

A INSERÇÃO SOCIAL DE JOVENS POBRES NA CIDADE E NA COMUNIDADE

ONDE VIVEM

Débora Cristina Fonseca – Docente, UNESP/Rio Claro

Leila M Ferreira Salles - Docente, UNESP/Rio Claro

Apoio: FAPESP

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir a inserção social de grupos de jovens pobres, moradores da periferia urbana, na sua comunidade e na cidade. Sabemos que há uma pluralidade na maneira de existir da população juvenil em função do extrato socioeconômico a que pertencem. Todavia, a percepção que associa o jovem pobre, morador de periferia a periculosidade, delinquência e criminalidade, contribui para que se estabeleça no imaginário social uma representação sobre ele e os modos pelos quais se insere socialmente como um problema, ou seja, como um modo de inserção social que tende a ser considerado problemático, difícil e incerto. Os sentidos construídos sobre esses jovens acabam fortalecendo o processo de segregação espaço social desta população vinculando a exclusão material, de ordem econômica, a uma exclusão que opera de modo simbólico. Desta forma, ser jovem, pobre e morador da periferia implica em uma multiplicidade de questões entre as quais as relacionadas à segregação, exclusão social e representações de periculosidade. Os modos de inserção social destes jovens pobres da periferia podem então ser caracterizados por um processo de exclusão material, social e simbólica. Neste contexto, buscamos refletir sobre o que os jovens pertencentes a uma comunidade de periferia e a uma escola considerada como violenta em um município do interior paulista, relatam sobre sua inserção social.

Palavras-chave: Juventude, exclusão social, comunidade pobre.

Introdução

A definição de juventude na sociedade atual passa por dificuldades de várias ordens: delimitá-la como uma fase de transição implica em desconsiderar que todas as etapas da vida também são transitórias; pensar a juventude como preparação para o futuro é ignorar o sentido e as ações de sua vida presente (VALE, 2010). Há uma associação com a faixa etária, mas há também uma significação deste modo de ser que é dado pela cultura quando a referencia é a construção sócio histórica de juventude (BOCK, 2004) e modos específicos de inserção social quando a referencia são os estratos sociais de pertencimento dos jovens.

Assim, a juventude tem sido considerada uma categoria social que reúne sujeitos que compartilham a mesma fase de vida. Estar em uma mesma faixa etária significa partilhar de uma percepção comum que os circunscreve como um grupo com características próprias quando comparado ao de outras gerações. Para a maioria dos autores a adolescência é tida como uma fase anterior à juventude, em geral dos 12 anos até os 18 anos, conforme demarcação feita pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Juventude teria seu início aos 15 anos encerrando-se por volta dos 24 anos¹. Embora, segundo Spósito (1997) haja uma tendência para a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos na parcela mais empobrecida da população.

Tanto adolescência como juventude como etapas da vida são entendidas como uma fase de preparação para ser adulto. Assim, dado a sobreposição das faixas etárias e o significado dessa faixa etária como intermediária entre ser criança e ser adulto, neste texto estaremos utilizando indistintamente essa denominação para referirmo-nos a pessoas situadas nessas idades.

Diante da diversidade de possibilidades de análises sobre a juventude, neste trabalho apoiaremos nossa reflexão na perspectiva histórica cultural, que compreende adolescência/juventude como um produto social, construído ao longo da história de cada cultura, de cada sociedade, mas também de cada sujeito, pela sua ação, pela possibilidade de autonomia e desenvolvimento da autoconsciência, em seu processo de humanização (VIGOTSKI, 2006). Portanto, considera-se o jovem como um ser ativo, social e histórico, e não uma determinação “a priori”, ancorada nas mudanças biológicas que ocorrem em um determinado momento da vida. Vigotski (2006), ao tratar especificamente de adolescência,

¹ A UNESCO, conforme Spósito (1997) têm incorporado ao segmento a faixa etária de 25 a 29 anos.

prioriza o desenvolvimento dos interesses na idade de transição, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a dinâmica e estrutura da personalidade (autoconsciência).

Partindo desta perspectiva teórica, podemos discutir alguns dados do Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007 (WAISELFISZ, 2007), em correlação com os identificados em nossa pesquisa sobre a inserção de jovens na cidade e na comunidade, tendo por objetivo investigar os modos de inserção social de jovens pertencentes aos extratos sociais mais desfavorecidos da população na comunidade onde vivem. No âmbito desta reflexão procuramos investigar as formas de inserção dos jovens nas ações sociais e nos programas induzidos por políticas públicas direcionadas a essa parcela da juventude. O pressuposto que pautou este estudo é o de que os modos de inserção dos jovens na comunidade diferem conforme eles sejam ou não protagonistas de violência. Para tanto foi feito um estudo com jovens que residem em bairros periféricos, com alta taxa de incidência de violência, em uma cidade do interior paulista.

Contexto da Pesquisa

Os bairros onde os jovens participantes do estudo residem, apresentam grande densidade demográfica e baixos índices socioeconômicos. Apesar de possuir infraestrutura básica o padrão urbanístico é bastante precário, predominando habitações de padrão popular. A região se caracteriza por uma grande degradação ambiental ocasionada pelo descarte clandestino de resíduos, pela existência de bolsões de entulhos e lançamento de esgoto in natura nos corpos d'água. Não existem áreas verdes e nem áreas destinadas ao lazer da população local. Há uma quadra esportiva em fase de construção já depredada e coberta de pichações. Há varias igrejas que professam os mais diferentes credos, mas há poucos postos de saúde e unidades escolares. As atividades econômicas estão ligadas ao pequeno comércio. O setor de serviço informal também é significativo representado principalmente por vendedores, cabeleireiras e manicures. As ruas estão sempre cheias de crianças.

Esta área é considerada uma das regiões mais violentas do município. Durante a pesquisa foi possível notar que acontecimentos como roubos, furtos, brigas, mortes, ação policial e uso de entorpecentes são fatos cotidianos. Poucos jovens se envergonham de ter familiares presos ou ligados, de forma direta e indiretamente, ao crime.

Nesta região da cidade estão localizadas duas escolas públicas que atende os jovens da comunidade. Na escola que denominaremos como 1, os jovens frequentam as 5ª e 8ª series do Ensino Fundamental. A Escola que denominaremos como 2, atende o Ensino Fundamental e

Ensino Médio, mas nesta análise não trataremos dos dados desta escola. Mencionamos apenas como condição para compreensão da comunidade em estudo. O prédio da Escola 1 está bastante depredado, o muro ao redor está quebrado e sua pintura encontra-se suja e pichada. A escola não causa uma boa impressão dada à falta de conservação, o estado de abandono e penúria. O prédio é escuro e falta higiene no local. A ação policial é comum dentro da escola. Os policiais adentram o prédio para procurar foragidos e até mesmo realizar “batidas” em alunos supostamente ligados ao crime. A escola mostra marcas de vandalismo e de invasões, que são quase diárias. No entanto, entendemos que a Escola 1, é apenas uma continuidade de todo o entorno existente e para os alunos é um ponto importante de convívio social.

Metodologia

O estudo foi realizado, por meio de entrevistas focais, com jovens que estavam matriculados na Escola 1. Na escola foram constituídos 2 grupos, os jovens diferiam entre si quanto ao protagonismo de violência. Um dos grupos, denominado aqui de Grupo GV, foi constituído por jovens indicados pelas equipes gestoras das escolas como protagonistas de violência, isto é, como tendo participado de incidentes violentos. O segundo grupo, também indicado pela equipe gestora, denominado aqui Grupo GNV foi formado por alunos que não costumam protagonizar e/ou participar de situações de violência.

O Grupo GV foi constituído por 9 alunos: 7 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. O Grupo GNV ficou constituído por 10 alunos, 5 meninos e 5 meninas. Os jovens tinham entre 13 e 15 anos de idade. No Grupo GV, dois alunos tiveram passagem pela Fundação Casa (antiga FEBEM), um por seis meses e o outro por sete meses e meio. Ambos por porte de arma.

Foi solicitado a cada participante do grupo que se posicionasse frente a temas que foram propostos pelos pesquisadores e se procurou incentivar a discussão entre eles a respeito de cada temática. As questões abordadas nas entrevistas foram: as relações entre os jovens entrevistados e os outros grupos de jovens; a relação dos jovens com as instituições sociais e as expectativas de inserção social. No total, foram realizadas 8 entrevistas de grupo, 4 com cada grupo.

Para definir as categorias de análise as respostas dos jovens foram classificadas e categorizadas em diferentes blocos temáticos definidos a partir da revisão da bibliografia e do discurso dos participantes. A técnica empregada para o exame dos depoimentos foi a análise

de conteúdo que, segundo Bardin (1988), é um instrumental metodológico através do qual se busca entender o sentido de uma comunicação.

Resultados e Discussão

Considerando o contexto em que os jovens participantes do estudo vivem, a violência nas ruas é relatada pelos alunos com muita frequência. Eles falam de assassinatos, brigas e tráfico de drogas, envolvendo familiares ou pessoas próximas.

De forma geral, embora haja uma diferenciação nas idades dos participantes da pesquisa, as questões levantadas por eles foram bastante similares. Porém, quando o parâmetro é o protagonismo de violência, os jovens tendem a se distanciar entre si, seja nas atividades que fazem, nos lugares que frequentam, nas formas de lazer, ou nas expectativas de vida futura que constroem. Também se nota essas diferenças nas formas de relacionamento que estabelecem entre si e com a comunidade. Nos Grupos GV o diálogo entre eles é marcado o tempo todo pela agressividade entre eles ou direcionada a seus familiares. Um constantemente manda o outro calar a boca, dizendo “você não sabe de nada”.

Esses alunos integrantes do Grupo GV vão à baladas, frequentam danceterias, shows de funk, rodeios, vão à casa de amigos, jogam bola, vídeo game e ouvem música. Na sua maioria, não frequentam igreja e nem fazem referência a nenhuma religião, inclusive ridicularizam os que a frequentam. Em geral os espaços relatados por eles que costumam frequentar são marcados por episódios de violência, muitas vezes protagonizadas por eles mesmos:

A maioria dos lugares que a gente ia aqui em Rio Claro fechou porque era muitas brigas. Fechou um monte de danceteria. A violência estava tomando conta, envolve polícia (GV Escola 1).

A delinquência aparece bastante comum nos locais frequentados por eles. Um desses locais frequentados por eles é denominado “O Suvaco da Cobra”, descrito por eles mesmos como um lugar que é “só trevas”, significando para eles próprios como sendo um local de baixa reputação:

No Suvaco da Cobra, pelo amor de Deus, só vê briga! É briga aqui é briga lá. E, sem calcinha mulher paga menos. Mas só na noite da mini-saia. Se você for com calça cumprida paga mais (GV Escola 1).

Lá tem um fumando maconha, outro cheirando cocaína (GV Escola 1, sobre o Suvaco da Cobra).

Considerando que os jovens participantes deste estudo têm menos de 16 anos, percebe-se uma exposição constante desses jovens a diversas práticas consideradas inadequadas a sua idade, inclusive as drogas, sendo alguns deles apontados pelos demais participantes do grupo como usuários, o que, no entanto, foi negado por eles. A ideia de periculosidade da juventude pobre e a necessidade de separar estes jovens dos pertencentes aos outros extratos socioeconômicos são assim reforçadas.

Nas falas dos jovens do Grupo GV aparecem tentativas de contacto com os jovens de outras classes sociais, mas tentativas que se pautam por conflitos e agressões: vão aos shoppings, mas lá frequentemente brigam e são expulsos pela segurança. Fatos como esses apontam para o processo de exclusão dos jovens pobres de periferia e reforçam que os jovens dos extratos mais empobrecidos da população devem ser mantidos à distância. Em suas palavras:

Se eu sou lá do meu bairro e eu for roubar alguma coisa do meu bairro vou estar sendo errado. Mas se for em outros bairros? Aí não. Em bairro rico não (GV Escola 1).

Evidenciamos assim que o processo de segregação social pode vir a ser incorporado na subjetividade dos jovens; reforçando a ideia de periculosidade dos jovens pobres de periferia e, de certa forma, justificando a segregação destes jovens, legitimando a exclusão social dessa população.

Entretanto, neste mesmo grupo não há homogeneidade, se considerarmos a agressividade existente entre eles. Um grupo discrimina o outro e julga-se de forma preconceituosa. O mesmo ocorre em relação aos protagonistas de violência se contraporem a não protagonistas. Os jovens criam divisões entre si e se excluem mutuamente. Os jovens dos Grupos GNV tendem a evitar o contato com os integrantes dos Grupos GV.

Os temas destacados pelos jovens protagonistas de violência no grupo focal se referiam a morte, a acontecimentos que culminaram em assassinatos e sobre a possibilidade de provocar a morte de alguém como se fosse algo banal, rotineiro. Nesse sentido fazem referências a grupos de bandidos que estão presentes na comunidade onde vivem e ao qual dizem pertencer. Considerando-se que esta informação não seja verídica, elas podem criar um certo grau de insegurança e medo nos demais grupos:

Eles não mexem se a gente não mexer com eles. Por exemplo, estes dias eles estavam usando droga. Se a gente mexer é perigoso. Então é melhor ficar na nossa (GNV Escola 1).

Quando estes caras passam a gente não olha nem na cara. Porque eles já estão com um monte de coisa na cabeça por causa que usa droga. Se a gente olha pra cara deles eles já vão pensar que a gente tá querendo comprar briga com eles (GNV Escola 1).

Sobre estes episódios, os alunos dos Grupos GNV dizem que andam em grupo como medida de segurança;

Tinha uns cara que queria bater no meu amigo, ai eu não deixei. Veio uns quatro bater nele. No dia seguinte, cheguei na escola e parecia um formigueiro de tanta gente que veio pra me bater. Daí é perna pra que te quero (GNV Escola 1)

No geral, em seus discursos, os jovens pertencentes aos Grupos GNV se diferenciam dos integrantes do outro grupo, ainda que relatem já terem se envolvido em situações de brigas. A maioria desses jovens não frequentam “baladas” e poucos frequentam shoppings. Suas atividades de lazer se restringem a: ir à casa de amigos, ouvir musica, jogar bola, vídeo game, ir à igreja, que são evangélicas e/ou católicas. Os jovens deste grupo, em geral, parecem ter um lazer mais controlado frequentando poucos ambientes em que possam ficar mais expostos à violência e à criminalidade:

De tarde eu fico na rua. Fica eu e meus colegas conversando, escutando musica. Ai no sábado a gente fica jogando bola na rua. E no domingo a gente vai na casa de alguns colegas pra jogar videogame (GNV Escola 1).

Portanto, aparece como elemento distinto entre os dois grupos, a maior frequência a igrejas para os alunos do grupo GNV. Esses jovens, também de forma diferente dos outros, participam de projetos comunitários, vão ao “centro esportivo do bairro” e frequentam projetos e cursos existentes no bairro mantidos pela Prefeitura Municipal e ONGs, onde aprendem a fazer crochê, bijuterias, etc.

Eu vou num projeto perto de casa. A gente aprende a fazer bijuteria, crochê, artesanato. Essas coisas (GNV Escola 1).

Parece que as intervenções sociais no bairro visam ensinar ao jovem uma atividade que, no entanto, dificilmente consegue tirá-los de uma situação de subemprego e/ou de desemprego, e ocupar seu tempo-livre com atividades consideradas produtivas. A ideia de que a exclusão social pode ser resolvida por meios técnicos parece, então, persistir, entretanto, parece ainda impregnada da perspectiva assistencialista do estado de bem estar social.

Sposito(2005) considera que as propostas, programas e intervenções destinados as populações pobres e aos jovens que vivem nessas condições, têm, em geral, como pilares que lhe dão sustentação a preparação para o trabalho visando à inclusão do jovem no primeiro emprego, a obrigatoriedade da escolarização e a formação para a cidadania. A autora aponta que os programas implantados no Brasil pelo Estado, em nível federal, estadual e no município de São Paulo, que têm como público alvo a parcela empobrecida da juventude, fala da contrapartida que estes programas impõem aos jovens. São programas que tem por objetivo a inclusão do jovem no mercado de trabalho. Em contrapartida a participação nos programas está condicionada a uma escolarização obrigatória comprovada pela matrícula em escolas. Exige-se também que os jovens protagonizem ações de cidadania. Para tanto há uma frequência obrigatória às aulas de cidadania e espera-se que o jovem desenvolva e incentive ações coletivas que modifiquem o local onde vivem e a sua comunidade.

As limitações para a ação dos jovens não são questionadas como se somente a conscientização sobre cidadania fosse suficiente até mesmo para solucionar problemas da comunidade onde vivem. Da mesma forma parece que a inclusão do jovem no mercado de trabalho parece depender apenas da escolarização e da qualificação para o trabalho. (Sposito, 2005)

De forma geral, as políticas sociais contra a exclusão, se colocam como técnicas, isto é, como se a situação de exclusão fosse passível de ser resolvida pela intervenção de profissionais especializados que tenham por objetivo reparar tal situação, desconsiderando-se com isso a produção social da exclusão e reduzindo a questão ao indivíduo.

Segundo Castel (2004) as propostas de luta contra a exclusão, em geral, delimitam zonas de intervenção: inválidos, descapacitados, velhos, famílias monoparentais, desempregados, jovens sem emprego e educação. Porém, como aponta o autor, por se constituírem em intervenções pontuais não resolvem os problemas seja de ordem profissional, cultural e social dos jovens que permanecem na zona de vulnerabilidade.

Entretanto, chama a atenção o fato de que os jovens categorizados como protagonistas de violência, que cometem pequenas delinquências e percebidos como um risco à sociedade não participam de atividades desta natureza. Eles dizem não ter motivos para participar destes projetos, que parecem não ter para eles uma utilidade prática. Deste modo podemos inferir que questionam, pela não participação, as políticas públicas indutoras de ações e programas direcionadas aos jovens da periferia.

Segundo Wacquant (2007) há um processo contínuo de redução de programas voltados aos pobres, que se tornam cada vez mais burocratizados, fragmentados e privatizados e se dificulta o acesso a eles impondo-se obstáculos burocráticos para se ter direito aos benefícios e se identificar fraudadores. Conforme o autor a ideia é vigiar essa população para que ela se “recupere” de seus erros e mostre comprometimento com valores do trabalho e da família. Busca-se restabelecer a segurança na escola, no bairro e na cidade reprimindo as incivildades, as mendicâncias, impondo toques de recolher para adolescentes e vigilância por vídeos. A guerra às drogas é usada como justificativa e pretexto para disciplinar e controlar os componentes da população percebidos como inúteis e potencialmente perigosos. É o que ilustra a fala de um aluno:

... aqui nem da creche, em poucos meses que eles faziam, acho que a verba acaba, não sei o que eles fazem que a gente paga imposto e não tem dinheiro pra nada. Aí eles jogaram tudo, tudo, igual da creche, já faz uns dois meses que ele parou de construí a creche, daí, começa e não tem mais nada. Aí, eu sai outro dia com o meu irmão, dá uma volta pra vê o bairro, daí começa e não termina, não põe segurança, não põe segurança, não põe nada, só que, que... não adianta, todo lugar tem vândalos, aqui faz essas coisa. (GNV, Escola 1)

Para Wacquant (2007) há uma tendência a se “guetificar” essa população. Para ele gueto consiste em um dispositivo sócio espacial que permite a um grupo dominante num quadro urbano ostracizar e explorar um grupo subordinado portador de um capital simbólico negativo que torna todo o contato com ele degradante. O isolamento neste caso é erigido sobre quatro elementos: estigma, coação, confinamento territorial e segregação institucional. O gueto é um local de reserva de mão-de-obra desqualificada e tem o propósito de confinar a população estigmatizada neutralizando-a como ameaça material e simbólica. O contato com moradores do gueto é percebido como degradante.

Sobre os projetos de futuro, os jovens dos dois grupos, quando perguntados a respeito das suas expectativas sobre seu futuro profissional e pessoal, em geral, as respostas apenas indicaram que alguns alunos pretendiam continuar estudando enquanto que outros não. A maioria diz querer ter um bom emprego, construir uma casa, constituir uma família, comprar um carro ou ser jogador de futebol. E, mesmo com as queixas e questionamentos que fazem à instituição escolar as expectativas de vida futura estão vinculadas ao estudo e a obtenção de um diploma. Os alunos parecem, então, manter uma relação pragmática com a escola, ainda que seja pelo discurso.

Entretanto, como diferencial, os jovens dos Grupos GNV participam da escola como representantes de classe, procuram ajudar os docentes e diretores nas tarefas escolares, e seus pais costumam comparecer às reuniões de pais e mestres e festas escolares. Os pais e os jovens do Grupo GV agem de forma diferente: não participam dos conselhos escolares e seus pais não costumam comparecer à escola, em alguns casos, nem quando são chamados para tomar ciência do comportamento do filho.

Pode-se verificar ainda, a perda da crença na legitimidade da escola por parte dos jovens dos dois grupos. Embora as expectativas de ter uma vida futura melhor estejam vinculadas aos estudos e à obtenção de um diploma, para eles, o acesso aos empregos está relacionado à escola frequentada. Para os alunos o diploma que podem vir a obter por meio de uma escola considerada de má qualidade dificilmente vai implicar em obtenção de melhores empregos e em ascensão social, indicando assim certa descrença em relação à escola que frequentam. A escola é percebida como imprescindível quando se pensa no futuro, mas a relação dos jovens no cotidiano escolar é marcada por conflitos entre seu imaginário sobre a escola e a escola real. Mesmo assim algumas diferenças puderam ser notadas, pois enquanto os alunos do Grupo GNV falam de sua pretensão em continuar estudando os participantes dos Grupos GV falam do desejo de parar de estudar.

Para Dubet (2003, 2004) os estudos que enfocam a função socializadora de escolas situadas em contextos de exclusão escolar têm remetido para o declínio da crença na utilidade dos estudos e para a distância cultural e social que separa os professores de sua clientela. Normas de conduta diferentes entre educadores e alunos são enfocadas e analisadas. A perda da crença na legitimidade da escola por jovens pobres de periferia indicam uma resistência à escola derivada de um sentimento de que os conhecimentos escolares e o próprio diploma são insuficientes para possibilitar uma ascensão social. (Charlot, 2002; Willis, 1988).

Bourdieu (2001) também aponta para a crise do sistema escolar que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que possibilita às novas camadas da população o acesso à escola conserva os mecanismos de exclusão social. Para Bourdieu (2001) o acesso maciço ao ensino modifica o valor simbólico e material dos diplomas desvalorizando-os. Peralva (1997) também assinala que a massificação da escolarização faz com que a escola passe a ser destituída de sentido à medida que os diplomas por ela concedidos não garantem uma colocação no mercado de trabalho.

Sobre a inserção no mercado de trabalho, em ambos os grupos existem alunos que mencionam trabalhar rotineiramente, geralmente em atividades de meio período e sem qualquer garantia trabalhista. Alguns citam que trabalham como repositores em supermercados, lavadores de carros, cuidado de outras crianças, outras.

...trabalho no mercado, trabalho da uma às dez.... ai só saio quando é minha folga e feriado. (GNV, Escola 1)

Eu trabalho num salão de cabeleireiro, das oito as seis, às vezes fico até as dez, fico lá conversando, depois “vô” embora.(GNV, Escola 1)

eu só saio de vez em quando assim, só quando tenho tempo para sai, porque o trabalho não deixa. Eu saio, quando eu saio, saio mais com os amigos e com a família eles faz mais a festa à tarde, e à tarde eu to no serviço ai não saio. (GV, Escola 1)

Em relação aos conflitos familiares, parecem existir diferenças entre os dois grupos. Os alunos do GV relatam muitos conflitos com os pais e irmãos, como ilustra a frase abaixo.

O pouco tempo que eu e a minha irmã se vê é o tempo que a gente briga. Eu e meu irmão assim, a gente se vê pouco, a gente não tem muita ligação assim, ai tem semana assim, tipo, essa semana, semana retrasada eu fui vê ele, ele é modelo sabe, a gente nem se vê, é muito difícil, ah também ele bebe.(GV, Escola 1)

Ah, a minha mãe, não tem noção. Nossa... Ah, tipo, tem vez que eu chego estressado do serviço, eu vou pro meu quarto, pro computador, aí ela já vem enche meu saco já, vem pergunta umas coisas, eu num gosto, aí já começo a xingar ela já. Aí é quase todo dia assim.(GV, Escola 1)

Entretanto, não podemos afirmar ser este um elemento que explique o protagonismo de violência, tendo em vista que os alunos do GNV podem também vivenciar estas situações mas não relatá-las, talvez por medo, ou naturalização desses conflitos.

Reflexões no entrecruzar dos dados

Como apontado anteriormente, na perspectiva histórico cultural, compreende-se adolescência/juventude como um produto social, construído ao longo da história de cada cultura, de cada sociedade, mas também de cada sujeito, pela sua ação, pela possibilidade de autonomia e desenvolvimento da autoconsciência, em seu processo de humanização.

Partindo desta perspectiva teórica, podemos analisar alguns dados em correlação com os identificados nas entrevistas com os alunos na referida pesquisa e acima apontados.

Com relação à adolescência/juventude brasileira, alguns indicadores revelam o panorama desta população nas políticas públicas, principalmente no âmbito da educação e da

saúde, como exemplo, o Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007 (Waiselfisz, 2007), publicado pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), mostra que a principal causa de morte entre os jovens no Brasil² é decorrente de causas externas, mais especificamente de causas violentas, principalmente por homicídio.

Outro aspecto relevante observado no relatório se refere à aproximação desses dados com a situação de pobreza. Fica evidente, na comparação entre regiões do país, que o que mais vulnerabiliza o jovem no que se refere à violência não é necessariamente a condição de pobreza, mas outros fatores relacionados à exclusão social e a garantias de direitos como o acesso à cultura, lazer, esporte, educação, saúde e outros, tornando o fenômeno mais complexo.

Observamos nas entrevistas que existem poucos espaços disponíveis na comunidade para inserção dos jovens considerados protagonistas ou não protagonistas de violência. Ou seja, constata-se, corroborando com o que se aponta no referido relatório, que não existem espaços para lazer no entorno da escola, somente uma quadra municipal que os jovens vão para jogar futebol, e se encontrarem. Isto evidencia que os jovens incluídos em comunidades pobres, como a da pesquisa, não tem acesso a recursos mínimos relacionados a esporte, lazer e cultura, indicando a pouca presença do Estado, se considerarmos que estes são direitos que deveriam estar garantidos, em forma de Políticas Públicas.

Fica evidente nas falas dos jovens, em geral, que com a ausência do Estado, um outro poder se instala, não deixando muitas possibilidades de escolhas aos jovens dessas comunidades, levando-os, portanto, a aderir a esse sistema de poder. Para os que tentam fugir, evidencia-se o isolamento social, convivendo com a família, atividades dentro de casa e a igreja (de diferentes credos) como espaço de convívio comunitário. Esses jovens se isolam do bairro e demonstram medo, tanto pessoal quanto de sua família em relação aos demais jovens.

Neste sentido, para aqueles que se rendem ao poder instituído no bairro, seus atos tendem a ser reconhecido como crimes, alvo de ações repressivas pelas instituições do Estado, principalmente por parte da polícia. Fato também evidente na escola, onde a política geralmente é chamada para resolver problemas ligados aos conflitos que ocorrem dentro da escola, não necessariamente escolares, mas interpretados como crimes.

Sobre isto, Paiva e Sento-Sé (2007) apontam que se os atos praticados por jovens não forem criminalizados e sim tratados como problemas educacionais, a probabilidade destes

² Este deve ser considerado como um fenômeno Mundial, conforme aponta o documento da OMS. Informação Mundial de Violência e Saúde. Washington, DC.2000.

jovens construir uma carreira no “crime” reduziria drasticamente. Nesta lógica perversa, vemos que muitos jovens não encontram outra saída, que não se render ao sistema, adentrando as práticas criminalizáveis pela sociedade, como forma de construção de identidade e fuga da invisibilidade social. Portanto, a inserção dos jovens na comunidade, nestes casos, acaba sendo pelo protagonismo de violência ou pelo uso/tráfico de drogas.

Sobre a educação e a condição de trabalho da população entre 15 e 24 anos, os dados são também preocupantes. O referido Relatório mostra que apenas 48% das pessoas nesta faixa etária cursam o ensino médio; entre 18 e 24 anos apenas 13 %, o nível superior. De 15 a 17 anos, estão fora da escola 18 %; e de 18 a 24 anos, o abandono escolar chega a 66%. Se considerarmos que o acesso e permanência à escola é um direito garantido a essa população, os índices apontam a incompetência das políticas públicas e de seus executores em garanti-lo. Entretanto, consideramos não ser tão simples a afirmação e a análise desses dados merecem atenção aprofundada. Os dados apontados na pesquisa em discussão neste trabalho nos permitem algumas considerações.

Muitos jovens afirmam trabalhar em atividades consideradas como sub-empregos, sem qualquer garantia legal ou trabalhista, sendo que, as horas de trabalho, em sua maioria excedem o permitido pela lei (ECA/Adolescente aprendiz), se considerarmos a idades desses jovens. Conseqüentemente, a escola adquire lugar secundário na vida desses jovens, sendo pouco reconhecida como importante em sua trajetória. O mesmo parece ocorrer em relação aos que aderem aos grupos criminalizáveis pela sociedade. Para muitos a frequência está atrelada a continuidade de inserção em algum programa social, como por exemplo, o Bolsa Família. Sendo assim, as famílias obrigam seus filhos a frequentar a escola para garantir a continuidade dos benefícios sociais e não por reconhecimento dessa instituição como parte importante no processo de inserção social.

Desta forma, os jovens pertencentes ao grupo GV não legitimam a escola como promotora de um futuro. Para eles, a escola não mais representa a possibilidade de ascensão social e, desta forma, não encontram sentido para frequentar e/ou mesmo respeitá-la. Deve-se ressaltar que nesta análise, partimos do pressuposto de que, direta e indiretamente, a escolarização pode se constituir num aspecto importante do ponto de vista da prevenção à violência e da promoção de saúde, coerente com concepção de adolescente/jovem defendida anteriormente.

Para Vigotski (2006) os sentidos que atribuímos às coisas, mobilizam nossas ações (atividade humana, mediada pela consciência) e são pessoais, mas podem e devem ser acessados por meio do significado, elemento partilhado que possibilita a compreensão entre os sujeitos. No entanto, o sentido não é/está indissociável do significado. Na visão histórico cultural, os significados podem ser compreendidos como produções históricas e sociais, referindo-se ao que é compartilhado, instituído socialmente, apropriado pelos sujeitos e reorganizado a partir da sua subjetividade, constituindo-se como uma unidade do pensamento. Os sentidos encontram-se mais no plano subjetivo, na unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, como afirmam Aguiar e Ozella:

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída.” (2006, p.227)

Portanto, os significados partilhados pelos alunos do GV, significados estes construídos em sua inserção na comunidade/família/escola, não legitimam a escola como instituição que possa lhes proporcionar um futuro, ou mesmo inclusão social e inserção no mercado de trabalho. O mesmo ocorre em relação à comunidade, tida como pobre e com pouca oferta de possibilidades para os jovens.

As condições de sobrevivência da adolescência/juventude brasileira apontada nesses dados indica a ausência e/ou precariedade das políticas públicas articuladas a vários setores da sociedade e do Estado. No entanto, é preciso considerar que de modo geral, quando os adolescentes/jovens são considerados nas políticas públicas, aparecem pela ótica da prevenção e eliminação da violência, na perspectiva da segurança pública, delimitando-se as ações pela lógica da profissionalização e não da criação de espaços de sociabilidade e convívio, o que é considerado por Fraga e Iulianelli (2003) um grande equívoco baseado em mitos³.

Nesse sentido, Abramo (1997) aponta que o Brasil ainda não foi capaz de desenvolver políticas específicas voltadas para a população jovem, apesar de existirem inúmeros programas voltados ao atendimento de adolescentes considerados em situação de “desvantagem social”. Parece existir um processo social que antecipa o processo de

³ Sobre o tema, ver Coimbra, C. M. B.; Nascimento, M.L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: Fraga, P.C. P.; Iulianelli, J.A.S. (orgs). Jovens em tempo real. Rio de Janeiro-RJ, Editora DP&A, 2003

criminalização: antes que haja o crime – inicia-se o processo de criminalização; cristalização do crime em um indivíduo; um papel social contamina os demais papéis, o que significa que jovem que se envolve com atos infracionais fora da escola acaba tendo seu papel social de aluno também contaminado pelo rótulo de sua prática social extra escola, mesmo que este não tenha cometido qualquer ato violento no âmbito da escola. Assim, indivíduos tornam-se suspeitos habituais e, por extensão: a rua, a favela, bairro (áreas perigosas), geralmente atrelada à pobreza.

Considerações Finais

Na análise realizada podemos indicar que os modos de inserção dos jovens da comunidade se assemelham em alguns aspectos e se diferenciam em outros. As diferenças se centram nos hábitos de lazer, na participação e na crença nas formas institucionalizadas para o enfrentamento de problemas sociais e para a melhoria da vida pessoal.

O estudo indicou uma limitação no trabalho desenvolvido por instituições sociais como ONG, igrejas, trabalho voluntário e atividades promovidas por escolas e programas da prefeitura na medida em que seu alcance parece estar restrito aos jovens não violentos. Deste modo, os jovens considerados violentos questionam, pela não participação, as políticas públicas indutoras de ações e programas direcionadas aos jovens da periferia, pois a inserção que promove é excludente, ou seja como diz Kuenzer (2005) voltada ao subemprego.

Finalizando, podemos apontar que a análise das narrativas indicou que a convivência com a cidade e com outros grupos de jovens é em geral conflituosa. A cidade é muitas vezes vista de longe já que são poucos os espaços pelos quais os jovens circulam. Nos grupos de jovens as diferenças com os outros são acentuadas. Os jovens tendem a manter relações com aqueles que consideram iguais a eles, excluindo os outros, mesmo que esta exclusão os leve a se autodescrever como sozinhos ou a privilegiar relações virtuais. As interações de aproximação estão pautadas por estilos de vida semelhantes, incluindo os lugares que frequentam e os projetos de vida futura que constroem. O afastamento se institui pela exacerbação de interesses específicos. Cada um desses modos de inserção social indica uma forma de se expor, estabelecer laços, fazer escolhas e marcar diferenças. Partilhando da perspectiva histórico-cultural, que compreende juventude como um produto social, construído ao longo da história de cada cultura, de cada sociedade, mas também de cada sujeito, podemos refletir sobre o movimento perverso de inclusão/exclusão sociais a que muitos

jovens pobres estão submetidos, com pouquíssimas possibilidades de constituição de sua subjetividade para além do contexto social excludente em que vive.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, H.(1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo,anos 5 e 6, p.25-36.
- AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, jun.2006, vol.26, no.2, p.222-245.
- BARDIN, L.(1988) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, P.(2001) *Escritos de Educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- BOCK, A.M B.(2004) A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano. A adolescência em questão. *Cadernos CEDES (online)*, vol. 24, n. 62, p.26-43.
- CASTEL, R.(2004) *Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.
- CHARLOT, B. (2002)A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>
- DUBET, F (2004)O que é uma escola justa? São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: vol. 34, n. 123, pp. 539-555. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- DUBET, F. (2003)A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.119, jul, pp. 29 – 45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- FRAGA, P.C. P.; IULIANELLI, J.A.S. (2003) *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro-RJ, Editora DP&A.
- KUENZER, A Z.(2006) Exclusão includente e inclusão excludente; a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D. LOPES, J. R. “Exclusão social e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade”. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>.
- PAIVA, V.; SENTO-SÉ, J.T. (Orgs.)(2007) *Juventude em Conflito com a Lei*. Rio de Janeiro: Garamond.
- PERALVA, A. T. (1997)O jovem como modelo cultural. Juventude e Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. São Paulo, n 5/6, mai/dez, pp.15-24.
- SPOSITO, M. P.(1997) Estudos sobre juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5/6, mai/dez, p. 37-52.
- SPOSITO, M. P. e CORROCHANO, M. C. (2005)A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*. vol. 17, n. pp. 141-172. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- VALE, F. F. (2010) *Juventude, mídias sonoras e cotidiano escolar: um estudo em escolas de periferia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Depto. Educação, IB/UNESP, Rio Claro,
- VIGOTSKI, L.S.(2006) *Obras Escogidas IV*. Psicologia Infantil. Editorial Pedagógica, Moscú. 2ª. Ed.
- WAISELFISZ, J.J. (2007) *Relatório de desenvolvimento Juvenil 2007*. RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Ciência e Tecnologia.
- WACQUANT, L. (2007) *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. REVAN, 2007.
- WILLIS, P.(1988) *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*. Porto Alegre: Artmed, 1988.