. Saí de lá e vim pro Centro. Aí eu perdi um pouco, né! Mas o que eu morei no bairro, eu tive bastante infância. Brincava, jogava bola, eu gostava de jogar muita bola. Tipo assim: eu nunca gostei de estudar. A minha mãe sempre teve trabalho comigo. Tomei algumas bombas... Mas depois voltei a estudar normal. Aí hoje, eu tô aqui. A minha adolescência não foi... Tipo assim, foi tranquila, normal. Tinha... Sempre tive muitos amigos. É... Namorei, né! [risos]. Gostei muito de namorar. Como até hoje, eu também namoro. Hoje em dia eu namoro. Tem dois anos que eu namoro. Com uma... Com uma mulher mais velha do que eu. Ela é mais velha do que eu. Eu tenho vinte, ela tem vinte e... Três. Hum... Hoje eu moro no Centro. Até hoje trabalho às vezes com a minha mãe. E só.*

Fábio e Gustavo apresentam relatos juvenis bem semelhantes. O cotidiano desses dois jovens também é semelhante.

*Ah, durante a semana é assim, né! Eu venho pra escola. É... Às vezes eu vou pra escola e daqui eu vou pra loja da minha mãe, fico lá até ela fechar, ajudo ela a fechar. E meu irmão fica lá com ela às vezes. Não, o meu irmão fica lá, né! Aí, às vezes eu vou pra lá, às vezes eu vou direto pra casa. Durmo e, assisto televisão! A minha vida é essa, assim. Em dia de semana é assim. No final de semana, eu saio. Geralmente eu... Tipo assim, eu vou... Quando*

*tem jogos do Galo, eu sempre vou, todos os jogos do Galo, eu vou. Mas quando não tem, eu vou pra barzinhos com os amigos, vou na casa de amigos, durmo na casa de amigos.*

O cotidiano, durante a semana, eles dividem entre a escola, o trabalho, o lazer em casa, e à noite, gostam de ficar vendo televisão, acessando a internet. Nos finais de semana, quando tem jogo, vão ao Mineirão. Quando não tem jogo para assistir, Fábio e Gustavo gostam de ver algum filme na televisão, conversar com os amigos pela internet, ouvir música. Quando têm dinheiro, gostam de ir ao shopping ou a barzinhos com os amigos. O domingo é dia de encontrar com os amigos, visitar algum parente (primos e tios) e namorar.

Sobre sua vivência juvenil cotidiana, Gustavo conta:

*Durante a semana é geralmente assim... Chego em casa umas sete horas da noite, né? Se eu chegar umas sete horas mais ou menos, eu chego, janto, tomo banho, fico na televisão e se der, eu pego um computador, vou mexer. Como eu não tenho internet, então eu mexo em outras coisas. Vou jogar videogame que tenho lá. Vou mexer pra gravar CD, escutar música. Essas coisa assim. Eu gosto muito de música romântica, entendeu? Mais das antigas. Eu falo: "Não tem como fazer música boa igual antigamente não." Nossa, desde Beatles até as músicas dos anos 80, 85. Outra coisa que eu gosto de fazer quando chego em casa é ver televisão Eu acho até que... Eu acho que eu só tenho uma... Da minha idade, eu só tenho uma exceção, que tem poucos da minha idade que gosta mesmo de novela. Porque eu sou bastante noveleiro. Eu converso lá no... No meu serviço, o povo começa a falar, e eu entro no meio e falo: "Ah, foi assim, assim e assim..." E aí... Aí... Eu sou bastante noveleiro. Gosto de Malhação, futebol, é... Que mais? Malhação... Não é uma novela, é um seriado. O que eu menos curto é jornal. Aquele jornal assim: eu só escuto na hora que tá passando o esporte.*

Fábio e Gustavo são jovens que se definem como "caseiros" e que não gostam de "balada, esses negócios: Eu só vou assim, quando tem festa de colegas meus que eu sei que eu vou tá em casa mesmo, aí eu vou. Mas eu não gosto muito de balada, baile funk, essas festas de boate, eu não gosto muito não!" Assim, Fábio conta que gosta "de ficar em casa, vendo televisão; às vezes eu coloco um filme, se eu tiver em casa sozinho... Converso com os meus amigos por telefone, fico em casa".

Fábio aponta dois outros motivos para ser tão caseiro e gostar de ficar em casa, optando por lazeres "domésticos e eletrônicos", como ver televisão, ouvir música em seu MP3, telefonar para os amigos, jogar videogame, brincar de karaokê, etc.

*O final de semana é muito bom! Divertir é a coisa melhor que tem, uai! Hoje em dia, eu não tenho mais dinheiro pra poder sair, esses negócios. O que eu ganho é muito pouco. Então, eu tenho que fazer um programa assim, curto mesmo, gastar o menos possível, entendeu?*

(...). *Quando saio, vamos no shopping mais perto, né? O cinema é baratinho, tem que ir. Eu gosto mais de filme de ação. Eu gosto de filme de ação. Ou passo na casa de alguma... De algumas namoradas. Que algumas vezes, também, eu passo na casa delas. Vou na casa de algumas amigas também pra poder conversar, entendeu? Aí... O final de semana é isso.*

Primeiramente ele aponta a questão financeira. O final de semana é bom, tem muitas alternativas para um jovem de sua idade na cidade, mas o que ele ganha em seu estágio não lhe permite usufruir muitas das alternativas de lazer que ele gostaria.

*É festa na casa de amigos, almoço, né! Faz cada vez na casa de um, reveza, sabe? É só entre os amigos ali mesmo porque a gente sair pra ir em festas assim, a gente não sai não. Até porque é perigoso, né! É... Até porque como tá esse mundo hoje em dia aí, oh... Tem como não. Você sai na rua, você fica com medo de ser assaltado, né! Aí a gente só faz pra gente mesmo. (...) Mas aí quando sai... só que tem de sair todo mundo pra ter segurança, né! Tem de ir todo mundo junto, e voltar todo mundo junto!*

#### **4.2.2.2 Cléber e Ricardo: novas formas de expressão e vivências juvenis**

Cléber, 18 anos, “pardo”, solteiro, sem filhos. Evangélico. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1989. Assim como Aline, nunca parou de estudar, mas “tomou várias bombas” e, assim, repetiu várias séries. Músico, toca em uma banda “Gospel”. Veio estudar na EMCLS. para concluir o ensino médio. Nunca trabalhou. Depois da conclusão do ensino médio pretende fazer um curso técnico de informática para arrumar um emprego e poder continuar sua carreira de músico.

*O meu nome é Cléber, tenho 18 anos. Eu sou músico há dez anos. A minha infância, eu fui muito bagunceiro. Eu sou muito conhecido ali na Serra, por causa da minha infância. Porque eu era muito encapetado. Nossa, eu era bagunceiro, eu dava trabalho pra minha mãe. Se eu não apanhasse pelo menos umas duas vezes por dia, era milagre. Eu era o único que apanhava lá em casa. O meu irmão sempre foi quieto, sempre... é... obedeceu muito a minha mãe. Eu sempre fui mais arteiro, eu tenho mais comunicação que o meu irmão. Eu acho que o meu irmão... Ele é mais quieto e tem mais amigos do que eu. (...) Eu sou músico há 10 anos. Há 10 anos eu sou músico. O meu dia a dia é assim: eu acordo pra vim pra escola. Eu já acordo e venho pra escola. Daqui, eu saio na segunda-feira, eu tenho estudo, daqui eu saio e eu estudo ainda. Estudo... Porque eu sou cristão. Aí, eu estudo a Bíblia com as pessoas. (...) Eu faço quase as mesmas coisas o dia inteiro. Dia de domingo, eu acordo de manhã, 9 horas tem escola dominical. Aí, termina meio-dia, eu vou pra casa e ouço música. Aí... de noite, 7 horas tem o culto, eu vou pro culto. Eu sou baterista. Mas eu mais canto do que toco. Eu tenho mais amizades fora da igreja do que dentro da igreja. Aí, nossa... Desde pequeno eu gostei de música. Aí, nossa... Desde pequeno eu gostei de música. É! A minha mãe canta, o meu pai ouve música demais. O meu irmão, ele tocava cavaquinho, ele ouve muita música, ele canta. Aí, vem disso. Os meus primos tocam... Veio disso. Aí, eu falei: “Ah, a música é bom.” Aí, como... Eu canto... Porque eu sou mais de cantar do que de tocar, o meu negócio é cantar mesmo. É, e canta. Aí, o meu negócio mais é cantar. (...).*

Ricardo, 19 anos, autodeclarado negro, solteiro, sem filhos. Católico. Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1988. Nunca parou “totalmente” de estudar ou abandonou a escola por longos anos. Voltou a estudar na escola há três anos, onde concluiu o ensino fundamental, e agora pretende concluir o ensino médio. Nunca trabalhou “com carteira assinada”, fazia alguns “bicos” e participava de projetos sociais no bairro onde morava. Estudou em várias escolas antes de chegar à E.M.C.L.S., sempre mudava de escola em função do trabalho da mãe, que era doméstica e morava na casa onde trabalhava. No ano da pesquisa, fazia um estágio na área administrativa da prefeitura pela manhã, estudava à tarde e à noite participava do projeto “Fica Vivo”.

*Eu me chamo “Ricardo”, comecei assim: eu vim lá do IMACO, né! É. Aí lá... Entrei lá no primeiro... no primeiro ano... Aí assim, eu trabalho aqui no prédio, né! É assim, o que que eu posso te falar? Eu vim pra cá, aí sim... Não tinha... Não tinha vaga pra mim nas escolas aqui perto. Aí assim, eu não podia perder o estágio, né! É. Aí, a minha chefe conseguiu com o diretor aqui pra mim e olhou. É assim: eu fiz a inscrição do estágio na prefeitura foi em... (...)Aí, pra mim não perder, eu tive que vir pra cá. Até porque eu era... Era obrigado assim, tinha que ajudar a minha mãe, e tal, aí eu vim. E assim: eu trabalho lá embaixo em escritório, mexo com a documentação do pessoal do prédio aqui todo. Entrego, vou nas regionais, entrego documento. Assim, tô pegando experiência, né? Aí a minha chefe já falou que assim que eu sair daqui, vai me encaminhar pra um outro emprego. E vou levando, né? Eu moro no bairro Canaã, É lá indo pra Confins. Eu desço [do ônibus] ali na Andradadas, e venho subindo [a pé]. Eu estudei aqui no Estadual, eu consegui uma vaga no Estadual. Estudei no Gervásio, perto de onde eu morava que é lá perto também. Maria Coutinho... Ih, é muita escola que eu já passei. Ah, porque assim: a minha mãe trabalhava, e eu era pequeno... Aí ela tinha que cuidar de mim. Aí, sempre quando ela arrumava outro serviço, toda hora tinha que ficar trocando de escola.*

#### **4.2.2.3 Cléber: música e religião**

*Desde pequeno eu gostei de música. Minha família já vem de uma família de músico. É minha mãe canta e meu pai ouve muita música. O meu irmão ele toca cavaquinho, ele ouve música e canta. Aí vem disso.*

*Eu já acordo e venho pra escola. Daqui, eu saio na segunda-feira, eu tenho estudo. (...) Estudo a Bíblia... Porque eu sou cristão. Aí estudo a Bíblia com as pessoas.*

O relato de Cléber aponta para dois aspectos importantes relativos à condição juvenil na quarta geração. Suas vivências de jovens realizam-se em três espaços diferentes: a escola, a banda de música e as atividades na igreja.

Mas apenas dois desses espaços são afirmados como espaços construtores de sua identidade juvenil: a banda e a igreja. Foi em torno de duas identidades que sua narrativa fluiu: músico e cristão.

*(...) mas esse negócio de cantar foi a partir da igreja. (...) porque eu sou mais de cantar do que de tocar, o meu negócio é cantar mesmo! Só que aí eu saí da igreja.*

### *Banda de música, igreja e estilos juvenis*

*Aí eu comecei a tocar com os meninos [DA BANDA], intrujando, intrujando, até hoje. Foi a partir da igreja. Aí eu saí da igreja, aí comecei a tocar em uma banda que não era evangélica... Fazia muitos shows aí com os meninos. Nós gravamos um CD.*

No início da juventude, aos quatorze anos, ele sai da igreja que frequentava com a família. Sobre esse período em que esteve fora da igreja, conta que andava somente em grupo, com outros jovens do aglomerado onde residia. Nesse período, conta que se envolveu em muitas brigas e confusões e precisou ser transferido da escola em que estudava, pois foi ameaçado de morte pela turma rival.

É dessa época também que relata o seu envolvimento maior com a música e a formação da primeira banda, junto aos amigos do irmão mais velho.

*(...) Aí, quando eu tava lá na banda, [um dia] eu falei: “Ah... a banda não é evangélica...” Aí eu saí da igreja! Fazia muitos shows aí com os meninos. Nós gravamos um CD... Só que eles são bem mais velhos do que eu... Aí, passou um tempo, fiquei um tempo, nós gravamos, fez muitos eventos aí.*

De acordo com sua percepção, o envolvimento com o grupo de amigos da vizinhança e a formação da banda influenciaram em muito seu *estilo* de vida e de vestir.

*Ah, sem a música a vida não tem sentido. Você sabe... É pra gente que é músico. Você sabia que a pessoa é feita... O caracter da pessoa, ela é feita pela música que ouve? Ela [a música que você ouve] define o seu estilo de vestir, o seu estilo de viver, é pela música que ela ouve?*

### *A banda e o estilo juvenil*

*Igual (...), que eu tava nessa banda “soturnos”, eu tocava rock. Eu mudei o meu estilo, entendeu? É, o estilo é diferente. Eu andava de preto... Eu tenho um coturno lá em casa. Eu tenho várias coisas... É gótico. Aí eu já andava de preto.*

#### **4.2.2.4 Ricardo: políticas públicas e projetos sociais**

Ricardo é um jovem que divide seu tempo entre o estágio, pela manhã no prédio da escola, o ensino médio à tarde, e de noite e nos finais de semana, o esporte,

principalmente o basquete no Projeto “Fica Vivo”. Em seu relato de juventude pode-se captar a presença de um diferencial dessa geração, a saber, a evidência de políticas públicas voltadas especificamente para a população jovem. No caso de Ricardo, política municipal voltada para a formação profissional, com o estágio na Prefeitura de Belo Horizonte e o projeto do governo de Minas Gerais, o “Fica Vivo”.

*Eu comecei a gostar foi aos três anos, sabe? Três anos. Porque assim, eu comecei... Eu comecei a gostar do basquete com três anos de idade. Que aí o meu pai... O meu pai me deu uma bolinha lá, a gente brincando, né? Aí, sabe? Depois, eu via na TV. Via lá os jogadores dos Estados Unidos jogando... Aí, né? Paixão, né?*

O esporte entrou em seu universo de desejo, ainda na infância, quando assistia aos campeonatos de basquete pela televisão. Mas foi como estudante da Escola Municipal – IMACO que ele pôde conhecer e praticar o esporte.

*Assim: eu comecei a jogar basquete e foi há uns dois anos atrás. Quando eu entrei no IMACO. Comecei e aí... E aí juntou uma turma na praça lá, e começou a brincar, né. Aí chegou um treinador do bairro, do bairro vizinho lá, chegou e deu ideia pra gente entrar no projeto. A gente entrou e tamo lá, firme. Já participamos de campeonato, ganhamos troféu... Aí, daqui a alguns dias, quem sabe um patrocínio, né!*

Em sua percepção, mesmo diante das dificuldades financeiras da família, que fizeram com que tivesse que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, pôde usufruir sua condição juvenil. Ele apenas lamenta [mas já se acostumou] de “praticamente não ver os pais durante a semana, devido à vida corrida que leva.

*Dia de semana sim, [depois da escola] eu vou treinar. Porque assim, eu jogo basquete, né! E jogo, vou treinar... E fico lá em casa lá esperando, né!*

*Eu treino no “Fica Vivo” Aí é todo dia, entendeu? Treinando. (...) Isso. Aí... Aí a gente junta o pessoal... É numa praça lá perto de casa, é um projeto, você entendeu? Treinar à noite, né! Por causa do sol, né! É [durante] umas duas, três horas. Eu chego... Eu chego lá no bairro umas 6 horas da tarde, eu fico até umas 9 horas da noite treinando. Vou direto do trabalho, nem passo em casa. Como [alimento] no próprio projeto. (...) É corrido, né! Eu não paro em casa, eu saio de casa é 6 horas da manhã, não vejo a minha mãe. O dia que eu vejo ela é meia-noite. Na hora que ela chega em casa é que eu vejo ela assim. Fora isso... Eu nem vejo o meu pai também em dia de semana... É assim... Eu até já acostumei, né? De não ver eles. Aí, eu já ajudo nos treinos. Eu junto o pessoal, eu anoto quem vem. Aí, treinar...*

Seu lazer concentra-se mais em atividades esportivas com a turma da rua nos espaços esportivos do Projeto “Fica Vivo”.

*TV: eu gosto muito de ver TV. Eu chego em casa, assisto o Jornal Nacional. Eu gosto de ver, né! Porque assim, até que eu vou precisar, né! Mas até porque eu vou precisar. E assim, eu fiz prova do ENEM, né! E caiu muita questão de atualidade. E assim: tudo questão que eu vi no Jornal Nacional. É a hora que eu posso ver, não pode perder, né!*

Mas o Projeto “Fica Vivo” não é significado por ele apenas como forma de lazer. Ele entrou no projeto para poder praticar basquete e agora já pretende começar a treinar outros jovens, no Aglomerado da Serra.

*Ah, até porque é uma ocupação, né! Ocupação. Porque, pelo que eu vi pelo projeto, o tanto... assim, os anos que ele andou, tirou muito menino da rua. Tirou. Pelo tempo que eu tô lá, eu vi muito menino assim... Menino que poderia tar no crime, podia tar fumando na rua, aí tá dentro do projeto e tá assim, só evoluindo, né! Muito. Muita gente, muita mesmo.*

Assim, o basquete já está se constituindo como uma via, ou alternativa profissional no futuro.

*Além do basquete eu gosto... É vôlei, que as meninas gosta. Natação, entendeu? Assim, tem final de semana que reúne... reúne todo mundo e vai projeto e faz uma festinha pra todo mundo... Nos finais de semana, também gosto de andar de patins.*

Mas, não é apenas do basquete que ele gosta ou pratica em termos de esporte. Ricardo é um jovem “em movimento”, com agenda cheia, conciliando trabalho, estudo e esportes: basquete, vôlei e patins.

Assim como para o Fábio, a experiência do estágio lhe abriu outras perspectivas de futuro e ele já se preocupa em se preparar para o vestibular e fazer um curso superior. Por isso seu grande interesse pelos noticiários na televisão. Ele acredita que precisa estar bem informado sobre o que acontece no mundo para conseguir um bom resultado no ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio, para conseguir entrar em uma faculdade e cursar Informática.

*Ah, final de semana tem que sair, né! Sair pra divertir. No final de semana é festa que eu vou, entendeu? Encontrar com os amigos, divertir, né! Aí a gente vai a festas na casa dos colegas, vai pro shopping. É só entre os amigos ali mesmo porque a gente sair pra ir em festas e shows, a gente não sai não. Até porque é perigoso!*

Na quarta geração, a grande novidade são os espaços institucionalizados, dos projetos de assistências, principalmente ligados a igrejas (a maioria evangélicas, mas também católicas), ONGS e públicos, onde os jovens convivem com seus pares, praticam esportes e o balé, mas também torcidas organizadas. Ou seja, por mais que



haja dificuldade e condições precárias, as vivências juvenis, por um lado, perderam o espaço da rua, dos grupos das esquinas, mas multiplicaram-se os espaços de participação e circulação.

### 4.3 Territórios Juvenis na Quarta Geração

#### 4.3.1 Família

Nessa quarta geração, a família também é apontada como território fundamental das vivências e construção identitária juvenis. Com Sara e Rebeca isto ficou claro em suas falas.

*(...) Eu era muito presa. O meu pai era muito... Ligado à [igreja]. Era pastor, então era ligado só a igreja, igreja. Nunca levava a gente pra sair, aí... Eu fiquei um ano sozinha morando em casa. A minha mãe foi pra roça, separou do meu pai. O meu pai foi pra outro lado... Então eu fiquei... Com dezessete anos, dezesseis anos, eu fiquei sozinha com o meu irmão mais velho. Ele saía de manhã pra trabalhar, estudava à noite, chegava só meia-noite. Então, eu ficava aqui sozinha pra cuidar da casa e pra estudar, perdi ano... na escola (Sara, 19 anos).*

Um primeiro quadro, muito semelhante ao das outras gerações, em que predomina uma relação autoritária, de pouco diálogo, e no qual a família é apontada como fonte de sofrimento e de privação. Do mesmo modo que para Celeste, Glória, Deise e Diva, também para Sara a responsabilidade pelo trabalho doméstico começa cedo e interfere no processo de escolarização.

*Os meus pais são separados! Eu tinha sete anos quando o meu pai separou da minha mãe e saiu de casa. Aí a minha mãe teve que segurar a barra sozinha. É... A minha mãe ela é... Começou como bordadeira, hoje ela é estilista e tem uma loja. É... Trabalhei com a minha mãe sempre, né! Aí, como eu arrumei esse emprego, eu saí de lá, e agora eu voltei. Agora às vezes eu trabalho lá, fico com ela. Quando dá, né! Tempo. Agora eu quero terminar o ensino médio pra fazer um curso de informática, pra ter um curso de informática, curso técnico. E trabalhar nessa área de informática também (Gustavo, 20 anos).*

*(...) O que me tornou responsável mesmo foi porque o meu pai e a minha mãe separaram. Eu sempre... fui responsável com o meu irmão, que ficava em casa às vezes o dia inteiro, quando não tinha a minha tia, que a minha tia morava comigo, a minha prima também, mas só que quando elas não tavam em casa, era eu quem arrumava. Mal... Mal, né? Mas arrumava, entendeu? (...) Desde de uns dez, onze anos... Eu já fazia café pro meu irmão. Acordava cedo pra poder fazer o café e à tarde eu ia estudar. Então, de ficar em casa o dia inteiro, assim, tomando conta da casa, assim, isso aí vai amadurecendo,*

*e tal... Minha mãe e o meu pai, o meu pai nunca me deu mole, o meu pai tem até condições de me dar mole, entre aspas, mas nunca me deram, entendeu? E... Então isso daí... (Fábio, 19 anos).*

Para os jovens da quarta geração, as condições familiares, ou a falta dessas condições, continuam sendo particularmente significativas na integração/desintegração e na fragilidade dos laços sociais, bem como na possibilidade de superá-las (CANCLINI, 2005, p.213). Como afirma Telles (1992), “*A centralidade da família pode ser vista como registro de uma sociedade na qual a chamada questão social foi equacionada nas formas de uma pobreza colonizada, despolitizada e privatizada nas suas formas de manifestação*” (TELLES, 1992, p. 89, citado por DAYRELL, 2005, p.24).

Mas isto se deu com algumas modificações importantes. Primeiramente, nessa geração já se evidencia uma maior e forte presença do estado e da sociedade civil, através dos projetos sociais e organizações não governamentais dos quais os jovens participam, na infância e juventude, e também a constante, mas diferenciada, presença da religião. Desse modo, a família já divide, em alguma medida, o peso pelo desenvolvimento e inserção social dos filhos.

Também se evidenciam mudanças nas relações familiares e no “lugar do jovem” nessas relações. A separação dos pais, que nas primeiras gerações era um “fato social” que trouxe consequências profundas para as vivências sociais e afetivas da jovem Margarida, agora é vista como questões “privadas” das famílias.

Na percepção de algumas estudantes dessa quarta geração, a separação dos pais interferiu profundamente em suas vivências juvenis, afetivas (Rebeca) e escolares (Sara). Já para outros como Aline, Fábio e Gustavo, a separação não trouxe significados negativos, inclusive porque, mesmo separados, os pais mantêm contato constante com os filhos e filha.

Nos relatos sobre as relações e o cotidiano familiar mostra-se, pela primeira vez, com evidência tarefas domésticas sendo cumpridas pelos jovens do sexo masculino. Nas demais gerações, apenas as mulheres relatavam que eram demandadas a realizar serviços domésticos. Esse fato aponta para uma divisão mais equiparada em termos de sexo, indicando mudanças nas relações entre os gêneros e as gerações. Mães trabalhando fora, criando os filhos e filhas sozinhas e estes tendo de dividir com elas as tarefas domésticas, como o cuidado com a casa e os irmãos mais novos.

O relato de Lídia evidencia outras transformações nas relações entre pais e filhos. E aponta também para uma mudança nas relações de gênero e geração no espaço familiar e, conseqüentemente, no modo como usufruía da condição juvenil.

Lídia, assim que se estabeleceu na Europa, começou a mandar dinheiro para os pais no Brasil para ajudar no sustento da casa e dos irmãos mais novos. Em seguida, levou o pai e o irmão para morarem com ela. Quando retornou, para concluir o ensino médio, ela conta que fez um acordo com os pais e estabeleceram novas regras de convivência aqui no Brasil até conseguirem juntar um dinheiro para ir com toda a família morar e trabalhar na Europa.

Em sua história pode-se perceber, de um lado, uma continuidade: a dependência familiar do trabalho dos filhos mais velhos para auxiliar na educação dos mais novos. Mas de outro lado percebe-se uma profunda transformação na medida em que é pela filha “mulher” e seu trabalho com a dança que a família se estrutura e busca uma melhor condição de vida. Nesse sentido, observa-se uma profunda inversão no lugar da jovem na família e nas relações intergeracionais.

#### 4.3.2 Escola

A escola aparece com maior evidência nessa geração, sendo sem dúvida a mais escolarizada das quatro aqui estudadas, tanto em tempo de permanência na escola (mesmo entre idas e vindas) quanto em grau de escolarização. Nesse sentido pode-se dizer que a escola se configura como um território importante na constituição da juventude enquanto categoria social. Ou nos termos de Cléber:

*Só que aí, um dia o meu irmão falou comigo: “Oê vai formar esse ano, né Zé?” Aí eu: “Vou...” Aí eu olhei assim pro meu irmão assim assentado assim e falei: “Nossa, velho... Eu não quero ter o destino do meu irmão não”. Porque o meu irmão, ele estuda. Ele parou de estudar na oitava série. Só que ocê vê: ocê... o meu irmão é superinteligente, ele é inteligente demais. Ele é aquele cara que tem pilha de revista, ele assiste jornal, ele lê, ele estuda. Mesmo não tando na escola, ele é muito inteligente, o meu irmão. Só que o cara trabalha de faxineiro, velho! Porque não tem escolaridade. Aí eu fico pensando: eu não vou parar de estudar pra ter um destino desse cidadão. O meu pai é aposentado. A minha mãe tem várias coisas na carteira, mas não adianta ter nada na carteira, se agora tá pedindo é escolaridade. Acabou então, então eu vou estudar. Eu falei: “Ah...” aí eu fui e comprei o caderno, e vim pra escola. Agora eu tô estudando. Agora eu tô estudando. Aí eu falei: “não, agora eu quero passar, velho.*

Pelos relatos dos estudantes, diferentemente da primeira geração, a escola é uma alternativa sempre ao alcance, sempre acessível, mas que muitas vezes é vista pelo prisma da obrigação e não do direito. Assim, vão “empurrando com a barriga”, num processo de entrada e saída, evasão, repetência, retorno, até que em um dado momento compreendem que precisam da escola, que não querem repetir o “destino” daqueles que não estudaram e hoje enfrentam a dificuldade de inserção profissional com baixa escolaridade.

No universo feminino, temos ainda uma outra distinção geracional:

*(...) Eu era bem novinha... Foi na escolinha... Eu tava dançando na festa da escolinha e a senhora me viu e chamou minha mãe. (...) Eu fui e lá eu comecei a fazer balé (clássico) (Lídia, 22 anos).*

*E eu estudava em uma escolinha infantil que tinha ali perto do hospital, de manhã, e de tarde, eu ficava na creche da Santa Casa, que era só pros filhos dos funcionários. Só que eu era tão apegada à minha mãe, mas tão, que eu não queria ficar lá de jeito nenhum! (...) (Aline, 18 anos).*

Temos ainda aqui, portanto, um importante diferencial em relação às demais gerações: duas estudantes relataram uma vivência escolar mais precoce do que nas gerações anteriores. Essa é a primeira geração em que as estudantes apresentam escolaridade iniciada ainda na primeira infância (antes dos sete anos de idade), por meio de creches e pré-escola. Esse fato aponta para uma diferenciação nas relações das famílias com o estado e a sociedade civil organizada.

Comparando os relatos das duas estudantes (Aline e Lídia) com os dos demais colegas, percebe-se que essa inserção diferenciou suas trajetórias de vida, principalmente em relação ao distanciamento do trabalho doméstico (considerado como emprego na casa de outra família), e aponta para outra relação, ou outra perspectiva profissional: Lídia com o balé e Aline com o projeto de se tornar pedagoga.

Desse modo, sem nos alongarmos na questão, importa dizer que o cenário das vivências juvenis dessa geração evidencia o que se pode dizer de “efeitos” do que autores como Spósito (2007), Dayrell (2007), Leão (2006), dentre outros, têm estudado sobre a emergência das “ações federais e municipais observadas com maior intensidade” a partir de meados dos anos 1990. “A partir desse período, observa-se a passagem das políticas de juventude como ‘estado de coisas’ para a formação de uma agenda pública que considera os jovens um problema político” que demanda “a

*constituição da categoria social como objeto da intervenção do Estado*” (Spósito, 2007. p. 5).

Os relatos de juventude desses estudantes evidenciam uma mudança na relação público/privado, família, Estado e sociedade civil, iniciada ainda na infância, através da ampliação das creches e pré-escolas, que aponta para modificações nos modos como os sujeitos jovens vão se formando e se inserindo no mundo social.

A dimensão diacrônica e dos relatos de juventude (memória) possibilitou melhor visibilidade dessas mudanças evidenciada na dimensão individual. Essa quarta geração, devido ao maior número de estudantes, nos permite começar a dimensionar seu valor coletivo e sua amplitude geracional. Este é um campo, uma trilha que demanda maiores investimentos de pesquisa, pois pode trazer mais compreensão tanto no campo das vivências e da condição juvenil quanto na avaliação do peso e dos caminhos das diretrizes dessas políticas.

Do mesmo modo, demanda estudos que consigam separar as ações das políticas públicas e da sociedade civil através das ONGs e instituições “filantrópicas” e ainda o papel das igrejas, pois é a pesquisa que evidencia as imbricações dessas instituições e ações no cotidiano juvenil e na configuração da nova condição juvenil que se anuncia por meio dessa quarta geração.

### **4.3.3 Trabalho**

O trabalho permanece um território importante na situação juvenil, mas as condições e contextos são muito distintos, principalmente se comparado às duas primeiras gerações. O trabalho aponta uma vez mais para uma novíssima configuração de relação entre estado e sociedade civil na “assistência” à infância e à juventude, com a oferta de cursos profissionalizantes

Assim como já se anunciava na terceira geração, nessa quarta geração verifica-se uma ampliação da idade em que se começa a trabalhar e a ausência de relatos de trabalho infantil fora de casa. Nenhum dos estudantes relatou trabalhar durante a infância, como o fizeram Celeste, Paulo e José. Porém, principalmente no universo feminino, ainda é muito presente a utilização do serviço infantil em casa, auxiliando ou substituindo a mãe nos serviços domésticos e cuidados com irmãos mais novos.

O contexto de trabalho nessa quarta geração é complexo. Desde o início dos anos 1980, quando o país abandonou seu projeto de industrialização nacional, o

mercado de trabalho tornou-se extremamente desfavorável ao conjunto das classes trabalhadoras, especialmente aos jovens. A piora da ocupação em geral atingiu, sobretudo, o segmento etário entre 15 e 24 anos a partir de 1990, com a predominância da adoção de políticas de corte neoliberal (POCHMANN, 2004).

Os estudantes dessa geração estão vivendo suas juventudes em um mundo e em um país em intensa transformação. Nos termos de Novaes (2005), eles fazem parte de uma geração pós-industrial, pós-guerra fria e pós-descoberta da ecologia. Estão vivendo as tensões e contradições de um Brasil com altos índices de desemprego e de violência urbana. Por outro lado, um país que vive grande avanço tecnológico, com a intensificação da difusão de informações, e da cultura midiática. Singer (2005) considera que os jovens brasileiros dessa geração

*(...) nasceram em tempos de crise social. Não por acaso, quase dois quintos são desempregados. O que em absoluto era verdade para minha geração, nascida entre 1928 e 1936 e que teve a sorte de se graduar em algum curso, provavelmente nos anos 1950 ou início dos anos 1960. Aqueles eram os tempos de industrialização e urbanização muito rápidas no Brasil, em que quase ninguém ficava desempregado por mais que um par de semanas. A principal causa do sofrimento do povo era a inflação (chamada carestia), não o desemprego nem a violência urbana (SINGER, 2005, p. 28).*

No cenário juvenil, propriamente, temos uma diferenciação de gênero. De um lado, um adiamento da idade e mudança nas formas de inserção dos jovens do sexo masculino no mundo do trabalho. De outro, um predomínio do universo feminino no trabalho doméstico, seja em casa, substituindo a mãe que trabalha fora, no cuidado com a casa e irmãos mais novos, seja via emprego de babá.

No universo feminino predomina o trabalho doméstico, iniciado aproximadamente aos treze anos, assim como nas gerações anteriores, convivendo com pequenos “bicos” ou trabalhos esporádicos como manicure ou cabeleira, ou ainda salgadeiras, babás ou faxineiras. Apenas Aline escapou totalmente do trabalho doméstico. Filha única de uma enfermeira, morando apenas com a mãe, na juventude pôde dedicar-se apenas aos estudos.

Lídia, abrindo novas possibilidades:

*(...) Dancei lá até quatorze anos. Aí eu saí e fui buscar outro tipo de dança! Aí larguei o balé! Comecei em outro tipo de dança que eu gostava mais! (...) Uma dança assim... Uma coisa brasileira mesmo... E... Eu comecei a trabalhar! De menor, minha mãe tinha de ir comigo! (Lídia, 22 anos)*

Mesmo Lídia, que pela dança conseguiu outra forma de inserção profissional, ainda na adolescência, indo aos dezoito anos trabalhar na Europa, compartilhou em alguns períodos de sua juventude da condição feminina de conciliar o estudo e a dança com o serviço da casa e cuidado dos irmãos mais novos.

Como ela própria relata sua vida após o retorno da Europa:

*E eu não estou trabalhando esse ano, porque minha mãe pediu. Eu tenho duas irmãs menores e de manhã eu tenho de ficar com elas, cuidando da casa, da comida e... Levando para a escola! Mas ano que vem eu quero fazer as minhas coisas, entendeu?*

No universo masculino, observa-se um adiamento da inserção no mercado de trabalho. Observa-se até os 19, 20 anos o predomínio de trabalhos temporários, ou “bicos” ou trabalhos informais, geralmente ligados à prestação de serviços ou trabalhos junto aos parentes.

*Os meus pais foram separados, eu tinha sete anos, o meu pai separou da minha mãe e saiu de casa. Aí a minha mãe teve que segurar a barra sozinha. É... A minha mãe ela é... Começou como bordadeira, hoje ela é estilista e tem uma loja. É... Trabalhei com a minha mãe sempre, né! Aí, [ano de 2007, aos 20 anos] como eu arrumei esse emprego, eu saí de lá, e agora eu voltei. Agora às vezes eu trabalho lá, fico com ela. Quando dá, né! Tempo (Gustavo, 20 anos).*

*Fábio: (...) O meu pai ele... Quando ele me chama pra trabalhar, ele nunca... Ele sempre teve a oportunidade de me chamar pra trabalhar lá, mas ele falou: “Não, eu não quero que você trabalhe aqui pra mim. Eu não quero que você fique atrás do balcão.” Tanto é que quando eu fui começar a trabalhar lá, ele falou assim: “Oh, eu não vou assinar a sua carteira. Você só vai tar aqui enquanto ocê não arrumar uma coisa melhor pra você fazer.” Ele quer que eu seja independente, entendeu? Que não dependa dele. Hoje, eu dependo muito dele. Mas... Ele quer que eu me torne independente, entendeu?*

Conforme já posto por Dayrell (2007), no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. É comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “bicos”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude. Para muitos, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Os únicos jovens que já apresentavam uma perspectiva profissional mais delineada e tinham uma ocupação definida eram Fábio e Ricardo, com estágios no IBAMA e na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Neste sentido, o relato de Fábio, 19 anos, é emblemático.

*A! Eu trabalho. Faço meu estágio. Estou correndo atrás do que eu quero! Que hoje é completamente diferente do que eu queria há dois anos atrás... E... que... O que tiver para poder fazer de lazer no final de semana, se tiver também... Se não tiver nada também, não faço nada!*

Nessa geração predomina a busca pelo emprego juvenil, cada dia mais difícil e com alto índice de exigência de escolaridade. Nesse cenário, o tempo da juventude, pela primeira vez neste estudo, configura-se como um tempo de espera ou de preparação, indicando talvez para um primeiro “acesso” forçado a uma “moratória social diferenciada” da que prevalecia para os jovens dos setores médios e altos da população juvenil. Conforme posto por Margullis e Urrest (1996), diferentemente da moratória provocada pelo acesso a uma condição juvenil de “liberdade” diante da não necessidade de trabalho, prevalece agora uma moratória compulsória, provocada pela não possibilidade de empregabilidade. Mas essa moratória é vivida como privação de liberdade uma vez que para usufruir a condição juvenil muitos dos jovens necessitariam do salário do trabalho.

Sabe-se que nenhuma sociedade é efetivamente simples ou homogênea. Mesmo nas sociedades de menor escala, encontra-se algum nível de diferenciação, seja de natureza sociológica, seja no universo simbólico. Mas, as narrativas dos estudantes dessa quarta geração demonstram que nas sociedades complexas contemporâneas existe a possibilidade de uma mobilidade material e simbólica sem precedentes, em sua escala e extensão. A multiplicação de domínios e o trânsito intenso e frequente entre esses domínios diferenciados, associados a variações econômicas, políticas, sociológicas ou simbólicas, implicam adaptações constantes por parte dos indivíduos e grupos (VELHO, 2003).

#### **4.3.4 Religião**

A religião cresce e reaparece com grande força e evidência nessa quarta geração. Após uma ruptura evidenciada nas segunda e terceira gerações, reaparece já na terceira



geração nos relatos de Emanuel, que viveu sua conversão de católico para evangélico aos dezesseis anos, junto a um grupo de amigos no final dos anos 1980, mostrando a intrincada relação entre religião e sociabilidades, característica das experiências religiosas nessa virada do milênio.

*(...) eu sou batizada na igreja católica. Eu fiz catecismo, mas crisma eu ainda não fiz não, mas eu pretendo fazer. Só que agora, eu... eu... minha mãe é espírita kardecista, e a gente frequenta um centro kardecista toda sexta-feira. Mas aí tem muito tempo que a gente tá frequentando lá, já tem assim, uns três anos, sabe? (Aline, 18 anos).*

Na pesquisa “Perfil da juventude brasileira”<sup>38</sup>, alguns dados sobre religião chamaram logo a atenção da antropóloga Regina Novaes. Primeiramente, apenas 1% dos entrevistados declarou-se ateu. Em segundo lugar, a religião ocupou um lugar surpreendente entre os assuntos que os jovens gostariam de discutir com seus pais, mas também com amigos e sociedade. Em terceiro, dos 15% dos jovens que declararam participar de grupos de jovens, “os grupos” da igreja ocupam o “topo” de *ranking*. Em quarto, ir à missa ou ao culto destaca-se entre as opções de “coisas que mais gostam de fazer nos fins de semana”. O último dado a autora apresenta em forma de uma questão: “como compreender que entre os valores mais importantes para uma sociedade ideal um número significativo de jovens (em resposta única) destacasse o ‘temor a Deus’?”

Na quarta geração, dos oito estudantes três (Ricardo, Gustavo e Lídia) são católicos; três (Sara, Rebeca e Cléber) são evangélicos; uma (Aline) é católica e espírita kardecista. Portanto, sete estudantes declaram ter religião. Apenas um (Fábio) afirma não ter nenhuma religião.

Dentre os oito estudantes, quatro destacam a religião como um território significativo em sua formação humana e como jovem. Desses quatro, três estudantes destacam vivências religiosas em seu cotidiano juvenil.

#### **4.3.4.1 Rebeca, Sara e Cléber**

*Eu fui criado na igreja. A minha mãe era evangélica. Agora, a minha mãe saiu da igreja. Mas... Eu fui criado... Eu e meus irmãos, todos fomos criados*

<sup>38</sup> Pesquisa realizada no ano de 2003 e divulgada em 2004, que ouviu 3.501 jovens de 15 a 24 anos, contemplando as diversidades geográficas e diferenças de renda. Ver: NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Editoras Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004, p.263-290 e anexos: quadro 7, 23, 24, 25, 34, 56 e 58.

*na igreja. E eu cresci com isso, daqui a um tempo... Aí o meu pai veio pra igreja, mas já saiu também. Aí eu falei: “Ah, é mesmo”. Porque seguir uma religião, eu acho muito bom. Servir a Deus é melhor do que servir ao mundo. Aí eu falei: “Ah, eu vou pra igreja (Cléber, 18 anos).*

*O meu pai era muito... Ligado à Igreja, ele era pastor. Então era ligado só a igreja, igreja (Sara, 19 anos).*

Os estudantes Sara e Cléber, que já nasceram e foram criados por famílias “evangélicas”, vivem também na adolescência o processo de negação e reafirmação da crença religiosa da família. A opção religiosa se mostra como uma escolha individual e não mais uma herança familiar.

*Foi na adolescência, né! Minha família era católica. Antes de conhecer a igreja eu gostava de ir a baladas, a festas (...).*

Já Rebeca contou que conheceu a igreja na adolescência e passou a frequentar com as amigas. A partir desse momento mudou “totalmente de vida”.

Os três estudantes Rebeca (26 anos), Sara (19 anos) e Cléber (18 anos) apontaram a religião como território expressivo e significativo em suas vivências juvenis. Na vida cotidiana dos três estudantes, a igreja está presente com seus grupos e espaços demarcadamente juvenis: louvor, dança, teatro, estudos bíblicos, dentre outros.

A igreja “evangélica”, desse modo, com seus grupos culturais destaca-se como um dos territórios de aglutinação de juventudes e de constituição de novos modos de viver a juventude.

Rebeca conta que foi na igreja que aproveitou mais a vida de jovem!

*Eu saía muito pouco também, né! Porque nessa idade [14, 15 anos] você tem poucas opções, né! É... de... de espaços, assim pra ir, pra divertir, namorar! Mas dentro da igreja, tinha grupos de jovens... É... Dança... Tinha o grupo de louvor, né! A gente saía muito! Tinha um grupo de amigos, né! Tinha isso tudo... Tinha acampamento pra adolescente! Mesmo depois de casada, eu cheguei a ir ao acampamento também na igreja. É... Porque... Na igreja, de treze a dezoito, eles consideram adolescente na igreja, né! E como eu tinha dezessete, [mesmo casada] eu fui no acampamento. É muito bom, eu gostava de ir participar dos eventos que tinha na igreja! (Rebeca, 26 anos).*

*Eu nunca brinquei na rua. Sempre em casa e na igreja. Nunca levava a gente pra sair, aí... A adolescência pra... Aí... Agora que eu tô voltando [a frequentar igreja, mas não a mesma igreja], mas quando eu era mais nova, eu cantava, era grupo de jovens, tudo assim. E lá [na nova igreja] também agora, é muito bom. (...) Eu sempre gostei [de ir na igreja] O domingo era o dia inteiro por conta de igreja. Era [fala acelerada], depois não saí, nem*

*almoçava direito. Era ensaio à tarde inteira, de noite era culto de novo. Então, não tive infância, sei lá [risos]. O que que é ser jovem? Divertir... É... Como é que eu falo, gente? [risos]. O que que é ser jovem? Ah, divertir.*  
(Sara, 19 anos).

Para as jovens, a igreja representava um espaço “permitido”, pela família, onde se podia reunir com os amigos e se divertir. Por outro lado, em uma primeira fase da juventude, ainda “muito presas”, não encontravam fora da igreja muitas opções de lazer.

Na opinião de Cléber:

*Eu fui criado na igreja. A minha mãe era evangélica. Agora a minha mãe saiu da igreja. Mas... eu fui criado... Eu e meus irmãos, todos fomos criados na igreja. E eu cresci com isso, daqui a um tempo... Aí, o meu pai veio pra igreja, mas já saiu também.*

Ele demarca sua história de vida em função de dois elementos centrais: a música e a vivência religiosa. Desse modo concilia com sua escolha dois elementos centrais das vivências juvenis dessa geração.

*Eu já acordo e venho pra escola. Daqui, eu saio na segunda-feira, eu tenho estudo. (...) Estudo a Bíblia... Porque eu sou cristão. Aí estudo a Bíblia com as pessoas.*

É em torno dessas duas dimensões, músico e cristão, que ele estrutura sua identidade juvenil.

*(...) mas esse negócio de cantar foi a partir da igreja. (...) porque eu sou mais de cantar do que de tocar, o meu negócio é cantar mesmo! Só que aí eu saí da igreja.*

Um jovem entre dois mundos: na narrativa de Cléber, fica latente uma constante luta interna entre “ser um cristão – viver no mundo gospel” e viver fora da igreja, com os grupos de amigos da comunidade e da banda de rock.

*Mas eu sou aquela pessoa que sou muito ligada a uma religião. Aí eu falei, o dia que eu sair da banda eu vou voltar pra igreja. Aí saí da banda e voltei pra igreja! Só que eu voltei pro mundo de novo!*

O seu conflito parece ser resolvido pela mudança de denominação religiosa.

*Igual muitas igrejas... Eu já fui da Assembleia de Deus. Lá, ocê tem que... O culto lá, você vai de calça, você não pode usar boné. Ocê tem de ir de cabelo cortado. Lá na Batista não tem nada disso. Lá tem vários tipos de cabelo. Tem nego lá que chega de black power grandão. Tem nego lá que chega de moicano (...)*

Na “nova congregação”, ele encontra um “lugar para si”, a partir do novo núcleo de amigos e da inserção na cultura “gospel”.

*Mas... Eu tava indo pra casa de uma colega minha, quando eu fui entrar no beco, meu colega me chamou “Ah, vem cá, vem cá! Aí eles tavam precisando de um baterista. (...) Aí eu voltei pra igreja (...) (...). Aí eu passei... aí eu entrei na banda. Aí, de baterista eu passei pra vocal da banda. (...) A gente foi... Aí eu fui e saí da banda e voltei pra igreja. Agora, eu tô na banda da igreja.*

A história de Cléber pode ser considerada como emblemática dos novos sentidos e significados postos pela religião para os jovens dessa geração. Vindo de família evangélica, estabelece uma relação autônoma com a religião, com uma história muito similar às de Sara e Rebeca, de entradas e saídas da igreja, experimentos e troca de denominações religiosas, em busca de uma igreja com a qual se identificasse mais.

*Aí, eu falei: “Ah, é mesmo”. Porque seguir uma religião, eu acho muito bom. Servir a Deus é melhor do que servir ao mundo. Aí eu falei: “Ah, eu vou pra igreja”. Aí, eu fui pra igreja... Eu sou envolvido na área do louvor, da música. Mas tem os grupos de dança, balé, hip-hop... Dance... Existem vários, vários grupos dentro da igreja. De... Tem. Eu era da Assembleia de Deus. Aí eu saí da Assembleia de Deus e “Ah, vou pra Batista que é mais a minha cara”. Quando eu fui, quem tava comigo na Assembleia de Deus veio junto. “Não, vou junto também!” E foi todo mundo, e tá todo mundo junto lá, na área da música.*

A religião, a princípio uma escolha e experiência familiar, depois, torna-se uma escolha individual. Existe um momento em que ele avalia a sua vida e escolhe voltar para a igreja, escolhe seguir uma religião e decide qual denominação se ‘adequa’, ou melhor, “acolhe” seu estilo e sua condição juvenil. Mas assim como Sara, ele não volta para a mesma igreja, procura outra “mais à sua cara”, ou conforme diz a seguir: onde possa expressar seu estilo: musical e de vida.

*Mas eu sou aquela pessoa que sou muito ligada a uma religião. Aí eu falei, o dia que eu sair da banda eu vou voltar pra igreja. Aí saí da banda e voltei pra igreja! Só que eu voltei pro mundo de novo! Aí eu fui... Eu tava na banda, mas o meu sentido tava na igreja. Sempre foi tá na igreja. Mesmo que eu tava no mundo, fazia altas coisas erradas, mas eu tava lá!*

As diferentes igrejas e religiões, no caso estudado a católica e evangélica, incorporaram e dialogam de forma mais constante e eficaz, mais até do que as escolas, os estilos, gostos e especificidades juvenis. Assim, quando um jovem hoje fala que “vai à igreja”, e os jovens das outras gerações também dizem a mesma frase, há que se indagar e considerar o que fazem nas igrejas que vão, para se perceber os câmbios e as mutações nesta “aparente” permanência.

A sociabilidade na igreja é muito forte na narrativa de Cleber. A igreja é significada como espaço juvenil, onde pode expressar sua arte e “ser ele mesmo”, assumindo seu estilo.

*Aí... (...), quando voltei, eu não mudei [meu estilo] praticamente nada. Porque no mundo Gospel não tem aquele estilo assim [único ou definido]. Porque tem muita gente assim... Lá na Igreja Batista permite usar bermuda... Ela permite. Aí, permite usar camisa de time, esses negócios, usar boné (...)*

*O meu dia a dia é quase a mesma coisa. Terça-feira é a mesma coisa, só que terça-feira, eu tenho culto, aí eu canto na igreja. Na quarta-feira, eu tenho outro estudo, só que entre a escola e o estudo, eu vou pra casa de um colega meu, e fico lá conversando com ele... e... Deixa eu ver: quinta-feira, tem culto de novo. Eu vou pra igreja de novo.*

Nessa segunda fase, seu cotidiano de jovem é demarcado pelas atividades da banda Gospel, com shows e tempos de louvores e os estudos bíblicos no universo evangélico.

As atividades na igreja (estudo bíblico e a banda) são consideradas por ele como uma forma de expressão e identidade e ao mesmo tempo como um trabalho, uma missão.

*Eu sou envolvido na área do louvor, da música. Mas tem os grupos de dança, balé, hip-hop, street dance... Existem vários grupos dentro da igreja. Eh demais!!! (...) Aí eu... tô aqui, mas eu tô pensando: “Oh, quando eu chegar... que música será que eu vou cantar?” É uma preocupação.*

#### **4.3.5 Culturas juvenis**

Para compreender os relatos dos estudantes dessa geração é importante considerar, com Dayrell (2007), que na trajetória desses jovens “a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos, e da sociedade” (DAYRELL, 2007, p. 1109). É nesse contexto que podemos compreender a inserção dos jovens dessa geração nos grupos culturais, mesmo os das denominações religiosas, que se multiplicam no cenário brasileiro contemporâneo.

Para esses estudantes jovens, “o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de autoestima” e construção de “identidades positivas” (DAYRELL, 2007, 1110).

### 4.3.6 Sociabilidades

Nessa geração, “*aliadas às expressões culturais, um dos territórios mais significativos e expressivos nas vivências juvenis e na configuração de uma ‘nova condição juvenil’ é o que podemos denominar ‘sociabilidades’*” (DAYRELL, 2007, p. 1111), as quais se expressam através da multiplicação dos espaços e dos agrupamentos juvenis, ligados a expressões culturais, seja por meio de grupos religiosos, seja por meio de projetos sociais e políticas públicas.

A sociabilidade “*expressa uma dinâmica de relações, com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (...) e aqueles mais distantes*” (...). Define também “*o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas e galeras*”. Ainda segundo o autor, “*a sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano*” que pode ser “no intervalo” entre a escola, o trabalho, o trânsito entre os dois, no tempo livre e de lazer, dentre outros (DAYRELL, 2007, p. 1111).

#### 4.3.6.1 O esporte como território juvenil masculino

Neste estudo, o esporte, principalmente o futebol, evidenciou-se como um território juvenil importante, parte das alternativas de lazer e sociabilidades juvenis, como vimos com Paulo, José, Emanuel, e nessa quarta geração com Fábio e Gustavo. Consideramos, então, o futebol, mesmo em contextos intergeracionais, como os de Paulo e José, como um dos espaços significativos de sociabilidade juvenil masculina e um dos territórios de construção de suas identidades.

*(...) futebol, sou fanático por futebol. Até queria entrar prum time de futebol, mas não deu certo. (...) Então eu gosto de futebol, muito futebol. Quando é jogo do Cruzeiro, principalmente, a minha mãe fala: “Nossa, ocê é chato demais!”. (...) Aí, no sábado... Aí eu vou jogar. No sábado não tem que acordar tarde mesmo. Eu não tenho que acordar cedo. Aí eu vou jogar de dez à meia-noite. Achei pesado também, mas... (...).* (Fábio, 19 anos)

Assim como nos relatos de Paulo, José e Emanuel, o futebol é o esporte preferido e praticado. Gustavo gosta tanto que já fez parte da torcida organizada do Clube Atlético Mineiro: a *Galoucura*. Fábio tentou ser jogador de futebol, mas não conseguiu. Mas, isso não o fez desistir do futebol em seus projetos de futuro. Ele

pretende fazer o curso superior de Educação Física, para assim poder ser professor de futebol.

A principal referência à vivência juvenil de Gustavo também vem do futebol e da participação na torcida organizada do Clube Atlético Mineiro: a Galoucura.

Sobre este fato relata:

*(...) eu frequento muito a torcida. A torcida da Galoucura, né! (...) Assim, eu tô sempre participando, né! Eu gosto, tem camisa, esses negócio. Mas assim, num gosto de briga, não arrumo confusão com ninguém. É assim, só vou pro estádio torcer numa boa!*

A participação na torcida é parte de uma primeira fase de sua juventude, conforme ele conta, quando ainda não havia “caído a ficha”, ou seja, ele não havia ainda “amadurecido”, “criado responsabilidade”.

Mas, nem só de futebol é constituído o universo esportivo juvenil masculino. Pelo relato dos estudantes, uma gama de atividades esportivas: basquete, patins, natação, muay-tay, tae kwon do, dentre outros, foram atividades citadas pelos oito estudantes dessa geração, praticados por eles próprios ou pelos irmãos e amigos mais próximos.

Conforme vimos no relato de Cléber, música e religião andam juntas (mesmo que às vezes em conflito) e compõem seu estilo juvenil. No universo feminino, Lídia com o balé na companhia de dança e nas boates; Sara e Rebeca com a dança e a música nos grupos de louvor e o teatro nos grupos juvenis da igreja.

Assim, nessa geração, pode-se considerar que a “cultura” constitui-se como um território de expressividade e vivências juvenis, considerando-se todo o grupo de estudantes, constituindo-se assim uma marca “geracional”.

#### **4.3.6.2 Mídia e tecnologia**

Uma característica distintiva da quarta geração é a relação intensa com a tecnologia. Nos relatos das gerações anteriores é possível identificar a presença mais tímida de diferentes mídias:

*No meu caso, foi simplesmente o meu irmão... Ele mexe com informática, tem empresa de informática também, de manutenção e montagem de computador e peças, assim ele me influenciou! Mas eu quis também! Gostei! Aí eu quero me especializar em informática, pra mim trabalhar com ele, ou então trabalhar com outras pessoas! (Gustavo,20).*

Por outro lado, não se pode deixar de evidenciar a diversificação do uso de mídias na quarta geração.

Na primeira geração, Celeste com o relato sobre o rádio como fonte de entretenimento, através das músicas e das radionovelas e também de informação com os noticiários. Ainda em Celeste temos registro do cinema, com a presença da cultura norte-americana, o cinema de *Hollywood*. Na segunda geração, Maria com a referência a televisão e indústria fonográfica, com o iê-iê-iê, a jovem guarda, Os Mutantes, os Secos e Molhados. José com os noticiários na televisão e os campeonatos de futebol, destacando-se as imagens de Caetano Veloso, Roberto Carlos e, no futebol, o Pelé. Na terceira geração fica forte a televisão, com os eventos políticos citados por Emanuel, as novelas lembradas por Diva e Deise. A televisão ocupa o lugar do rádio, das décadas de 1950.

No relato sobre as vivências cotidianas e os projetos de futuro, está bem demarcada uma relação de consumo/utilização diária de equipamentos como celulares, MP3, computadores, acesso à internet, seja em casa, escola ou *Lan House*, comum a todos eles, sejam do sexo masculino ou feminino, mas, em maior intensidade, aos estudantes do sexo masculino, e também considerando as devidas diferenças de condições individuais de acesso a esta tecnologia.

Porém, os recursos tecnológicos e midiáticos abrem maiores *possibilidades* de lazer, em casa, ou na casa de parentes e amigos. Deste modo parecem conseguir, também, manter as redes de relações, os grupos de amigos.

As narrativas dos diversos estudantes dessa geração apontam para a multiplicação e novas configurações dos grupos de pares, agora não mais restritas aos contatos físicos e ao local de moradia ou estudo, mas ampliando-se e imbricando-se umas com as outras no espaço da internet, formando não mais grupos de pares, mas “redes” de amigos e contatos, que se prolongam (ou não) pela vida e menos dependentes dos contatos diretos (face a face).

Cléber e Ricardo, quando não estão na escola ou na banda (Cléber) ou na igreja, no estágio (Ricardo) ou no projeto “Fica Vivo”, passam o tempo livre como os demais colegas, ou seja, assistindo a algum programa na televisão, ouvindo música ou acessando a internet (Orkut e MSN), da casa de um amigo, pois não têm computador em casa.



A televisão e a internet são consideradas formas de lazer mais econômicas e ao mesmo tempo mais seguras.

Ricardo gosta muito de ficar em casa e ver televisão, mas prefere o jornal a filmes ou novelas. Sua fala sobre o final de semana é muito parecida com a dos colegas. Sair com os amigos, ir a festas, shopping, casa dos amigos. Ele também enfatiza o medo da violência como um fator limitador das vivências juvenis, como ir à balada, a shows e micaretas.

Concluindo, o estudo confirmou o afirmado por Dayrell (2005) que

*Mesmo que de forma restrita e desigual, os jovens pobres se inserem num circuito de informações que se amplia cada vez mais no Brasil. Por meio de diferentes veículos da mídia, eles têm acesso a um conjunto de informações, aos apelos da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais diferentes modelos e valores de humanidade, a cenários que nunca poderiam contatar pessoalmente, transpondo fronteiras, num processo de alteração da geografia situacional (DAYRELL, 2005, p.25).*

Esse fato não implica, porém, o fim das desigualdades de acesso. Conforme posto pelo mesmo autor, “*embora haja uma ampliação de possibilidades, há também uma restrição ao seu acesso*” (DAYRELL, 2005, p.25). Pelos relatos percebe-se que somente Aline e Gustavo têm acesso à internet em casa e condições financeira (dadas pela família) de ir a barzinhos, baladas, shows, e viver no exterior, como Lídia. Para a maioria, o lazer fica restrito, de um lado, à televisão (canais abertos) e ao computador (sem acesso à internet), e de outro lado, aos passeios ao shopping mais perto de casa, idas a festas na casa de amigos, igrejas e grupos culturais nos próprios bairros ou nas comunidades em que vivem.

O acesso a atividades pagas como teatro e cinema, bem como a atividades culturais como exposições de arte e visitas a museus, para a maioria somente é possível via escola ou projetos sociais. Desse modo, os estudantes são autônomos nos deslocamentos para a cidade, mas para os bens e equipamentos culturais eles são limitados pelas condições financeiras. No caso dos estudantes dessa geração, a escola e os projetos sociais oportunizam situações e processos de aprendizagens e vivências que não eram acessíveis aos colegas das outras gerações, na juventude. Essas novas possibilidades de acesso a bens culturais, na juventude, tendem a ampliar a formação e a visão de mundo e, assim, ampliam também as oportunidades de escolhas e acessos não antes abertos aos jovens de mesma condição social em outros períodos.

#### 4.4 Condição feminina na quarta geração

O controle, ou melhor, a busca por um controle da sexualidade das filhas jovens é uma constante nas quatro gerações. Desde Glória, na segunda geração, porém, os relatos juvenis evidenciam que na prática as jovens vêm adquirindo uma autonomia nessa área, mesmo que ocultando dos pais essa condição. Das 10 estudantes do sexo feminino escolhidas para representar as quatro gerações nesta pesquisa, três casaram grávidas e da terceira geração em diante, a vivência da sexualidade na juventude foi explicitada, nas entrevistas, por cinco das seis jovens que compõem as duas últimas gerações.

Desse modo, chamam a atenção os relatos de juventudes muito tolhidas e vigiadas pelos familiares, principalmente pelo pai, e a efetivação de vivências sexuais “escondidas” na juventude, e como nos lembram Glória e Diva, nem que fosse a custo de surras e castigos quando descoberta qualquer escapada.

Mas, esse conflito entre o desejo de viver sua vida (inclusive a sexualidade) com autonomia e os constantes controles do comportamento das meninas, com privação de liberdade junto a relatos de “surras” e “castigos”, geralmente atribuídos a um pai autoritário, parece ter surtido o efeito contrário, empurrando-as para o casamento ainda na juventude.

Nesse contexto, o “casamento-fuga” é a estratégia mais adotada pelas estudantes, como forma de escapar do “destino” prévio posto pela família e pela condição socioeconômica de origem, criando assim novas margens de ação. Mas, individualmente, nem sempre essas jovens possuíam a consciência de que estavam repetindo o mesmo recurso histórico, e o faziam porque foram socializadas acreditando no poder de salvação do casamento – como no caso de Maria, Deise, Lucinéia –, ou por desespero e falta de outras perspectivas – no caso de Diva. Em alguns casos por estratégia (Glória), em outros, como Margarida, por obrigação/submissão. Mas encontramos outras estudantes, como Celeste, que traçaram outra linha de fuga (exemplo, o Rio de Janeiro) com outra aposta, a de não repetir o erro da mãe. Tentar outro caminho, o de arriscar-se.

Este aspecto aponta para o que talvez possa ser reconhecido como a permanência de uma “estrutura social”, nos moldes apresentados por Lévi-Strauss, indicando que esta questão precisa ser compreendida na perspectiva de uma longa duração.

Basta olhar as histórias de juventude das quatro gerações e compará-las ao leque de opções de lazer apresentado pelos estudantes do sexo masculino e pelas estudantes do sexo feminino, para ver que a liberdade, ainda, é maior para os jovens do sexo masculino. A “cobrança” de um comportamento sexual mais “recatado”, pressionado pelo “medo da gravidez”, ainda pesa sobre os ombros das estudantes das três primeiras gerações e metade das jovens da quarta geração.

Porém, não podemos desconsiderar a experiência de Lídia (22 anos) que, aos 18 anos, através da dança, como gosta de enfatizar, saiu do Aglomerado onde vivia e foi viver por dois anos na Europa, trabalhando, aprendendo outro idioma e mudando sua percepção da vida e do mundo (visão de mundo). E de Aline (18 anos) que expressa uma liberdade maior de namorar, sair “para as baladas” com as amigas, não tendo horários rígidos para voltar para casa. As duas expressam mudanças nos âmbitos familiares em relação à condição feminina e ao “lugar” dos jovens e das jovens nas relações familiares.

Assim, no universo feminino, enquanto as trajetórias e expectativas de Sara e Rebeca apontam uma permanência, as trajetórias de Lídia e Aline apontam para a potencialidade de novas configurações e inserções, indicando um cenário complexo entre permanências de longa duração e sinais de mudanças profundas e aceleradas.

Este aspecto evidencia a desigualdade da condição juvenil, mesmo dentro de um mesmo gênero e geração. E nesse sentido, não dá para ignorar que essa diferença passa pelo acesso ou não das jovens aos mecanismos sociais distribuídos de forma desigual para a juventude, mesmo com a ampliação das políticas públicas. No caso de Sara e Rebeca, o acesso aos mecanismos sociais era mais limitado porque elas contavam apenas com a família e a igreja, o que de certo modo ampliou o controle familiar sobre o comportamento e sexualidade femininos. Já nos relatos de Lídia e Aline, esse acesso é beneficiado pela escolaridade da mãe (Aline) e a participação em projetos sociais (Aline e Lídia).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começar um texto é sempre um desafio. Vários escritores já discorreram sobre os temores e hesitações diante da página em branco. Por onde começar? Como abrir o texto e fazer com que o leitor tenha vontade de prosseguir a leitura?

Tratando-se de um texto científico como o deste trabalho, como apresentar o tema da pesquisa, seus objetivos, referenciais teórico-metodológicos e as descobertas do próprio estudo de modo claro, objetivo e, ao mesmo tempo, com alguma “leveza” estética? Esse com certeza não é um desafio pequeno.

Mas, concluir um texto não é tarefa menos árdua. Tratando-se de um relato de pesquisa qualitativa, em que momento saber quando e onde colocar o ponto final? Com certeza não será quando obtivermos todas as respostas que foram feitas no caminho, pois esse é um momento inatingível. E, mais, é sempre desejável que terminemos deixando abertas algumas frentes e questões para outros pesquisadores e pesquisas.

Outro ponto importante é que geralmente se espera que ao final apresentemos os “resultados da pesquisa” ou as “conclusões do estudo”. Em se tratando de uma pesquisa etnográfica, os resultados são apresentados no decorrer da pesquisa. Sendo caminho e resultado algo que não ocorre de maneira estanque ou evolutiva, mas ao longo de todo o texto.

Feita a opção pelo estudo de caso não é desejável que façamos generalizações sobre o fenômeno estudado. As generalizações, se existirem e quando for o caso, ficam a cargo dos leitores no entrecruzamento com outros estudos de caso.

Por tratar-se de uma cartografia, ou seja, um mapeamento de vivências e representações de estudantes em um espaço temporal de quatro décadas, em um campo em que os estudos históricos sobre jovens e juventudes são tão escassos, o objetivo deste estudo sempre foi mais de abrir frentes de trabalhos, mapear o campo, apontar caminhos do que de trazer respostas conclusivas, muito menos, novas imagens reificantes dos jovens e da juventude.

Ao final, no diálogo entre história, antropologia e sociologia, o estudo configurou-se como uma mistura de “voos panorâmicos por grandes paisagens”, e “mergulhos mais profundos”. Espera-se que o resultado final, por um lado, satisfaça os leitores, e por outro suscite outras questões e desejo de aprofundamento.

Isto posto, decidiu-se por não apresentar conclusões, mas apenas apontar as considerações tecidas até o momento, com os dados que o campo nos possibilitaram.

### *Juventude e EJA*

Devido à proposta deste estudo de construir uma cartografia dos territórios e modos de ser jovem, em diferentes gerações, escolheu-se a escola de EJA - Educação de Jovens e adultos como *lócus* da investigação. A escolha ocorreu por considerar que seria um *lócus* privilegiado de observação de relações intergeracionais e em que seria possível “colher” relatos de juventude em outras temporalidades e contextos históricos.

Primeiramente é importante dizer que a expectativa foi correspondida e a escola de EJA se mostrou um espaço de encontros intergeracionais, constituindo-se uma fronteira simbólica, onde os sujeitos estudantes em suas alteridades etariogeracionais e na convivência cotidiana se situavam apropriando dos espaços e dos processos escolares. Nesse convívio, ainda, entravam em um “jogo de identificação” que expressava os modos como se posicionavam e significavam o ser jovem e a juventude.

Realizar a pesquisa na EJA, porém, trouxe questões muito mais densas no desenvolvimento do estudo. A especificidade dos estudantes desse universo da EJA descortinou tensões e questões mais profundas do que se esperava. A relação entre juventude e escolarização mostrou facetas mais complexas, com configurações mais movediças do que a literatura, especialmente a estrangeira sobre a constituição da juventude, nos apresenta.

Os estudantes de EJA apresentam um perfil diferenciado dos demais estudantes das escolas regulares. Grande parte dos estudantes, jovens, adultos ou idosos tem histórias muito sofridas, marcadas por perdas, violências. Essas vivências “negativas”, essas lembranças doloridas interferem no processo de rememoração do passado. Como expressa bem Maria, 52 anos, “*eu tamponei minha infância e adolescência*”. Falar “desse tempo” é, para esses estudantes, falar de lembranças duras, doloridas.

Então, essa é a primeira constatação da pesquisa e a primeira imagem “juvenil” que emerge deste estudo. A existência de uma juventude “tamponada”. Ou seja, esquecida propositalmente – arquivada/ lacrada/ submersa no mar das lembranças e do esquecimento, devido ao peso das lembranças tristes e sofridas. Como expressou Deise, 37 anos: “*Olha, (...) essa é a primeira vez que falo sobre esse fato com alguém. Prefiro esquecer, deixar pra trás, pra poder seguir com a vida pra frente!*”

A “juventude” é geralmente associada a imagens “positivas” de alegria, época de fruição, liberdade, experimentação, prazer. Para a maioria dos jovens desta pesquisa

essas imagens não ocorreram dessa forma, pois eles expressam em suas narrativas não reconhecer “essa fase ou esse momento” em suas vidas ou preferem esquecê-la, considerando que “não têm muito o que dizer sobre essa fase”. Ou como expressa Margarida (73): “*sabe aquela frase: a juventude é a melhor fase da vida? Essa eu posso dizer que não tive, né! Posso dizer que não vivi*”.

Falar sobre juventude e o ser jovem, nesse contexto, foi um grande desafio. Tratar da juventude, considerando o público da EJA, é falar de jovens que “escapam” ou não se enquadram nas imagens e representações predominantes sobre o ser jovem e a juventude.

A pesquisa desenvolvida no universo estudantil da EJA mostrou como uma categoria como a juventude apresenta contornos bem distintos e requer ferramentas e miradas outras, quando adentramos o universo de uma exclusão escolar, trabalho precoce e de uma juventude em cenários rurais ou de pequenas cidades, imbricada com desigualdades na condição das vivências juvenis, devido à condição social, de gênero e etnia.

Ao depararmos com os relatos de juventude dos estudantes das três primeiras gerações, evidenciou-se, de um lado, um descompasso “cronológico”, um descompasso com os marcadores das juventudes representadas nos estudos sobre a juventude, evidenciando que a história da juventude brasileira, para ser apreendida em sua especificidade e diversidade, precisa de outras lentes para ser compreendida e que, pela escassez de estudo sobre a juventude, em outras temporalidades, a história da juventude no Brasil ainda está para ser escrita.

### *Ser Jovem e Juventude*

Lembramos que não foi parte das ambições desta pesquisa traçar um balanço geral das transformações e permanências de uma juventude hipotética, ou generalizada, mas sim de uma determinada configuração juvenil. Configuração esta formada por estudantes de EJA, de diferentes condições sociais, mas com trajetórias escolares distintas de estudantes das escolas “regulares”.

No capítulo das narrativas dos estudantes sobre suas juventudes, em cada geração buscou-se tratar dos relatos de juventude dos estudantes das quatro gerações e nesses relatos tratar das vivências, dos territórios e o modo como expressavam o que era

ser jovem ou sobre a fase da juventude. Por esses relatos emergiram os diferentes modos como em cada época os estudantes significavam as fases da vida.

Desses relatos, entrecruzando as quatro gerações a pesquisa evidenciou algumas imagens reificadas e estereotipadas sobre o ser jovem, tais como: ser jovem é ser alegre, se divertir, passear, namorar, não ter ou assumir responsabilidade, não levar a vida a sério, incluindo a escola e os estudos.

Com relação a uma identidade jovem e ao reconhecimento da juventude como uma categoria destacada, na primeira geração, as estudantes pesquisadas não falam de vivências “juvenis” e nem reconhecem a juventude como uma etapa socialmente relevante ou significativa em suas vivências.

Nos relatos de juventude, nessa primeira geração, espontaneamente, as duas estudantes passaram rapidamente da infância para a vida adulta. Somente na interação com a entrevistadora, com as questões sobre a “mocidade” é que Celeste foi se recordando de algumas cenas e passagens e Margarida constatou que não a viveu. Ambas referem-se a uma fase ou momento da vida entre o término da infância e a entrada na vida adulta, curta e com poucas vivências significativas, denominadas de mocidade. As duas estudantes reconhecem, para o período em que viveram suas mocidades, três idades ou épocas do curso da vida: infância, mocidade e vida adulta (englobando a velhice).

Nas segundas e terceiras gerações, os sete estudantes demonstraram um reconhecimento da juventude como uma fase da vida em seus relatos de juventude, mas, geralmente, denominavam de adolescência referindo-se a um período muito curto entre a infância que terminava muito cedo, com a inserção na escola e/ou no mundo do trabalho, e uma vida adulta que também geralmente começava cedo com o casamento e a constituição de família.

No geral relatam poucas vivências desse período, relatando limitações econômicas, necessidade de trabalhar ou mesmo conciliar escola e trabalho. No universo feminino, aliados a essas questões predominam relatos de limitações de ordem moral ou familiar, expressas nos controles sociais, dos familiares ou mesmo dos namorados e noivos.

Na quarta geração, a pesquisa indica um maior reconhecimento da juventude como fase da vida em que estariam vivendo no momento deste estudo e uma adolescência que se distancia: reconhecem a categoria juventude, mas se dividem na autoidentificação. Oscilam em se definirem como jovem, adulto, ou as duas coisas, ou usam adjetivo para afirmar uma especificidade do seu estado/condição de “jovem”: “maduro”, “responsável”.

Independentemente da geração, pode-se perceber que o ser jovem e a juventude, na perspectiva dos estudantes pesquisados, guardam profunda relação com as imagens e representações mais comuns apresentadas nesta pesquisa. Esse aspecto aponta para a existência de um “imaginário juvenil”, ou seja, um conjunto de sistemas de representações que configuram os modos de pensar e sentir de uma época ou grupo social.

No cotidiano escolar, identificou-se que, pelas ações e depoimentos, os estudantes jovens, adultos e idosos se apropriavam diferentemente dos espaços da escola, demarcando regiões mais frequentadas pelos adultos e outras pelos mais jovens; desse modo, o corredor mostrou-se como o espaço juvenil e a sala de aula um espaço mais dos estudantes adultos ou idosos. Vimos ainda que a escola era um território disputado pelos estudantes de diferentes idades e que havia também uma disputa pelo controle da sala de aula, dos ritmos do ensino e das interações, predominando na turma “M” um controle dos adultos, imposto pela mediação do grupo de mulheres adultas que se sentavam no centro da sala.

No contexto das relações intergeracionais, algumas imagens e representações sobre o ser jovem e a juventude emergiram. Foram identificados dois grupos distintos entre os jovens: os adolescentes, como eram chamados os estudantes jovens do ensino fundamental, e os jovens do ensino médio.

Assim, a pesquisa apontou que, para os estudantes pesquisados, adolescência e juventude são termos distintos, referindo-se a momentos distintos da vida e a sujeitos distintos. Na E.M.C.L.S, as menções a conflito geracional mais grave na escola, entre os estudantes, ocorriam geralmente tendo os adolescentes como protagonistas.

O termo “adolescente” era utilizado geralmente para referir-se aos estudantes mais jovens do ensino fundamental, e via de regra para designar os sujeitos adolescentes como “bagunceiros”, “barulhentos”, “violentos” ou que “não tinham respeito pelos



colegas, sobretudo os mais velhos” e, por fim, “sem compromisso com a escola e as tarefas escolares”.

Mas, se entre os jovens e os adultos o termo era reconhecido e utilizado, conforme posto no Capítulo 3, os mais velhos tinham muita dificuldade em lidar com esse termo, referindo-se aos estudantes mais jovens da escola genericamente como “meninos” ou “crianças”.

Sobre a categoria “jovem”, quando utilizada referindo-se aos sujeitos “jovens” era, geralmente, aludindo àqueles estudantes “mais jovens” do ensino médio, abarcando os que estavam até aproximadamente dos vinte e poucos anos, solteiros e sem filhos. Os estudantes, ou melhor, as estudantes nessa faixa etária, mas que já eram mães, eram geralmente incorporadas ao grupo dos adultos.

Por outro lado, em um certo sentido, “jovens” eram todos os estudantes da escola, mesmo os que estão, nesta pesquisa, incluídos na categoria “adultos” ou “idosos/velhos ou terceira idade”. Pois em todas as entrevistas com estudantes acima dos 26 anos, todos se afirmaram “jovens”. Apenas alguns estudantes com idade inferior aos 26 anos, em alguns momentos, expressavam dúvida em relação a uma identidade “jovem”, preferindo posicionar-se como “Jovem-adulto” ou “jovem-maduro”, negando assim alguns atributos geralmente associados ao sujeito jovem ou adolescente.

Na fronteira (etariogeracional) simbólica da escola, as identidades entre os “jovens” eram fluidas e dependiam do modo como estavam se sentindo no momento. Se alegre, animado, feliz, motivado e, como diziam, “meio irresponsável” identificavam-se como jovens. Estando mais tristes, deprimidos ou desanimados, expressavam não estar se sentindo “jovem” naquele momento, para em uma conversa seguinte, voltar a afirmar: Ah! Hoje eu estou me sentindo jovem! (Sara, 19 anos e Rebeca, 26 anos.)

De diferentes modos, porém, tanto para os estudantes idosos e adultos quanto para os estudantes jovens, se a adolescência estava associada a uma determinada faixa etária e a sujeitos com características específicas, a juventude não!

Confirmando o que vários estudos aqui já citados têm enfatizado, a categoria juventude se tornou “opaca”, “fluida” na contemporaneidade e deslocou-se de um grupo etário (os sujeitos cronologicamente jovens) e da ideia de uma fase ou momento do curso da vida para um sentimento difuso e fluido, e desse modo, “ser jovem” passou a ser mais associado ao que se denomina “estado de espírito”. Desta maneira, o conceito de juventude é utilizado mais no sentido de “jovialidade”, ou seja, mantém um espírito

jovial que envolve disposição, alegria, bom humor, vigor. Enfim, que ainda possui o “frescor” e o “vigor” da juventude.

Por outro lado, quando se referindo a “juventude” ou ao “ser jovem” as imagens são positivas. Quando se referindo aos colegas jovens da sala, alguns adultos e idosos atribuíam também caráter negativo aos jovens. As expressões mais frequentes são: “aquelas jovencinhas que não querem nada!” “Ah! Esses jovens que têm tempo pra perder, né?”

Desse modo, denota uma contradição. A juventude como um atributo “universal, ou nos termos de Margullis e Urrest (1996) como “signo”, que diz respeito à noção genérica de “estado de espírito”, de “jovialidade”, tem sentido positivo e todos, independentemente da idade, podem e querem a ela se “identificar”. Mas quando se trata de “qualificar” o colega, a alteridade “jovem” explicita sentidos negativos e, desse modo, nem os sujeitos “cronologicamente jovens” sentem-se à vontade para se posicionar como jovem, preferindo termos mais “híbridos”, como jovem-adulto ou jovem-maduro.

Assim é necessário distinguir quando, nas narrativas e diálogos na escola, os estudantes se referem ao “sujeito da alteridade, jovem”, do “jovem” que todos “sentem” e expressam que são e desejam permanecer “eternamente”, ou seja, “enquanto puder portar os signos da juventude: vigor, jovialidade”, etc.

Por outro lado, embora um pouco mais difícil de demonstrar, em um estudo como este ora realizado, vários estudantes adultos buscavam vestir-se como os “mais jovens”, sentar-se entre eles, comportar na sala de aula de forma aproximada à deles, afirmando que ser jovem também dizia de uma determinada estética. Dessa maneira, podia ser percebido entre os “mais velhos”, sobretudo entre as mulheres, mas também em certa medida em alguns homens, uma busca por uma aparência mais jovem.

Não bastava, portanto, expressar, aparentar um “espírito jovem”, era necessário, para situar-se entre os mais jovens, “parecer jovem”, “manter uma aparência e uma estética “jovem”.

*Mudanças e Permanências nos Territórios e nas Condições Juvenis*

Ao buscar mapear “mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem”, adentramos o campo da diacronia, campo por excelência da história, mas evidenciamos que não se buscou fazer uma história da juventude ou mesmo de jovens.

A categoria “geração, utilizada de modo relacional a outras categorias como “gênero”, “etnia” e “condição social”, mostrou-se uma estratégia fecunda ou um bom caminho para se pensar as mudanças e as permanências nos modos de viver e representar a juventude. Por ela foi possível construir uma metodologia que conciliasse as perspectivas sincrônicas – pela observação, descrição das relações intergeracionais no cotidiano escolar – com a diacrônica através do mapeamento das vivências e representações juvenis e dos “relatos de juventude” dos estudantes que viveram suas juventude nas décadas de 1950, 1970, 1990 e 2000.

A memória apresentou-se como campo privilegiado em resgatar vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude. Por ela foi possível acessar outras temporalidades históricas e trazer à tona vivências juvenis muito significativas e vividas por sujeitos que não são geralmente contemplados nos estudos sobre juventudes.

O estudo permitiu mostrar a existência de outras juventudes, de outras configurações e caminhos vividos por significativa parcela da população jovem e que ficam “invisíveis” quando projetamos nosso olhar com a imagem do jovem e da juventude construída socialmente.

Considerando os relatos dos estudantes das primeiras gerações quando comparam suas vivências juvenis com a dos colegas da geração jovem atual, a percepção, o sentimento é de profundas transformações.

Cada estudante, a partir de suas visões de mundo e da juventude e também dos valores, escolheu um ponto diferente para destacar, mas alguns pontos são mais comuns a dois ou três estudantes. Margarida e José destacaram aspectos referentes a mudanças nas relações familiares. Os dois enfatizaram dois terrenos de grandes modificações. O respeito com os pais e as pessoas mais velhas e a “perda” da autoridade dos pais com os filhos.

José destacou, ainda, o que considera a alienação política dos jovens com quem convive na escola e na comunidade – o “descompromisso” com a vida, de modo geral. O seu parâmetro, conforme ele mesmo diz, é a juventude “engajada” das décadas de 1960 e 1970.

Celeste destacou a ampliação da escolaridade e das oportunidades de jovens pobres como ela foi, e têm de estudar, e assim considera que, apesar da maior oferta de meios, os jovens “de hoje” não compreendem as mudanças e não valorizam e usufruem das oportunidades maiores.

Já Deise e Diva destacaram as mudanças em relação às condições materiais entre elas e suas filhas, enfatizando a diferença na condição de consumo, nas opções de lazer e o tempo livre de obrigações.

Maria e Deise destacaram a liberdade, o prolongamento da juventude e dos estudos, e o prolongamento de tempo de moradia e dependência dos pais. Diva destaca, ainda, que mesmo o casamento não implica em término da juventude. Glória destaca a expansão de oportunidades de trabalho e de ampliação da informação e acesso à tecnologia.

A pesquisa de campo apontou a quarta geração como cenário das maiores mudanças nas condições de vivências juvenis. A virada maior pode ser situada entre a terceira e a quarta geração, mais precisamente a partir da década de 1990. Essas mudanças ficaram evidentes tanto pelos “relatos de juventude” quanto pelas comparações que os estudantes das primeiras gerações fizeram considerando não só seus colegas da escola, mas também os familiares.

O trabalho evidenciou um complexo movimento entre mudanças e permanências, que nos levam a duvidar se o correto é dizer de “mudanças em um cenário de permanências” ou “permanências em um cenário de rápidas mudanças”.

Porque se considerarmos o “mundo” em que os jovens da primeira e até segunda geração viveram sua juventude e o mundo em que os estudantes da quarta geração estão vivendo, o cenário geral é de rápidas e ao mesmo tempo de profundas modificações, como vários autores vêm ressaltando nessa modernidade líquida (BAUMAN, 2005).

Porém, no campo das vivências e da condição juvenil, pelos relatos de vida, apreendem-se muitas continuidades e descontinuidades postas pelas condições sociais, de gênero e etnia dos sujeitos pesquisados e pelos contextos históricos e socioculturais em que as juventudes são vividas.

*Territórios de Sentidos e Significados para os Jovens da Pesquisa*

Tratar do tema dos territórios nesta pesquisa não foi fácil. Quando foi proposto, tinha sido imaginado ouvir dos estudantes relatos de vivências juvenis em distintas temporalidades e por estes mapear os lugares, instituições e processos importantes em suas vivências e projetos de futuro, conforme explicitado na introdução deste texto.

Tinha-se como referencial o estudo desenvolvido no mestrado em que se identificou o grupo de capoeira como um desses territórios. Tinha-se ainda como referência os estudos desenvolvidos no campo da juventude que relacionam essa categoria e pesquisam as vivências juvenis nos âmbitos dos processos de escolarização, no caso do Brasil, no mundo do trabalho, no espaço da família, da religião e do lazer/tempo livre e da sociabilidade.

Desse modo, havia um rascunho do que se considerava configurar o mapa das vivências juvenis e desses territórios significativos em seus projetos de futuro. No desenvolvimento desta pesquisa, porém, ao ouvir os relatos dos estudantes das primeiras gerações viu-se que o mapa antes esboçado estava muito longe da cartografia que ora se apresentava.

Alguns territórios se confirmaram, como a família, o trabalho e a religião. Com relação à família, esse foi o primeiro território que se evidenciou e foi significado pelos estudantes como a principal dimensão em suas vivências juvenis e projetos de futuro, confirmando o que os estudos sobre juventude vêm apontando para os jovens pobres (SARTI, 2004). Este estudo, porém, mostrou que não se trata apenas de uma questão socioeconômica, pois a mesma relação foi destacada nos relatos dos jovens das camadas médias pesquisadas.

Com o termo significativo não se quer dizer apenas de aspectos positivos. A família é significada de forma ambígua. Para os estudantes pesquisados, a família recebe os bônus e os ônus de seus sucessos e também fracassos.

A família mostrou-se como primeiro território juvenil. Espaço significado em todas as gerações como primeiro espelho social (SARTI, 2005), por onde os estudantes se viam e se situavam nos outros espaços sociais. Foi também significado como “primeira” (em antecedência e importância) instância de produção de sentidos e construção dos projetos de futuro.

Entrecruzando as gerações com o gênero, a família apresentava distintos significados quando considerados os estudantes do sexo feminino e masculino. No universo feminino, independentemente da condição econômica da família, predominaram relatos mais negativos, devido ao tratamento diferenciado que recebiam em casa, sendo as saídas bem como o comportamento e a sexualidade das filhas fortemente controladas, enquanto era permitida maior liberdade aos filhos “homens” de usufruírem a condição juvenil, variando essa permissão apenas no que se refere às suas possibilidades econômicas e de local de moradia.

Porém, a pesquisa mostrou que a família, em todas as gerações, era significada como fonte de sofrimentos, traumas, e em muitos casos, de violência doméstica (física e simbólica), tendo como autores majoritários os pais e, quando presente, principalmente o pai.

A família, em todas as gerações, apresenta-se com essa dubiedade, ora é significada como responsável pelo sucesso, ora pelo fracasso. Mas, conforme os relatos acima, principalmente os relatos femininos, há uma constante: a família como espaço de pouco diálogo e pouca liberdade.

A tese que se apresenta para esse fato, baseando-se nos estudos históricos de Buarque de Holanda (1995) e Gilberto Freire (2001), dentre outros, é que esse aspecto mostra a presença de estruturas profundas da organização social brasileira que, conforme nos informa Buarque de Holanda (1995), se estruturou a partir da ordem do privado e das relações pessoais e parentais.

No Brasil a sociedade se estruturou no âmbito do privado, das relações familiares e de compadrio. Mesmo com todas as modificações da organização política e social, diante dos desafios e dificuldades cotidianos, os jovens buscam apoio nas famílias e estas, em suas redes de relações, demonstrando, ainda, a ausência de um Estado e de políticas públicas consistentes que lhes deem suporte.

Como nos lembra Sarti (2005), à família é atribuído (e cobrado) o papel de suporte emocional, de espelho social e de espaço de construção de estratégias de inserção social. Diante da ausência de um Estado e de políticas públicas que auxiliem ou promovam essa inserção social dos jovens, cobra-se da família a promoção dos seus familiares.

Neste estudo, apenas na quarta geração, já no início do século XXI, é que os relatos apontam para a presença e importância das políticas públicas e de ações

organizadas da sociedade civil, auxiliando a família na educação e inserção sociocultural dos jovens.

O *trabalho*, que a princípio não era para se constituir em um território juvenil, no caso dos estudantes desta pesquisa o foi, em todas as gerações. Presente desde a infância ou início da juventude, nas três primeiras gerações, ou pela sua busca, na quarta geração, o trabalho é uma das dimensões constituintes dos modos como se vive e significa a juventude nesta pesquisa.

O trabalho tem diferentes significados para os seres humanos, podendo representar segundo Pochmann (2004), esforço, dor (*labor*) ou obra (*opus*). Ele está profundamente vinculado ao desenvolvimento humano, “*especialmente na sua forma ontológica, que representa a capacidade do homem de transformar a si próprio e a natureza*” (POCHMANN, 2004, p.226/7). Historicamente, porém, tem sido mais visado como condição de financiamento da sobrevivência humana, nem sempre associado ao desenvolvimento humano (POCHMANN, 2004).

Como condição inalienável ao homem, o trabalho não é vivido como situação homogênea para toda a sociedade, já que para alguns poucos segmentos da população, a vida nem sempre dependeu do trabalho. No universo desta pesquisa, pela condição socioeconômica da família, nas primeiras gerações, a maioria dos estudantes precisou trabalhar desde cedo. Sendo assim, para esses a juventude é marcada pelo trabalho.

Até a terceira geração, na idade de 07 anos, o trabalho configura, junto com a escola, uma primeira demarcação entre a infância e a juventude, ou pelo menos entre o que podemos denominar, preliminarmente, de uma primeira infância e uma fase ainda indeterminada que mesclam elementos e imagens da infância, mas já incorporam outros da vida adulta.

Para os estudantes dessas gerações, Celeste, Paulo, José, Glória, Diva, Deise, o tempo de infância e juventude esteve englobado basicamente ao trabalho. Isto também aconteceu, na quarta geração, apenas com Sara e Rebeca.

No universo feminino, nas quatro gerações, o trabalho doméstico (seja na própria casa ou como empregada doméstica) ocupa a centralidade do tempo feminino. Começa por volta da idade de sete anos e vai se avolumando e aumentando a responsabilidade.

Desde pequenas, por serem de famílias pobres, as meninas são educadas para os cuidados da casa e também das crianças, através do próprio trabalho iniciado ao lado de

um adulto ou irmã mais velha, numa relação informal de aprendizado, ou mesmo pela inserção em um novo núcleo familiar (Celeste e Diva). Ou ainda, como Maria e Aline, por serem de famílias de classe média, através da realização de pequenos trabalhos (tarefas) em casa, ou da observação da relação entre a mãe e as trabalhadoras domésticas de sua residência.

O cuidado com a casa e com as crianças constitui-se, assim, um dos aspectos formadores da subjetividade juvenil feminina e influi profundamente nos modos com que essas jovens vão traçar seus projetos de futuro. Até a quarta geração – excetuando Lídia e Aline –, o casamento e a constituição de um lar e nova família era o projeto principal das estudantes.

O trabalho é o território mais constante nos relatos de juventude dos estudantes das três primeiras gerações, apresentando diferenciação apenas na terceira geração com Emanuel, e, sobretudo, nas vivências dos estudantes da quarta geração.

Nessa quarta geração, o trabalho não os ocupa totalmente, fazem estágios ou vivem de serviços temporários, assim, não assumem uma condição ou identidade de “trabalhadores”, mas de estudantes trabalhadores. Os jovens da quarta geração reconhecem que precisam da escolarização/certificação para conseguir trabalho. Assim, mesmo com dificuldade e sem desejo, não se desvinculam totalmente da escola, vão “empurrando com a barriga”, enquanto nas outras gerações, a entrada no mercado de trabalho era definidor de uma condição de não estudante. Somente após longos períodos longe da escola, na vida adulta ou na velhice esses não estudantes retornam a escola.

Comparando a quarta geração com as outras três – especialmente a primeira e a segunda –, a pesquisa evidenciou que para ela, escola e trabalho não são excludentes; nenhum dos jovens relata ter chegado a “abandonar” efetivamente ou por longo prazo a escola, mas sim, conforme outras pesquisas sobre jovens do EJA, vai alternando períodos em que frequenta a escola, abandona, volta, mas não rompe efetivamente com ela.

Enquanto nas primeiras gerações a expectativa de futuro estava voltada para a constituição de uma família e um emprego/carreira, com ênfases diferentes, dependendo de se tratar do universo feminino ou masculino, na quarta geração, a expectativa de um curso superior, ainda na juventude, está posta. Do mesmo modo o acesso a postos de trabalhos mais especializados e que exigem maior escolaridade e formação. Neste sentido, muito jovens pesquisados dividem o tempo da escola com cursos técnicos ou profissionalizantes em áreas de informática e automação, ou pretendem cursá-los logo



após a conclusão do ensino médio. Isto porque consideram que o acesso ao “emprego” ou “trabalho” passa pela escola, mas não se esgota nela, exigindo outras qualificações.

Com relação à *religião*, em todas as gerações ela se faz presente, seja como instituição que abarca o social e centraliza as atividades sociais e culturais como na primeira geração, seja como espaço sociocultural que agrega grande número de jovens em atividades culturais ligadas a música, a dança, abrindo-se aos diferentes estilos juvenis para conquistar espaço entre a juventude, na quarta geração. Desse modo, a pesquisa nos permite dizer que, em todas as gerações, a religião foi uma das dimensões mais significativas nas trajetórias dos estudantes, no período da juventude, e um dos espaços de vivências e sociabilidades comunitárias ou entre pares.

Mesmo na segunda geração – a dos estudantes que viveram a juventude na década de 1970 e em sua maioria (exceto Paulo) rompeu com a religião na juventude, a religião pode ser considerada como parte constituinte das subjetividades juvenis. A ruptura com a religião da família na juventude pode ser lida como uma demarcação por parte dos jovens de um princípio de subjetividade e de entrada em uma época de maior autonomia em relação aos valores e controles paternos. Inclusive pode-se conjecturar que é contra essa dimensão da religião e da vida religiosa, que os jovens da segunda (e alguns da terceira) geração “se rebelam”, uma vez que logo que entram na vida adulta, sem as amarras da família de origem, os estudantes buscam novas formas religiosas e novas crenças. Fato que indica não uma ruptura “religiosa”, mas com uma determinada religião e forma de vivê-la.

Na terceira geração, pelo relato de Emanuel, temos o princípio de um movimento que se torna forte nessa virada do milênio que é a conversão religiosa, ainda jovem, para as igrejas agrupadas em torno da denominação “evangélicas”.

Na quarta geração, a religião (considerando-se as diferentes denominações) se torna um dos territórios de agrupamentos de juventudes e de construção de novos modos de ser jovem e viver a juventude.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a relação juventude e religião é um dos aspectos que merecem maior aprofundamento nos estudos sobre juventude na perspectiva histórico-cultural. Esses estudos podem contribuir para a compreensão da juventude contemporânea, seus valores e modos de posicionar na vida.

Mas, se a *família*, o *trabalho* e a *religião* se configuraram como territórios de sentidos e significados para os jovens, o mesmo não podemos dizer, com tanta tranquilidade, sobre a escola.

A *escola* efetivamente não o foi para a primeira geração, que dela se excluiu ou foi excluída muito cedo. Ficou então para o espaço doméstico (próprio ou do trabalho em domicílio de outrem), no caso das mulheres, a maior parte das vivências juvenis, somente dividido com a Igreja e a praça. Nessa geração, a escola é significada como território dos sonhos e do desejo, território distante, inacessível, mas extremamente desejado e também, por esse mesmo motivo, idealizado.

A *escola* apresenta-se como território de vivências juvenis apenas a partir da segunda geração e, mesmo assim, apenas até a idade de 15 anos, com a conclusão do ensino fundamental. Nessa, já se pode perceber uma maior presença da escola na idade de 12 a 15 anos. No caso masculino, conflitando a princípio e depois perdendo espaço diante da necessidade do trabalho formal e informal, da busca pelo emprego e pela profissionalização. No caso das mulheres, perdendo para o casamento em tenra idade.

Considerando-se os estudos sobre o processo de escolarização brasileiro, pode-se dizer que as trajetórias dos estudantes refletem precisamente o processo histórico de ampliação da escolaridade básica, pois antes, conforme nos lembra Filho e Vidal (2000), até a década de 1970, as crianças e adolescentes das camadas populares (estudantes de escolas públicas) ficavam na escola primária por, aproximadamente, cinco horas diárias e pelo período de cinco anos. “*A extensão do ensino fundamental para 8 anos só se daria, de fato, a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5. 692/1971 e com a extinção dos grupos escolares*” (FILHO e VIDAL, 2000, p. 32)

Apenas na quarta geração, a escola abrange a totalidade dos estudantes na juventude. Mesmo, assim, é preciso lembrar que são estudantes de EJA, com trajetórias diferenciadas, geralmente conturbadas, com relatos de reprovações, evasões, conflitos com professores, direção e brigas com colegas, além de dificuldades de aprendizado. Deste modo, a presença na escola não garante que ela constitua-se como um território significativo em suas vivências como jovens. Pelos relatos dos jovens pesquisados, outros espaços como os grupos religiosos, culturais ou esportivos disputam esse lugar

com a escola e, em muitos casos evidenciam-se como mais importantes em suas trajetórias e projetos de futuro.

A escola, para os estudantes da quarta geração, se apresenta mais como uma necessidade ou obrigação. Diante de uma sociedade cada vez mais complexa, para os jovens dessa geração, ao contrário dos colegas das primeiras gerações para os quais o trabalho com pouca escolarização ainda era possível, a conclusão do ensino médio se impõe como uma necessidade.

Nas duas primeiras gerações, encontramos o discurso do “impedimento” de prosseguir nos estudos ou das “grandes restrições” (pelos pais, pelo marido, pelas condições econômicas). No discurso desses estudantes, estudar aparece como a realização de um sonho cultivado desde a infância.

Porém, à medida que os estudantes relatam uma vivência escolar mais ampliada (ensino fundamental), o discurso já muda de tom. O desânimo com a escola, as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento já se manifestam na segunda geração, ficando mais evidente e comum à medida que se aproxima da quarta geração. E no discurso dos mais jovens aparece com mais frequência, incluindo aqui os estudantes que estão hoje na casa dos 30 e poucos anos, a mudança de “um desânimo” de estudar e com a vida para “um esfriamento” do desejo de estudar.

Desse modo cabe a pergunta, será que, por este estudo, podemos dizer que a escola faz juventude?

A pesquisa evidenciou um prolongamento contínuo da escolaridade e do tempo de permanência na escola dos estudantes, comparando as quatro gerações. Pode se observar que nessa quarta geração a escola abarca um maior número de estudantes pobres, seja na escola regular, seja através de “novas oportunidades” como a oferta da modalidade EJA.

Pelos depoimentos dos jovens da quarta geração, infere-se que o aumento do tempo na escola tem contribuído para que os estudantes jovens usufruam de uma condição juvenil diferenciada e mais prolongada do que as gerações anteriores. O que nos leva a concordar com os estudos que relacionam o aumento da escolarização com a constituição da juventude, enquanto grupo etário destacado nas sociedades modernas. Mesmo que a cronologia brasileira aponte que este processo esteja ocorrendo para as camadas populares apenas nos anos recentes.

Porém, ainda fica a questão se a escola (somente a escola) faz juventudes, no caso brasileiro. Pois, a pesquisa também mostrou que é nessa quarta geração que se

destacam outros territórios de sociabilidades juvenis significativos na condição juvenil e na construção das subjetividades e projetos de futuro dos jovens pesquisados.

Deste modo, considerando o universo dos estudantes desta pesquisa, podemos dizer que na quarta geração a escola destaca-se como um dos territórios que constituem “juventudes” e “modos novos de ser e viver a juventude” no contexto brasileiro atual. Mas, podemos dizer, concordando com Dayrell (2007) que ela não o faz sozinha. A escola é – juntamente com a família, a religião, os grupos e as culturas juvenis – parte dos territórios por onde os jovens se constituem como sujeitos e constroem novos modos de viver a juventude brasileira contemporânea. Ela compartilha com outras instituições a centralidade na constituição e formação dos jovens das novas gerações.

Na contemporaneidade, como lembra Dubet (1996), o eixo desloca-se da instituição para os processos e experiências dos sujeitos. Desse modo, são os sujeitos jovens que ao transitarem por esses distintos territórios constroem suas experiências, seus modos próprios de viver e constituir-se como jovens.

Sobre o *lazer* e a *sociabilidade*, se pensarmos nessas categorias apenas com o olhar “moderno”, pensando em atividades e relações desenvolvidas entre pares e em espaços/tempos separados e demarcados pela população juvenil, pouco podemos identificá-los nos primeiros relatos juvenis.

Considerando lazer e sociabilidade “juvenis” de um modo mais amplo, como proposto por Velho (2003) e Magnani (1984), abarcando as vivências comunitárias e intergeracionais, identifica-se um cenário de sociabilidades juvenis nos relatos de Celeste, 70 anos, nos espaços e nas serestas, serenatas, teatros e passeios na cidade de Diamantina; nos de Paulo, 56 anos, em suas festas e bailes na família Mapuaba; nos de Paulo e José, 55 anos, com suas convivências nos jogos de futebol de várzeas e nas noites em bares e praças. Essas vivências descortinam outros modos de ser jovem e viver a juventude, no interior, em pequenas cidades.

Este estudo nos permite concluir que os territórios constitutivos de modos próprios de ser jovem e viver a juventude, de constituir-se como jovem, precisam ser pensados não somente em termos de lugares ou espaços socioculturais. Mas “transversalmente” em relação às dimensões mais profundas da constituição de subjetividades juvenis que são estruturadas e demarcadas pelas diferenças culturais postas pelo gênero, etnia e raça e pela condição socioeconômica.

Esta pesquisa nos permitiu mostrar que, de um lado, são esses aspectos ou dimensões identitárias dos sujeitos pesquisados que definem em muito, nos diferentes contextos históricos, *os campos de possibilidades* do ser jovem e de usufruir ou não da condição juvenil. É por meio dessas diferenças socioculturais que se constitui muito da desigualdade de condições de viver a juventude e se ver e afirmar-se como jovem.

De outro lado, mostrou o peso dos contextos socioculturais com que os jovens se defrontam e têm de lidar em suas trajetórias de vida. Alguns jogam em terrenos mais favoráveis, têm acesso a bens, equipamentos e políticas públicas e redes sociais que os auxiliam na construção de seus projetos de futuro. Outros, contam apenas com a família, sendo que esta não tem, muitas vezes, como, sozinha que está, lhes oferecer os recursos necessários. Desse modo, as condições juvenis se mostram muito diversas e resultam de múltiplas variáveis.

Conforme posto por Dubet (1996),

*o estudo objetivo da subjetividade dos atores determina uma relação particular nos indivíduos, desde o momento em que lhes sejam reconhecidas certas capacidades, especialmente as de construir a sua própria experiência* (DUBET, 1996, p.263).

Por fim, esta pesquisa mostrou, pelos “relatos de juventude” dos distintos estudantes pesquisados, o espaço onde a subjetividade individual aflora e os sujeitos jovens, diante de seus contextos específicos, de seus distintos pertencimentos e diante das condições desiguais de existência, lançam mão de *diferentes estratégias e lógicas de ação* e constroem, dentro dos seus *campos de possibilidades*, seus caminhos de inserção social e buscam estabelecer e conquistar seus projetos de vida. Seja adiando a formação de uma família e assim, em seu entendimento, adiando a entrada na vida adulta “de responsabilidade”, como José (55 anos), seja casando para sair de casa e ter sua própria família, como tantas jovens desta pesquisa. Seja ainda perseguindo um estágio e concurso público como Fábio (19 anos), indo para a Europa ser dançarina como Lídia (21 anos), ou investindo na profissão de pedagoga e não no casamento como Aline (18 anos). Ou mesmo voltando para a escola na vida adulta, para conquistar o que não teve acesso durante a juventude, ou finalmente, já na “terceira idade”, voltando para a escola para realizar um sonho ou desejo de criança como Margarida e Celeste.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**; punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scrittta, 1994.
- ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editoras do Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam, et alii. **Juventud, violência e vulnerabilidade social em América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: **Mana**. Rio de Janeiro, v.7, n.2, 2001, p.7-33.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. *Rapports de Générations: transferts intrafamiliaux et dynamique macrosociale*. **Revue Française de Sociologie**, 41-4, Paris, France, 2000, p.643-684.
- AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- BARROS, Myriam Lins. **Família e gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENJAMIM, Walter. *Rua de mão única: obras escolhidas, vol.II*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDO, Adilson Aparecido et alii. **As diferentes abordagens do conceito de território**. São Paulo: FCT, 2004.

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **A profissão do sociólogo:** preliminares epistemológicos. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- BRANDÃO, Margarida; BINGEMER, Maria Clara (orgs.). **Mulher e relações de gênero.** São Paulo: Loyola, 1994.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. "Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo". Cadernos Pagu, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism, in: Greater Philadelphia Philosophy Consortium, setembro de 1990.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p.151-172.
- CAMARANI, Maria Amélia. **Transição para a vida adulta? Ou vida adulta em transição?** In: CAMARANI, Maria Amélia (org). **Transição para a vida adulta? Ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000
- CANCLINI, Nestor. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CARDOSO, Roberto. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

- CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da Rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escolas. In: *Jovens, escola e cultura*, Revista de Educação de jovens e adultos, São Paulo, RAAAB, Novembro de 2000, no. 10, p.9-18.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTELLS, Emanuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Lucy ; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2003.
- CIAMPA, Antônio da C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Novos olhares na pesquisa em educação*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.7-18.
- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 21.
- DAYRELL, Juarez T. *Juventude, grupo de estilo e identidade*. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DAYRELL, Juarez T. **A música entra em cena: o rapp e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DAYRELL, Juarez T. **A escola faz a juventude?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 2007, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128.



- DAYRELL, Juarez T. Juventude e escola. In: SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo, INEP, 2000. Disponível em: <[http:// WWW. INEP. Gov. Br/](http://WWW.INEP.Gov.Br/) Acesso em setembro 2002.
- DEBERT, Guita. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP, 2000.
- DEBERT, Guita. A invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ANPOCS, 1997.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DELGADO, Lucília Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. v.26, n.92. Campinas, 2005.
- DOMINGUES, José Maurício. **Ensaio de sociologia**: teoria e pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- DROUIN, Vicent. “Enquetes sur les générations et la politique: 1958-1995. Paris: Éditions L’Harmattan, 1995.
- DUBET, François. “Realidade das Escolas nas Grandes Metrôpoles” in: **Contemporaneidade e Educação**, ano III, n. 3, mar. 1998, p. 27-33.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DURHAM, Eunice. **A caminho da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- EISENSTADT, S.N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar edit., 1998.
- EZPELLETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. in: **Relato de um processo inacabado de construção**. São Paulo, Editora Cortez, 1989.
- FAVRE, Pierre. *Générations et politique*. Paris: Fayard, Introduction, p.7-18. in: REIS, Eliana dos. Juventude, intelectualidade e política: a ativação do “legado” de André Forster e a consagração de uma geração. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 10, 2003.
- FILHO, Luciano de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira**

**de Educação.** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/ago., n.14, p.19-34, 2000.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos:** transmissões e transformações. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC São Paulo/out. 2003.

FREIRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 2001

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOLDEMBERG, Mírian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**, n. Especial, maio, jun/jul/ago, 2003, n. 23, p.75-85.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Meca, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma L; DAYRELL, Juarez T. Juventude, práticas culturais e identidade negra. **Palmares em Ação**, Brasília, n. 2, 2002, p. 18-23.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronília B. Gonçalves. **O jogo das diferenças** – o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude.** Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, jan/jun, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.5, p.07-41, 1995.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERXCHMANN, Micael (org). **Abalando os anos 90**: funk e hip-hop, globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HILSDORF, M. Lúcia Spedo; PERES, Fernando Antônio. Estudos históricos sobre a juventude: estado da arte. In: SPÓSITO (org). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

JÚLIA, Dominique; BOUTIER, Jean. **Passados recompostos**: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LEÃO, Geraldo. **A gestão da pobreza juvenil**: uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres. ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu/MG, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

LEON, Oscar Dávila. **Adolescencia y juventud**: aportes teóricos. Artigo apresentado no III Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira (JUBRA III): Juventudes no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro, 2006. (Mímeo).

LEVI, Giovanna; SCHMITT, Jean-Claude (org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, Teixeira Lopes. **Tristes escolas**: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro**: notas para uma etnografia urbana. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.17, n. 49, jun. 2002, p.11-29.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec, Brasiliense, 1984.

- MAIA, Carla Linhares. **Entre gingas e berimbaus: culturas juvenis e escolas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MAIA, Carla Linhares. *Entre gingas e berimbaus: estudo de caso sobre juventude, culturas juvenis e escola.* Dissertação de mestrado, Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2004.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Crime e costume na sociedade selvagem.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- MANNHEIM, K. *Essays on the Sociology of Knowledge.* In: FORACCHI, M. **O problema sociológico das gerações.** Coleções Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982.
- MANNHEIM, K. *El problema de las generaciones.* Trad. Ignacio Sánchez de la Yncera. **REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p.193-242, abr/jun.1993.
- MARGULLIS Mário e URREST, Marcelo. *La Juventude es más que una palabra.* Buenos Aires: biblos, 1996.
- MARTINS, Jose de Souza. **A sociabilidade do homem simples.** Cotidiano e história na modernidade anômala brasileira. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTINS, José de Souza. *A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira.* In: NOVAES, Regina; VANNUCHI (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.
- MASAGÃO, Vera.
- MEAD, Margaret. **Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional.** Barcelona – Espanha: Gedisa Editorial, 2002.
- MELLO, João Manuel; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **História privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, v.4, 2007.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória.** A cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.
- MORCELLINI, Mário. *Passagio al futuro: formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, 1997, citado por DAYRELL, Juarez T, in **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana Maria (orgs). **Família, subjetividade, vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Maria Ignês Costa. **Gravidez na adolescência**: análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Cap. 2, p.1-44.

MOTTA, Alda Britto. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, 1999.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Trajetória da juventude brasileira**: dos anos 50 ao final do século. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo: EDUFBA, 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP, n.10, 1993.

NOVAES, Adauto (org). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOVAES, Regina Reyes. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editoras do Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.

NOVAES, Regina; VANNUCHI (orgs). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

NOVAIS, Fernando; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **História privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, v.4, 1998.

NUNES, Maria José Rosado. Freias no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.p.482-509.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Caxambú/MG; Anped, 1999.

PAIS, José machado. **A construção sociológica da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, vol. 25,n.105-106, 1990.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortês, 2003.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel e EUGÊNIO, Fernanda (orgs). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PEDERIVA, Ana Bárbara. **Anos dourados ou rebeldes**: juventude, territórios, movimentos e canções nos anos 60. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

PEREGRINO, Mônica. A fecundidade da noção de moratória para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos. ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu/MG, 2007.

PIMENTA, Mellisa de Mattos. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. Tese (Doutorado), São Paulo, jan. 2007.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. **História da vida privada: da primeira guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REIS, Eliana dos. Juventude, intelectualidade e política: a ativação do “legado” de André Forster e a consagração de uma geração. In: **Sociologias**, Porto Alegre, n. 10, 2003.

RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

RIBEIRO, Vera M. *et alli* (1997). **Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1o segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/Mec.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SAHLINS, Marshall. **História e cultura: apologias a Tucídides**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

- SARTI, Cynthia. A família como ordem simbólica. **Revista de Psicologia**, São Paulo: USP, 2005.
- SAVAGE, John. **A criação da juventude:** como o conceito de *teenager* revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- SCHNEIDER, Sérgio e TARTARUGA, Iván G. Peyré. **Território e abordagem territorial:** Dos referenciais cognitivos aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. Raízes, Campina Grande, vol. 23 nº 01, jan-dez, 2004.
- SCHUTZ, Alfred. Collected Papers. The Hague, Martius Nijhoff, 3 v.1970-1971. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2003.
- SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Trad. Dabat e Ávila. Recife, 1991. Mimeo.
- SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- SHEEHY, Gail. **Passagens:** crises previsíveis da vida adulta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- SHEEHY, Gail. **Novas passagens:** um roteiro para a vida inteira. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- SHILS, Edward. *Tradition*, Londres, Faber, 1981. In: GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (org). **O fenômeno urbano.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, p. 11-25.
- SINGER, Paul. “A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social”. In: **Retratos da juventude brasileira:** análise de uma pesquisa nacional. Rio de Janeiro: Perseu Abramo, 2005, p.27-36.
- SOIHET, Rachel e PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, v.27,2007,p.281-300.
- SHORCKER, Carl. Pensando com a História: indagações na passagem para o modernismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia:** contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado do conhecimento sobre juventude e educação**. São Paulo, INEP, 2000. Disponível em: <[http:// WWW. INEP.Gov.Br/](http://WWW.INEP.Gov.Br/) Acesso em setembro 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argymntvm, 2009, v.I e II.

SPÓSITO, Marília Pontes (org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**. Introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC: Passo Fundo: UPF, 2003.

TELLES, Vera da Silva. A experiência da insegurança: trabalho e família nas classes trabalhadoras urbanas em São Paulo. **Tempo Social**. Revista de Sociologia, São Paulo, USP, v.4, n.1 e 2, p.53-93, 1992. In: DAYRELL, Juarez T. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 324.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSTA, Sandra de F. Pereira. **Antropologia e educação: tecendo diálogos**. Cadernos de Educação. PUC-MG, Belo Horizonte, FUMARC, 1998

TOSTA, Sandra. **Sociabilidades contemporâneas: jovens nas escolas. A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOSTA, Sandra; MAIA, Carla. **Dialogando com jovens: etnografia na pesquisa educacional**. *Anais do XI Simpósio Interamericano de Investigación Etnográfica em Educación*, Buenos Aires, 2006.

TOSTA, Sandra; MOREIRA, Inês. **Tópicos Especiais: Identidade e Etnia/Gênero e Geração**. Belo Horizonte, PUC/MG, 2002 (mimeo)

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **História das mentalidades e história cultural**. In: CARDOSO e VAINFAS (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-164.



- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades contemporâneas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- VIANNA, Hermano (org.). **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.
- WELLER, W. **Karl Mannheim**: um pioneiro da sociologia da juventude. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Junho de 2007, UFPE, Recife (PE).
- WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para análise das relações entre educação e trabalho. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, out. 2005.
- WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (org). Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997,p 17-58.