

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
CAMPUS DE RIO CLARO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS: POLÍTICA, CULTURA E  
SUBJETIVIDADE.

**RELAÇÕES DE SABER E COM O SABER DE JOVENS DE  
CAMADAS POPULARES: O CASO DO PROGRAMA  
AVIZINHAR/USP**

**ADRIANA ALVES**

**Rio Claro – SP  
Setembro de 2006**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
CAMPUS DE RIO CLARO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÕES DE SABER E COM O SABER DE JOVENS DE  
CAMADAS POPULARES: O CASO DO PROGRAMA  
AVIZINHAR/USP**

Adriana Alves  
Prof. Dra. Débora Mazza (orientadora)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Débora Mazza  
Linha de Pesquisa: Organizações Educacionais: Política, Cultura e Subjetividade.

**Rio Claro  
2006**

Aos meus pais, Adriano (in memoriam) e Antonia  
pelo inesgotável exemplo de força e amor pela vida.  
A João Leandro pela permanente e afetuosa  
presença em minha vida e pelo sempre  
incondicional apoio.

A elaboração do trabalho de dissertação é, por princípio e exigência, tarefa individual. Entretanto ela necessita de solidariedade para que possa ser viabilizada. Tornase assim, imprescindível, destacar a importância de várias pessoas que, em diversos momentos e de diferentes maneiras, imprimiram sua marca na realização deste trabalho. Embora sabendo que deixarei de fazer menção a muitas delas, desejo mencionar algumas em particular. Meus sinceros agradecimentos:

A Prof. Dr. Débora Mazza, minha orientadora, verdadeira mestra, que para além das competentes contribuições, para que estas reflexões fossem conduzidas de forma fecunda ainda, concedeu-me o privilégio de conviver com um ser humano rico e generoso, realçando valores muito pouco comuns nos nossos dias, que transcendem os limites postos pela academia. Certamente seus ensinamentos inserindo-me no mundo da pesquisa, marcarão minha vida acadêmica e profissional.

A Prof. Dr. Maria da Graça Jacintho Setton, pela exigência fraterna no sentido de que eu superasse dificuldades, pela leitura atenta, pelo estímulo, pelos encaminhamentos que tornaram melhor a redação deste trabalho.

A Prof. Dr. Leila Maria Ferreira Salles pelas sugestões apontadas. Suas contribuições no Exame de Qualificação permitiram dar novos rumos a esta pesquisa.

As Professoras Maria Aparecida Segatto Muranaka e Marilena Jorge Guedes de Camargo, pelas proveitosas discussões em sala de aula do Programa de Pós-Graduação da Unesp/Rio Claro.

Aos amigos de aulas e convívio acadêmico e pessoal: Paula, Mello, Benê, Karin, Débora...

A amiga Fernanda, pela paciência, presteza e gentileza, que fez com que fosse possível realizar este trabalho.

A Prof. Maria Inês Marini pela leitura atenta e sugestões apontadas na redação do trabalho final.

A Suzy Blanchard, pela tradução do resumo em francês.

A toda equipe do Programa Avizinhar e, em especial a Martha, Bia e Leandro pela atenção a mim dispensada.

A todos os jovens e suas famílias que, gentilmente, dispuseram-se a fazer parte deste trabalho.

Agradecimentos especiais a Antonia e João Leandro pelo estímulo, paciência e companheirismo nesta caminhada.

## RESUMO

Este trabalho procurou apreender e analisar as relações de saber e com o saber de jovens de classes populares, pauperizados, moradores de duas comunidades vizinhas ao campus da Universidade de São Paulo: as comunidades São Remo e Jaguaré. Parte-se da perspectiva, preconizada por Bernard Charlot, de que há com o saber uma relação que compreende três dimensões interdependentes: com o mundo, com os outros e consigo mesmo, traduzidas na dimensão da relação daquele que aprende com aquilo que ele aprende (mundo), com quem ele aprende (outro) e como ele aprende (consigo mesmo). Portanto, toda relação com o saber é indissociavelmente social e particular.

A questão da relação com o saber está profundamente relacionada às formas de existência do saber nas diferentes instituições e dos efeitos destas formas nos diferentes grupos, subgrupos e sujeitos.

As relações de saber, que mais amplamente são relações sociais, são analisadas a partir das experiências de vida, ou seja, das formas que estes jovens se relacionam com a configuração social da qual fazem parte. Foram percebidas quatro categorias temáticas, interdependentes, selecionadas por critérios qualitativos e quantitativos, a saber: Família, Escola, Programa Avizinhar e Comunidade. Busca-se compreender a influência da família, de forma não determinista, nas relações de saber; compreender a relação estabelecida pelos jovens com a escola nas suas vidas, enquanto instituição primordial de saber legitimado socialmente; o convívio na Universidade e o papel do Programa Avizinhar nas relações de saber, o Avizinhar e a Universidade como espaços de saber; e, finalmente, a comunidade, que não foi estabelecida, a priori, mas que eclodiu, pertinentemente, no decorrer do trabalho enquanto espaço de saber.

No trabalho de campo realizamos, com sete jovens (cinco do sexo masculino e dois do sexo feminino) e com suas famílias, observações, entrevistas, atividades de desenho, recorte e colagem, grupos de discussão.

O material coletado foi submetido às técnicas de Análise do Conteúdo, conforme proposta de Bardin. A totalidade das análises empreendidas revela-nos que, para os sujeitos pesquisados, as relações de saber, para serem consideradas legítimas, devem estar embuídas de utilidade na concretude da vida. A posse de saberes, diplomas e certificados ganham relevância e pertinência quando significam compensação física, financeira e social, sinônimo de melhoria de vida para si e suas famílias.

A relação destes jovens com os saberes, que ocorre no momento presente é, por eles, pensada sempre na perspectiva pragmática de recompensa futura. Desta forma, conseguem forjar a pertinência dos saberes tanto no presente como no futuro de suas vidas.

## RÉSUMÉE

Ce travail a cherché apprendre et à analyser les relations de savoir et avec le savoir de jeunes de classes plus pauvres ( populaires ) , paupérisés, habitants de deux communauté voisines au centre Univesitaire de São Paulo : les communautés São Remo et Jaguaré. On part de la perspective, écrit par Bernard Charlot, de qu'il y a avec le savoir trois dimensions interdépendants : avec le monde, avec les autres et j'arrive même. Il y a la dimension de la relation de ce qui apprend avec ceux qu'il apprend ( monde ), avec qui il apprend ( autre ), et comment il apprend ( j'arrive même ). Donc toute la relation avec le savoir c'est indissociablement social et particulier.

La question de la relation avec le savoir est vivement analogique avec les formes d'existence du savoir dans les différentes institutions et des effets de ces formes dans les différents groupes, sous-groupes, et sujets.

Les relations de savoir, que plus amplement sont des relations sociales, sont analysées à partir de ces formes, on a listé quatre catégories thématiques interdépendantes, et qu'étaient sélectionnées par des critères qualitatifs et quantitatifs, à savoir : famille, école Programme Avoisiner et la Communauté. On cherche comprendre l'influence de la famille, de façon pas déterministe , dans les relations de savoir. Comprendre la relation instituée par les jeunes avec l'école dans leurs vies, l'institution primordial de savoir légitimée socialement. Le convive dans l'Université et le rôle du Programme Avoisiner dans les relations de savoir, le Voisiner et l'Université pendant l'espace de savoir, et finalement la communauté, que n'ai pas été préalable instituée, A priorisé, mais que a écloré pertinement, dans le cours du travail pendant l'espace de savoir.

Dans le travail de champs on a réalisé des observations, des interviews, des activités, des dessins, des découpages et des collages, des groupes de discussions avec sept jeunes ( cinq du sexe masculins et deux du sexe féminins ) et avec leurs familles.

Le matériel Agrupé a été soumis à des technique d'Analyse du contenu, dans la proposition assumée par Bardin. La totalité des Analyses entamées nous révèle que pour les sujets recherchés les relations de savoir, pour être considérées légitimes, doivent être contenues de l'utilité dans la concretude de la vie.

La possession des savoirs, diplomes et certfcats, gahent d'avantages et de pertinence, quand ils signifient de compensation physique, financière et social, sinonime de l'amélioration de vie pour soi et pour leurs familles.

La relation de ces jeunes avec les savoirs, qu'arrivent dans le présent moment c'est, pour eux, toujours pensée en acquérir des savoirs, dans le présent, que leur instrumentaliseront et faciliteront leur vie dans l'avenir ainsi, les savoirs gahem, à ces jeunes, un fort caractère pragmatique et utilitaire. De cette façon on arrive à forger la pertinence des savoirs aussi au présent que dans l'avenir de leurs vies.

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I –CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1) A Universidade de São Paulo e o Surgimento do Programa Avizinhar.....	14
1.1) A Metodologia de Trabalho do Programa Avizinhar.....	23
<b>CAPÍTULO II –A TEORIA DISPONÍVEL QUE SENSIBILIZA OLHAR O OUVIR E O ESCREVER.....</b>	<b>30</b>
2)Sobre os aportes teóricos.....	30
2.1) Pierre Bourdieu.....	32
2.2) Bernard Charlot.....	56
2.3) Bernard Lahire.....	67
2.4) Norbert Elias.....	71
<b>CAPÍTULO III – A PESQUISA DE CAMPO E O CAMPO DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
3) A Pesquisa de Campo .....	76
3.1) Analisando os Dados Coletados.....	95
3.2) Quem São Nossos Sujeitos.....	105
3.3) Família.....	110
3.4) Escola.....	139
3.5) Programa Avizinhar.....	166
3.6) Comunidade.....	176
Consideração Finais.....	191
Anexos.....	200
Referências Bibliográficas.....	204

## **SIGLAS E ABREVIACÕES:**

USP – Universidade de São Paulo  
Cecae – Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”  
RAP – Rythm and Poetry (Ritmo e Poesia)  
FUSP – Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo  
CRUSP – Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo  
COSEAS – Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo  
HU – Hospital Universitário  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
DCE- Livre da USP – Diretório Central de Estudantes da USP  
CEPEUSP – Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo  
ESCOL – Educação, Socialização e Comunidades Locais  
IME/USP – Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo  
NEV/USP – Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
RU – Restaurante Universitário  
AR - Administração Regional  
CLT – Código de Leis Trabalhistas



*“Não é fácil escrever. É duro quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços  
espelhados.  
Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as  
entrelinhas.”*

*Clarice Lispector*

## **APRESENTAÇÃO:**

*“A grande riqueza hoje é gente, é o homem”.*  
*Prof. Milton Santos*

No período letivo de 2001 a 2003, realizei, como aluna do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), um estágio no Projeto Avizinhar.

Tive conhecimento que a Universidade oferecia bolsas-estágio a estudantes de diversos cursos que participassem de projetos relacionados aos seus campos disciplinares. No anúncio da bolsa estágio, havia alguns parágrafos que descreviam o trabalho realizado por um dos projetos de extensão da USP: o Projeto Avizinhar. Inscrevi-me para o processo seletivo em março de 2001 e fui selecionada em abril do mesmo ano.

O Projeto Avizinhar surgiu em 1998. Recentemente transformou-se em Programa, desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP), no campus “Armando de Salles Oliveira”, na cidade de São Paulo, sob a coordenação da CECAE (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais).

A criação do Programa nasceu da necessidade de “organizar” o espaço do campus, bem como diminuir os índices de violência no mesmo, atribuídos às crianças e aos jovens das comunidades carentes, vizinhas ao campus universitário, que ali circulavam, desenvolvendo atividades informais de geração de renda, tais como: vigilância de veículos, recolha de latinhas e papelão. Havia inclusive mendicância, e uso do espaço como forma de lazer. Tais crianças e jovens, procediam de famílias de trabalhadores pauperizados, moradores, em sua maior parte, em duas grandes favelas que se constituíram no entorno da USP: as favelas de São Remo e Jaguaré. A simples presença delas, em contraste com o espaço “higienizado” e “civilizado” que caracteriza a comunidade da USP, vinha suscitando situações desconfortáveis entre elas e a Guarda Universitária.

Assim, na tentativa de minimizar tal conflito e, ao mesmo tempo, acolher esses jovens em seu horário de lazer, retirando-os da execução de trabalhos informais, que os educadores sociais e os estagiários envolvidos com o Programa Avizinhar passaram a desenvolver ações educativas tanto no campus como na comunidade onde vivem estes jovens.

No período em que fui estagiária do Avizinhar, trabalhei diretamente com essas crianças e jovens participantes do Programa, bem como junto a suas famílias. Conheci as escolas onde muitos estudavam. Nos “Plantões de Convivência”<sup>1</sup> que desenvolvíamos, pude conhecer melhor o universo deles: preferências, valores, sentidos atribuídos às instituições, a algumas práticas, desempenhos e afinidades com diferentes atividades. Por meio da história que narravam, pude conhecer suas famílias, escolas, professores, amigos e locais freqüentados, dentre outros. Tive o prazer de conhecer pessoalmente algumas famílias e escolas, isto porque no Avizinhar fazíamos acompanhamento familiar e escolar dos participantes. Esse estreitamento de relações desencadeou inúmeros questionamentos.

Qual a relação destes jovens com o saber escolar? O que eles e suas famílias pensam sobre a escola? Como a família classifica seu desempenho? Como a família valoriza suas conquistas escolares? Como pensa o jovem sobre seu desempenho escolar? Como participa o Avizinhar, enquanto agência educadora, do incentivo às práticas escolares? Este incentivo consegue êxito? As atividades realizadas no Avizinhar incentivam as práticas escolares?

As questões elencadas inquietaram-me de tal forma que me instigaram a escrever um projeto de pesquisa: inscrevi-me para tentar ingressar no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), campus de Rio Claro. Fui aprovada na seleção do Programa em março de 2004.

Acredito que tive uma oportunidade ímpar: conhecer o Avizinhar como estudante da Universidade, depois como estagiária do Programa e, finalmente, como pesquisadora. De fato, a posição que se ocupa em uma determinada cena exerce

---

<sup>1</sup> Para saber mais consultar Metodologia de Trabalho do Programa Avizinhar (p. 23).

grande influência na leitura que se faz da mesma. Estar na qualidade de estudante de Pedagogia de uma Universidade que possui como Programa de Extensão o Avizinhar nos dá a leitura de expectador – enxergamos resultados alcançados, mas não os procedimentos adotados. Estar, porém, na posição de estagiária do Programa, deu-nos a leitura de educador do Programa – vivenciamos os procedimentos, lamentamos resultados não alcançados, festejamos sucessos, enxergamos falhas... Chegar à condição de pesquisadora do programa no qual fui estudante-observadora, depois estagiária, parece fazer com que se leia o Programa mais globalmente, sob diferentes pontos de vista.

A formação do pesquisador também exerce influências no seu olhar. Possuir formação em determinada área da ciência certamente faz com que seu olhar se afine a observar práticas específicas ligadas aos saberes sobre os quais sua formação se volta. O olhar do pesquisador torna-se mais focado nas práticas que lhe são mais familiares, porém requer, ao mesmo tempo, que ele esteja sempre muito atento e vigilante para que esta familiaridade não referende uma visão calcada na naturalização das práticas que, na verdade, de natural nada possuem, já que no convívio social foram instituídas como legítimas naquele determinado momento e época ou mesmo naquele determinado grupo. É preciso que se desnaturalizem os processos, para que os tratemos como parte de determinada configuração social; portanto, não naturais.

Assim, com uma formação voltada à educação e, portanto, fortemente alicerçada no *referendum escolar*, foi que, a princípio, pensei em perseguir trajetórias bem/mal sucedidas com o saber e, em especial, com o saber escolar, trajetórias de sucesso/fracasso escolar entre os jovens oriundos de camadas populares que participassem do Programa Avizinhar. Porém, com o levantamento de bibliografias sobre o tema, pesquisa de campo, conversas com a minha orientadora, chegamos à conclusão de que o nosso interesse era algo que transcendia o sucesso ou fracasso desses jovens com o saber escolar.

Sucesso e fracasso, quando tratados dentro da instituição escolar, parecem estar muito afinados às categorias ajuizadoras presentes nas práticas desta instituição<sup>2</sup> (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1998).

O que é sucesso dentro da escola, o que é fracasso? Qual será a medida para se obter sucesso? Certamente alguém nos dá a medida certa para se obter sucesso ou para, se não atingi-lo, ser fracassado. Mas será que o que é fracasso perante uma instituição, um sujeito, terá a mesma conotação em outra instituição ou para outro sujeito?

Escolhemos trabalhar com jovens das classes populares, portanto, jovens que, teoricamente, não teriam familiaridade com a cultura legitimada pela escola. (BOURDIEU, 1975). Desta forma, estudar o sucesso/fracasso escolar nestas classes, com enfoque num olhar institucional, poderia levar-nos a continuar reverenciando as categorias do juízo escolar, o que não é nossa intenção no presente trabalho, nem tão pouco agrada-nos enquanto profissionais da Educação.

O sucesso/fracasso do qual trata a escola é quantificado e demarcado pelos resultados alcançados e legitimados pelos procedimentos da respectiva instituição.

Interessava-nos a compreensão que estes jovens possuem da escola, do saber que ela veicula. Portanto, nosso sujeito não era mais o jovem das classes populares dentro do olhar institucional escolar, mas sim da compreensão de escola que estes sujeitos fazem. Nossa pesquisa teria como sujeitos os jovens de classes populares, inseridos numa configuração social, transcendendo o olhar reducionista focado somente na instituição escolar.

Importava-nos muito mais um recorte analítico em torno de jovens de classes populares que vivem integralmente suas experiências vicárias, que não se resumem apenas no universo escolar, mas também nas demais formas que elegem para se relacionarem com a configuração social da qual fazem parte e na qual estão inseridos.

---

<sup>2</sup> Bourdieu, Pierre, Saint-Martin, Monique. *As categorias do juízo professoral*. In: Escritos de Educação; Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Assim, nas diferentes formas que elegem para se relacionar com o mundo, teríamos que considerar os saberes que a eles importam, que poderiam ser os da escola ou não.

Em meio a estas questões e entraves, chegamos à conclusão de que, a nossa pesquisa se concentraria na relação que estes jovens estabelecem com os saberes em geral (pois os próprios jovens nos diriam quais saberes importavam a eles) e com os saberes escolares, em particular (na medida em que a escola representa, na nossa sociedade, uma importante instituição de saber).

O que ficou no núcleo da nossa pesquisa é a “noção de relação com o saber”. Tal noção leva em conta uma “sociologia do sujeito” que o considera conjuntamente enquanto ser social e particular (CHARLOT, 2000). Suas relações de saber e com o saber, que são relações com o social, estariam embuídas na particularidade de cada sujeito que estabeleceria relações de saber e com o saber a partir da sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1996). Lembrando que este mundo não é estático, e à medida em que ele se modifica, faz com que as relações estabelecidas também possam se modificar, nossas indagações que outrora se davam apenas no campo da escola, tomaram rumos mais amplos:

Qual a relação destes jovens com os diferentes tipos de saberes? Que relações constroem com estes saberes? Quem são os responsáveis por disponibilizar estes saberes a eles? Qual a importância dos diferentes saberes na vida destes jovens? Quais instituições são responsáveis, na visão dos jovens, por veicular estes saberes? Qual o desempenho e a afinidade dos jovens pelos diferentes tipos de saberes? O que esperam da escola, enquanto instituição responsável pela perpetuação do saber escolar legitimado? Há diferenças nas afinidades com os diferentes tipos de saberes? Por quê elas acontecem?

O referencial teórico adotado, bem como nossa pesquisa de campo, também levou-nos a outras novas indagações que se somaram as anteriores. Quem são os pais destes jovens? Que saberes adquirem com seus pais? O que pensam sobre suas famílias? Qual a relação que estabelecem com estes saberes a partir da perspectiva familiar? Como seus pais encaminham o trabalho da escola na vida de

seus filhos? Que outras instituições, além da escola, são consideradas pelos pais fonte de saber? Que sentido possui a escola e as outras instituições de saber, na família destes jovens? O que os pais atribuem à função do professor?

Como se apresenta e que posição ocupa a instituição escola que, por definição, é responsável por veicular grande parte dos saberes legitimados? Qual a importância da escola na vida destes jovens? Qual o sentido de ir à escola, de estudar, de estar na condição de estudante? Quais as relações construídas por estes jovens com e para a escola? O que pensam e esperam dela? Qual a força da escola na vida destes jovens? O que pensam e esperam dos professores? Os saberes aprendidos na escola são os mesmos aprendidos no Programa Avizinhar? Os jovens possuem as mesmas afinidades com os saberes em geral e com os saberes escolares?

Em suma qual o papel ocupado pelo Programa Avizinhar na vida destes jovens? O Avizinhar possui uma força formadora na vida deles? Que saberes se aprendem no Programa Avizinhar? Que relações de saber e com o saber se constroem no Programa Avizinhar? Qual o papel dos educadores do Programa Avizinhar na relação dos jovens com o saber? O que significa ser participante do Avizinhar?

Mais tarde, porém, no decorrer da pesquisa de campo nossa atenção voltou-se para uma agência socializadora que se configura na interdependência de todas as outras agências citadas: a comunidade de origem dos jovens. Assim, a comunidade também foi vislumbrada enquanto espaço de saber.

A questão da relação com o saber está intimamente ligada às formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos destas formas nos diferentes grupos, classes, etnias, dentre outros subgrupos. O que quer dizer que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o saber, mas é também um local que induz a certas relações com o saber.

No senso comum, costuma-se invocar características que são atribuídas ao próprio sujeito para se falar das diferenças de comportamento diante dos saberes: “ele é preguiçoso, não tem dom para isso” ou então, “ele é muito interessado,

esforçado, inteligente, nasceu com este dom”. Existe uma tendência a se naturalizar a relação dos sujeitos sociais com os saberes acessados por diferentes agências formadoras.

Quando se atenta para a relação com o saber, o que se busca é desnaturalizar esta relação e tratar o saber como uma prática social alicerçada nas relações particulares que os grupos e classes estabelecem como meio natural, meio social e a particularidade, portanto, com as necessidades cotidianas possibilitadas pela concretude da vida.

Esta pesquisa busca fundamentalmente estudar as relações estabelecidas entre os sujeitos com os saberes. Nesta perspectiva, não aprender, não estar motivado para certo tipo de aprendizado pressupõe uma certa relação com o saber proposto. Da mesma forma que aprender é estar motivado para o aprendizado, pressupondo uma relação com este saber. Assim, qual(is) seria(m) as relações estabelecidas pelos jovens oriundos de classes populares com os saberes em geral e, em especial, com os saberes escolares, já que essa instituição parece fazer parte, obrigatoriamente, da vida dos jovens na contemporaneidade? (SPÓSITO, 2005).

Para tanto, pesquisar o sentido que possui a escola para alguns jovens das classes populares e as relações que estabelecem com as práticas propostas nesta instituição, poderia levar-nos a hipóteses interessantes acerca da afinidade estabelecida por estes sujeitos com esta instituição e a conhecer os demais espaços e instituições que estes jovens elegem como espaços e instituições de saber.

Após um breve levantamento bibliográfico, pode-se perceber que a relação que estes jovens estabelecem com o saber escolar e com os saberes em geral, foi mais analisada do ponto de vista estatístico ou institucional do que propriamente do ponto de vista da relação estabelecida entre estes sujeitos e os diferentes saberes.

Dentre os estudos já realizados a respeito desta relação pode-se encontrar: ERICKSON (1987), TERRAIL (1990), LAURENS (1992,1993), ZEROULOU (1998), BOURDIEU (1975, 1997,1998), LAHIRE (2002, 2004), CHARLOT (1996, 2000, 2001, 2003) dentre os autores estrangeiros. Já no Brasil, PORTES (1993), ZAGO (1993),



SOUZA (1996), NOGUEIRA (2004) e VIANA (1996) abordaram questões referentes a esta mesma relação.

Levantar o sentido das práticas de saber na vida destes jovens levava-nos, também, a outras questões: Quais as agências formadoras presentes na relação que estes jovens estabelecem com o saber? Qual o sentido do Avizinhar nesta relação? A religiosidade está presente na formação destes jovens? A família continua sendo referência primária? As práticas de lazer são consideradas como saberes?

A mudança de foco, passando de jovem das classes populares com trajetórias negativas ou positivas com os saberes - que são os estudos que mais encontramos no levantamento bibliográfico - para as relações que estes sujeitos estabelecem com os saberes, em geral e com o saber escolar, em particular, poderia colaborar para que muitas premissas clássicas acerca do desempenho dos alunos dos meios populares fossem tratadas de forma não determinista.

Uma premissa clássica (BOURDIEU, PASSERON, 1975) que influenciou (e ainda influencia) o pensamento educacional brasileiro, é a de que os alunos das escolas públicas, oriundos de classes populares, estariam fadados ao baixo desempenho e ao “fracasso escolar” em decorrência da pouca familiaridade que possuem com as práticas escolares. Por outro lado, os alunos vindos de classes sociais abastadas teriam maiores garantias de bons desempenhos escolares, considerando que seu “*habitus*” familiar assemelhava-se aos escolares.

Para Souza (1996), os alunos das escolas públicas que, em geral, advêm dos meios populares, tendem a não darem visibilidade para suas expectativas quanto à escola, na medida em que, além das dificuldades cotidianas de acesso e permanência na instituição, são levados a sentirem-se estigmatizados perante a “concorrência” dos colegas que têm mais condições de se dedicarem aos estudos. Acabam por secundarizarem o sentido da escola em suas vidas.

Para Azanha (1995), o que ocorreu não foi apenas um processo de estigmatização dos alunos pobres na escola pública, mas um processo de estigmatização da escola pública. Tal processo teve suas raízes com a abertura da

escola pública a todos os egressos da escola primária<sup>3</sup>, ou seja, houve uma democratização do acesso ao ensino, sem que houvesse uma adequação da consciência profissional dos educadores, das práticas pedagógicas e da estrutura e funcionamento da escola.

Assim, juntamente com a perda do poderoso elemento distintivo de status social que a escola, anteriormente à democratização, dava aos filhos das classes privilegiadas, agregou-se, um forte despreparo do magistério e da instituição à democratização da escola pública, o que acarretou conseqüências na qualidade do ensino público e na exploração comercial dos interesses da escola privada.

*“Nesse contexto de vozes e interesses, a democratização do ensino público foi rotulada de “massificação”, não no sentido positivo, de extensão do ensino às massas até então ausentes dele, mas no sentido de uma visão elitista. Iniciava-se o processo de estigmatização da escola pública” (AZANHA, 1995: 15) e das classes que dela dependiam exclusivamente.*

Para Charlot, a questão é outra: refere-se à relação significativa que alguns jovens estabelecem com alguns saberes e não com outros em decorrência da configuração social na qual eles se inserem e estão inseridos.

Estas ocorrências aguçam a importância de acompanhar o sentido da relação com os saberes estabelecidos por jovens advindos dos meios populares, considerando-se que a maioria estuda na escola pública, estigmatizada como de má qualidade.

Em um estudo realizado por Laurens (1993), nos anos 60, na França, calculava-se que 1 em 500 filhos de operários conseguia diplomar-se engenheiro. *“Neste contexto, tornar-se engenheiro, supõe uma trajetória singular, atípica, extrema, marginal, excepcional” (LAURENS, 1993:2)*, porque significa que o filho de operário possa permanecer longos anos na escola e, sobretudo, obter bom desempenho.

Como se dá a relação destes jovens com a escola e os saberes? *“Qual o perfil destes alunos? Quem são seus pais? Qual é o seu itinerário pessoal e escolar?”*

---

<sup>3</sup> Tal processo de abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária ocorreu em 1967, na administração Ulhoa Cintra (São Paulo).

(LAURENS, 1993:13) Para Laurens, estas são questões que a Sociologia da Educação jamais tentou resolver, pois implica agregações outras que não apenas relacionar familiaridade e longevidade com os saberes (neste caso os escolares) com origem de classe.

Para Terrail (1990), o tipo de relação dos pais com a trajetória de saberes percorrida pelos filhos, em muito pode influenciá-los no sentido que os segundos atribuem aos mais variados saberes. Alguns pais, principalmente os dos meios populares, tendem a depositar todas as suas esperanças em um emprego estável e bem remunerado, em especial nas trajetórias escolares de seus filhos. Assim, sentem-se orgulhosos ao dizerem que seus filhos são “os primeiros da sala”.

Alguns filhos, por sua vez, parecem reproduzir esta esperança de seus pais, de um “futuro melhor” por meio do estudo. A escola para estes sujeitos ainda é considerada símbolo distintivo, o que lhe confere um certo capital cultural socialmente relevante: o diploma (BOURDIEU apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004), que, por sua vez, possui uma grande valoração no mercado de trabalho.

Já para outros sujeitos, o que se observa é um movimento inverso. Com a “Crise do Trabalho” produzindo altos índices de desemprego, a escola deixou de ser a promessa de melhores condições de trabalho e melhores salários, passando a ser, de certa forma, também uma crise da escola (PERALVA, 1995). Muitos são os desempregados altamente escolarizados, o que não acontecia anos atrás. Conseqüentemente, estudar na tentativa de conseguir um emprego que lhes garanta dignidade e estabilidade econômica, já não é mais uma proposta atraente para a grande maioria dos jovens, em especial os das classes populares, que passaram a não mais acreditar na “promessa” de ascensão social via escola. A antiga “promessa” de igualdade econômica<sup>4</sup> ruiu provocando a evasão dos alunos. Souza (1996) também retrata na França que o *“fracasso escolar apareceu no discurso pedagógico diretamente ligado à perda da confiança social em relação à justiça e à legitimidade da função escolar”* (SOUZA, 1996: 65).

---

<sup>4</sup> É relevante salientarmos que estudos anteriores já questionam a idéia da escola como promotora da ascensão social. Dentre estes, vale mencionar estudos clássicos como o de Bourdieu, P, e Passerrón, J C, 1975, bem como o de Althusser, L., 1989.

Para tanto, é necessário investigar as relações estabelecidas pelos sujeitos com os saberes, para que possamos melhor entender as particularidades das escolhas e trajetórias, perscrutando-lhes.

Desta forma, acreditamos ser necessário que se desenvolvam estudos sobre a relação dos jovens de classes populares com o saber, em geral e com o saber escolar, em particular, tendo em vista compreender as motivações que conferem sentidos particulares às práticas sociais.

O presente texto dissertativo abarcou a seguinte organização:

No capítulo I, historiamos o surgimento do Projeto Avizinhar dentro da Universidade de São Paulo. Também no mesmo capítulo, explicitamos as metodologias nas quais se pautam o Programa Avizinhar, bem como as atividades nele desenvolvidas.

No capítulo II, trazemos a contribuição teórica de alguns autores, como: Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire e Norbert Elias que, por meio de conceitos como campo, habitus, capital simbólico, reconversão, relação com o saber, configuração, interdependência, dentre outros, auxiliaram na configuração do nosso olhar perante nossos pesquisados.

No capítulo III, mostramos o trabalho empírico da pesquisa:

- Nossas opções metodológicas e procedimentos de pesquisa. A descrição das atividades aplicadas na pesquisa empírica: entrevistas, grupos de discussão, observações, dentre outras metodologias.

- Apresentamos os jovens que participaram da pesquisa, e no decorrer do capítulo, alguns de seus familiares.

- Dividimos a análise em categorias temáticas: família, escola, Avizinhar e comunidade. Tecemos algumas considerações sobre os dados levantados na pesquisa empírica pautados em nosso referencial teórico.

Finalizamos nas considerações finais, elencamos as referências bibliográficas consultadas nas quais se pautaram este trabalho de dissertação.

## CAPÍTULO I:

### CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

#### **RAP DO PROGRAMA AVIZINHAR**

*M(masculino, 23 anos) morador da comunidade São Remo, participante do Programa Avizinhar, integrante do grupo “Família Gold Black<sup>5</sup>”.*

*Ha pouco tempo atrás  
Surgiu um projeto na cidade  
Chamado Avizinhar  
Em prol das comunidades  
Ninguém imaginava  
Que o barato ia crescer  
Em 1-9-9-8 ele nasceu pra vencer  
E pra mudar a vida  
De muitos ao seu redor  
E dar oportunidades  
De ter um caminho melhor  
O Avizinhar de vida curta  
Mais de trajetória longa  
Conquistou o seu espaço  
Na USP de ponta a ponta  
Vou viajar um pouco  
Onde tudo começou  
Pra ver por que  
Que esse projeto se firmou  
Tinha uns moleques  
Que andavam pelo campus  
Uns zoando e outros dando um trampo  
Aí umas pessoas  
Resolveram agir  
Chamaram a molecada  
Pra poder se divertir  
E pra fazer uns cursos  
E praticar esportes  
Aí que foi crescendo  
E se tornando forte  
Foi aumentando cursos*

---

<sup>5</sup> O grupo “Família Gold Black”, é um grupo de RAP, composto por jovens moradores da comunidade São Remo e Jaguaré.

*Pra trazer mais gente  
O Programa Avizinhar  
Foi se firmando felizmente  
E conseqüentemente  
Foi ganhando mais espaço  
Surgiu atividade no CEPE  
Dia de Sábado  
Que reunia jovens de vários lugares  
Jaguaré São Remo, Rio Pequeno.  
E até Cohab  
Tipo recreação, diversão  
Entre amigos  
Nascia nesse instante o nosso  
Grêmio Treinamicos  
Também prepara jovens  
Pro mercado de trabalho  
Vou te dar um exemplo  
Pra você ficar ligado  
É só olhar pra nós truta  
Veja se acredita  
Jovens favelados professores!  
Quem diria  
Isso é fruto de um trabalho  
E muita dedicação  
Por isso que o Programa  
Hoje tá firmão  
Com muita humildade  
Eu só tenho a agradecer  
As pessoas que fizeram  
O Avizinhar crescer  
Júlio, Greg, Mônica e Marta  
Esse salve é pra vocês  
Salve aí Loreta  
Salve, salve Bia  
Um salve para os manos  
Um beijo para as minas  
E também para as pessoas  
Que estão fazendo  
Um bom trabalho  
Um salve na humildade  
Para todos Estagiários  
E para aqueles que fizeram  
Ou que fazem parte agora  
Muito obrigado*

*O barato tá da hora  
Ta dado o convite  
Pra quem quiser somar  
A porta esta aberta  
Quem quiser pode chegar  
No Programa Avizinhar,  
De tudo um pouco tem  
Desde Esporte à Informática  
A curso de Inglês  
O Programa tá no ar  
Pra melhorar seu dia a dia  
Programa Avizinhar  
É tudo nosso é nós na fita.*

## **1) A Universidade de São Paulo e o surgimento do Programa Avizinhar**

O Projeto Avizinhar, que surgiu em 1998, tinha apoio financeiro da FUSP (Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo). A FUSP administrou a verba da Fundação Kellogg<sup>6</sup> cedida ao Projeto Avizinhar até o ano de 2002.

Em meados de 2002, o Projeto Avizinhar ganhou status de Programa de Extensão Universitária, passando a ser financiado e desenvolvido pela própria Universidade de São Paulo (USP), no campus “Armando de Salles Oliveira”, na cidade de São Paulo, sob coordenação da Cecaue (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais).

A Cecaue/USP foi criada em 1988, com o objetivo de articular iniciativas e projetos de extensão na universidade. Ela conta com programas que integram a Universidade com a sociedade em geral<sup>7</sup>. “A Cecaue foi criada como uma comissão destinada a promover as relações entre a USP e seu entorno social. Em 1992, foi transformada em coordenadoria executiva, mas sua meta inicial foi mantida. Continuamos desenvolvendo a idéia de articular as competências da Universidade

---

<sup>6</sup> Fundação norte americana responsável por financiar o Projeto Avizinhar. A Fundação Kellogg teve início em 1930, nos Estados Unidos, com o objetivo de financiar projetos voltados à juventude das classes populares, priorizando áreas de saúde, alimentação, desenvolvimento rural e educação. No Brasil ela aparece em 1941.

<sup>7</sup> O termo sociedade em geral refere-se a pessoas físicas e jurídicas.

internamente e de estabelecer parcerias com órgãos, entidades, tanto privadas como públicas do terceiro setor para que, em conjunto, consigam atingir seus objetivos”.(PLONSKI, 1998 – ex-coordenador da Cecaec)<sup>8</sup>.

Todos os projetos coordenados pela Cecaec pertencem à USP; cabe à Cecaec potencializar as competências: docentes, estudantes de graduação e pós-graduação e funcionários para implementá-los.

A Cecaec coordena vários Projetos e Programas de extensão universitária como: USP/Recicla, Rede-Saci, Atual-Tec, dentre outros, bem como o Programa Avizinhar.

A criação do Projeto Avizinhar eclode devido a um trauma coletivo gerado pelas circunstâncias associadas ao falecimento de Daniel Pereira de Araújo, um adolescente morador da comunidade São Remo, quando nadava clandestinamente, ou seja, sem permissão, na Raia Olímpica da Cidade Universitária, em fins de 1997.

O falecimento do garoto leva a USP a tomar providências quanto às crianças e adolescentes que diariamente se utilizam do espaço do campus clandestinamente, pois não lhes é permitido utilizarem os equipamentos e atividades do campus universitário. Assim, perguntamo-nos onde está a função da extensão universitária num campus que nem ao menos permite que a sociedade em torno dele se utilize do seu espaço físico para atividades de lazer?

Apesar do falecimento do referido garoto ser o estopim para a Universidade, pressionada pela sociedade, começar a repensar o seu papel social na extensão das suas atividades à população há de se considerar que há tempos tal questão preocupava a comunidade universitária: como afastar crianças e adolescentes do campus.

A princípio, pareceria que a grande necessidade da USP era a de apenas “organizar” o espaço do campus. A simples presença destas crianças e adolescentes, em contraste com o espaço “higienizado” e “civilizado” que caracteriza a comunidade USP, vêm suscitando situações de conflito entre estes jovens, a comunidade uspiana e a Guarda Universitária. Porém, os fatos que vieram incomodar a comunidade

---

<sup>8</sup> Publicado no Jornal do Campus, de 8 a 14/06/1998.



uspiana, ainda mais, foram os inúmeros episódios de furtos e roubos, danos nas instalações e equipamentos do campus, atribuídos às crianças e jovens das comunidades vizinhas. Tais fatos requereram da Universidade uma atitude (consultar anexo 02).

Verifica-se que, primordialmente, o Programa foi criado pela Universidade para garantir a segurança da comunidade uspiana. O problema dos contínuos roubos, furtos, agressões, assaltos, depredações vinha tomando números alarmantes. Logo, a questão da inclusão dessas crianças e jovens no espaço universitário não foi, a priori, o maior objetivo do Projeto.

A comunidade uspiana reclamava, assustada, por mais segurança dentro do campus. *“Nunca foi tão ”perigoso” andar na USP!”* Inúmeros foram os artigos publicados no Jornal do Campus exigindo maior segurança. Conselhos, como o Conselho de Qualidade de Vida e Segurança, foram criados para tentar acompanhar o sistema de segurança do campus (consultar anexo 02 e 03).

Os problemas cotidianos das grandes cidades, como a cidade de São Paulo, parecem não mais se restringir aos muros de fora da USP: os problemas estão dentro da Cidade Universitária.

Alguns se posicionavam a favor de se colocar a Polícia Militar no campus. Outros diziam que isso nada adiantaria, pois esta segurança se mostrava ineficaz fora dele.

Em meio a diversas opiniões optou-se por colocar a Polícia Militar dentro do campus, porém, dentro de carros da Guarda Universitária, acompanhada pelos mesmos e apenas em situações de ronda.

Assim, neste contexto de clamar por mais segurança dentro do campus, bem como o falecimento do garoto já citado, é que a USP decide criar, dentro da Ceca, o Programa Avizinhar.

Em vários documentos, os objetivos do Programa Avizinhar definiam-se da seguinte forma :

*“Estabelecer uma relação de respeito mútuo entre a Universidade de São Paulo e as comunidades carentes próximas ao campus, para colher benefícios também mútuos” (PROJETO AVIZINHAR, 1998).*

Em entrevista dada ao Jornal do Campus, Vera Soares, ex-coordenadora do Programa, define da seguinte forma a ação do Programa Avizinhar com as crianças e jovens: *“Visa desenvolver um conjunto de ações educativas, buscando redirecionar o uso que estas crianças fazem do campus e mostrar o que é este espaço que elas têm utilizado, como se fosse o quintal de suas casas”.* (JORNAL DO CAMPUS, 08 a 14/06/1998).

A implantação de um plantão telefônico, já no primeiro ano de atividades do Programa (1998) - o Indic-Ação – para acompanhamento de todas as ocorrências no campus envolvendo crianças e adolescentes, nos dá a idéia do quanto a criação do Programa esteve intimamente ligada a fins de segurança: visava intervir nas situações de conflito, onde houvesse a presença de crianças e adolescentes oriundos das comunidades vizinhas. O plantão funcionava das 11h00 h às 19h00 e todas as ocorrências eram acompanhadas por um educador do Programa. (anexo 04 e 05 )

*“Até o mês de abril de 1999, houve 99 chamados. Já havia uma diminuição do número de ocorrências e, posteriormente, com a reorganização da Guarda Universitária, as ocorrências diminuíram, pois esta função foi por ela assumida. A própria Guarda Universitária passou a solicitar a presença dos educadores para colaborar na retirada de crianças / adolescentes de lugares que oferecessem perigo ou quando havia algum tipo de conflito”.* (Beatriz Rocha - educadora do Programa, em entrevista ao JORNAL DO CAMPUS, 08 A 14 /06/1998).

*“Temos alguns depoimentos de que a ação do Avizinhar tem contribuído para eliminar ou diminuir os conflitos gerados pela presença de crianças e adolescentes. Por exemplo, segundo depoimento da assistente social do Coseas (Marisa Lupi), houve uma melhora sensível da presença e do comportamento das crianças no Crusp*

*depois da ação do Avizinhar”. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROGRAMA AVIZINHAR, 1999)*

Pode-se identificar, por meio dos relatos, que a ação, por parte do Programa, estava, a priori, relacionada a aperfeiçoar e garantir a segurança da comunidade uspiana, além de que há também uma ação disciplinadora da ação das crianças e jovens perante o espaço da Universidade. É a Universidade disciplinando o comportamento das comunidades vizinhas ao campus para que não venham a causar “transtornos”, “estragos” e “problemas” à comunidade uspiana. Nada como o detentor do saber (Universidade) outorgar aos “desprovidos de saber” (classes populares) o melhor a ser feito.

O governo, para eximir-se de suas responsabilidades e defender-se de pressões sociais, transfere para a Universidade problemas, cujas soluções exigem mudanças não apenas de mentalidade ou de ordem técnica, mas de ordem estrutural. *“Essa concepção busca desvincular os fenômenos sociais de uma sociedade cingida por classes antagônicas, para abordá-la de forma simplista e individualista, parecendo, deste modo, que a sociedade é harmoniosa e justa e os indivíduos é que são diferentes: uns indolentes e incapazes, outros competentes e produtivos” (ALMEIDA, 1991:49).*

No Diário do Grande ABC, Santo André, do dia 27/06/98 o subprojeto Indicação do Programa Avizinhar é retratado da seguinte forma:

*“USP desenvolve projeto para crianças do campus”.*

*A Cecaec (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais) está colocando à disposição da comunidade e dos alunos da USP um serviço telefônico para coletar informações sobre atitude de crianças e adolescentes que perambulam no campus da Universidade. Trata-se do Indicação, que funciona pelo telefone 818-4496”.*<sup>9</sup>

Segundo a equipe do Programa, o Indicação teve um papel importante durante a implantação do Programa para que se pudesse conhecer melhor as crianças e adolescentes freqüentadores do campus, bem como permitiu a divulgação

---

<sup>9</sup> Grifos nossos.

do Programa no espaço da Universidade, fazendo com que houvesse uma maior participação de outros segmentos da Universidade para com este público. Também, segundo os educadores, as crianças e adolescentes puderam transformar suas relações com a USP, na medida em que puderam ter uma visão mais clara dos seus direitos e deveres na comunidade em que vivem.

É bem verdade que, provavelmente, o Programa Avizinhar pôde ser melhor visualizado dentro da Universidade após a criação do Indic-ação, porém há de se lembrar que, juntamente com a divulgação do Programa, certamente, pela própria metodologia do Indic-ação, também tenha se divulgado o estigma recebido por estas crianças e adolescentes. O próprio jornal citado acima deixa claro, na expressão “crianças e adolescentes que perambulam pelo campus”, o sentido pejorativo atribuído à presença dos mesmos no espaço universitário.

Segundo Mônica Rique, coordenadora executiva do Programa, em entrevista concedida à presente pesquisa, o principal objetivo do Avizinhar é *“desenvolver ações que promovam a inclusão socioeconômica das comunidades de baixa renda lindeiras à Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, assim como das crianças e adolescentes que freqüentam o seu campus”*.

Observa-se que, segundo os relatos acima, em tal inclusão, sempre subjaz uma “mão disciplinadora” que dará a estas crianças e jovens a devida medida do que podem e até onde devem chegar nesse processo de inclusão.

Parece-nos que, juntamente com o objetivo de inclusão das comunidades que avizinham o Campus, a exclusão também a acompanha fielmente, o que nos leva a crer que esta seria uma “Inclusão Excludente”. Porém é nesta inclusão forçada e penosa, neste pequeno espaço “tomado a força”, que muitas crianças e jovens parecem tentar conseguir compreender o mundo e se situarem nele.

Em um documento que retrata as contribuições do Programa em quatro anos de existência, redigido pelos próprios integrantes do Programa, encontra-se retratado que o Avizinhar contribuiu para: *“sensibilizar a comunidade uspiana para o entendimento de que ter qualidade de vida e de segurança no campus é também*

*permitir o acesso deste público-alvo aos serviços e ao conhecimento da Universidade". (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROGRAMA AVIZINHAR, 1999)*

Verifica-se, novamente, a preocupação em conquistar a segurança da comunidade uspiana, porém, para tanto, coloca-se como condição para que haja esta tranqüilidade e segurança, certa contenção de revoltas sociais deste público que poderia vir a abalar tal tranqüilidade. Assim, disponibilizam-se alguns serviços da Universidade para esta comunidade.

É importante atentarmos que, no referido documento, ressalta-se a permissão ao acesso de serviços e conhecimentos da Universidade, porém nem sequer é comentada a possibilidade desta comunidade vir a fazer parte da construção deste conhecimento que produz a Universidade: construir, no sentido de participar como aluno ou docente da Universidade.

Às comunidades pauperizadas, vizinhas ao campus, são disponibilizados apenas alguns serviços oferecidos pela Universidade como: Hospital Universitário, ônibus circular, a possibilidade de ser um comerciante ambulante no campus, porém eles não usufruem da condição de aluno da Universidade. Dentre os jovens participantes do Programa Avizinhar, não há nenhum aluno da USP porém, são nestes poucos espaços de circulação e convívio acadêmico que possuem a chance de subjetivarem-se, fazendo com que o Programa tenha a possibilidade de exercer uma força formadora em suas vidas. É assim, que apesar de todo o histórico de criação do Programa, com vistas a "higienização" do espaço acadêmico, e portanto, da retirada destes jovens de atividades ilícitas, ou não permitidas, que tanto o Programa, como o campus, ainda podem ser resignificados de forma positiva na vida de cada participante, de cada jovem.

Como já citado, há certa rejeição por grande parte da comunidade universitária quanto à presença da Polícia Militar no campus<sup>10</sup>. Tal rejeição, aliada à ilegitimidade da Guarda Universitária e à alegação da falta de preparação desta última para intervir em situações que envolviam crianças e jovens, também veio suscitar a criação de um

---

<sup>10</sup> A rejeição da presença da Polícia Militar no espaço do campus possui origens históricas que nos remetem ao regime militar.

Programa específico para lidar com estas crianças e jovens freqüentadores do campus, o qual pudesse intervir nas situações de conflito, de forma a amenizar tais situações de maneira não agressiva, respeitando-se os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim é que, pautando-se no ECA, as ações do Programa Avizinhar se encaminham. Beatriz Rocha, educadora do Programa, em entrevista concedida a esta pesquisa, deixa claro que: “O ECA é a cartilha do Avizinhar.”

É muito comum no espaço do campus ouvirmos relatos de agressões por parte da Guarda Universitária contra as crianças e jovens das comunidades lindeiras ao campus. Os relatos partem tanto da comunidade uspiana, quando têm o desprazer de presenciar tal fato, como das próprias crianças e jovens agredidos.

As agressões acontecem em vários níveis, desde um olhar repressor, identificando aquela criança ou jovem como não pertencente à comunidade uspiana, chegando a agressões verbais e até mesmo corporais. Vale ressaltar que a primeira das formas de agressão mencionada, é a que acontece com maior freqüência. É muito comum entre os jovens do Programa Avizinhar terem a satisfação de possuírem algo que os identifique como pertencentes a um Programa da USP: crachá e camisetas, dentre outros. Estes pertences parecem fazer com que sua presença no campus se torne menos tensa e dificultosa.

No Jornal do DCE-Livre da USP há o depoimento de duas estudantes da Faculdade de Educação denunciando a agressão sofrida por um pequeno grupo de garotos pertencentes à comunidade São Remo: “*Três meninos apanharam de seguranças porque estavam andando pelo campus por volta das 24 horas. Eles foram repreendidos com tapas na cabeça e levados até o CRUSP*”. (JORNAL DO DCE-Livre da USP, junho, 1998: 4)

É essencial reconhecermos que há tensões históricas e significativas entre a Universidade de São Paulo e favelas vizinhas, em especial a comunidade São Remo.

Há um extenso histórico de ocupação irregular de áreas da Universidade que deram origem à comunidade São Remo, mais conhecida como Favela São Remo. Tal episódio configura-se num microcosmo das relações sociais, que nos mostra a

dimensão da crise habitacional na cidade de São Paulo: parte da área ocupada hoje pela Favela São Remo seria destinada à expansão do Hospital Universitário.

Assim, com este histórico de ocupantes em “áreas indevidas”, os moradores da comunidade São Remo (e também da comunidade Jaguaré) parecem ser vistos, por grande parte da comunidade uspiana, como eternos “intrusos em terras não prometidas”. Este histórico pode nos ajudar a entender a manutenção do estigma sofrido por estas comunidades, tão marcadas pelas profundas desigualdades sociais existentes no nosso país. Porém, são nestas “terras não prometidas”, nas quais entraram, de maneira forçada e dificultosa, que muitos encontram um espaço de referência necessária para se compreender o mundo e se situar nele, o que nos faz acreditar que por este motivo ainda procurem e permaneçam inseridos neste espaço.

### **1.1)A Metodologia de Trabalho do Programa Avizinhar**

O Programa Avizinhar segue duas linhas básicas de atuação: as ações educativas e as ações de cooperação. Para as ações educativas, encontram-se disponíveis dois educadores e alguns estagiários em número inconstante<sup>11</sup>. Já para as ações de cooperação, há duas coordenadoras administrativas e estagiários, também em número inconstante.

O trabalho a ser realizado por cada estagiário dependerá muito da área para qual se voltam seus estudos. Valoriza-se muito a criação de planos de trabalho, a autonomia, com vistas a atingir os objetivos nos quais se assentam o Programa.

O trabalho dos estagiários no Programa busca muito mais agregar idéias e planos novos, partindo do próprio estagiário, do que determinar de antemão as obrigações e afazeres a serem cumpridos. Há um número de horas de trabalho a cumprir semanalmente: 15 horas, distribuídas de acordo com o trabalho a ser desenvolvido por cada estagiário.

---

<sup>11</sup> A inconstância no número de estagiários se dá devido à inconstância no número de bolsas concedidas e/ou renovadas ao Programa anualmente, o que já revela as prioridades acadêmicas.

O valor da bolsa-estágio oferecida pela USP a cada estagiário, com 15 horas de trabalho semanais<sup>12</sup>, no ano de 2003, era de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais). A seleção do estagiário é feita mediante seu interesse em integrar a equipe do Programa, bem como sua formação nas diversas áreas de conhecimentos.

A inconstância no número de estagiários pode ser considerada um indicativo da não prioridade dos recursos acadêmicos para projetos e programas de extensão, fato que nos remete à discussão da extensão no âmbito acadêmico. Apesar da discussão da extensão, no âmbito acadêmico, ser algo extremamente importante, este trabalho não aprofundará essa questão, por conta dos rumos já traçados.

Na tentativa de minimizar possíveis conflitos entre a comunidade uspiana e a Guarda Universitária e, ao mesmo tempo, acolher estes jovens, vizinhos do campus, em seus horários de lazer, retirá-los da execução de trabalhos informais e posteriormente levá-los a se situarem no mundo, que os educadores sociais e os estagiários envolvidos com o Programa Avizinhar passaram a desenvolver ações educativas, tanto no campus como na comunidade onde vivem estes jovens.

A Ação Educativa se dá basicamente em três níveis: no campus, na denominada *ação em meio aberto*, nas Oficinas de Educação, e nas comunidades São Remo e Jaguaré. A ação educativa em meio aberto acontece desde o primeiro contato dos educadores do Programa com as crianças e jovens que freqüentam o campus. Neste primeiro contato, geralmente aborda-se as crianças e jovens em atividades como: vender balas, guardar carros, recolher latinhas ou mesmo em ocorrências dentro do campus.

Na ação em meio aberto, o educador tenta aproximar-se da criança ou do jovem de forma a diminuir as inibições, receios e pré-conceitos. Este processo demora dias, semanas, meses. Muitas vezes cabe ao educador apenas observar de longe, mostrar à criança ou ao jovem que ele está presente e, aos poucos, ir travando um cumprimento, uma conversa curta, uma brincadeira. O objetivo é criar um certo

---

<sup>12</sup> Os estagiários com 15 horas semanais de trabalho a cumprir são classificados, na USP, como estagiários do tipo B.



vínculo afetivo entre educador e educando (criança ou jovem), para depois, propor ao educando que se integre ao Programa, por meio das atividades que este oferece.

A primeira aproximação com as crianças e jovens freqüentantes do campus parece ser a “grande chave” do Programa. É por meio deste primeiro contato, olho no olho, que se trava um processo de conquista, de convencimento, de criação de vínculos afetivos. É também este primeiro processo muito árduo, visto que ele já se inicia cheio de preconceitos: os educandos sabem que não são benquistos no campus e, assim sendo, quando um adulto se aproxima, só pode estar querendo reprimi-los em decorrência de alguma atividade que estão realizando. Um olhar de aceitação, um sorriso, sem palavras, apenas gestos podem ser extremamente úteis no primeiro contato.

Além de ir ao encontro das crianças e adolescentes, o Programa desenvolve oficinas de Educação em Meio Aberto, que consistem na execução de ações educativas, nos mais variados locais: em um local do campus escolhido pelas crianças e jovens; em um local ao ar livre como numa praça; próximo a um semáforo, onde se encontram muitas crianças e jovens trabalhando, dentre muitos outros locais. Vale ressaltar que a essência dessas oficinas é seu caráter itinerante.

Além das oficinas não possuírem local determinado, a freqüência nas mesmas não é obrigatória. Um jovem que participou da oficina na segunda-feira, poderá retornar amanhã ou daqui a uma, duas ou três semanas. Os participantes ficam livres para escolherem as atividades e os dias que queiram participar.

Muitas vezes, ao invés de o Programa ir ao encontro destes jovens e crianças que freqüentam o campus, são estes que procuram o Programa. Chegam por indicação de outro participante, porque se interessaram por alguma atividade promovida ou então por encaminhamento de outros Projetos e Programas oferecidos na Universidade ou ao seu redor.

Nas oficinas, os educadores e monitores implementam atividades educativas que possam, de alguma forma, ser atraentes e relevantes às crianças e jovens em questão. Foi das oficinas em meio aberto que se viu a necessidade de além de ter estas atividades itinerantes, também poder utilizar-se de um espaço fixo, no qual as

crianças e jovens pudessem ter certeza que encontrariam um educador: surge, então, os “Plantões de Convivência”.

Os “Plantões de Convivência” acontecem em uma sala, dentro do próprio campus. Neste espaço, a equipe do Programa desenvolve atividades educativas com as crianças e adolescentes, nos horários matutino e vespertino. Os Plantões acontecem de segunda a sexta-feira e as atividades podem ser criadas de improviso, dependendo do número de participantes e da demanda destes para alguma atividade.

A metodologia empregada nos plantões é a mesma empregada na educação em meio aberto, distinguindo-se a primeira da segunda apenas pelo caráter não itinerante e, portanto, de acolhimento às crianças e jovens que a procuram e não como a segunda, preocupada em trazer para a atividade a criança ou o jovem.

Vale ressaltar que não há obrigatoriedade de presença nos encontros, bem como a frequência à escola não é pré-requisito para se frequentar quaisquer atividades do Programa, muito embora se incentive fortemente a frequência à mesma.

O incentivo à escola, às atividades próprias desta instituição, como a leitura e a escrita, bem como as mais variadas atividades culturais, é verificado em todas as atividades realizadas nos plantões. Os saberes valorizados e legitimados pela instituição escolar e, na sociedade, são apresentados às crianças e jovens de uma forma diferente da qual estes saberes costumam ser apresentados na escola: de forma não sistematizada, tentando se aproximar ao máximo daquilo que lhes é significativo, tentando fazer com que o conhecimento escolar possa tornar-se referência necessária para compreender o mundo e se situar nele.

É dentro desta idéia de trabalhar com o lúdico, de atividades significativas às crianças e jovens que alguns saberes valorizados pela escola e, mais amplamente, na sociedade, são disponibilizados ao aprendizado: algumas palavras em inglês são aprendidas, porque é preciso sabê-las para se jogar um *game* nos computadores existentes na sala; é preciso também que se saiba ler as instruções de alguns jogos para compreendê-los e jogá-los; também é preciso que se saiba ler os horários nos quais a sala estará aberta, para que não se corra o risco de não encontrá-la em funcionamento; para que se possa entender a história do livro disponibilizado naquele

espaço, é preciso que se saiba ler, dentre outras situações, nas quais os saberes escolares e também outros socialmente valorizados se fazem necessários.

Os estagiários do Programa recebem estes jovens em uma sala que se localiza próximo à coordenação do Programa, porém em outro prédio. A sala dispõe de um bom espaço físico, além de alguns mobiliários como mesas, cadeiras, estantes, bebedouro. Está ainda equipada com computadores, jogos, livros, gibis, materiais para aulas de arte, lousa, bolas e outros materiais pedagógicos na tentativa de fazer com que as horas de lazer desses jovens sejam mais proveitosas à sua formação geral. A sala dispõe ainda de monitores (estagiários) que coordenam as atividades e que se revezam sempre em duplas na coordenação dos Plantões. Além deste trabalho, ainda se realizam visitas a museus, apresentações e exposições, idas ao cinema, dentro do próprio campus ou fora dele. Tais eventos reforçam a idéia do Programa enquanto instituição promotora da inclusão destas crianças e jovens ao saber socialmente valorizado e legitimado.

Aos sábados, no CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da USP), há a realização dos *jogos cooperativos*, que também fazem parte das ações educativas: visam à cooperação entre os membros da equipe e não à competição entre os mesmos.

A participação dos jovens nos jogos é bastante grande, se comparada à assiduidade dos mesmos ao Plantão e pode ser explicada pela carência de atividades de lazer no campus, proibidas a estes jovens. E mais amplamente, a carência destas na comunidade onde vivem.

Poder participar de atividades que lhes são prazerosas dentro da Universidade, regularmente e não clandestinamente, parece ser-lhes bastante relevante, o que faz com que a maioria seja assídua aos encontros. Poder dividir o mesmo espaço com a comunidade universitária parece fazer com que se amenize a distância social existente entre favelas São Remo e Jaguaré e comunidade uspiana. É como que, se pelo menos por algumas horas, estes garotos se sentissem como membros da USP.

Além de praticarem atividades que lhes são prazerosas e significativas, o lanche que é servido no intervalo dos jogos cooperativos também parece exercer

grande atração. O horário do lanche, a diversidade de lanches oferecidos é freqüentemente comentada entre os participantes.

Por se tratar de jovens de comunidades desfavorecidas economicamente, a questão da satisfação de necessidades vitais, como a fome, é fortemente presente.

Nos *jogos cooperativos*, a ação educativa visa agregar novos jovens para se inserirem nos cursos de capacitação profissional na área de informática.

O Avizinhar também oferece às crianças e jovens das comunidades vizinhas cursos de inglês básico, violão e canto. Há as oficinas de fanzine<sup>13</sup>, de onde se criou o fanzine “Antenado”, distribuído mensalmente no campus e nas comunidades vizinhas.

O Programa fomenta projetos de geração de renda, envolvendo os jovens capacitados nas próprias ações do Programa, como é o caso dos cursos de informática básica, que os próprios jovens, com o auxílio dos educadores, criaram e oferecem a um baixo custo.

Os alunos dos cursos de informática são, em sua maioria, membros das comunidades de São Remo e Jaguaré, ou seja, são pessoas da mesma comunidade dos jovens que ministram as aulas no curso.

Para finalizar a linha de ação educativa, têm-se as ações educativas na comunidade onde vivem estes jovens. Há um acompanhamento da vida familiar, escolar e comunitária das crianças e jovens, “*visando fortalecer as relações entre a USP e as comunidades vizinhas.*”<sup>14</sup> ( *Folder explicativo do Programa Avizinhar, anexo 01* ).

Os educadores e estagiários do Programa são bem conhecidos pelos pais de crianças e jovens que participam do Programa e de proprietários de pequenos comércios, dentre outros.

---

<sup>13</sup> Por fanzine, entende-se os boletins amadores, sem fins lucrativos, feitos muitas vezes de forma artesanal (com colagens, impressos em mimeógrafos ou fotocópias). São editados quase sempre em pequenas tiragens e servem para a expressão livre de seus editores a respeito de qualquer arte ou *hobby*. Os fanzines tiveram seu início, na década de 1930, nos Estados Unidos, sendo que no Brasil, sua primeira publicação se deu em 1965, em Piracicaba, sob o comando de Edson Rontani. In: Magalhães Henrique. O Rebuliço Apaixonante dos fanzines.

<sup>14</sup> Consultar anexos. Folder explicativo do Programa Avizinhar, anexo 01

A relação entre comunidade, educadores e estagiários do Programa, em alguns casos, chega a ser muito próxima: alguns pais chegam até o Programa na tentativa de conseguir, juntamente com os educadores, que o (a) filho (a) volte a freqüentar a escola, ou então que não fique a maior parte do tempo na rua, ou mesmo para conseguir matrícula nas escolas da região, dentre outros inúmeros pedidos.

A outra linha de atuação do Programa ocorre através da *Cooperação*. “*Essa cooperação se dá a partir de um trabalho de articulação entre as diversas unidades de ensino da USP e as instituições de atendimento às crianças, adolescentes e jovens da região*”.(Folder explicativo do Programa Avizinhar, anexo 01). Na concepção do Programa, quando se articula uma “rede de cooperação”, potencializam-se todos os serviços já existentes, facilitando a influência em órgãos públicos na formulação de políticas sociais aos problemas mapeados.

A frente de *Cooperação* do Programa participa de Reuniões de Associações de Bairros Vizinhos, Reuniões do Conselho Tutelar, dentre outras que dizem respeito às comunidades vizinhas.

Trabalhando dentro das duas frentes apresentadas - ação educativa e ação de cooperação - que o Programa Avizinhar realiza suas atividades de extensão universitária que visam minimizar a exclusão dos moradores vizinhos ao campus.

Atividades realizadas pelo Programa Avizinhar na ação educativa:

<b>Atividade</b>	<b>Dias nos quais encontra-se ativo</b>	<b>Períodos nos quais encontra-se ativo</b>	<b>Quem realiza</b>	<b>Público Alvo</b>
Educação em meio aberto	Segunda à sexta-feira	Manhã e tarde	Estagiários e educadores	Crianças e jovens das comunidades vizinhas presentes no campus
Plantões de Convivência	Segunda à sexta-feira	Manhã e tarde	Estagiários	Crianças e jovens, porém a um número maior de crianças.
Esporte no CEPEUSP <sup>15</sup>	Sábado	Manhã	Estagiário e educador	Jovens
Cursos de Informática	Segunda à quinta-feira e sábado	Manhã, tarde e noite.	Jovens participantes do Programa Avizinhar	Interessados em geral, na maioria das vezes moradores das comunidades vizinhas ao campus.
Aulas de violão	Quarta-feira	Noite	Estagiário	Interessados em geral, na maioria das vezes moradores das comunidades vizinhas ao campus.
Aulas de canto	Segunda-feira	Noite	Estagiário	Interessados em geral, na maioria das vezes moradores das comunidades vizinhas ao campus.
Aulas de Inglês	Quinta-feira	Noite	Estagiário	Interessados em geral, na maioria das vezes moradores das comunidades vizinhas ao campus.
Visita as famílias das comunidades vizinhas ao campus	Segunda-feira	Tarde	Educadores e estagiários	Comunidades vizinhas ao campus: favelas São Remo e Jaguaré.

<sup>15</sup> Na última visita a campo, esta atividade não se encontrava mais em funcionamento, devido à mudança de gestão do campus.

## CAPÍTULO II:

### A TEORIA DISPONÍVEL QUE SENSIBILIZA O OLHAR, O OUVIR E O ESCREVER<sup>16</sup>

*“Não entendo. Isto é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.”*

*Clarice Lispector*

#### 2) Sobre os Aportes Teóricos

Partindo do ponto de vista adotado pela pesquisa, ancoramo-nos teoricamente em autores que auxiliaram-nos a ampliar a descrição e compreensão dos processos que envolvem sujeitos, situações, práticas e saberes.

Pierre Bourdieu traz-nos a contribuição do conceito de *habitus*, de campo e a noção de violência simbólica presentes no ato educativo (BOURDIEU, 1975, 1997, 1998).

Bernard Charlot e Bernard Lahire, fornecem um olhar particular sobre a história e as práticas de cada sujeito: contribuição de uma “Sociologia do Sujeito”<sup>17</sup>, que interroga o próprio sujeito, dando voz a este sobre o significado que confere a sua relação com os saberes. Bernard Charlot, em especial, traz-nos a noção de “relação com o saber”, a qual muito utilizamos no presente trabalho.

---

<sup>16</sup>Oliveira, Roberto Cardoso de. “O trabalho do Antropólogo. Olhar, ouvir e escrever” In: *O trabalho do Antropólogo*. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; S.P.: Editora UNESP, 2000, p. 17-35.

<sup>17</sup> Termo utilizado por Charlot (2000).

Norbert Elias, com sua “Sociologia da Configuração”, analisa conceitos como o de interdependência entre indivíduo e sociedade, bem como as relações de poder existentes entre os grupos, chamadas por ele de “relação estabelecidos-outsiders”.

A prioridade deste trabalho vai além de uma posição crítica relativamente às diversas abordagens teóricas, já que pretende dialogar com diferentes contribuições que nos ajudam a pensar a relação de um grupo particular de sujeitos com os saberes.

Tentamos inserir os principais autores que tomados como referência, no mesmo movimento em que inserimos nossos sujeitos da pesquisa. Os autores que estaquearam a pesquisa foram estudados buscando-se alcançar suas trajetórias pessoais, profissionais e as relações particulares que estabeleceram com os saberes a eles disponibilizados e por eles veiculados. Apesar de termos optado por esta forma de leitura e de relação com os autores e suas obras, reconhecemos que não conseguimos dar a todos um tratamento homogêneo, em virtude de dados pessoais disponíveis, idade dos autores, volumes de obras traduzidas, volume de produção, tempo da pesquisa, dentre outros.

Nossa hipótese é a de que quando relacionamos condições objetivas com subjetivas, visualizamos as pluralidades de sentido e relacionais que os sujeitos constroem com o real, a leitura do real, as práticas e a relação com os saberes. Assim, trazer à tona as trajetórias sociais e as relações e práticas com os saberes dos autores, poderia facilitar-nos a compreensão dos conceitos teóricos que instrumentalizam nossa pesquisa.

Partimos do pressuposto de que cada sujeito, na interdependência de suas vivências, interesses, limites e possibilidades, estabelece diferentes relações com os diferentes saberes. Apostamos na hipótese de que a escolha do(s) objeto(s) de pesquisa está intimamente ligada à relação estabelecida pelo pesquisador com o campo que elegeu como objeto de sua pesquisa, assim como o objeto desta pesquisa também desponta das minhas vivências, dos meus interesses e da minha trajetória. Assim, entendemos nosso objeto de pesquisa como uma certa relação com o saber.



Construímos, a seguir, um capítulo que condensa uma cronologia, bibliografia e, principalmente, os conceitos fundamentais de alguns autores que acreditamos, subsidiam o trabalho que pretendemos realizar com os jovens da nossa pesquisa e suas relações com os saberes.

## 2.1 ) Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu nasceu (1930) e viveu boa parte da infância em um vilarejo, localizado em uma região rural no sudoeste da França. Seu pai, originário de uma família de camponeses, tornou-se funcionário público dos Correios, exercendo o ofício de carteiro. Sua mãe também era proveniente dos meios rurais, pertencendo a uma família de agricultores.

Bourdieu distingue-se nos estudos desde o liceu, onde recebe uma bolsa de estudos, por indicação de um de seus professores, para cursar o ensino médio num reputado liceu de Paris conhecido por reunir os melhores alunos do país. (1941-1951)

Embora sua formação inicial tivesse se dado no campo da Filosofia (1951-1954), considerada disciplina rainha<sup>18</sup> na França dos anos 1950, ele se desloca para o campo das Ciências Sociais. Este deslocamento parece estar associado à sua origem modesta que não lhe propiciava as condições exigidas, à época, para o exercício da Filosofia, ou como o próprio Bourdieu irá afirmar mais tardiamente, “a não disposição de um certo habitus que lhe facilitaria uma relação mais significativa com a disciplina rainha”.

Tendo passado pela experiência de transitar em dois universos culturais distintos: o familiar e o da elite escolar, Bourdieu atribuía a si mesmo um “*habitus clivado*” que, segundo ele, era produto de uma forte dissonância entre uma “*alta consagração escolar e uma baixa extração social*” (BOURDIEU apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004: 127).

---

<sup>18</sup> A Filosofia era considerada, na época, o topo da hierarquia escolar e universitária.

Vale lembrar que o pensamento bourdieusiano nasce com “*determinada continuidade com alguns traços constitutivos do desenvolvimento do pensamento sociológico francês*” (MARTINS, 1987:2). A formação da sociologia francesa derivava em busca da legitimidade científica, dentro dos muros da academia. Além disso, houve a proteção institucional da classe dominante sobre a academia, não precisando buscar alianças com a classe operária para se constituir enquanto grupo, ela lhe possibilitou um certo distanciamento do movimento operário, e uma aproximação dos interesses da classe dominante. Portanto, a produção sociológica bourdieusiana é fruto desse momento político-social da sociologia francesa.

Lembramos novamente que a produção sociológica de Bourdieu ocorre dentro de uma corrente que tenta imprimir aos trabalhos de pesquisa uma conduta controlada por padrões científicos, bem como tenta, também, se opor às formulações iluministas, que ressaltavam o poder da razão individual sobre as relações sociais (MARTINS, 1987).

Segundo o pensamento aristotélico e escolástico medieval, *Habitus* é uma noção filosófica antiga, recuperada e retrabalhada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (após os anos 1960) para forjar uma teoria disposicional da ação capaz de reintroduzir na antropologia estruturalista a capacidade inventiva dos sujeitos. (WACQUANT, 2002).

Bourdieu denomina *habitus* o princípio de produção, incorporado nos próprios sujeitos, entendido como sistema de disposições duráveis, estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, “*como princípio gerador e estruturador das práticas e representações*” (BOURDIEU, 1975:65).

A questão da singularidade é, para Bourdieu, fundamental, quando escreve o conceito de *Habitus*. As práticas de cada sujeito trazem a marca da origem social, na medida em que são organizadas por um *habitus* que é ele próprio, estruturado pelas condições sociais de existência. Tais práticas, porém, carregam o significado que cada sujeito atribui à ela. É este significado particular conferido pelos diferentes sujeitos que caracteriza o conceito de *habitus* na “teoria da prática”, desempenhando

papel de estrutura geradora e também estruturadora das práticas e representações dos sujeitos, ou seja, ele desempenharia um papel de mão dupla: estruturador e estruturante. Assim, o conceito de *habitus* estaria longe de se aproximar de uma visão estruturalista, e, portanto, determinista, nos termos de Strauss (1958).

No período em que Bourdieu viveu na Argélia (1955-1960), prestando serviço militar ao exército francês, em plena guerra, foi que começou a dedicar-se ao estudo das Ciências Sociais, em especial, a Antropologia. Simultaneamente, dedica-se à Etnologia, estudando as estruturas de parentesco de várias comunidades argelinas.

Estudou a sociedade kabyla<sup>19</sup> (1958-1960), sobretudo a cultura e os rituais dessa sociedade. Encontrou, como pretendia na antropologia estruturalista de Lévi-Strauss, uma surpreendente ordem lógica das práticas e rituais da sociedade kabyla. Foi, porém, no dizer do próprio Bourdieu, seu último trabalho de "*estruturalista feliz*" (BOURDIEU, apud NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004). Prosseguiu tentando por em execução o mesmo tratamento metodológico aos demais dados obtidos da sociedade analisada e percebeu que, ao ampliar seu campo de análise, algumas dificuldades começaram a impor-se.

Apesar de um exaustivo trabalho de classificação, estabelecimento de relações precisas e coerentes com os demais dados que havia coletado sobre a sociedade kabyla, havia dados irredutíveis a qualquer tipo de formalização, o que desautorizava a convicção de que haveria uma única lógica subjacente que expressasse e enquadrasse todas as práticas sociais daquela sociedade. Bourdieu era um exemplo de prática social que escapava a uma lógica pré-determinista.

Bourdieu conclui, então, que não há coerência perfeita nas práticas culturais, não há lógica anterior, inscrita na natureza ou no "espírito humano", como dizia Lévi-Strauss (1958). Ele passa a questionar as teses antropológicas subjacentes às convicções de Lévi-Strauss e seus seguidores, e a formular críticas e alternativas àquelas teses que dariam origem à sua "teoria da prática", que se embasaria nas práticas sociais. A partir das práticas sociais poderia se pensar a relação com os

---

<sup>19</sup> Povo de origem bárbara que viveu nas altas montanhas do Norte da Argélia.

saberes<sup>20</sup>. Juntamente com a teoria da prática, também trabalhou alguns conceitos operatórios de extrema importância, como o conceito de *habitus* e de campo, dos quais trataremos adiante.

Para Bourdieu, as regularidades e coerências encontradas pelo pesquisador - uma estrutura, portanto, das práticas sociais e dos sistemas simbólicos, como propõe Levi-Strauss - não são falsas; elas existem, mas ele explica sua gênese servindo-se do conceito de *Habitus* e não do conceito de lógica anterior que se inscreveria no “espírito humano”, como propunha Levi-Strauss. Tudo se passaria como se as diversas práticas sociais se estabelecessem como se estabelecem os caminhos num determinado território. Como ilustração didática, Rezende diz que:

*“O próprio fato de alguém percorrer uma extensão qualquer de campo deixa traços que o induzirão a tomar o mesmo caminho numa próxima vez, abrindo assim cada vez mais a trilha, o que induzirá outros a segui-la também. Assim, é o caminhar que abre o caminho, mas, por outro lado, a existência da trilha já aberta leva a que habitualmente se ande por ela. Nada impede, porém, que, na medida em que tenha interesse nisso, o caminhante possa desviar-se do caminho já feito e nem que, em seguida, por comodidade, digamos, volte a ele. A tendência "natural" é de sempre trilhar os caminhos já abertos. Assim, as práticas, ou melhor, o modo das práticas tende a ser repetido, transposto a novos campos de atividade, criando rotinas que, utilizando o vocabulário da informática, poderíamos chamar "default", isto é, que são utilizadas "automaticamente" cada vez que não há um "comando" em contrário. Cabe sempre, porém, ao indivíduo, segundo seus interesses, a possibilidade de ativar outros "comandos", mesmo que em contradição com aqueles consagrados pelo *habitus*, desde que dentro das alternativas que lhe permitam os limites da estrutura das relações sociais nas quais está inserido e da posição que nela ocupa”.* ( REZENDE,1999:198).

O *habitus* seria, então, uma espécie de comportamento inconsciente e, por isso, tomado como "natural", socialmente criado e reproduzido pela própria prática,

---

<sup>20</sup> A noção de “relação com os saberes” será melhor trabalhada quando tratarmos de outro autor que também traz conceitos importantes a este trabalho: Bernard Charlot.

interiorizado por cada sujeito, dos mais variados grupos sociais, que assim tende a repetir, em diversos domínios da prática, os mesmos esquemas que emprega em outros, desde que não haja motivos e interesses para fazer diferente. É a partir daí que se produz um mesmo "estilo", uma regularidade, entre diversos aspectos das práticas e diversos produtos simbólicos numa dada cultura e, portanto, a impressão de que existe uma única lógica anterior, subjacente e determinante dessas práticas.

A crítica de Bourdieu ao estruturalismo antropológico se dirige, portanto, fundamentalmente, *"menos ao método em si do que às teses antropológicas que nele estavam tacitamente colocadas"* (BOURDIEU, 1980:22) e ao "panlogismo", a suposta presença de uma mesma lógica, perfeitamente coerente, originada na "natureza do espírito humano" e realizada em todos os aspectos da vida social, determinando-a. Mesmo não estando exatamente assim colocada pelo próprio Lévi-Strauss, é, *"sem nenhuma dúvida, parte integrante da imagem social do estruturalismo e de seus efeitos sociais"* (BOURDIEU, 1980: 22).

O desacordo de Bourdieu perante o estruturalismo antropológico dá-se fundamentalmente quanto à naturalidade, à determinância, ao objetivismo, como dirá o próprio Bourdieu, postulados por esta corrente de pensamento. A desnaturalização das práticas sociais torna-se uma das grandes constantes de Bourdieu em seus trabalhos (BOURDIEU, 1975, 1998, 2002). Para que não tratemos as práticas sociais como naturais, Bourdieu propõe, em especial aos sociólogos, uma contínua vigilância epistemológica (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2002). Trata-se de descobrir, no *"decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro..."* (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2002:17).

O conceito de *Habitus* de Pierre Bourdieu (1975) nos ajuda a compreender a dimensão da influência da família, já que esta, por ser responsável pela socialização primária dos sujeitos, seria a precursora do *habitus*, enquanto instituição pertencente a uma determinada cultura, classe social, grupo profissional, vinculação religiosa, dentre outros, e que estabelece relações com as demais instituições sociais. Os

saberes, práticas, valores familiares estabelecem relações diretas e indiretas de proximidades e distanciamentos com os saberes, comportamentos e práticas valorizadas e legitimadas nas demais instituições, nas quais concomitantemente os sujeitos entrarão em contato.

A família, primeira agência socializadora, desempenha, dessa forma, um importante papel na vida dos seus descendentes. Esta instituição traz influências que muitas vezes são tratadas como naturais aos sujeitos, tamanha a sutileza nas quais elas ocorrem.

Parece haver uma interdependência que, diga-se de passagem, não se constitui em regra, entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que passam a estabelecer com os mais variados espaços sociais. A família e a relação que os sujeitos estabelecem com os espaços sociais e os saberes que estes carregam, não podem ser considerados de forma abstrata, dissociados de suas condições históricas e socioculturais, nem tampouco devem ser apenas a estes confiados.

Interrogar os processos e as dinâmicas intra-familiares, as práticas socializatórias, as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar, a valorização de certas práticas e preferências, pode facilitar o entendimento da transmissão de capitais familiares, bem como os processos de apropriação ou não, por parte do herdeiro.

Inicialmente considerados como absolutos e únicos, os valores familiares, na socialização primária, são a referência base. A família também é responsável por transmitir um patrimônio econômico e cultural (BOURDIEU, 1975). É nela que um primeiro ensaio de identidade social do indivíduo é forjado. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso (SETTON, 2002).

Uma das problemáticas centrais estudadas por Bourdieu é a de que os alunos não são sujeitos abstratos, que competem em condições igualitárias na escola, mas atores socialmente construídos e que trazem uma certa bagagem social e cultural que variaria conforme o seu local de origem social. Assim, as mais diferentes relações

estabelecidas pelos sujeitos com os saberes, seja qual for a natureza desse saber, poderia também ter explicações na sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis, pré-disposições mais ou menos pronunciadas, envolvimento mais ou menos significativos com estes. A origem, no entanto, não determinaria as relações estabelecidas entre sujeitos e saberes. Em se tratando da mais significativa instituição social representativa da transmissão do saber - a escola - Bourdieu questiona a suposta neutralidade proposta pela perspectiva funcionalista diante da escola e do conhecimento escolar. A escola representa e cobra dos alunos os gostos, as crenças, as posturas, os valores dos grupos dominantes e dissimula isso, apresentando-os como cultura universal.

A partir de 1960, com a crise do modelo de escola otimista, de inspiração funcionalista, Bourdieu formula uma resposta fundamentada - teórico e empiricamente - para o problema das desigualdades escolares. Sua resposta tornou-se um marco na história, tanto da Sociologia da Educação quanto do pensamento e da prática educacional como um todo.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso comum, uma visão extremamente otimista, que atribuía a escola o papel de superar o atraso econômico, construir uma sociedade mais justa - entenda-se justa como meritocrática, moderna - centrada na razão e nos conhecimentos científicos e democrática - fundamentada na autonomia individual (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Esta visão tinha inspiração funcionalista. Acreditava-se que garantido o acesso à escola pública e gratuita, haveria igualdade de oportunidade entre todos os sujeitos: dentro do sistema de ensino, supondo-se que em iguais condições, destacar-se-iam aqueles cujos dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar e progredir na carreira escolar e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, dentro desta perspectiva, uma instituição que neutralizaria as diferenças sociais extra-escolares.

Nos anos 1960, ocorre uma crise dessa concepção de escola promotora das igualdades sociais, o que acarreta uma reinterpretação do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Dois grandes acontecimentos parecem reforçar esta

reinterpretação dos sistemas de ensino: 1) A divulgação de uma série de pesquisas quantitativas, patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês, que mostraram o peso da origem social sobre os destinos escolares<sup>21</sup>, o que fez com que se repensasse a escola como promotora das igualdades sociais, já que os alunos ingressam na instituição de forma não homogênea, devido às suas distintas origens sociais. A partir daí, tornou-se imprescindível reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão somente, dos dons individuais, méritos pessoais, mas também e conjuntamente da origem social do aluno. 2) A massificação do ensino também contribuiu para que se reinterpretasse o papel dos sistemas de ensino quanto ao retorno social e econômico da escola. A frustração, em particular dos estudantes franceses, em constatar a desvalorização e o baixo retorno social e econômico dos certificados escolares no mercado de trabalho, fez nascer, nos dizeres de Bourdieu, uma “geração enganada” quanto às expectativas de mobilidade social via escola. Esta reinterpretação do sistema escolar abalou também a “Teoria do Capital Humano” (SCHULTZ, 1973), proposta pelos economistas até então. Tais teorias apostavam na crença de um aumento em taxas proporcionais entre capital humano, entendendo-se aí investimento escolar, e capital econômico, maiores alocações e posições no mercado de trabalho e conseqüentemente, melhores rendimentos.

Rompendo com a “Teoria do Dom”, que relacionava desempenho escolar com aptidões naturais e individuais e com “Teoria do Capital Humano” - que sustentava a idéia de que quanto mais investimento econômico na educação, maiores seriam os retornos econômicos - Bourdieu ressalta que para além destas teorias, o que realmente “pesava na balança escolar e na relação com o saber” eram as origens de classe e como estas origens influenciavam ou não relações de significância, portanto subjetivas, dos sujeitos com os saberes com os quais se envolviam, em especial, com saberes veiculados na escola.

O artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura” (1966), já apontava a ênfase de Bourdieu conferida à relação com o saber, em

---

<sup>21</sup> As referidas pesquisas são elas: Aritmética Política, na Inglaterra; o Relatório Coleman, nos Estados Unidos; e os estudos do INED, na França



detrimento do saber em si mesmo, como uma das características principais do pensamento bourdieusiano.

Em *A Reprodução*<sup>22</sup> (1970), obra posterior e complementar ao artigo de 1966, Bourdieu, em co-autoria com Jean-Claude Passeron<sup>23</sup>, denuncia os mecanismos de dominação simbólica presentes na escola, fazendo com que a escola, em especial a escola republicana, não fosse mais vista como instituição de neutralidade e sim de reprodução das desigualdades sociais.

A escola, na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970), teria um papel ativo e não neutro, ao definir seu currículo, seu método, seu processo avaliativo. Ela cumpriria o papel de legitimadora das desigualdades extra escolares ao entender as diferenças acadêmicas e cognitivas como relacionadas ao mérito e aos dons individuais. O que os autores intentam com a obra é denunciar que a escola representa os interesses da classe dominante, pois todas as práticas presentes nessa instituição encontram-se carregadas dos valores legitimados por essa classe.

As diferenças acadêmicas e cognitivas, porém, estariam muito mais relacionadas a um certo tipo de relação com o saber que cada sujeito estabelece, no caso de Bourdieu (1970), com o saber escolar, do que com diferenças de dons individuais, de mérito ou mesmo diferenças de ordem econômica ou de origem social. Não podemos deixar de ressaltar que as diferenças de origem social e econômica, em muito contribuem para a formação de um determinado *habitus* e, conseqüentemente, em uma certa relação com o saber, como já mencionamos anteriormente, porém a origem social seria tão somente um dos fatores influenciadores que se relacionariam na interdependência de outros fatores, e não determinante mecânico, na relação estabelecida entre sujeitos e saberes.

A origem social e econômica do sujeito, na sua relação com os saberes, exerce influência e não determinância, na medida em que este sujeito está inserido num campo que transcende o econômico e o social. Ele tem raça, sexo, etnia,

---

<sup>22</sup> No Brasil a obra foi traduzida apenas em 1975 com o título: *A Reprodução*. Seu livro mais conhecido na área educacional.

<sup>23</sup> Anteriormente a publicação de *A Reprodução*, sendo seu original: “*La Reproduction*”, Bourdieu escreve juntamente com Passeron “*Les Héritiers*” ( 1964 ), sua primeira grande obra no campo educacional.

religiosidade; encontra-se inserido num campo social, que lhe possibilita inúmeras outras relações. Há todo um campo relacional no qual os sujeitos se inserem que pode fazer com que as relações estabelecidas não tenham uma trajetória pré-estabelecida. O que há é uma construção social destas relações que não acontecem de forma pré-determinada. O caminho percorrido poderá ser o já trilhado, que é visto como o mais “natural”, o que Bourdieu denominou “da reprodução dos herdeiros”. Porém, é possível que se abram novos caminhos, como já assinalou Rezende (1999) e como experienciou Bourdieu.

Na obra “A Reprodução”, encontramos também, o conceito chave que surge em toda a sociologia bourdieusiana, mas nessa obra é tratado com mais detalhes: a violência simbólica. Bourdieu chama de “*violência simbólica*” a imposição da cultura de um grupo, portanto, de um arbitrário cultural, como se fosse a única forma cultural existente. No conjunto da sociedade, tenderia a prevalecer a imposição de um determinado arbitrário cultural, como única cultura legítima: “*Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força*”.(BOURDIEU, 1975:19) Assim a violência simbólica está para as relações simbólicas, assim como a agressão está para as relações físicas.

Para Bourdieu, toda “ação pedagógica”, ou seja, toda ação que vise o aprendizado de determinado saber é, objetivamente, uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural que, na medida em que é imposto, se legitima.

A ação pedagógica reproduziria a cultura dominante, o que conseqüentemente, contribuiria para reproduzir as estruturas das relações de poder na sociedade. O grau de imposição de uma ação pedagógica variaria conforme o grau de arbitrário da cultura imposta. Assim, quanto mais longínqua a distância existente entre a cultura do sujeito que sofre a ação pedagógica e o arbitrário cultural legitimado na ação pedagógica, maior o grau de imposição da mesma.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo como sistema simbólico é arbitrária, e por isso denominada por Bourdieu de arbitrário cultural, na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio que tenha dimensões universais, não estando relacionado à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU, 1975).

Numa formação social, o arbitrário cultural que se coloca em posição dominante é aquele que exprime mais completamente os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes, o que contribui para a reprodução das relações de poder que colocam este arbitrário cultural em posição dominante.

A violência simbólica, ou seja, a imposição do arbitrário cultural, como cultural universal, é exercida pela autoridade pedagógica, detentora do poder de violência simbólica dissimuladamente, porque estabelece uma relação de autoridade legítima. O sujeito que, neste momento, exercer o papel de educador, estará imbuído desta autoridade legítima, inquestionável institucionalmente.

A autoridade pedagógica jamais poderá ser, segundo Bourdieu, algo totalmente consciente ao sujeito. A violência simbólica praticada na autoridade pedagógica está longe de ser uma violência física explícita, porém seus reveses, ainda que velados, são profundamente marcantes para este sujeito.

A idéia de uma ação pedagógica culturalmente livre e, portanto, que escaparia ao arbitrário cultural, supõe um desconhecimento da verdade objetiva da ação pedagógica, *“que se exprime ainda a verdade objetiva de uma violência cuja especificidade reside naquilo que ela consegue fazer esquecer como tal”* (BOURDIEU, 1975: 31).

Enquanto investida de autoridade pedagógica, a ação pedagógica tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural; assim, oculta-se a significação social da relação pedagógica, em nome de uma instância legítima de imposição. A ação pedagógica passa então a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela “inculca” como cultura legítima.

*“Na medida em que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma autoridade pedagógica legítima, a relação de comunicação*

*pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite, designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite” (BOURDIEU, 1975:36).*

Juntamente com a legitimação de uma determinada ação pedagógica, cria-se também a deslegitimação de tudo o que não pertença a esse arbitrário cultural legitimado. Assim criam-se as culturas subalternas: preferências menos nobres, valores menos nobres, estilos musicais menos nobres, dentre outros considerados ilegítimos sob a denominação de “cultura popular”. Tudo o que não se refere ao arbitrário cultural que tenta se inculcar, recebe o nome de “popular”. Dizer-se que algo é popular vai além da designação: acusa, junto à designação, uma tomada de posição, tomada de posição esta que vem carregada de relações de poder, dizendo o que é legitimável e o que não o é.

Denominar algo de popular parece referir-se a uma relação com o que se denomina popular e o que se denomina não popular. Qual é o lugar que se ocupa quando denominamos algo de popular? Certamente há de se enfatizar uma tomada de consciência política quando se utiliza tal denominação. (BOLLÈME, 1988).

Assim, sob a intenção de se “reabilitar a sobrevivência da cultura dominada”, cria-se um sentimento de indignidade cultural, quando se fala em culturas populares. Isso faz com que muitas vezes se reforce a inculcação da cultura dominante, fazendo com que esta pareça ser a única existente, porém da forma mais sutil possível, fazendo com que a violência simbólica presente neste ato possa ser encarada, pelos dominados, como algo “natural”.

Vale lembrar que a ação pedagógica não pode ser reduzida a uma relação de comunicação, na qual os sujeitos agiriam tão somente como receptores. Trata-se de tentar reforçar a suposição de que entre os sujeitos receptores deverá haver uma necessidade de informação, que deverá ser legítima para que se possa, desta forma, completar o ciclo de reprodução das estruturas sociais. Em não havendo legitimidade na ação pedagógica, corre-se o risco de não se completar o ciclo de reprodução.

Assim, o trabalho de inculcação do arbitrário cultural mediante a ação pedagógica deverá ser uma das grandes preocupações do educador.

Mas como é que esse arbitrário cultural é recebido e aceito pelos sujeitos? Que variáveis poderão interferir na sua aceitação ou não?

Este arbitrário cultural é significante para todos os sujeitos? Por que alguns aceitam este trabalho de inculcação e outros não? Por que alguns se acomodam ao arbitrário cultural e o assimilam ou o agregam a seus saberes e outros não alcançam ou não querem alcançar tal intento?

A aceitação ou não da legitimidade da autoridade pedagógica implica uma certa relação com o saber. Aprender ou não aprender determinados saberes, estabelecer uma relação significativa ou não com determinado saber, parece estar intimamente ligado à legitimidade daquele saber a determinado sujeito na configuração social na qual ele se encontra. Para além do olhar determinista entre classe social e relação com o saber, quais são os valores particulares que fazem com que certos determinismos sociais não possam ser consumados? Qual a relação que os sujeitos estabelecem com os diferentes saberes que faz com que suas trajetórias sejam particulares?

*“Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma ação pedagógica não dispõe da autoridade pedagógica, senão a título de mandatária dos grupos ou classe dos quais ela impõe o arbitrário cultural, segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica” (BOURDIEU, 1975:37).*

O poder de legitimar o arbitrário cultural conferido a uma instância pedagógica é o de tão somente impor, na medida dos princípios fundamentais e de delimitação do arbitrário cultural, a reprodução do que este prega. Assim, a delegação do direito de violência que se exerce é uma delegação limitada segundo o modo de imposição definido por esse arbitrário.

Bourdieu (1975) ressalta que quanto mais o mercado em que se constitui o valor dos produtos das diferentes ações pedagógicas está unificado, mais os sujeitos dominados pelo arbitrário cultural ficam expostos a relembrar a deslegitimidade do

seu acervo cultural. Muitas são as formas pelas quais se relembram esta deslegitimidade: sanções anônimas do mercado de trabalho, sanções simbólicas do mercado cultural, práticas com os saberes que estão sempre carregadas de implicações econômicas e simbólicas. Desta forma multiplicam-se as ocasiões de submeter os sujeitos dominados a estarem em contato com o arbitrário cultural e a aceitarem e se submeterem a ele como natural, digno de legitimidade. Todavia, por mais unificado que possa apresentar-se o mercado simbólico, ele não exclui nunca que as ações pedagógicas dominadas consigam, embora por algum tempo e no domínio de algumas práticas, impor às que as submetem, os reconhecimentos de sua legitimidade.

A autoridade pedagógica só pode ser exercida com o reconhecimento de sua legitimidade, tanto pelos que a exercem como pelos que a ela se submetem. O êxito desta ação é mensurado pelo reconhecimento de sua autoridade pelos dominados e também pelo domínio do código cultural de comunicação pedagógica (BOURDIEU, 1975).

O efeito de dominação não se realiza quando não se reconhece o arbitrário cultural como legítimo, nem o domínio do código cultural de comunicação necessário à inculcação do mesmo. O sistema cultural no qual os sujeitos encontram-se inseridos, os campos nos quais estes sujeitos estabelecem relações, podem, em muito, influenciá-los na aceitação ou não, da legitimação ou não do arbitrário cultural imposto na ação pedagógica da escola. Estar predisposto ou não a estabelecer uma relação positiva com esta ação pedagógica escolar está para além de ser talentoso ou não em determinada habilidade: o que se estabelece é uma relação de significância ou não, uma relação entre particular (sujeito) e social (saberes). Tal significância pode ser estabelecida ou não, devido a inúmeros fatores particulares, que também carregam em si uma carga social, a cada sujeito.

Estas reflexões nos remetem aos jovens pesquisados. Ser jovem das classes populares nas diferentes regiões do país abrange situações distintas, tão distintas que podem implicar relações também distintas com os mais variados saberes. Pertencer às mais diversas religiões também implica relações sociais diferentes. Ter como

esteio de família mãe ou pai ou ser o próprio esteio pode resultar em diferentes relações. Avizinhar e participar de um Programa, promovido por um grande centro de saber, como a USP, também pode significar relações outras com o saber. Todas estas são possibilidades de relações sociais que sempre acontecerão tendo em vista uma leitura particular de um sujeito; portanto, as relações estabelecidas serão sempre diversas, sem regularidade pré-existente.

Uma das possibilidades de se interpretar a obra de Bourdieu consiste em concebê-la como um desafio de superar simultaneamente as distorções e reducionismos associados ao que o autor chama de “formas subjetivistas e objetivistas de conhecimento”.

Esta é uma possibilidade de compreensão de sua teoria sobre a economia das práticas, procurando situar criticamente a sociologia em relação à corrente objetivista simbolizada pela etnologia estruturalista de Claude Levi-Strauss, e às correntes subjetivistas representadas na contemporaneidade pela fenomenologia, particularmente de J. P. Sartre. (VASCONCELOS, 2002).

Bourdieu em toda a sua vida terá tentado responder à pergunta: O que é um sujeito dentro de determinada ordem social? Procurando encontrar as margens de liberdade possíveis desse sujeito contra os mecanismos sociais que o fabricam e também o encerram.

Na sua investida contra o subjetivismo, Bourdieu observará que “o voluntarismo ativista”, contido na fenomenologia existencialista, leva a representar cada ação do indivíduo como uma espécie de confrontação sem antecedente do sujeito e do mundo. Por desconhecer o que Bourdieu denomina as disposições duráveis dos agentes, o produto de um processo de interiorização das estruturas, a visão sartreana, de acordo com Bourdieu, conduz a uma concepção da ação como um “universo imaginário de possíveis”, dependente inteiramente de uma resolução ditada pela consciência dos sujeitos” (MARTINS, 1987: 6;7). Em oposição ao subjetivismo, o modo de conhecimento denominado por Bourdieu de *objetivista* formula, enquanto projeto, o estabelecimento de regularidades que se expressam em termos de estruturas, leis, sistemas relacionais.

Para Bourdieu, uma das questões básicas que o objetivismo irá introduzir é a das condições particulares, que tornam possível o mundo social, aspecto que é relegado pelo subjetivismo (MARTINS, 1987). Ao privilegiar a lógica das estruturas sobre a história individual ou coletiva, o objetivismo para Bourdieu condena-se a registrar tão somente a produção de regularidades da vida social.

O conceito de *habitus* parece fazer o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a estrutura das posições subjetivas dos indivíduos e as situações concretas de ação.

Reforçamos novamente que a questão primordial para Bourdieu é a de como entender o caráter estruturado e ordenado das práticas sociais, sem cair na concepção subjetivista, que diz que essas práticas seriam organizadas autônomo e deliberadamente pelos sujeitos sociais, de forma independente em relação as estruturas objetivas que os constituem. E por outro lado, sem cair na concepção objetivista, que reduziria as práticas sociais à execução mecânica de estruturas externas e assim não forneceria instrumentos conceituais para que entendêssemos a mediação entre estrutura e prática. Tentando solucionar esta questão, Bourdieu afirma:

*“Seria necessário e suficiente ir do” opus operatum ao modus operandi”, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada” (BOURDIEU, 1983:61).*

E é levando-se em conta o duplo processo que exterioriza e interioriza simultaneamente as práticas e representações sociais e, portanto, não estático, e sim, dinâmico, carregado de particularidades, que fazemos a leitura de que o conceito de *habitus* bourdieusiano não é determinista, pautando-se somente no social. Ele não é destino na medida em que não reproduz o social (SETTON, 2002).

Não se pode dizer que Bourdieu tenha construído um sistema de teoria fechado e completo (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Ao contrário, sua teoria foi aos poucos sendo gestada e amadurecida, sendo por muitas vezes formulada e criticada pelo próprio, modificando-se ao longo do tempo, em função dos objetos investigados, das mudanças ocorridas no campo intelectual e no contexto social. Assim, o conceito de *habitus* que fora criado nas pesquisas com a sociedade kabyla,



de acordo com a “teoria da prática” passou por novas agregações, tendo em vista o não reducionismo às perspectivas objetivistas e subjetivistas.

O habitus seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem, agregando táticas e estratégias do próprio sujeito, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas, pessoais, aos constrangimentos e solicitações do seu meio social. O habitus seria uma tentativa de compreensão da trajetória de vida e profissional do próprio autor.

A tendência de o habitus permanecer no sujeito ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado, é chamada por Bourdieu de “histeresis”. A exemplo do que Bourdieu chama de “histeresis”, podemos citar sujeitos que ao longo da vida acumulam um relevante volume de capitais, o que faz com que sua posição na estrutura social seja alterada. Porém o sujeito continua a ter um habitus inadequado às suas possibilidades atuais de existência: continua, por exemplo, a freqüentar locais que oferecem opções “populares” de atendimento, mantêm uma disposição acentuada para a contenção de gastos, mesmo que na sua condição social atual isso não seja mais necessário.

Em analogia a esta situação podemos citar os casos nos quais pode acontecer o contrário: o sujeito pode manter-se com disposições, preferências e atitudes que são inadequadas à posição social por ele ocupada atualmente.

*“O argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturaria suas ações em todas as ações subseqüentes. Essa matriz, ou seja, o habitus, não corresponderia, no entanto, enfatiza o autor, a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas, diferentemente disso, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004: 28).*

A dimensão flexível do conceito de habitus para Bourdieu alcança uma *relação dialética ou não mecânica do habitus* com a situação em questão, cuja flexibilidade

evita uma recaída no objetivismo. Habitus deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, que é experimentado e posto em prática, tendo em vista as conjunturas de um campo que o estimula.

Bourdieu, quando propõe o conceito de habitus, defende o tipo de conhecimento que chama de praxiológico: uma alternativa para solucionar os problemas existentes entre subjetivismo e objetivismo. Nos termos de Bourdieu, *“este tipo de conhecimento tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem<sup>24</sup> a reproduzi-las”*.(BOURDIEU, 1983: 47).

Setton (2002) sugere que para compreendermos melhor o conceito de habitus, teríamos que retomar à problemática teórica e às premissas epistemológicas de Bourdieu. Em suma, o conceito de *habitus* propõe identificar a mediação entre sujeito e sociedade como uma das questões centrais da produção teórica desse autor.

É com o conhecimento praxiológico, representado pela teoria da prática, ancorada pelo conceito de Habitus e Campo, que Bourdieu tentará superar o conhecimento objetivista (estruturalista) e o conhecimento subjetivista (fenomenológico). Para tanto o conhecimento praxiológico possui como objeto não somente o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições duráveis dos sujeitos nas quais elas se atualizam (MARTINS, 1987).

Caberia ao conhecimento praxiológico não se restringir a identificar estruturas objetivas externas ao indivíduo, como faz o objetivismo, mas investigaria como estas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturaria as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento buscaria apreender, então, a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivistas e o plano das estruturas (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

---

<sup>24</sup> Grifo nosso.

É no conhecimento praxiológico contido no conceito de habitus que se encontra o duplo processo citado por Bourdieu apud Setton de “*interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade*”. (BOURDIEU, 1983 apud SETTON, 2002).

Habitus é então um conceito que tenta conciliar realidade exterior e realidades individuais, entre mundo objetivo e mundo subjetivo (SETTON, 2002). Neste sentido, e dentro desta compreensão, este conceito acaba por fazer o papel de instrumentalizador da presente pesquisa que se propõe a analisar as relações estabelecidas pelos sujeitos com os saberes a partir da interdependência de condições concretas e institucionais de aprendizagem.

Muito embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, por meio de uma história, história que é sua, particular, não sendo a simples encarnação do grupo ao qual pertence. Assim, o sujeito não é o simples resultado das influências do ambiente: as práticas só irão influenciá-lo se fizerem sentido para ele. A influência e o ambiente são relações e não causas (ROCHEX, 1992, apud, CHARLOT, 2000).

O significado atribuído pelo sujeito a determinadas práticas com o saber não é imutável. Pode sim se modificar, pois ele está em constante reformulação e são inúmeras as variáveis que possibilitam esta mudança.

A relação de interdependência entre os conceitos de habitus e campo é condição imprescindível para compreendermos plenamente estes dois conceitos. Há uma “relação de mão dupla entre habitus e estrutura de campo” (SETTON, 2002).

*[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado habitus, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...]* (BOURDIEU, 1990 apud SETTON, 2002:66).

Assim, as ações, comportamentos, escolhas, aspirações individuais, são resultado de uma relação entre habitus e as conjunturas do campo, ou seja, uma

relação de mão dupla entre sujeito e sociedade na qual está inserido. Para Bourdieu, a maior parte das ações dos sujeitos é resultante do encontro entre habitus e campo no qual se inserem. Assim os sujeitos e seus diferentes habitus, locais que freqüentam e circulam, criariam campos relacionais diversificados. Resgatando a metáfora dos caminhos trilhados (REZENDE, 1999), poderíamos dizer que haveria um número maior de trilhas para serem escolhidas como caminhos.

A leitura que fazemos do conceito de campo bourdieusiano é uma leitura que toma como referência o sujeito e deste sujeito, que possui um habitus, amplia-se a leitura para os locais físicos e simbólicos nos quais este transita: este seria seu campo. Assim o denominamos também de campo relacional.

*Entendendo campo desta forma, cada um possui desafios e regras específicas. “Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu habitus e sua posição no campo” (LAHIRE, 2002: 48).*

O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. A noção de campo exprime a concepção do autor, no qual este seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaços de disputas e jogos de poder. (SETTON, 2002).

No interior de cada campo, há lutas entre grupos distintos, porque o capital é desigualmente distribuído e, portanto, existiria um jogo de interdependência entre dominantes e dominados dentro de um mesmo campo.

Os dominantes ocupariam as posições de maior prestígio e liderança e os dominados as posições inferiores dentro do campo. Os segundos tenderiam a reagir de modos distintos dentro do campo: de aceitação da estrutura dentro do campo, o que Bourdieu chama de “boa vontade cultural” ou de contestação às estruturas hierárquicas e de dominação existentes no campo, o que faria com que aflorassem iniciativas de valorização das tradições e culturas populares. Bourdieu explica tal fato como uma transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas, o que permitiria a legitimação das diferenças e hierarquias sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Quanto mais capital específico de determinado campo um sujeito apresentar, mais condições ele tem de estar melhor posicionado dentro deste campo. Cada campo fornece um conjunto particular de capitais que são valorizados e hierarquizados. No caso do campo escolar quanto mais *capital cultural vinculado a este campo*<sup>25</sup> o sujeito apresentar, mais prestígio terá dentro deste campo e, ao contrário, quanto menos capital cultural este sujeito apresentar mais à margem estará dentro deste campo.

O prestígio adquirido no campo escolar, na perspectiva de reprodução das estruturas de dominação social, seria apresentado como algo adquirido por mérito e esforços próprios, fazendo com que os sujeitos que não alcancem prestígio nesta instituição, sintam-se inferiorizados e fracassados. Esta compreensão é criticada por Bourdieu.

Certos padrões culturais são considerados legítimos, superiores e outros, inferiores, dentro de cada campo. Os padrões culturais legítimos são aqueles apresentados pelo grupo dominante no campo, que querem manter sua posição privilegiada, e apresentam seus bens culturais como naturalmente superiores aos demais.

As ditas classes populares não possuem o capital cultural considerado legítimo, quando estão sob o julgo das classes dominantes. Assim os caminhos trilhados para apropriarem-se deste capital cultural legítimo, lançam-se nas relações que estabelecem e no sentido que estas possuem para cada sujeito.

Vale ressaltar que o conceito de campo, assim como o de habitus, também não é algo estático. Os sujeitos podem, ora se comportarem como dominantes, ora como dominados. Ora certos padrões culturais e de comportamento são legítimos, ora ilegítimos e tudo isso dentro do mesmo campo.

Para identificar quais os processos que estruturam as histórias com o saber de cada sujeito, não podemos partir de variáveis consideradas a princípio pertinentes. O que está em questão é saber quais variáveis são pertinentes a cada sujeito. Cada

---

<sup>25</sup> Bourdieu utiliza o termo capital cultural em analogia a capital econômico. Isto porque o segundo parece valer-se como moeda no sistema escolar, no mercado de trabalho e em demais campos no qual a cultura seja enfoque.

sujeito se mobilizará ou não frente a determinados saberes por razões e contextos distintos, podendo variar de acordo com suas trajetórias, com seu campo, com seu habitus.

Se o habitus orienta a prática dos sujeitos, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis entram em contato com uma situação, não se esquecendo de que o habitus não acarretará um destino préconcebido. Assim, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma relação dialética entre uma situação e um habitus (MARTINS, 1987).

O que Bourdieu chamava de “situação”, recebeu mais tarde o nome de “campo” e se constitui em outra categoria central, como o conceito de habitus, para entendermos sua teoria da prática.

Segundo Bourdieu, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre os diversos campos sociais, define-se por meio de objetivos que são específicos, o que lhe garante uma lógica particular de funcionamento e de estrutura.

Todo campo possui disputas e hierarquias internas. É preciso que haja lutas, ou seja, que os sujeitos estejam motivados a “jogar o jogo”, pois assim se reforça o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos daquele campo, perante as leis, regras e princípios de orientação presentes e pertinentes àquele campo.

Cada campo social, na perspectiva bourdieusiana, implica uma tendência a valorizar determinados capitais considerados dominantes naquele campo. Possuirá condições de maior ou menor prestígio, poder, aquele que possui mais capitais considerados dominantes naquele campo. Os capitais considerados dominantes também podem mudar, na mesma medida em que se mudam as relações entre os pólos dominados e dominantes dentro de um campo.

Vale lembrar que caso o sujeito não possua o capital necessário para ocupar a posição dominante em determinado campo, ele poderá converter o capital que possui em capital necessário naquele campo, a que Bourdieu denomina este ato de *Reconversão* (BOURDIEU, 1975).

Os sujeitos só podem conseguir e/ou manter sua posição no campo ao preço de reconverterem o capital que detêm em outras espécies mais rentáveis ou mais legítimas no campo no qual se inserem.

*“Essas reconversões, objetivamente impostas pela necessidade de evitar a desvalorização do patrimônio, podem ser subjetivamente vividas como mudanças de gosto ou de vocação, isto é, como reconversões” (BOURDIEU, 1998: 123).*

As reconversões de um tipo de capital em outro só podem dar-se sob pena de sacrifícios, porque reconverter um tipo de capital em outro requer dispêndio de energia, atenção, esforços. Para tanto, tal intento requer, além do consentimento, o empenho do sujeito posto em questão para que a reconversão aconteça.

Os capitais valorizados nos diferentes campos não são os mesmos, pois cada campo possui suas especificidades; assim há a necessidade dos sujeitos reconverterem o capital que possuem e que, certamente, está intimamente ligado ao seu habitus, nos capitais valorizados em cada um dos diferentes campos.

Bourdieu fala em três tipos de capital: cultural, econômico e social.

O capital econômico é aquele ao qual se refere Marx: acúmulo monetário e tudo que dele advém. O capital social faz analogia ao econômico. Quando um sujeito possui um sobrenome ilustre, uma profissão valorizada socialmente, tem laços de amizade com pessoas ditas “importantes”, freqüenta locais socialmente valorizados, Bourdieu diz que este sujeito possui capital social. Ou seja, o capital social diz respeito a um acúmulo de “contatos” com pessoas, locais, famílias, profissões valorizadas e legitimadas socialmente.

Já o capital cultural refere-se aos hábitos culturais dos sujeitos e parece estar fortemente ligado ao conceito de habitus. Para Bourdieu, o capital cultural transmitido dos pais aos filhos, ou seja, o que ele chama de “transmissão doméstica”, seria o mais oculto determinante dos investimentos educativos. A escola, como instituição responsável pela transmissão do capital cultural, exige de seus alunos que esta “transmissão doméstica” tenha sido efetuada. Porém, como mencionamos, a escola transmite e legitima os valores da classe dominante e funciona a partir de seus interesses. O capital cultural que se cobra deste aluno é aquele que corresponde aos

da classe dominante, porém, os alunos da escola não se restringem aos alunos da classe dominante. Instala-se aí uma relação com a escola e com os saberes veiculados nesta instituição que tendem a ser desiguais.

O capital cultural pode existir sob três formas: “o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado” (BOURDIEU, 1998: 74).

No estado incorporado, o capital cultural exige tempo, que deverá ser investido pelo sujeito para que se efetue a incorporação do capital. “*Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo... O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus*” (BOURDIEU, 1998: 74,75 ).

O capital cultural no estado objetivado materializa-se num certo número de propriedades que nem sempre relacionam-se com o capital cultural em sua forma incorporada. Apresenta-se em suportes materiais tais como: escritos, pinturas, obras, monumentos (BOURDIEU, 1998). O estado objetivado do capital cultural é transmissível em sua materialidade, na sua propriedade jurídica e não na sua “condição de apropriação específica”, ou seja, na posse de instrumentos que permitem desfrutar da materialidade daquele objeto.

O estado institucionalizado do capital cultural é aquele representado pelos certificados e diplomas.

“*Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua permuta...*” (BOURDIEU, 1998:79).

Para alguns sujeitos, aprender é estar em contato com objetos que lhes remetam ao saber<sup>26</sup>. Possuir livros, freqüentar a escola (mesmo que apenas presencialmente), legitimadas pelo arbitrário cultural, parece já ser suficiente (estado objetivado do capital cultural). Para outros, o que importa são os certificados e diplomas (estado institucionalizado do capital cultural) e bem pouco se pronuncia a respeito do capital cultural incorporado.

---

<sup>26</sup> Bernard Charlot (2000) chama esta relação com o saber de “relação mágica”.



Diante de tal quadro, compreender o que significa “aprender” para cada sujeito, naquela configuração social, com determinadas pretensões, determinados valores, enfim, determinados habitus e inserido em determinado campo, parece ser a grande questão.

## 2.2) Bernard Charlot

Bernard Charlot é sociólogo, professor da Universidade Paris VIII Saint Denis na França, Diretor da Equipe de Pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais). Trabalha com alguns membros da equipe de pesquisa da ESCOL, há mais de doze anos, sobre a questão da relação com o saber (Gauthier, Jacques; Rochex, Jean-Yves; Chabchoub, Ahmed, dentre outros). Uma das linhas de investigação de Charlot, incide sobre a relação dos alunos com o saber e com a escola, em especial, nos bairros populares franceses e brasileiros. É essa linha que nos interessa.

Por se tratar de um autor não póstumo, não conseguimos ter acesso a sua biografia. Tentaremos trazer ao conhecimento do leitor o conceito de Charlot que nos é extremamente importante: a noção de “relação com o saber”<sup>27</sup>.

Charlot começa a ser lido e estudado no Brasil com a tradução e publicação de sua obra: *A Mistificação Pedagógica (1979)*, na qual enfatiza o ato de educar como um ato político, pois a cultura veicula a ideologia dominante. Desta forma a escola estaria a serviço da classe social no poder. Revela uma visão crítica da educação: difundindo idéias políticas, transmitindo modelos sociais de comportamento, transmitindo uma significação de classe por meio do ato de educar. Alguns anos depois, Charlot estende esta discussão para o público alvo da escola - os alunos – e debruça-se sobre o problema do fracasso escolar.

No entendimento de Charlot, um estudioso das relações com o saber, o fracasso não seria um objeto de pesquisa. Para o autor, existiriam situações de

---

<sup>27</sup> Charlot é considerado um dos “pais” da noção de relação com o saber. Ele empenha-se para dar à noção o status de conceito.

fracasso e de sucesso escolar e o que definiria estas situações seriam as relações estabelecidas pelo sujeito com as idéias políticas, com os modelos sociais, com a significação de classe transmitidas pelos saberes veiculados na escola. O que se coloca é a relação do sujeito com os saberes em questão, relação esta que poderia ser de afinidade, de reconhecimento ou de insignificância e resistência. Portanto, o que constitui objeto da pesquisa seria as relações com os saberes conferidas pelos sujeitos, que poderiam resultar ou não em fracasso escolar e não fracasso propriamente dito<sup>28</sup>.

É com o conceito de “relação com o saber” que sua obra ganha expressão. No livro **“Da relação com o saber” (2000)**, Charlot se esforça para ultrapassar as fronteiras tradicionais entre a Sociologia e a Psicologia, na medida em que, para ele, estas ciências tendem a ver a relação dos sujeitos com os saberes, ora apenas como uma relação social, esquecendo-se do sujeito, como é o caso da primeira, ora como uma relação apenas subjetiva, esquecendo-se do social, como é o caso da segunda. Para tanto, Charlot se apropria de várias linhas de pensamento de diferentes autores: Lacan, Marx, Vygotski, Leontiev, Bachelard, Chevallard, Bourdieu e Elias, dentre outros, para embasar teoricamente a sua própria linha de pensamento.

Para Charlot, os sociólogos, na maioria das vezes, para explicarem o desempenho dos alunos na escola, utilizam, como indicador, a posição social da família e escolhem a categoria socioprofissional do pai como indicador, quando, na realidade particular daquele sujeito, poder ser a mãe, a irmã ou os avós os responsáveis por seu acompanhamento escolar. Mais ainda: a posição social da família não pode ser apreendida unicamente em termos socioprofissionais dos pais, a prática religiosa, a militância política, a etnia, também pode influenciar a relação com os saberes dos sujeitos. Para tanto, Charlot chega à conclusão de que é impossível deduzir da classe social as estratégias e atitudes das famílias para com os saberes. É preciso que se leve em conta que este sujeito ocupa uma certa posição na sociedade. Esta posição ocupada pelo sujeito deve ser analisada objetiva e subjetivamente.

---

<sup>28</sup> Charlot diz em uma de suas obras (2000) que o fracasso escolar constitui-se em um “objeto de pesquisa inencontrável”.

A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior. Já a posição subjetiva é aquela que o sujeito interpreta. Assim, a posição do sujeito se constrói ao longo de sua história e de maneira particular. Segundo Charlot, a sociedade não se reduz a um conjunto de posições. É também um lugar de produção de sentidos e, portanto, não se pode compreender essa produção de sentidos a não ser em referência a um sujeito. (CHARLOT, 2003).

Charlot organiza sua corrente de pensamento numa perspectiva que diverge da sociologia de inspiração durkheimiana, por muito tempo dominante na França, que pretendeu dispensar o sujeito:

*“É preciso considerar os fatos sociais como coisas... os fatos sociais só podem ser explicados por fatos sociais... Sempre que um fenômeno social for explicado diretamente por um fenômeno psíquico, a explicação será certamente falsa” (DURKHEIM, 1895: 402).*

Para Charlot, esta sociologia desencarnou-se, apagou os sujeitos e, portanto, a produção de sentidos a partir destes sujeitos. Reconhece a força da Sociologia de Bourdieu e ancora-se na atenção que ela confere ao sujeito social, inclusive no que ele parece ter de mais íntimo, porém Charlot entende que tal sociologia instrumentaliza-se no tratamento de posições sociais (“Psiquismo de posição”), ao tratar de relações de um grupo com o saber e não da relação de um único sujeito que pertença a este grupo, ou seja, relações particulares. (CHARLOT, 2000).

Ao analisar a obra sociológica de Dubet sobre a experiência escolar (2004), Charlot diz que Dubet tentou construir a subjetividade como categoria sociológica, para não ter de admitir o sujeito enquanto objeto de análise do sociólogo (CHARLOT, 2000).

Assim Charlot propõe se diferenciar de Durkheim, Bourdieu e Dubet, na medida em que propõe teorizar uma “Sociologia do Sujeito”, como ele próprio diz, a partir da noção de relação com o saber. Diz ele que o grande contraponto da sua sociologia em relação a Durkheim, Bourdieu e Dubet é de não se limitar a uma análise sociológica que enxerga o sujeito como parte de um grupo, classe, categoria profissional, mas sim de olhá-lo também na sua particularidade.

Leva-se em conta que os sujeitos interpretam o mundo e nesta interpretação de mundo é que há uma relação com o saber. Por mais dominados que sejam os sujeitos, não se apresentam como um objeto passivo perante a ação dominante, mas sim, resignificam o mundo à sua moda, já que não são apenas reflexos da infraestrutura.

*“Se se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito... Todo ser humano é indissociavelmente social e singular... O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2003: 25).*

Aprender, para Charlot, é um movimento interior, que não pode existir sem o exterior: é uma ação que possui origem fora do sujeito, mas que só pode ter êxito caso encontre um movimento interior deste sujeito. Assim, esta é uma construção recíproca: aprender é uma construção de si que só é possível com a intervenção do outro. Aprender é uma relação do outro para mim e de mim para mim mesmo.

Dando prosseguimento as suas pesquisas na relação com o saber, Charlot organiza, em **2001**, a obra **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**, buscando investigar as relações estabelecidas com o saber e com a vida por jovens de diferentes países e culturas. Nesta obra um dos textos refere-se a uma investigação realizada no Brasil.

Charlot sustenta, nesta obra (**2001**), com base de apoio em uma perspectiva antropológica, social e histórica, que o sentido que cada sujeito atribui a determinado saber se deve à relação que aquele determinado saber possui para aquele determinado sujeito, naquela determinada posição ocupada, numa determinada cultura, num determinado momento histórico. Nessa perspectiva, sentir-se mobilizado a aprender algo significa possuir uma certa relação com aquele saber, naquelas dadas circunstâncias. Utiliza-se da Psicanálise, da Sociologia e da Didática para esclarecer a noção de relação com o saber (CHARLOT, 2001).

Na Psicanálise, utiliza-se do conceito de sujeito portador de desejos, tal como preconizado por Lacan, como mobilizador das aprendizagens. O movimento para

aprender é induzido pelo desejo, em razão das incompletudes do homem. Aquele que se mobiliza é, portanto, um sujeito portador de desejos que são procurados em si, no outro e no mundo. Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito, porque o sujeito é incompleto, insatisfeito.

Já a Sociologia traz a sua contribuição mostrando que os sujeitos de diferentes classes sociais podem relacionar-se de formas diferentes com os saberes, porém não se trata de uma relação determinista, mas sim de uma relação que tenha, ao mesmo tempo, a marca da origem social, mas que não seja determinada por essa origem, porque esta relação com o saber é particular para cada sujeito e, assim sendo, não comporta uma leitura determinista. Vários sociólogos ditos reprodutivistas influenciaram o conceito de “relação com o saber” de Charlot, no que diz respeito a relação existente entre classe social e relação com os saberes, porém há de se lembrar que Charlot tece críticas as teorias reprodutivistas quando reduzem as instituições, em especial a instituição escolar, a espaços de diferenciação social, esquecendo-se que são também espaços onde se formam sujeitos, produzindo particularidades.

Charlot se apropria de alguns conceitos trazidos por Bourdieu para pensar a relação com o saber, embora avaliando que Bourdieu não alcançou dar visibilidade ao sujeito, porque sua sociologia toma como suporte grupos e não sujeitos isolados. A leitura feita por Charlot na relação dos sujeitos com os saberes se recusa separar o sujeito-desejo (aquele da Psicanálise, proposto por Lacan) do sujeito social (aquele da Sociologia, proposto por Bourdieu).

Ele acredita que há uma correlação estatística entre origem social e formas de se relacionar com os saberes, porém não basta conhecer a posição social do sujeito para compreender sua relação com os saberes. Isto porque os sujeitos produzem uma interpretação da sua posição social, o que gera um sentido de estar e colocar-se no mundo. Não há como compreender essa produção de sentido sem tomarmos como referência o sujeito.

No campo da Didática, podemos questionar as condições de transmissão de um saber, mas, mesmo quando as condições de transmissão são consideradas

ótimas, alguns sujeitos ainda assim fracassam. Tal fato levou os didatas a ficarem atentos ao conceito bachelardiano de “obstáculo epistemológico”, posteriormente ampliando a análise ao conceito de relação com o saber. Quando a Didática abre-se à questão da relação com o saber, ela deixa de pressupor o “Eu Epistêmico” (o sujeito do conhecimento racional) como algo já constituído e à espera, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber e começa a indagar sobre a própria constituição do “Eu Epistêmico”; portanto, sobre suas relações com o “Eu Empírico”, ou seja, o sujeito portador de experiências com os saberes propostos.

Na Didática ainda se leva em conta a idéia de relação institucional com o saber (Y. Chevallard). Nesta perspectiva, os saberes existiriam de forma diferente para cada uma das instituições: obter uma relação de aprendizagem positiva em uma instituição não significa que esta irá se repetir nas demais instituições por onde este sujeito transite. O saber é entendido como uma atividade respondendo a normas específicas daquela instituição, o que significa serem as instituições indutoras de relações com os saberes que são específicos daquela instituição.

É exatamente desta perspectiva do aprender, do saber, como uma atividade relacional ou nas palavras de Charlot: “uma relação com o saber”, que nos apropriamos para desenvolver a presente pesquisa.

Mas então, se a atividade de contato dos sujeitos com os saberes é uma atividade relacional, de sentido, o que leva alguns sujeitos a se interessarem por determinados saberes e a tratarem indiferentemente outros?

Para investigarmos esta relação estabelecida entre sujeitos e saberes, não poderíamos deixar de recorrer à reconstrução das trajetórias pessoais dos sujeitos pesquisados com os saberes a eles significativos. Toda relação com o saber é também uma relação com o mundo, porque o sujeito não pode apropriar-se de tudo o que a humanidade produz ao longo da história. O que lhe é oferecido é uma forma de mundo, em determinado momento da história humana, em uma sociedade, em uma cultura, em um certo lugar nesta sociedade, que será ressignificado por ele. Dessa ressignificação resultará sua relação com este mundo, com o saber que este mundo lhe oferece e consigo mesmo.

Um dos fatores que para Charlot é muito relevante na relação dos sujeitos com os saberes, porém não determinante, é a origem social do sujeito: sabe-se que há uma postura diferente frente aos saberes e a escola, entre sujeitos de diferentes classes sociais, etnias, religiões, partidos políticos e regiões geográficas. É inegável que estes fatores tenham um peso importante. Eles realmente podem influenciar o sujeito na sua relação com os saberes, porém não determinam a relação que será construída.

O que Charlot tenta compreender, por meio da noção de relação com o saber, é como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social, religiosa, geográfica, mas não seja determinada por essa origem. O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido: ele o constrói, ressignifica, organiza, categoriza, interpreta, a partir de suas particularidades.

Existem para os sujeitos situações, objetos, pessoas, atividades, saberes, que são mais importantes, mais interessantes, têm mais valor, correspondem mais àquilo que eles são e podem ser e, portanto, valem mais a pena serem apreendidos. Há aí uma relação - seletiva e também hierarquizada - de sentido e de valor dos objetos, situações, pessoas, atividades e saberes. Assim, o sentido e o valor de um saber e, conseqüentemente, a mobilização dos sujeitos nestes aprenderes são indissociáveis dessa relação com o mundo. (CHARLOT, 2001).

Conclui-se, então, que toda a relação com o saber é indissociavelmente uma relação singular e social (CHARLOT, 2003). Singular, porque é uma relação desenvolvida por um sujeito na sua particularidade; no entanto, este sujeito é, por sua constituição, um sujeito social e aquilo que ele se apropria foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais.

Para Charlot, a relação com o saber é definida como *“uma relação de sentido e, portanto, de valor, entre um indivíduo pertencente a um grupo e os processos ou produtos do saber... A relação com o saber se enraíza na própria identidade do indivíduo, questiona seus modelos, suas expectativas em face da vida, do futuro, do ofício futuro, da imagem de si mesmo e das suas relações com as figuras parentais... Falamos, então, de relação de identidade com o saber...”* (CHARLOT, 1996:49).

A “noção de relação com o saber”, proposta por Charlot, tenta pensar na articulação de histórias particulares e de relações sociais, de situações de contato com os saberes e de mobilizações familiares e sociais, ou seja, da questão do saber e das relações sociais que se estabelecem.

Para Charlot, há uma diferenciação entre conhecimento e saberes. Conhecimento é tudo aquilo que aprendemos desde recém-nascidos, com nossos antecedentes, para que possamos sobreviver no mundo, mundo este que foi criado pelos humanos e, portanto, é um mundo humano, no qual a cria do homem terá de adaptar-se para sobreviver. Assim, o filho do homem recebe uma educação (que só é possível por outros seres humanos) para sobreviver neste mundo. A cria do homem poderá tornar-se homem, apropriando-se, com a ajuda de outros homens, desse conhecimento. Essa humanidade não lhe é dada no nascimento, ela é aprendida.

*“A educação é essa apropriação do humano pelo indivíduo. A educação é hominização. Educação é hominização, socialização e singularização” (CHARLOT, 2003: 32).*

Com o passar do tempo, este ser humano passa a fazer parte da construção deste mundo que, anteriormente, fora objeto de sua adaptação. Dessa forma, há um duplo processo cumulativo: de conhecimentos sobre o mundo e de conhecimentos da espécie humana.

Ao transformar o mundo, o homem cria conhecimentos, cumulativos que irão também servir às gerações precedentes. Porém, só há um meio de transmitir estes conhecimentos: a educação. Assim, educação é o processo pelo qual se transmitem conhecimentos acumulados de uma geração a outras.

O saber, para Charlot, refere-se a conhecimentos que possuem a especificidade de usar a linguagem como suporte; portanto, é uma categoria menor, que está dentro de uma categoria maior, que são os conhecimentos.

*“Aprender é algo que se manifesta de formas heterogêneas e que é bem mais amplo do que adquirir um saber. É, por um lado, apropriar-se de um enunciado que só tem existência através das palavras.*



*O resultado da aprendizagem, portanto, não precisa vir necessariamente na forma de um enunciado verbal. Como saber se uma pessoa aprendeu a nadar? O resultado vem inscrito no seu próprio corpo, na maneira como ela se movimenta na água. Essas formas diferentes de aprender muitas vezes concorrem entre si no mundo do aluno. O desafio da escola é fazer com que o que se aprende lá possa também permitir ao adolescente se construir enquanto sujeito. Isso nem sempre acontece, principalmente nos meios populares”(CHARLOT, 2000:69).*

O saber é sempre construído em uma história coletiva, porque só possui sentido e valor em referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros.

A instituição na sociedade moderna que vem ganhando destaque na transmissão dos conhecimentos que utilizam a linguagem como suporte, é a escola. Assim, não é por acaso que a escola valoriza a leitura e a escrita. É porque através destas é que se poderá ter acesso a universos inteligíveis com seu pré-requisito. A linguagem é, certamente, uma conquista tipicamente humana: podemos falar de objetos, coisas e situações que não se encontram no presente; também constroem-se universos de saberes humanos, como as mais variadas ciências; torna possível um distanciamento reflexivo para com o mundo.

O ingresso nestes universos de saberes, que necessitam da linguagem é, segundo Charlot, condicionado às relações que os sujeitos estabelecem com estes saberes, com a linguagem, com o mundo, com os outros sujeitos e consigo mesmo. Portanto, só poderá entrar nestes universos os sujeitos que aceitem as normas específicas pelas quais são regidos estes universos.

Charlot diz que os conhecimentos que se utilizam da linguagem como aporte, começaram a ser valorizados no século XIX e XX, quando do declínio da agricultura (CHARLOT , 2000), que não priorizava a linguagem e com a ascensão de novas formas de produção coletiva, novos tipos de serviços, modos de vida e de consumo, que exigiam o domínio da leitura e da escrita, ou seja, da linguagem. Aos poucos, esses domínios foram tornando-se essenciais à vida cotidiana: supermercados,

ônibus, banco, dentre outros. Quem não os possui, está à margem da sociedade. Portanto freqüentar a escola tornou-se primordial na sociedade moderna.

Outrora quem fracassava na escola, podia, apesar disso, encontrar um trabalho e ter uma vida "normal". Hoje quem não domina as novas formas de conhecimento, supostamente divulgadas pela escola, encontra dificuldades para viver uma vida normal. Além do mais, ele está desvalorizado por inteiro, pois encontra dificuldades em opor o seu conhecimento "prático" a seu "conhecimento escolar". (CHARLOT, 2000).

Com a necessidade de se freqüentar a escola, tendo em vista a qualificação profissional, os sujeitos passaram a ver nesta a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e não a busca pelo saber. Assim, se a escola só possui sentido naquilo que ela pode oferecer após sua conclusão, o cotidiano escolar parece não ter sentido, ser extremamente desagradável. No momento onde a escola e o saber por ela divulgados parecem essenciais para a vida de cada um, eles estão perdendo o seu sentido no ato da aprendizagem. (CHARLOT, 2000).

Charlot (2003) chama a atenção para vários tipos de relação com o saber, que, segundo ele, funcionam em histórias particulares com o saber, não possuindo como uma das variáveis as diferentes classes sociais. Dentre as relações, destacam-se: 1) aquela que, *"para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de estudar"* (CHARLOT, 2003:25) estes são os intelectuais. 2) Há também "aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota"(CHARLOT, 2003:25). Nesta lógica, aprender é passar muito tempo agarrado a livros e cadernos e fazer aquilo que pede o professor. Tal como se recebe um salário de acordo com as horas de trabalho, o sujeito que dedica muito tempo a uma tarefa está à espera de ser reconhecido pelo seu trabalho. E quando esse reconhecimento, em forma de nota, não corresponde à expectativa, ele considera isso uma injustiça. Pode-se perceber a interpretação de dominação presente nesta postura frente ao saber: ela é construída por um sujeito que interpreta sua posição de dominado, nela tenta produzir um sentido e adaptar-se. 3) Há também sujeitos dominados para os quais os saberes, em especial os da escola, possibilitam

compreender, resignificar, interpretar o que se vive e sair da dominação. Assim para Charlot *“a posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, pela história do sujeito. Ela não determina direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar”* (CHARLOT, 2003:27). Mas para que essa leitura seja feita, é necessário atentar para além da origem de classe e da categoria profissional do pai. Quais são os demais espaços sociais freqüentados por esse sujeito? Como estes sujeitos agenciam os conhecimentos operados nos diferentes campos? Como os amigos do bairro, a igreja, o time de futebol, ou seja, os demais campos significativos e de socialização na vida dos jovens de classes populares, dos grandes centros urbanos significam o saber escolar em práticas prazerosas e de opção destes jovens. 4) Há também aqueles que estudam apenas para passar para série seguinte, ter um diploma, um emprego. 5) E, finalmente, aqueles que não entendem porque estão na escola, “nunca entraram na escola”; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas simbólicas específicas da escola, o que nos remete a entender, dentro da noção de relação com o saber, que estes saberes, os veiculados pela escola, não produzem sentido para estes sujeitos. (Charlot, 2003).

Há diferentes tipos de envolvimento com o saber, desde aqueles que só o vêem como meio necessário para a aquisição de um diploma, não vendo sentido nos saberes que ali são veiculados, até outros que conseguem ir além desta lógica estratégica, apoiando-se no conhecimento para seu processo de subjetivação (DUBET, 1994, apud SPÓSITO E GALVÃO, 2004).

Todos estes processos são sociais, porém não se realizariam sem a história particular de um sujeito, o que nos leva a reforçar a idéia da relação com o saber como uma relação conjuntamente social e particular.

### 2.3) Bernard Lahire

Bernard Lahire nasceu em **1963**. É sociólogo, professor da École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS / Universidade de Lyon 2). Tivemos acesso a alguns dados da biografia de Lahire por meio de uma entrevista concedida a Setton (2004) e ao jornal Folha de São Paulo (2004).

Lahire diz ter passado sua adolescência em Vénissieux, na periferia de Lyon, com a mãe, que era operária.

Sua mãe tinha o certificado de estudos e seu pai, um diploma de ensino técnico (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004). Ele se considera um caso de “trânsfuga de classe”, à maneira de Bourdieu, pela via da escola:

*“Eu me identifico perfeitamente em certos retratos de pesquisados que tiveram uma trajetória ascendente graças a escola. Não recebi educação artística em meu meio familiar , o que explica minha relação com os museus , o teatro e a ópera. Mas posso viver uma certa esquizofrenia , no sentido de que posso ser muito exigente nos campos cultos e literários e muito mais descontraído em outros. Não sem nenhum sentimento de culpa. Proveniente de um ambiente popular, vindo de um dos bairros operários de Lyon, o estudo da sociologia agiu sobre mim como uma revelação. Cheguei à universidade com os questionamentos e as inquietações próprias à minha situação de trânsfuga de classe, e nela encontrei a sociologia, que começou a me trazer respostas satisfatórias. Rapidamente comecei a viver a sociologia como uma vocação e de forma apaixonada. Para mim não se tratava de uma simples formação acadêmica e de um simples percurso em busca de um diploma, mas de uma verdadeira experiência íntima, existencial, vital. Percorri todas as etapas sem saber muito bem aonde iria chegar (e, por vezes, sem saber exatamente o que viria depois), mas tinha a impressão de viver um privilégio enorme (e quase ilegítimo) ao passar meus dias (e por vezes também minhas noites) construindo meu olhar e minha profissão de sociólogo”. (LAHIRE, apud SETTON,2004).*

Lahire formou-se em uma tradição sociológica próxima de Bourdieu:

*“Não fui um de seus alunos, mas evoluí cientificamente naquele universo”.*  
(LAHIRE apud SETTON, 2004).

As perguntas que conduzem as pesquisas de Lahire são pautadas na sociologia de Bourdieu. Como incorporamos o mundo social? O que é um indivíduo socializado? Como o mais íntimo em cada um de nós ainda é fruto de uma construção social? Lahire começou a buscar respostas para além dos comportamentos explicitados na teoria do habitus de Bourdieu, porque em suas pesquisas fez surgir variações significativas nos mesmos sujeitos, devidas principalmente a patrimônios particulares de disposições menos homogêneas do que as teorizadas por Bourdieu.

Lahire, em entrevista dada a Setton (2004), quando questionado sobre a linha de pensamento teórico que sustenta seus trabalhos, diz que, por ter estudado na Universidade de Lyon -nesta há uma pluralidade de escolas teóricas- sempre esteve em contato com diversas categorias: marxistas, interacionistas, bourdieusianos, foucaultianos e que todas estas linhas de pensamento contribuíram para seus conhecimentos sociológicos.

*“Sou, como já disse, um produto puro da "universidade de massa". Sem dúvida, como você sabe, o sistema do ensino superior na França se distingue pela existência de um percurso nobre (classes preparatórias para as Grandes Écoles)<sup>1</sup> e um percurso escolar mais comum (universidade). Eu ingressei na universidade (a de Lyon 2) e aí construí o essencial de meus conhecimentos sociológicos. Essa dedicação inicial, e freqüentemente considerada "irracional", só podia produzir efeitos bastante positivos na aquisição de conhecimentos. Sendo assim, percorri as diferentes etapas com relativa facilidade, sempre trabalhando intensamente e em seguida, tive a oportunidade de obter um posto de mestre de conferências (aos 29 anos) e, sobretudo, de professor universitário (aos 31 anos), bastante jovem. Fui ainda beneficiado, entre 1995 e 2000, com excelentes condições de trabalho para realizar pesquisas no Instituto Universitário da França (um tipo de Collège de France<sup>3</sup> descentralizado). E, finalmente, em 2000, fui admitido na Escola Normal Superior de Letras e Ciências Humanas, quando esse estabelecimento deixou a região parisiense*

*para se estabelecer em Lyon. É nesse espaço intelectual privilegiado (para o qual a seleção é particularmente severa) que eu ensino e pesquiso atualmente”. (LAHIRE, apud SETTON, 2004)*

No início (1997) tudo não passava de apresentar algumas nuances e divergências quanto à sociologia bourdieusana, mas paulatinamente Lahire passou a teorizar uma nova maneira de pensar o mundo social, segundo uma escala individual, ou seja, levando sistematicamente em conta as variações inter-individuais e intra-individuais dos comportamentos. Suas próprias interrogações são originárias da superação crítica da teoria do habitus, pensada numa perspectiva de “transferibilidade sistemática das disposições constitutivas”. Para Lahire a questão se coloca de outra forma.

Sua obra mais conhecida no Brasil é o livro ***Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*** (2004). Nesta obra, Lahire ressalta análises particulares de relações com a escola e o saber, interrogando-se da pertinência de critérios causalistas e pré-deterministas. Lahire procura reconstruir configurações sociais, familiares e escolares, inter-relacionando-as com a finalidade de compreender como comportamentos singulares só se explicam se levarmos em consideração a interação entre as redes de interdependência tramadas por forma das relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias.

Na obra **“La Culture des Individus”** (2004) (**A Cultura dos Indivíduos**), que ainda não foi traduzida no Brasil, Lahire diz ter verificado, com mais tenacidade, variações nas práticas dos mesmos indivíduos.

*“Por exemplo, eles vão ler a” grande literatura “, mas terão comportamentos dissonantes em relação a essa legitimidade no cinema ou, pior ainda, diante da televisão, quando estão em situação privada e de gratuidade”.(FOLHA DE SÃO PAULO, 2004).*

Na obra **“Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”** (2004), Lahire lança mão da idéia de variação social dos comportamentos individuais, segundo os contextos de ação nos quais se encontram os sujeitos:

*“De alguma maneira, cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos ( dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais.” (LAHIRE, 2004: XI )*

O que sugere Lahire é que estas disposições variariam nos indivíduos, já que diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos estímulos externos e também variariam, no mesmo indivíduo, em situações e contextos diferentes. Assim, encontra-se aqui o estudo das relações intra-individuais e inter-individuais. Nesta obra, Lahire trata seus pesquisados de forma extremamente individualizada:

*“Em vez de lixar as asperezas, as dissonâncias, em suma, as informações que não” batem “a entrevista pode evidenciá-las, favorecer seu aparecimento, evitando globalizar os comentários feitos aos entrevistados (por exemplo, em vez de dizer “sua família”, podemos dizer “seu pai”, “sua mãe”, e mesmo “seu pai, naquela época”, “sua mãe , naquele momento”)” ( LAHIRE, 2004:39 )*

Lahire pesquisa, nessa obra, um grupo de sujeitos dentro da sua grade de sociabilidade. Por meio de uma reconstituição da natureza dos diversos vínculos ou afinidades dos sujeitos, tenta-se apreender os diferentes gostos, maneiras e inclinações do pesquisado.

A grande contribuição de Lahire ao nosso estudo é o seu olhar intra e inter individual, focalizando *“os atores individuais jamais como monocoerentes e podem ser movidos, de modo variável, por princípios múltiplos de coerência” (LAHIRE, 2004: 45).*

Lahire, para além de renunciar à idéia de uma “subjetividade” absoluta - independente de qualquer influência social - bem como a uma “objetividade” absoluta - dando ênfase apenas aos fatos sociais, ignorando a particularidade de cada sujeito, traz-nos as disposições e variações de cada sujeito em particular.

## 2.4) Norbert Elias

Norbert Elias nasceu em **1897**, em Breslau, na Alemanha e morreu em Amsterdan, (1990) na Holanda. Sociólogo alemão, estudou medicina, filosofia e psicologia nas Universidades de Breslau e Heidelberg. Terminados os estudos universitários, Elias trabalha com Karl Mannheim em Frankfurt.

Com o nazismo (**1933**), abandona a Alemanha, indo para a França e depois para a Inglaterra.

Na Inglaterra, Elias lecionou sociologia na Universidade de Leicester (**1945-1962**) e em **1962-1964** trabalhou na Universidade de Gana e no Centro Interdisciplinar em Bielefeld.

Desenvolveu em seus trabalhos uma abordagem que chamou de “sociologia da configuração”, na qual examina o surgimento das configurações sociais como consequência da interdependência entre estruturas institucionais e experiência vivida que os indivíduos têm dessas estruturas.

As obras de Elias estão profundamente marcadas pela trajetória da sua vida: filho de comerciantes judeus – Hermann Elias, falecido em 1941 e Sophia Elias, morta em Auschwitz 1941 (?) – imigrou de seu país de origem, quando da chegada dos nazistas ao poder. Suas obras dão relevância ao poder existente nas relações sociais.

Sua obra de maior repercussão é “**O processo civilizador**” (**1939**), publicada em 2 volumes, que não teve reconhecimento público quando foi lançada na Europa em plena guerra. Apenas em 1969 e 1976, quando a obra é republicada, é que ela alcança sucesso. Nela Elias analisa os efeitos da formação do Estado sobre os costumes e a moral dos indivíduos: faz um processo de desnaturalização dos costumes e da moral, encarando-os como parte de um processo duplo de correlação entre processo de individuação e formação dos Estados Nacionais.

A estrutura e o comportamento civilizado está, para Elias, estreitamente inter-relacionado com a organização das sociedades ocidentais, sob a forma de Estados Nacionais. Assim, este processo das estruturas das personalidades e das estruturas



sociais não seria fixo, mas sim mutável, com aspectos interdependentes do mesmo desenvolvimento.

No volume I - “Um história dos costumes” - Elias analisa a história dos costumes, concentrando-se nas mudanças das regras sociais e no modo como o indivíduo as percebia, modificando comportamentos e sentimentos. Ele buscou informações em livros de etiquetas e boas maneiras, desde o século XIII até o presente, para mostrar que nossos hábitos corporais aparentemente naturais são construídos socialmente num processo de longa duração. Sugere que desde a Idade Média, em que o controle das pulsões era bastante reduzido, até os nossos dias, as classes dirigentes foram lentamente modeladas pela vida social, e a espontaneidade deu lugar à regra e à repressão na vida privada.

No volume II - “Formação do Estado e civilização” - Elias examina também, as condições sociais, econômicas e políticas que provocaram mudanças na sociedade européia, desde os tempos de Carlos Magno até o século atual. Baseando-se em grande volume de dados históricos, sociológicos e psicológicos, formula uma originalíssima teoria sobre a formação do Estado moderno. É um texto de psicologia, sociologia e história numa abordagem interdisciplinares.

Os temas abordados são sempre moldados pela teoria do processo de civilização, abrindo perspectivas para se pensar questões como as diversas formas de organização dos grupos sociais, a organização dos estados-nação, as relações internas e externas, ou seja, a sociogênese e a psicogênese do comportamento e das instituições na vida moderna.

**“A Sociedade de Corte” (2001)** constitui, ao lado de **“O Processo Civilizador,”** um dos alicerces sobre o qual se assenta o pensamento de Norbert Elias — além de inaugurar uma importante vertente da sociologia e da história. Ao analisar a corte de Luís XIV, o Rei-Sol, e sua rigorosa estrutura fundamentada sobre símbolos de status e prestígio, tais como habitação e etiqueta, o autor estuda não um rei ou uma corte em particular, mas as relações sociais, as configurações e suas interdependências. Elias demonstra que a sociedade de corte não é apenas uma curiosidade do

passado, mas também uma rica fonte de dados para se compreender as sociedades atuais.

Em a “**Sociedade dos Indivíduos**” (1994), Elias volta a refletir sobre a relação entre a pluralidade de pessoas (sociedade) e a pessoa singular (indivíduo), reflexão esta que já havia se iniciado na obra anterior (1939). Nesta obra, Elias utiliza três ensaios interrelacionados: um escrito, como conclusão da obra publicada em 1939, que no momento da publicação fora retirado; um outro, escrito na década de 40, em meio a acontecimentos como a Segunda Guerra Mundial, o holocausto e a Guerra Fria; e um terceiro, trinta anos posterior ao segundo (1986/1987), no qual são retratados acontecimentos como o enfrentamento entre Estados Unidos e Leste Europeu, a indústria armamentista, o risco dos conflitos nucleares, os processos de integração supranacionais, os processos de tensão ocasionados pela presença de populações imigradas, dentre outros. O propósito de Elias, ao acoplar termos aparentemente antagônicos como sociedade e indivíduo, é promover a emancipação de um uso mais antigo, estabelecendo um novo modelo da maneira como os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, ou seja, numa sociedade.

Elias assinala que os indivíduos e a sociedade não são entidades estanques, mas apenas perspectivas diferentes de uma mesma instância. Ainda faz uma reflexão sobre as mudanças na maneira como a sociedade é compreendida, e até no modo como as pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas: em suma, a auto-imagem e a composição social – aquilo que o autor chama *habitus* – dos indivíduos.

Três ensaios escritos em épocas diferentes, portanto, em situações sociais distintas, refletindo sobre uma mesma questão: a interdependência entre sociedade e indivíduo. Com isso, Elias nos mostra o quanto a noção de evolução social é central na sua obra.

Na obra “**Os estabelecidos e os outsiders**” (2000), Elias e Scotson fazem um trabalho etnográfico, numa pequena cidade no interior da Inglaterra, na qual

tentam entender as relações de poder ali existentes. A obra traz um valioso instrumental para uma abordagem sociológica de questões de grande atualidade, como violência, discriminação e exclusão social.

**“Mozart a Sociologia de um gênio” (1994)** traz à tona um Elias apaixonado por música. O cientista social aplica seu enorme poder de percepção a este caso de conflito trágico entre criatividade pessoal e uma sociedade que queria controlá-la. Será possível o estudo sociológico do gênio? Será possível uma sociologia que resgate o sujeito na sua particularidade? Na opinião de Elias, a música é indissolúvelmente ligada ao tipo de sociedade e à época em que ela foi produzida, mas os sujeitos podem provocar rupturas, deslocamentos, movimentos que lentamente serão assimilados pelo tempo-espaço-cultura. Mozart provocou alterações mas não viveu para assistir a repercussão de suas inovações. A obra apresenta, assim, uma bela descrição do relacionamento arte - sociedade no século XVIII, a partir do brilhante estudo sobre a vida e o gênio criativo de Wolfgang Amadeus Mozart.

Norbert Elias também teve outras obras publicadas no Brasil: “Os alemães” (1997), “Norbert Elias por ele mesmo” (2001), “Sobre o tempo”(1998), “A solidão dos moribundos”( 2001).

A grande contribuição de Elias para nosso trabalho é o fato de tratar vigorosamente temas fundamentais como indivíduo e sociedade, versando sobre os padrões mutáveis de interdependência relativos às relações de poder entre os homens e a sociedade. A história dos indivíduos se faz por meio de processos internos (psicogênese dos indivíduos) e de processos de formação do poder (sociogênese do Estado)

Elias sugere que se trabalhe de modo interdependente, na medida em que o conceito de configuração permite que se entenda:

- 1) a estrutura de poder de uma sociedade (sociogênese do Estado);
- 2) a função e os efeitos relacionais que essa estrutura estabelece com os grupos sociais;

3) a função e os efeitos que a estrutura estabelece na construção dos comportamentos individuais: na relação com os outros, consigo mesmo e com a natureza (psicogênese dos indivíduos).

Na medida em que a configuração social se modifica, se desenvolve, a relação indivíduo e sociedade também se modifica, a ponto de pensarmos que é possível refletirmos a noção de indivíduo sem a sociedade. Haveria para Elias uma relação de interdependência entre os indivíduos e a sociedade, fazendo com que as mais variadas configurações sociais se dessem a partir desta interdependência.

Conceitos como os de *interdependência*, *configuração*, *identidade-eu*, *identidade –nós*, instrumentalizam-nos a refletir a presente pesquisa.

A pesquisa realizada por Elias e Scotson (2000) também traz instrumentais teóricos, a partir da relação *estabelecidos-outsiders*, que possibilitam pensar ações de exclusão social e violência tão presentes nos nossos dias e em especial no campo que elegemos como nosso objeto de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO III

### A PESQUISA DE CAMPO E O CAMPO DA PESQUISA:

*“A palavra é o traje com o qual o que se quer dizer se veste  
Para contar desejos e revelar ao mundo a nossa face  
A palavra, a palavra.”*

*Renato Teixeira*

#### 3) A Pesquisa de Campo

O interesse do pesquisador por um tema parte da curiosidade e da inquietação que aquela problemática em questão ocasionou neste sujeito-pesquisador. Assim, no momento em que o pesquisador escolhe o tema, de certa forma, desmitifica o caráter de neutralidade do mesmo perante sua pesquisa, já que, na grande maioria das vezes, a escolha do objeto de pesquisa revela preocupações muito além das científicas deste sujeito-pesquisador: há todo um conjunto de práticas sociais, éticas, estéticas, étnicas presente nos interesses e preocupações científicas. Os valores deste sujeito-pesquisador, que necessariamente estão marcados pelos sinais de seu tempo, da sua realidade histórica, perante os objetos selecionados para a pesquisa, bem como o modo como se organizará para recolhê-los, carregará sempre algo de social e particular reciprocamente.

Bourdieu alerta-nos de que o pesquisador é passível de comungar com a importância e o valor que são comumente atribuídos, consciente ou inconscientemente, a alguns objetos de pesquisa, o que pode influenciá-lo na alocação dos seus interesses intelectuais. *“O fato de que os trabalhos mais importantes sobre os objetos mais insignificantes têm pouca oportunidade de ter, aos olhos daqueles que interiorizam o sistema de classificação em vigor, tanto valor*

*quanto os trabalhos mais insignificantes sobre os objetos mais importantes*” (BOURDIEU, 1998:36), pode causar influências tanto na escolha dos objetos, como na dimensão epistemológica da pesquisa. Tal fato vem a reforçar a hipótese da não neutralidade do pesquisador.

A primeira dificuldade encontrada pelo pesquisador das ciências sociais, por pertencer ao mundo social, deve-se ao fato de estar diante de representações pré-estabelecidas de seu objeto de estudo, que induzem a maneira pela qual o pesquisador irá apreender e posteriormente conceber este objeto. É preciso que se rompa o véu, o senso comum. Para tanto, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) propõem que o pesquisador invista na chamada “vigilância epistemológica”, ou seja, ao pesquisador cabe fazer uma auto-análise da sua relação com o objeto pesquisado, porque a realidade social fornece sempre dados “pré-construídos” que devem ser “desconstruídos” pelo pesquisador. Os dados coletados devem ser interpretados e integrados em uma problemática científica e nunca poderão falar por si mesmos.

Para que o pesquisador escape às diversas formas de etnocentrismo, deve colocar em questão suas próprias “categorias espontâneas” de percepção. O mesmo acontece com a escolha do método que será empregado na pesquisa, assim como das técnicas da coleta de dados, tendo em vista a natureza do problema, pois a partir dela, é que se determinará o método mais adequado à investigação.

Bourdieu (1998) assinala que os procedimentos da pesquisa podem aparecer antecedendo a prática apenas porque foram definidos de antemão a esta, mas, de fato, eles se definirão com e na prática da pesquisa.

Nos dizeres de Setton e Vianna (2004), cada pesquisador deverá construir um “habitus” e um “modus operandi” à sua pesquisa. Cada procedimento de coleta de dados deverá estar intimamente ligado ao seu objeto e ao método adotado. Assim, é imprescindível que o pesquisador tenha muito claro o que quer investigar; desta forma, ele se encaminhará ao método ou aos métodos mais compatíveis com sua pesquisa.

Santos Filho (1995) nos mostra que no campo da pesquisa educacional tem-se argumentado e compartilhado em favor da complementaridade de métodos como recurso metodológico<sup>29</sup>, referindo-se à questão da pesquisa qualitativa e quantitativa:

*“Os métodos qualitativos e quantitativos não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (SANTOS FILHO, 1995: 51).*

O sistema de associação de métodos e técnicas é denominado de “triangulação” e tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato pesquisado (LAKATOS, MARCONI, 2004).

Como esta pesquisa visa conhecer, descrever e analisar as relações estabelecidas por jovens estudantes das camadas populares, moradores das favelas São Remo e Jaguaré, com os saberes em geral e com os saberes escolares, partindo da perspectiva do jovem (enquanto sujeito histórico-social, particular, que estabelece relações com os saberes, nas mais variadas práticas sociais), para empreender tal processo, tendo em vista nosso objeto e sujeitos da pesquisa, faz-se necessário colocar em relevância a necessidade da associação de métodos (qualitativo e quantitativo) e de técnicas que permitam uma aproximação com estes. Tal associação deve se encaminhar de modo coerente com a natureza do objeto e com os objetivos da pesquisa.

As pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos a questões quantitativas, pois respondem a questões muito particulares. (MYNAIO, 1994). Entretanto, os dados qualitativos e quantitativos acabam se completando nesta pesquisa, ou seja, esta investigação foi encaminhada na perspectiva da complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos.

Bourdieu (1999) indica que a escolha do método deve ser rigorosa e não rígida, ou seja, o pesquisador não necessita seguir apenas um método com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos utilizados deve ser aplicado com rigor científico.

---

<sup>29</sup> O recurso de multimétodos já vem sendo discutido desde 1970 por Dezin.

Trabalhamos, na presente pesquisa, com um método tendencialmente qualitativo<sup>30</sup>, sem menosprezar, alguns dados quantitativos – survey, dados estatísticos sobre a juventude (Mapa da Juventude), tentativa de acompanhar um ano letivo no curso de capacitação em informática, dentre outras - que, neste trabalho, em especial, conferiram o mérito de qualificar os primeiros.

Toda pesquisa possui um objeto a ser investigado, porém, há de se lembrar, que nem sempre é fácil delimitar aquilo que se pretende estudar. A investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores sobre o tema (levantamento bibliográfico), além de uma metodologia adequada ao objeto a ser investigado (BECKER, 1994).

Nossa pesquisa contou com um levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado e áreas afins, realizado nos mais variados documentos (artigos, livros, jornais, revistas, folders, teses, dissertações, dentre outros), tendo em vista o objetivo da pesquisa, bem como o campo pesquisado: 1) sobre os teóricos que atentam para problemáticas e preocupações correlatas às que se propõe esta pesquisa, ou seja, relações de grupos específicos com o saber em geral e o saber escolar, em particular; a interdependência nas relações entre sociedade e indivíduo, configurando as relações de saber e com o saber. Dentre os teóricos destacam-se: Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Bernard Lahire, Norbert Elias, dentre outros; 2) sobre o Programa Avizinhar, a USP e sua relação com os jovens pesquisados; 3) sobre a temática da juventude e suas relações com o saber; 4) dados sóciodemográficos sobre as periferias da cidade de São Paulo e, em especial, as comunidades São Remo e Jaguaré.

Na coleta de dados utilizamos os seguintes métodos: observações (no nosso caso a do tipo participante), entrevistas (as individuais semi-estruturadas) e as discussões em grupo, os depoimentos individuais, questionário, atividades de desenho, recorte e colagem, além de um diário de campo, todas se constituindo em técnicas utilizadas no campo empírico.

---

<sup>30</sup> As pesquisas em educação tendem a partir de 1970 a se encaminharem dentro do método qualitativo. (Lüdke e André, 1986).



Pelo fato de já possuir um certo contato com o local da pesquisa, bem como com alguns dos sujeitos pesquisados, pareceu-nos quase obrigatório empregar na coleta de dados a observação participante. Observar as atividades e delas não participar, apresentava-se como algo extremamente incômodo, já que há meses atrás a participação em atividades deste grupo era corriqueira, até mesmo institucional, tendo em vista que eu ocupava uma posição ativa dentro daquele Programa na qualidade de estagiária.

Para Queiroz (1953), quanto maior a familiaridade do pesquisador com o grupo pesquisado, maior a facilidade para a formulação das questões balizadoras da pesquisa. Entretanto, Bourdieu (1984) faz uma ressalva, lembrando que é incontestavelmente difícil tomarmos como objeto de pesquisa o universo no qual estamos imersos, porque, para ele, esta situação requer do pesquisador um maior investimento quando se propõe a praticar a vigilância epistemológica num universo que é a ele familiar.

Acreditamos no fato de que manter uma postura de “observadora total<sup>31</sup>”, sem que houvesse participação, poderia contribuir para um maior estranhamento dos sujeitos da pesquisa quanto à minha postura, já que a eles o mais comum era me ver participando.<sup>32</sup>

O que fiz foi tentar manter uma postura, ao olhar dos jovens, o mais próxima possível daquela que sempre tive perante eles, preservando, assim, o capital relacional<sup>33</sup> já conquistado com alguns anos de trabalho, mas tendo, no entanto, uma postura crítica e rigorosa, na minha atuação como pesquisadora. Cabe ao pesquisador conciliar a objetividade científica da pesquisa na construção de um saber e ao mesmo tempo acumular, classificar e argumentar os limites inerentes ao seu ponto de vista.

---

<sup>31</sup> Buford Junker (1971) descreve um continuum na observação que vai desde a total explicitação até a não revelação.

<sup>32</sup> Utilizamos a 1ª pessoa do plural, quando referimo-nos a situações e etapas da pesquisa, nas quais trabalhamos conjuntamente -aluna-pesquisadora e professora-orientadora, e a 1ª pessoa do singular, quando se trata apenas de situações e etapas vivenciadas pela aluna-pesquisadora. As situações nas quais prevalece à aluna-pesquisadora são, na maioria das vezes, situações de pesquisa de campo.

<sup>33</sup> Faço aqui uma apropriação do conceito de capital cultural, de Bourdieu, transferindo o cultural para o relacional, porém na mesma analogia do autor.

Comecei a freqüentar o campo de pesquisa em setembro de 2004 e, neste período, tive acesso a documentos sobre o Programa Avizinhar, sobre as comunidades atendidas pelo Programa. Restabeleci contatos com as coordenadoras e estagiários do Programa. No início, repensei, por várias vezes, o fato do campo empírico deste estudo dar-se no Programa Avizinhar. Estava ciente dos benefícios que o já dito capital relacional poderia me trazer, porém receava que os contatos já criados no Programa pudessem interferir negativamente na coleta de dados.

Estagiei durante 3 anos (2001, 2002 e 2003) no Programa Avizinhar como aluna da Graduação em Educação da USP. Vi o Projeto tornar-se Programa. Acompanhei de perto diversas mudanças: de educadores, de jovens e crianças freqüentantes, de metodologia dentre outros.

O fato de já ter sido membro do Programa e agora estar nele como pesquisadora, incomodou-me bastante no início, temendo que tal fato pudesse interferir na pesquisa. Por outro lado, analisei que o capital relacional construído com a equipe do Programa Avizinhar era uma variável importante, em especial para o tipo de pesquisa pretendido: investigar as relações estabelecidas por jovens de classes populares com os saberes em geral e com o saber escolar.

Com o tempo, com as idas a campo, acredito que tal incômodo foi-se enfraquecendo. Contudo, confesso que não foi nada fácil separar a estagiária da pesquisadora. Como alguns autores (BOURDIEU, CHAMBOREDON, 2004; MINAYO, 1994; QUEIROZ, 1991), passei a acreditar que se estivesse consciente da minha postura enquanto pesquisadora e não mais como estagiária do programa, poderia vigiar e evitar que houvesse interferências e deformidades dos dados coletados, bem como, com esta postura, poderia vislumbrar tendências ignoradas anteriormente. A respeito de tal fato, Queiroz (1991) expõe-nos o seguinte:

*“Analisar sua atitude pessoal por meio de um depoimento honesto, em que sejam expostas não somente sua própria opinião, experiências e comportamentos, como também as opiniões, experiências e comportamentos das pessoas em cujo círculo vive é alcançar, por meio do melhor conhecimento de si mesmo, maior objetividade para a pesquisa em vista; a análise permite-lhe desvendar tendências,*

*que ignorava ou que não levava em conta; consciente da existência delas, poderá vigiá-las e evitar que deformem os dados no ato da colheita”*(Queiroz, 1991: 157).

Depois vieram os problemas quanto aos encontros e desencontros com o público-alvo da pesquisa.

Primeiramente, (outubro 2004), pensei em desenvolver a pesquisa empírica nos já relatados Plantões de Convivência<sup>34</sup>, pois foi neles que o tema da pesquisa me instigou. Porém um decisivo problema se colocava: a frequência das crianças e jovens nos Plantões, como já apontado, não era obrigatória. Assim, os dados dos quais eu precisava para a pesquisa, demorariam mais para serem coletados. Tendo em vista a questão do tempo para a conclusão do mestrado, bem como as dificuldades de locomoção ao local da pesquisa – resido em Piracicaba e cada vez que me deslocasse ao campo de pesquisa despenderia um dia inteiro – cheguei a pensar em desenvolver a pesquisa em outro local.

Depois de refletir muito, conversar com minha orientadora, decidimos por realizar a pesquisa no Programa Avizinhar: os laços que me prendiam ao Avizinhar eram mais fortes, pois passei três anos no Programa. Quando escrevi o projeto de pesquisa, meus olhos estavam voltados ao Avizinhar, àqueles garotos do Programa que haviam me instigado a problematização do tema.

No início das idas ao campo de pesquisa, como já relatei anteriormente, percebi que muitos seriam os encontros e desencontros com os jovens do Programa. Alguns garotos, espontaneamente apareciam no prédio do Avizinhar, porque possuem livre acesso a alguns computadores existentes numa das salas do Programa, porém, era como esporádico, eu não podia ter certeza de quando, quantos e quais viriam. Os garotos vinham até a sala somente para ler e-mail, visitar algum site, enfim, navegar na Internet. Assim sendo, não seria este o melhor local e momento para pedir-lhes um pouco da sua atenção.

---

<sup>34</sup> Para maiores detalhes consultar Metodologia de Pesquisa do Programa Avizinhar (p 23).

Aos sábados, nos já citados jogos cooperativos<sup>35</sup>, não me era possível estar presente com a frequência necessária, nem era a intenção concorrer com as atividades de lazer, já tão escassas a estes jovens.

Conversando com os educadores do Programa a respeito da minha dificuldade em encontrar os garotos, fiquei sabendo de um curso de formação em informática, em vias de ser iniciado, para os jovens que ministravam aulas de informática e também para os que pretendiam dar aulas futuramente. Este curso de formação teria dia, horários e participantes definidos. Foi assim que em novembro de 2004 comecei a concentrar a pesquisa no curso de formação e nos jovens que realizavam esta oficina específica do Avizinhar.

Tudo havia ficado muito mais fácil: chegava ao local e sempre teria certeza de que, no mínimo, alguns deles, no caso os que participavam do curso de formação, estariam presentes.

Assim esta pesquisa se desenvolveu no Programa Avizinhar, com os jovens moradores das comunidades São Remo e Jaguaré (com exceção de um jovem, residente em Campo Limpo), que já ministram aulas de informática ou que tinham pretensões de vir a fazê-lo, nesta frente do Programa.<sup>36</sup>

O Programa Avizinhar realiza, dentre suas atividades, algumas capacitadas à geração de renda, ou seja, que visam inserir os jovens no mercado de trabalho: A formação para ministrar aulas de informática é uma das atividades ligadas a este objetivo.

Os jovens ministram aulas de informática a um público-alvo indeterminado: muitas vezes os alunos são integrantes da mesma comunidade dos jovens professores; outros vêm de outras localidades, em busca de um curso de capacitação a preços populares; enfim, os alunos compõem-se dos mais variados meios.

Cabe aos professores de informática também cuidarem de toda a parte administrativa do curso, da divulgação, dentre outras ligadas à coordenação, sempre

---

<sup>35</sup> Para maiores informações sobre as frentes de trabalho do Programa consultar : Metodologia de trabalho do Programa Avizinhar (p. 23).

<sup>36</sup> Ibid

com o auxílio dos estagiários e educadores do Programa. Os cursos possuem duração de um semestre, com a divulgação acontecendo duas vezes ao ano.

As mensalidades pagas pelos alunos do curso são simbólicas, muito menores que os valores do mercado. Todo dinheiro é entregue ao educador que, juntamente com os jovens, dividem o total recebido pelo número de professores.

Para que o jovem se integre ao grupo de professores de informática do Avizinhar, alguns procedimentos fazem-se necessários: primeiramente recebem capacitação no IME/USP (Instituto de Matemática e Estatística da USP) durante algum tempo. A última capacitação oferecida se estendeu durante um semestre letivo.

Na capacitação oferecida pelo IME, os jovens podem conhecer vários programas de informática, além de aprender a consertar micro-computadores. Pelo fato de alguns jovens estarem há muito tempo como professores de informática no Programa e pelo fato da capacitação inicial ter um período de tempo determinado, os educadores do Avizinhar optaram por criar um “curso de formação continuada”<sup>37</sup>, para que os jovens, após a conclusão da primeira capacitação, também pudessem fazer uma espécie de formação em serviço.

Semanalmente, os jovens se encontram com um dos estagiários do Programa, que possui, entre suas funções, coordenar e capacitar os jovens professores de informática. Os encontros, com duração de 3 horas, subdividem-se em três temas distintos: capacitação e reciclagem de programas de informática; atitude dos jovens como professores na sala de aula; e projeto de vida.

Na capacitação e reciclagem de programas de informática, abordam-se os mais diversificados programas de informática: como utilizar suas ferramentas e recursos. Observa-se que entre os três temas, este é o mais técnico e também o que os instrumentalizará e capacitará a ministrar as aulas de informática no Programa e também a conquista de frentes de trabalho no mercado.

---

<sup>37</sup> Esta denominação foi criada pelo fato do curso de formação acontecer em conjunto com o trabalho de professor de informática.

Nos assuntos referentes às atitudes como professor perante os alunos, o estagiário sempre trazia aos jovens trechos de textos com idéias a respeito do que é ser professor e refletia juntamente com os jovens sobre estes trechos.

No tema sobre projeto de vida, discutiam-se assuntos como a perspectiva dos jovens perante o mercado de trabalho, o casamento, filhos, dentre outros temas ligados a projetos de vida de curto, médio e longo prazo.

Nos cursos de formação era-me concedido um espaço de tempo, geralmente no final, para que eu pudesse desenvolver atividades com os jovens que se vinculavam com as preocupações da pesquisa. O espaço de tempo concedido era de 30 minutos, porém, sempre se extrapolava um pouco este tempo.

No total foram realizados 21 encontros com os referidos jovens, no período de novembro de 2004 até dezembro de 2005. Os encontros deram-se, na grande maioria das vezes, quinzenalmente, na própria sala onde eram ministradas as aulas de informática (consultar fotos abaixo). Durante este período, fizemos também duas visitas aos jovens participantes da pesquisa em suas casas, as quais relataremos mais adiante, e também visitas de observação nas duas comunidades.

Mais tarde, porém, quando da análise dos dados, sentimos que alguns dados ainda não nos satisfaziam por completo. Assim, voltamos ao campo de pesquisa. Realizamos mais uma visita às famílias dos jovens e à atividade esportiva realizada no CEPEUSP, aos sábados.

Dada à circunscrição da pesquisa nesta atividade de formação do Programa Avizinhar, acabamos trabalhando com 7 (sete) jovens, com idades variando entre 17 e 23 anos, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Os jovens que vieram a freqüentar esporadicamente os encontros de formação (menos de cinco encontros nos quais eu estive presente), foram desconsiderados da categoria: sujeitos da pesquisa.

O número de participantes não foi pré-determinado pelos nossos objetivos. Ele se concretizou com tal quantidade devido ao número de participantes do grupo de formação em informática. O que queremos enfatizar é que não há nenhum propósito em se pesquisar a quantidade de 7 (sete) jovens.



Jovens na sala de informática do Programa Avizinhar.



Adriana nos encontros com os jovens na sala de informática do Programa Avizinhar.



L., no curso de formação de professores de informática.



Adriana e os jovens participantes da pesquisa.



O gênero dos participantes também não foi pré-requisito da pesquisa. Deu-se por ocasião da disponibilidade no grupo de formação.

A coleta de dados em campo, com os jovens, teve início em setembro de 2004, quando comecei sistematicamente a abordar as perspectivas dos jovens quanto ao sentido dos saberes em geral e dos saberes escolares e, posteriormente, estendi a pesquisa (agosto 2005, junho, 2006) também para a percepção das famílias em relação aos saberes<sup>38</sup>. Assim tornaram-se alvos desta pesquisa: os jovens e suas famílias.

Deixei explícito aos jovens, desde o início, que o propósito da minha participação nos encontros era para fins de pesquisa. Expliquei-lhes que estava fazendo pós-graduação, pois, até então, todos me conheciam como aluna da graduação em Educação e estagiária do Programa. Percebi muitos que tinham dificuldades em entender o que é pós-graduação, e expliquei-lhes da maneira mais simples possível (correndo até o risco de cair em algumas incorreções), para que eles pudessem entender.

Expliquei também o que tentava pesquisar e o porquê da escolha deles como sujeitos da pesquisa.

Quando expliquei que, depois do trabalho pronto, outras pessoas poderiam lê-lo, todos se sentiram muito orgulhosos de participar de algo que se tornaria público.

No início dos encontros, estavam ainda um pouco tímidos, receosos. Porém, com o passar dos encontros, a participação aumentou.

A pedido dos próprios jovens diminuíram-se, ao máximo, as atividades que demandavam escrita. Tivemos apenas uma atividade deste tipo. Tal fato nos parece muito relevante à análise do sentido de práticas escolares na vida destes jovens, visto ser a escrita, um valioso instrumento da instituição escolar.

Nos encontros com os jovens optamos por trazer atividades que utilizassem técnicas de coleta de dados como: recorte e colagem e também desenho, visto procurar outros caminhos que não a escrita, tendo em vista formas de expressão com

---

<sup>38</sup> Entendemos por família, não apenas a família nuclear, mas também todos os demais sujeitos aos quais se atribui sentido de parentesco. Estamos nos referindo a família extensiva (Bastos, 1999).

as quais eles se identificassem e manifestassem as relações que estabelecem com o saber.

Estas atividades funcionavam como um início de conversa. Com a atividade de recorte e colagem e do desenho de cada jovem iniciávamos um depoimento pessoal, pedindo para que o jovem comentasse a sua atividade. Partindo deste depoimento, nós intervínhamos, formulando algumas questões que, na grande maioria das vezes, se transformavam numa discussão entre os demais jovens do grupo, ou seja, uma discussão em grupo.

O que queremos elucidar é que em nenhum momento os desenhos ou as atividades de recorte e colagem foram analisadas em si. Elas tinham a única e valiosa pretensão de servir como um estímulo à participação dos jovens nas atividades que demandavam a linguagem oral. Terminada a atividade de desenho ou recorte e colagem, os jovens eram convidados a comentarem sobre a atividade que fizeram. Estes comentários foram incorporados como elementos importantes para compreendermos a relação que esses jovens estabeleciam com os saberes.

Estamos denominando grupos de discussão a técnica de entrevista, com vistas à coleta de dados, na qual o objetivo principal é estimular os participantes a discutirem um assunto de interesse comum: apresenta-se como um debate aberto sobre o tema. A discussão em grupo representa, neste trabalho, um complemento da observação participante e da entrevista individual, das técnicas de desenho e também recorte e colagem.

Os depoimentos de cada sujeito aparecem muito nos grupos de discussão. Neles encontram-se o reflexo da dimensão coletiva a partir da vivência em experiências particulares.

As histórias de vida e os depoimentos pessoais são denominados nas ciências sociais de “informação viva” (QUEIROZ, 1991). Esta técnica de coleta de dados assegura ao pesquisado empregar sua linguagem e abordar seus próprios problemas, de maneira a respeitar o sentido e a hierarquia que ele próprio estabelece para com o objeto investigado na sua vida.

Esta técnica parece permitir ao pesquisador que se desvencilhe de seus próprios vieses, que se originam da sua posição enquanto cientista e passe a enxergar seu objeto de pesquisa de uma perspectiva menos carregada de seus próprios valores. Desta forma, parece se estabelecerem novas relações que não nasçam já configuradas num esquema de poder. A técnica de histórias de vida, de depoimentos pessoais, dos grupos de discussão, parece dar uma certa abertura neste sentido.

Para se obter uma narrativa na qual o pesquisado se expresse livremente, muitas vezes não é interessante se fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte da sua vida. Para tanto, o pesquisador poderá ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

*“Foi a partir do momento em que se admitiu que valores e opiniões tinham base coletiva, e não era um produto essencialmente individual, que as histórias de vida ganharam importância para a sociologia... a história de vida permite justamente estudar o fato social de seu interior, na fonte.”* (QUEIROZ, 1991:154,155)

Os depoimentos pessoais, no encontro com os jovens, logo se tornaram uma discussão em grupo e dentre as diversas técnicas de coleta de dados empregadas neste trabalho, foi a mais utilizada. Atribuímos tal fato a dois motivos expressivos: uma preferência maior, da minha parte, enquanto pesquisadora, em trabalhar com esta técnica e, conseqüentemente, ou não, uma maior participação dos jovens quando se aplicava tal técnica.

Para que pudéssemos analisar o sentido dos saberes na vida dos jovens, preferimos, então, os grupos de discussão à entrevista individual, apesar de a segunda também ser utilizada, porém em número menor.

Nos grupos de discussão a palavra era dos jovens. Minha função era parecida à de uma moderadora, interferindo apenas quando se começava a desviar do tema proposto ou quando um silêncio prolongado se dava. Embora restrita pelo tema proposto para se discutir, os jovens possuíam liberdade, para se exporem pessoalmente e, logo após, comentarem e discutirem o que lhes fosse mais pertinente dentre todas as falas ali expressas.

Por se tratar de uma pesquisa que prioriza o sentido atribuído pelos pesquisados aos saberes, acredito que tal técnica nos foi de grande ajuda, na medida em que o próprio assunto a ser comentado, de certa forma, partia do interesse de cada sujeito pesquisado e não do pesquisador, como acontece numa entrevista já definida previamente.

Os relatos pessoais vividos na escola, na família ou na comunidade, freqüentemente eram comentados com grande empolgação, pois faziam com que o pesquisado retomasse sua vivência de forma retrospectiva, oferecendo um material extremamente rico para a análise.

Os jovens pareciam adorar contar histórias sobre suas escolas, seus professores, expor casos pessoais. O fato de quase todos os jovens ter estudado ou estarem estudando nas mesmas escolas, além de morarem na mesma região, empolgava a discussão mais ainda, pois estavam falando de lugares e pessoas comuns a eles. Assim procurava-se ouvi-los atentamente, pois cada caso possuía uma particularidade, um sentido único, mesmo se tratando dos mesmos locais e pessoas.

Todos os encontros com os jovens, bem como com suas famílias, foram gravados para que, em seguida, se pudesse melhor aproveitar a coleta para a análise. Muito embora as técnicas de coleta de dados com gravador possuam suas desvantagens - pois registram somente a fala, perdendo todos os demais detalhes, na passagem da fita para o texto escrito - utilizamos também um diário de campo. Assim tudo o que não era passível de estar contido na fala, era registrado.

O diário de campo foi imprescindível em todas saídas a campo. Tudo que se classificava como relevante à análise dos dados coletados era anotado no diário (sentimentos, opiniões furtivas), e fez parte da coleta de dados. O diário de campo também fornece, na opinião de Queiroz (1995), materiais para que se reflita criticamente sobre as técnicas utilizadas na coleta de dados. Com as experiências acumuladas devidamente registradas torna-se mais fácil refletir sobre as técnicas de pesquisa e aperfeiçoá-las.

Os grupos de discussão, as entrevistas, as atividades de recorte, colagem e desenho, os depoimentos, o diário de campo, buscaram sempre coletar dados com vistas a entender as relações, intrinsecamente particulares, dos jovens e também de suas famílias com os saberes.

Além dos métodos já mencionados para coleta de dados, a observação também nos ajudou muito. Sempre que ia para os cursos de formação, fazia questão de participar desde o início, para que pudesse acompanhar e observar as atividades, tendo em vista que parte do curso de formação estava indiretamente relacionado à nossa discussão do que é ser professor e sobre o projeto de vida, de alguma forma, podia aludir aos interesses os quais eu investigava. Nas visitas às famílias, a observação também foi muito importante. Pude observar a comunidade na qual estes jovens estavam inseridos, observar as relações que estabeleciam com ela, com as pessoas e com os mais diversos locais daquela comunidade.

Acredito que como pesquisadora, pude desenvolver um papel além da observação passiva no Avizinhar: participei, dei opiniões, envolvi-me com os encontros nos quais participei, mesmo porque, como já citado anteriormente, me era mais familiar participar, visto já ter sido membro daquele Programa.

O fato de já conhecer alguns garotos que participavam dos encontros, bem como o próprio estagiário que coordenava as formações, foi primordial para a minha atitude nos encontros, que classificaria como participativa.

Segundo Dezin, apud Lüdke, *“a observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”* (DEZIN, apud LÜDKDE, 1986:26).

Assim, a observação que empregada nesta investigação é a do tipo participante, na qual há um grande envolvimento do pesquisador com a situação estudada. A postura de “observador total”<sup>39</sup> seria até mesmo estranha aos sujeitos da pesquisa, neste caso.

---

<sup>39</sup> “É aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado, podendo até mesmo desenvolver sua atividade sem ser visto pelos pesquisados”.(Lüdke; André, 1986: 29 )

A observação ajuda o pesquisador a “*identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento*” (LAKATOS, 1996:79). O que nos move a acreditar na legitimidade científica da observação é o fato de que algumas formas de comunicação só adquirem expressividade na sutileza da observação. Há fatos, acontecimentos, reações, sentimentos somente inteligíveis e mensuráveis pela observação, sendo que nem mesmo a técnica do gravador na coleta de dados poderia reproduzi-los tal como quando vivenciados.

Oliveira (2000) discorre sobre a importância dos atos de olhar e ouvir, no campo de pesquisa e, posteriormente, do escrever, o qual rememora, no ato de elaboração do texto, os dados obtidos no campo. Somente o contato direto do pesquisador no campo empírico poderia fornecer subsídios à interpretação desses tipos de comunicação.

Como mencionamos, também fizemos três visitas às famílias dos jovens pesquisados. Para a coleta de dados com as famílias, utilizamos a entrevista semi-estruturada, com o emprego do gravador registrando a “informação viva<sup>40</sup>”. Nas visitas às famílias, que se realizou em três finais de semana, pelo fato de ter maiores possibilidades de acesso aos familiares dos jovens, fomos (eu e o jovem que se ofereceu a me acompanhar) à residência de cada um. Tais visitas foram realizadas apenas na comunidade São Remo, porque como elas aconteceram com pré-agendamento, os dois jovens residentes na comunidade Jaguaré disseram não poder nos atender nas primeiras duas visitas. E na terceira, não conseguimos contatos com eles. Assim, as pesquisas com as famílias na comunidade Jaguaré tiveram apenas em caráter de observação.

Alguns familiares já aguardavam minha visita, visto que já havia sido agendada com antecedência. Levei um pequeno roteiro que me serviu como norteador das perguntas às famílias<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Queiroz (1991) trata de “informação viva” toda coleta de dados através dos mais variados tipos de entrevistas.

<sup>41</sup> Roteiros em anexo ( anexos 02, 03 e 04 ).

Um dos jovens pesquisados: W. (masculino, 23 anos) prontificou-se, logo que fiz o convite aos outros, a acompanhar-me na visita às famílias, já que conhecia os pais e os locais das residências dos demais jovens do grupo de formação.

Encontrei W. (masculino, 23 anos), na sala onde se realizam as aulas de informática, no campus. Ele havia terminado sua aula, fechou a sala e nos encaminhamos para a comunidade São Remo.

Apesar de já possuir certa proximidade com aquela comunidade, na primeira visita ainda estava um pouco receosa. Fazia tempo que não circulava na comunidade e não sabia como aquelas famílias iriam me receber. Chegando lá, o clima era bastante acolhedor, e isso me acalmou.

Todas as famílias entrevistadas me receberam muito bem. Antes de iniciar a entrevista gravando, procurei conversar um pouco com as pessoas e tentei encaminhar a conversa, tendo em vista o assunto que me interessava. Posteriormente, tentei guiar-me pelo roteiro de perguntas. Quando percebia que estávamos falando dos assuntos que me interessava, pedia licença para gravar a conversa.

A entrevista aconteceu em tom de conversa, visto que procurei deixar o informante o mais à vontade possível. Ficamos em média 30 a 40 minutos em cada residência, em cada uma das visitas.

Pretendia conversar com a família de todos os jovens, porém não foi possível: nem todos se encontravam em casa ou estavam disponíveis para a mesma, apesar do prévio agendamento. Portanto, entrevistamos as famílias de acordo com a disponibilidade das mesmas nos dias e nas vezes nas quais me dispus a realizar as entrevistas.

### **3.1)Analisando os dados coletados:**

Tendo em vista conservar, concomitantemente, a identificação e o anonimato dos jovens participantes da pesquisa, optamos por identificá-los no texto apenas com a letra inicial dos seus nomes próprios, sexo e idade. Evitamos a utilização de nomes fictícios, pois entendemos que a escolha do nome guarda uma relação afetiva e sociológica dos sujeitos com suas origens.

Voltamos a reforçar que o que nos interessa neste estudo é tentar analisar as relações estabelecidas por estes jovens com os saberes<sup>42</sup> e com a escola, a partir da perspectiva e da relação por eles estabelecida.

Analisar é “estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar” para poder efetuar um estudo mais completo, apreendendo as relações que prevalecem e compreendendo a maneira pela qual estão estruturadas (LAKATOS e MARCONI, 2005). Para tanto, tendo em vista o material empírico coletado (material resultante de grupos de discussão, entrevistas, atividades que desenvolvemos tendo como intuito levar os sujeitos a depoimentos pessoais, observações, dentre outros, e também o objeto do nosso estudo), definimos que a técnica que utilizaríamos para a análise do material coletado seria a Análise do Conteúdo, na perspectiva assumida por Bardin (1979).

Segundo os pressupostos de Bardin (1979), a técnica de análise do conteúdo é utilizada quando o interesse é entender o que está por trás e para além das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça, ou seja, é uma busca de outras realidades através das mensagens. Estas outras realidades seriam forjadas pelos sujeitos de forma a ressignificarem, representarem, à sua maneira, o mundo, os outros e a relação que estabelecem com estes.

Torna-se importante salientar que uma análise que leve em conta as mensagens dos sujeitos está, necessariamente, vinculada a suas condições contextuais: situação econômica e sociocultural, acesso aos códigos lingüísticos e a

---

<sup>42</sup> Para não tornar a leitura do texto cansativa e até mesmo confusa, estamos compreendendo saberes neste capítulo como todos os conhecimentos independentemente da sua relação com a linguagem.



forma como os interpretam. Estas condições resultam em expressões - sejam elas verbais, figurativas, documentais, dentre outras - que carregam componentes cognitivos, valorativos, afetivos e que, para o tipo de pesquisa a que nos propomos são preciosas, pois pressupõem múltiplas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A Análise do Conteúdo, por lidar com mensagens, expressa em si um significado, um sentido. Este significado, este sentido só pode ser expresso por um sujeito que, na relação com o objeto em questão, atribui um *“significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”* (FRANCO, 2005:15).

O que se impõe na análise do sentido entre objeto e sujeito é uma relação. Assim, seu sentido não é universal; assume uma conotação diferenciada quando é apresentado a públicos diferentes, porque as relações que se estabelecem são diferentes. Torna-se, então, extremamente apropriado para nossa pesquisa, adotar uma metodologia de análise que leve em conta as particularidades dos sujeitos, pois, como já mencionamos estamos em busca de analisar a relação estabelecida pelos jovens com os saberes. Conceber os jovens da pesquisa desta maneira - como sujeitos - é resultante de um modo de observar centrado nas relações.

Para que se possa entender melhor nossa escolha por esta técnica de pesquisa, faremos uma pequena digressão em nossos pressupostos teóricos. Para Charlot (2001), toda relação com o saber é uma relação com os outros sujeitos, comigo mesmo e com o mundo, como aparece no capítulo II.

Há a dimensão da relação daquele que aprende com o que ele aprende (mundo), com quem ele aprende (outro) e com ele mesmo: aprender é construir-se a partir daquilo que o mundo humano oferece; portanto, há uma relação com o mundo, uma relação com quem lhe apresenta o saber, uma relação com o outro e uma relação comigo mesmo, na medida em que o sujeito não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo da história, mas da parte que lhe é oferecida em determinado momento, em determinada sociedade, em determinada

cultura, sob a influência particular daquilo que lhe é significativo ao aprendizado. Do exposto, podemos apreender que toda relação com o saber é indissociavelmente particular, na medida em que leva em conta a relação particular do sujeito para com os saberes, para com o mundo e como significa estes para si mesmo. E também social, na medida em que de tudo aquilo que o sujeito se apropria, é produzido em relações sociais, além de um movimento de humanização, na medida em que é oferecido ao sujeito o conjunto dos saberes acumulados pelos homens para que este torne-se humano, aprendendo-os. (CHARLOT, 2001). Entrar em contato com o saber, aprender é, por excelência, uma relação social que implica atribuir sentidos e significados, o que favorece nossa escolha dentro da técnica de Análise de Conteúdo.

O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem (FRANCO, 2005), seja ela verbal, na forma oral ou escrita, na forma figurativa, documental ou gestual.

Há diferentes técnicas de análise de conteúdo. Atualmente ela é mais compreendida como um conjunto de técnicas e não como uma técnica apenas (MINAYO, 2004). As análises de inspiração mais “quantitativistas” enfatizam a objetividade do conteúdo manifesto de comunicações, por meio da identificação da frequência em que determinada expressão, relação ou tema aparecem. As técnicas mais “qualitativas” enfatizam a presença e a ausência de determinados temas, salientando a dimensão subjetiva do processo de análise e buscando estabelecer os significados das comunicações (NEVES E CORREA, 1998).

Optamos pela análise do conteúdo de inspiração “qualitativista”, tendo em vista a natureza desta pesquisa e a metodologia construída. A partir daí, elegemos algumas categorias temáticas que apareceram com frequência no material coletado a campo e que nos ajudariam na compreensão do sentido atribuído pelos sujeitos nas relações que estabelecem com os saberes.

A partir do referencial teórico acessado, do desenvolvimento da pesquisa de campo e da aproximação e organização do material coletado para ser analisado, elaborou-se um sistema de categorias temáticas.

Vale lembrar que o elemento “tema” é menos preciso que o elemento “palavra”, pois pode aparecer expresso em uma palavra, em várias palavras, em um desenho,

em uma imagem ou até mesmo em um conjunto de páginas. Assim, o que se levou em conta não foi o número de vezes que uma “palavra” apareceu nos materiais coletados, mas sim, a presença de determinado “tema” nos materiais coletados.

A palavra categoria, em geral, refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.

A eleição das categorias temáticas é um momento essencial da análise do conteúdo. São elas que estabelecem os vínculos entre problema de pesquisa e os resultados e, portanto, viabilizam a verificação das hipóteses. O problema de pesquisa é que determinará a natureza do sistema temático classificatório empregado na análise de conteúdo (MINAYO, 1994).

A partir dos aportes teóricos e do que poderíamos chamar de uma “leitura flutuante<sup>43</sup>” do material coletado a campo, classificaram-se os temas mais recorrentes e também aqueles que apareciam de forma a particularizar os sujeitos, possibilitando-se o elenco das categorias temáticas.

Ser jovem na maior cidade brasileira, como é o caso de São Paulo, considerada grande metrópole brasileira, com status de metrópole global, significa participar da construção e consolidação de um modelo econômico e de urbanização concentrador de riquezas, marcado por forte exclusão social.

Fazer parte da juventude, pertencente às classes populares, morador de favela, filho de migrante nordestino, na cidade de São Paulo é ter acesso incompleto ao conjunto de bens e serviços públicos oferecidos pela capital. Morar na favela, então, parece fazer com que se condene o sujeito duas vezes à pobreza: a pobreza gerada pelo modelo econômico, que segmenta o mercado de trabalho e as classes sociais, e a pobreza gerada pelo modelo territorial, que determina quem deve ser mais ou menos pobre por morar neste ou naquele local (SANTOS, 1993).

Vale a pena lembrar que, muito embora estes jovens pertençam às classes populares, pauperizadas e faveladas, da cidade de São Paulo, encontram-se numa posição diferente das que comumente encontramos entre os jovens nestas condições: alguns já terminaram o ensino médio e um encontra-se no ensino superior.

---

<sup>43</sup> Chamamos aqui de “leitura flutuante” uma leitura com o único objetivo: o de elencar categorias temáticas.

Participam de um Programa educativo, ambicionam ser ou já são professores de informática, ou seja, estes são atributos que os qualificam enquanto jovens que, de alguma forma, se diferenciam quanto à acessibilidade e frequência a algumas agências socializadoras e de “inclusão”<sup>44</sup>, se comparados à grande massa de jovens pauperizados. Conseqüentemente, tais atributos tendem a diferenciá-los quanto às relações e sentidos que estabelecem com os saberes em geral e também com os saberes escolares.

Do exposto acima, já podemos levar em conta, a priori, que as trajetórias de saber e com o saber não são determinadas apenas pela condição sócio-econômica dos sujeitos, ou então de determinado grupo. Não que estas não devam ser dignas de destaque, quando colocamos em questão a relação com o saber; ao contrário, as pesquisas nos mostram que realmente a condição socioeconômica exerce influência nestas relações, porém há de se destacar que ela não é a única determinante da relação estabelecida. Não há uma típica ou única maneira de se lidar com o saber em determinadas condições. Há muitas outras influências na rede de interdependências de ordem objetiva e subjetiva que tendem a configurar estas relações.

Juntamente com Velho (1999) e Charlot (2003), acreditamos que condições socioeconômicas, como renda e ocupação, por si sós não determinam as relações que se estabelecem com o saber. Ao contrário, o que poderia ser visto como fator de homogeneização, pode ocasionar descontinuidade em termos de *ethos de classe* e de visão de mundo, dependendo da maneira como o sujeito poderá situar-se subjetivamente na objetividade que lhe fora dada.

Velho (1999) ressalta que a interação com redes de relações sociais mais amplas e diversificadas pode afetar o desempenho dos papéis sociais. Assim, em cada segmento, grupo, família, sujeito de uma sociedade, existem temas, valores, preocupações mais valorizados e outros menos. A amplitude da rede de relações sociais também faz com que a socialização secundária de cada sujeito fique mais rica e, portanto, contribua fornecendo novos modelos, além dos observados na

---

<sup>44</sup> Bourdieu na obra “A Miséria do Mundo” (1993) refere-se a uma inclusão carregada de discriminação por suas origens éticas, sociais, culturais e geográficas, fala-se então nos “excluídos de dentro”.

socialização primária. Mais recentemente, a comunicação de massa faz com que se agregue mais um meio fornecedor de modelos (SETTON, 2003). Todo o exposto faz com que se reforce as limitações de uma abordagem que se apóie tão somente num determinismo de classe ou em outro qualquer. Não há uma maneira única de relacionar-se com os saberes atrelada do grupo social, etnia, religião, dentre outros campos relacionais nos quais o sujeito transite. Estes fatores não podem ser considerados isoladamente e sem a influência de fatores subjetivos.

As limitações de uma abordagem de relação com o saber que se apóie num determinismo de classe aparecem também na discussão de Bourdieu<sup>45</sup>, quando fala dos “trânsfugas de classe”. Como, então, explicar o bom desempenho escolar dos alunos de classes populares e o baixo desempenho escolar dos alunos de classes sociais abastadas? Para Charlot (2001), trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social, mas que não seja determinada por esta.

A noção de relação com o saber, proposta por Charlot (2000), na medida em que pressupõe uma construção relacional e que, portanto, só pode ser feita por um sujeito, passa a colocar em evidência o papel ativo do sujeito nas suas relações de saber e com o saber. Esta relação com o saber nos lembra que uma criança não é apenas “filho (a) de”: ela mesma ocupa uma posição na sociedade, posição que se constrói ao longo de sua história e é particular. Esta situação poderá explicar, por exemplo, por que dois sujeitos pertencentes à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem estabelecer relações diferentes ou até mesmo díspares com o mesmo saber em questão.

No caso dos jovens pesquisados, o fato de possuírem como socializadores secundários, educadores do Programa Avizinhar, bem como o fato de se encontrarem avizinhando a Universidade de São Paulo, poderia contribuir para que se encontrem desempenhando papéis sociais diferenciados, quando comparados com a grande massa de jovens pauperizados. Ter como “quintal” uma Universidade pode trazer-lhes certos “privilégios”: Projetos e Programas voltados a este público; instituições e

---

<sup>45</sup> O próprio Bourdieu por suas modestas origens sócio-econômicas considerava-se um “trânsfuga de classe”.

comunidades que se localizam nos arredores do campus acabam se beneficiando, de certa forma<sup>46</sup>, dos benefícios trazidos pelo saber e pelas pesquisas acadêmicas. Não estamos questionando aqui o compromisso social da Universidade, o que nos levaria a uma discussão diferente, mas salientando que devido ao acesso que possuem a este campo relacional, os demais podem sofrer interferências deste.

Então, quem são estes jovens? Que relações estabeleceram com esta proximidade geográfica que faz com que se diferenciem dos demais jovens pauperizados? Quais são as agências socializadoras significantes nas suas vidas? Quais os saberes mais significantes para eles? Certamente, é preciso que os analisemos para tentarmos, ao menos, inferir respostas.

O grupo de sujeitos pesquisados constitui-se de 5 (cinco) jovens do sexo masculino e 2 (dois) jovens do sexo feminino que se encontram avizinhando o campus da Universidade de São Paulo. Este benefício geográfico torna-se visível nas condições e comportamentos dos mesmos. Há de se ressaltar que um ponto de convergência entre os pesquisados é o de que todos participam, ou ao menos estiveram presentes em mais que 5<sup>47</sup> (cinco) dos encontros do curso de formação de professores de informática promovidos pelo Avizinhar nos quais estive presente e que, portanto, são ou desejam ser professores de informática desta frente do Programa.

Todos são solteiros, sem filhos e vivem com suas famílias de origem, que se encontram em situação pauperizada<sup>48</sup>.

Os pais dos jovens pesquisados possuem, em geral, baixa escolaridade, sendo alguns analfabetos e outros com o grau de escolaridade ignorado. Em geral, se compararmos a escolaridade das mães com a dos pais, estes detêm o maior grau de escolaridade.

---

<sup>46</sup> Embora as comunidades pauperizadas vizinhas à Universidade se beneficiem de certos serviços, não podemos nos esquecer que estes benefícios são limitados. Há certos espaços e condições ocupadas na Universidade que por sua natureza e pré-requisitos, acabam excluindo de antemão os sujeitos que não preenchem tais requisitos.

<sup>47</sup> Este número foi estipulado como mínimo de encontros nos quais o jovem deveria estar presente para que seja considerado como sujeito da pesquisa. O número de encontros foi 5 (cinco) devido ao total de encontros 21 (vinte e um), assim constituiu-se em pelo menos  $\frac{1}{4}$  do total de encontros.

<sup>48</sup> A expressão “situação pauperizada” é entendida neste trabalho como a ausência e/ou dificuldade de condições mínimas de existência.

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa: a relação dos jovens das favelas São Remo e Jaguaré, com os saberes em geral e com os saberes escolares, organizamos, dentro da técnica de análise por que nos pautamos; Análise do Conteúdo, algumas categorias que se fizeram relevantes na coleta de dados.

As categorias temáticas: família e escola tornaram-se presentes neste trabalho, devido à sua frequência quantitativa e ao caráter qualitativo destas instituições na trajetória dos jovens com os saberes.

*“Acho importante o estudo e minha família. Isto é muito importante na minha formação”.*(B., primo de W. – quando perguntado sobre as instituições importantes na sua formação).

A categoria temática: Avizinhar fez-se pertinente, na medida em que é no contexto deste programa educativo, bem como no convívio que este programa proporciona, que realizamos a presente pesquisa.

Quanto à Comunidade, destaca-se neste trabalho, por agregar espaços, pessoas e instituições que particularizam os sujeitos. Ela aparece não apenas pela frequência quantitativa, mas sim pelo caráter qualitativo que os espaços nela presentes exercem nos sujeitos pesquisados.

Estas categorias temáticas serão analisadas na rede de interdependência que as formam, enquanto categoria de análise das relações de saber e com o saber dos jovens pesquisados.

A primeira categoria temática é a **Família**. É nela que ocorre a primeira socialização e também onde os valores são transmitidos. Trazer a família ao se pesquisar a relação estabelecida pelos jovens com o saber torna-se essencial, porque é ela quem participa, a partir de normas culturais, de seu segmento social, das oportunidades que lhe são disponibilizadas, bem como da resignificação do seu papel social. Cabe à família “escolher”, a priori, as modalidades de saberes para seus descendentes, quando estes ainda encontram-se incapazes de fazê-lo devido à idade.

Cada família transmite a seus sucessores, direta e indiretamente, um certo *“capital cultural e um certo ethos de classe”*, explicita e/ou implicitamente, o que

contribui, entre outras coisas, na formação de um certo *habitus* (BOURDIEU, 1975). O *habitus*, por sua vez, influenciaria na relação estabelecida com os mais variados saberes, isto porque o *habitus* funcionaria como uma “matriz de percepções e apreciações” incorporada que tenderia a orientar e estruturar suas ações nas mais variadas situações. Seria como se tudo aquilo que fosse oferecido a aprender ao sujeito passasse pelo crivo do *habitus*.

Há de se lembrar, porém, que a leitura de *habitus* que fazemos não é determinista. Ao contrário, *“trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”*.(SETTON,2002:62).

A família exerceria, então, um importante papel na medida em que transmitiria um certo capital cultural aos seus descendentes, na sua socialização primária, o que contribuiria na formação de um conhecimento simbólico-prático, ora consciente, ora inconsciente, daquilo que está e daquilo que não está ao alcance do grupo, dentro da realidade social na qual está inserido. Bourdieu denominou este processo de “causalidade do provável” (1998) - um certo ethos de classe, um certo *habitus* - estes poderiam influenciá-los nas suas mais variadas relações, sejam elas de saber, que é a que nos interessa neste estudo ou em outras relações sociais, culturais, éticas, estéticas ou econômicas.

Bourdieu propõe que uma avaliação precisa das vantagens e desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não apenas o nível cultural da família nuclear, mas também o dos ascendentes, ou seja, da família extensa. Acrescentaríamos também que, além do capital cultural adquirido no meio familiar, na socialização primária, os outros socializadores, na socialização secundária, também se apresentam constituidores e participantes da formação do *habitus*. Portanto, sendo o *habitus* constituído na socialização primária e secundária e sendo esta última um



processo contínuo em nossas vidas, podemos concluir que o habitus está em constante reformulação. Logo, não é estático, mas age na interdependência das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o outro, o sujeito e o mundo e o sujeito consigo mesmo.

Há de se lembrar que os herdeiros deste capital cultural, oferecido no meio familiar, devem aceitar herdá-lo e, portanto, “serem herdados pela herança” (NOGUEIRA e CATANI, 1998), pois só assim poderão apropriar-se da mesma. Apropriar-se de um saber é estar em uma certa relação com este saber; é entrar nas relações que supõem e desenvolvem este saber; é manter-se em uma relação subjetiva e objetiva com este saber. Portanto, o sujeito deve aceitar herdá-lo.

Nossa outra categoria temática é a **Escola**. Além desta instituição trazer à tona as relações estabelecidas com o saber sistematizado, pois é a instituição tradicionalmente responsável pela transmissão e perpetuação do mesmo, também exerce, através de suas ações simbólicas, influências na forma pela qual os sujeitos se relacionam com outros saberes, inclusive os saberes oriundos da socialização familiar ou de outra ordem.

*“Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com os saberes, mas é, também um lugar que induz a relações com os saberes” (CHARLOT, 2001:18).*

A escola influencia nas relações com o saber escolar, pois ela é responsável por este. Porém, é a partir também da relação estabelecida na e com a escola, que se pode estabelecer e/ou influenciar concomitantemente outras relações de saber com o mundo e com os outros e, conseqüentemente, consigo mesmo. A forma pela qual a escola é ressignificada pelo sujeito pode passar a influenciar nas relações que se estabelecem com outras formas de saber, com o mundo e com os outros.

A escola, desta forma, passa a fazer parte das nossas categorias de análise, tanto pelo saber que ela é responsável por veicular, como pelo simbolismo que carrega este saber escolar, que faz com que os demais saberes, mobilizados em outros espaços sociais existentes na vida dos sujeitos sejam subordinados a ele.

O **Programa Avizinhar** e o conseqüente convívio na Universidade também se configura em uma das nossas categorias temáticas que influenciariam nas relações de saber e com o saber, por se tratar de um Programa de cunho educativo: incentivo de inserção e permanência no mundo escolar e inserção no mercado de trabalho. Além do mais, a participação no Programa faria com que o convívio na Universidade se tornasse mais próximo e assíduo, o que também poderia influenciar a rede de interdependências nas quais se encontram as relações de saber e com saber.

**A Comunidade** agrega valores e assim faz-se presente na relação que estes jovens estabelecem com o saber. Na comunidade encontram-se espaços, pessoas e instituições que fazem com que estes sujeitos se particularizem e se diferenciem entre si. Falamos do futebol, da igreja, do grupo de RAP<sup>49</sup>, do bar, dos amigos, que também serão alvo de atenção dentro das categorias temáticas.

Considerando a perspectiva qualitativa, levam-se em conta espaços, pessoas e instituições que, ao mesmo tempo em que socializam, diferenciam os sujeitos. Com estas, procuramos escapar a certas regularidades, possibilitando atentar para as particularidades da relação destes sujeitos com os saberes.

Desta forma, as categorias expostas acima tornam-se norteadoras da análise.

### **3.2) Quem são nossos sujeitos:**

1) **C., sexo masculino, 23 anos.** Considera-se moreno. É um jovem de estatura mediana, magro, bem franzino, olhos e cabelos castanho-escuros. É bem comunicativo e expressa-se com facilidade. C nasceu em Minas Gerais e há 8 anos vive em São Paulo, na Favela São Remo. Mora com a mãe, que é nordestina, do lar e mais alguns familiares. Seu pai é falecido.

C não é integrante do grupo de RAP Família Gold Black, mas diz gostar deste gênero de música. Mostrou-se muito interessado em participar da pesquisa, porém

---

<sup>49</sup> Rap é uma sigla da expressão Rythm and Poetry (Ritmo e Poesia): é a linguagem musical do movimento Hip Hop, um estilo juvenil que agrega outras linguagens artísticas, como o grafite, o break, o DJ. Para maiores informações, consultar Spósito (1993).

não chegou a participar de todos os encontros, porque no decorrer da formação conseguiu um emprego: segurança de uma empresa.

Até quando do nosso último contato, participava do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

2) **L., sexo masculino, 22 anos.** L considera-se negro. Nasceu na cidade de São Paulo e sempre morou na favela São Remo. Mora com os pais e uma irmã mais nova. Seus pais são paulistas: a mãe é empregada doméstica e o pai, confeitoiro.

L é um jovem negro, de físico forte, estatura mediana, olhos e cabelos castanhos-escuros. É integrante do grupo Família Gold Black, grupo de RAP formado por moradores das comunidades São Remo e Jaguaré. Não se interessava muito em participar das atividades realizadas durante a pesquisa. Constantemente transgredia as regras de disciplina requeridas no curso de formação e muitas vezes chegou a travar discussões com o estagiário responsável pela formação dos professores de informática. Revela ojeriza à escrita: pediu que as atividades de escrita fossem substituídas por outro tipo de atividade que, nas palavras dele, “*não lembrassem a escola*”.

Até nosso último encontro, não estudava, pois já havia concluído o ensino médio, sem reprovações ou interrupções. Portanto, estava com 18 anos e não tinha pretensões de prosseguir nos estudos.

3) **E., sexo feminino, 20 anos.** Considera-se branca. Nasceu na cidade de São Paulo e sempre morou na mesma cidade e na mesma favela com seus pais: favela Jaguaré.

Seus pais são nordestinos. A mãe é faxineira e o pai, pedreiro.

Tem pele branca, mas deixa visível em seus traços étnicos (no cabelo, por exemplo), que possui ascendência negra. Diz gostar das músicas do grupo Família Gold Black, porém não faz parte da mesma.

Foi muito simpática desde o primeiro encontro. No início E. parecia estar sempre pronta e empolgada para qualquer atividade proposta, porém, com o decorrer

dos encontros e principalmente com a saída de L. (sexo feminino, 20 anos) do grupo, a sua participação ficou menos assídua.

E. já terminou o nível médio, com 19 anos e não pretende prosseguir nos estudos.

4) **C., sexo masculino, 17 anos.** Considera-se moreno. Possui estatura mediana, olhos e cabelos castanhos-escuros. Dentre os outros jovens que participam da formação, é o mais jovem. E essa diferença de idade é visível, quando encontra-se juntamente com os demais jovens.

C. nasceu e sempre morou em São Paulo, com os pais, e com mais 8 irmãos, em Campo Limpo (é o único jovem não morador das comunidades São Remo e Jaguaré). Seus pais também sempre moraram em São Paulo e são vendedores-ambulantes. Conheceu o Programa Avizinhar, por trabalhar no semáforo que dá acesso ao campus da USP.

C. é um jovem bem tímido e só se pronuncia quando solicitado. Não gosta de falar de sua vida pessoal e quando chamado a fazê-lo, sente-se muito envergonhado.

Quanto aos estudos, C encontrava-se, quando do nosso último encontro, estudando no 1º ano do ensino médio.

5) **L., sexo feminino, 20 anos.** L. declarou-se negra.

A todo momento, os demais jovens chacoteavam-na devido à sua cor, uma cor negra muito acentuada, o que fazia com que a cor de sua pele sobressaísse sobre a dos demais jovens. Apesar de alguns dos demais jovens também serem negros, sentiam-se no direito de chacoteá-la. Ela defendia-se das chacotas, dizendo que tinha orgulho de ser negra.

L. é uma garota de baixa estatura, olhos e cabelos castanho-escuros. Sempre se apresentava de forma a deixar evidente suas preferências estéticas: cabelos alisados, com alguma maquiagem (no mínimo batom), bijuterias e outros acessórios.

Seu pai é nordestino e sua mãe paulista. Atualmente a mãe está desempregada; e seu pai é vigia.

L. nasceu e sempre morou em São Paulo, na favela Jaguaré. É bem comunicativa e mostra-se disposta a conversar. Como E. (sexo feminino, 20 anos), também se mostrou muito disposta a participar da pesquisa. L. e E. são amigas desde a infância.

L. não havia terminado os estudos do ensino médio até nosso último encontro. Ela diz ter *“se cansado da escola”* e, por isso, parou de estudar.

Não chegou a participar de todas as atividades propostas, pois parou de freqüentar a formação para professores de informática do Avizinhar, quando começou a trabalhar num Café, num shopping próximo à sua comunidade.

6) **P., sexo masculino, 20 anos**, declarou-se branco. Possui estatura mediana, é magro, olhos e cabelos castanhos claros. Em todos os encontros sempre estava usando boné. Nasceu e sempre morou em São Paulo. É um jovem um tanto quanto quieto e reservado, procura se pronunciar apenas quando solicitado a fazê-lo.

P vive com a mãe na favela São Remo. Quando perguntei sobre seu pai, disse: *“Meu pai é o sumidão!”*, referindo-se ao pai que não chegou a conhecer.

A mãe de P. (S.M.) é nordestina, atualmente aposentada. Quando se encontrava profissionalmente ativa, e trabalhou como auxiliar de serviços gerais em empresas. Ela participou da entrevista com as famílias.

P. iniciou sua vida escolar na pré-escola. Coursou o ensino médio completo, finalizando-o aos 19 anos. Ficou retido apenas uma vez e diz querer futuramente prosseguir os estudos. Adora informática e quer prosseguir os estudos no nível superior, em Ciências da Computação.

7) **W., sexo masculino, 23 anos**, declarou-se branco. É um jovem alto, bem magro, de olhos e cabelos castanho-escuros. Nos nossos encontros, vestia-se de maneira comum aos jovens desta idade – calça jeans e camiseta. Apesar de apresentar a cor da pele branca, quando conheci sua família percebi que possuía

familiares com ascendência negra (avô materno). Seu pai é paranaense e a mãe, nordestina. Atualmente a mãe é cozinheira e o pai, porteiro.

A mãe de W. (D) participou da entrevista com as famílias.

W. nasceu e sempre morou na cidade de São Paulo, na favela São Remo. É um jovem que adora conversar. Quando comecei a estagiar no Avizinhar, foi o primeiro jovem com quem tive mais contato e proximidade.

Iniciou sua vida escolar na pré-escola. Parou os estudos por 2 anos. Retornou aos estudos de nível médio no EJA, concluindo-o com 22 anos. Atualmente é o único, dentre os jovens pesquisados, a freqüentar um curso superior.

W. foi o jovem que se prontificou a me acompanhar nas visitas às famílias.



Da esquerda para direita: L., W., L., E., P., J., C. (apenas J não faz parte dos sujeitos da pesquisa).

Tabela com dados sócio-demográficos dos jovens:

NOME	SEXO	IDADE	COR/ETNIA	NATURALIDADE	NATURALIDADE DOS PAIS E/OU AVÔS	NÍVEL ESCOLAR
C.	Masculino	23 anos	Moreno	Mineiro	Pai nordestino e mãe mineira	Cursando EJA
L.	Masculino	22 anos	Negro	Paulista	Pai e mãe paulistas	Nível médio concluído
E.	Feminino	20 anos	Branca	Paulista	Pai e mãe nordestinos	Nível médio concluído
C.	Masculino	17 anos	Moreno	Paulista	Pai nordestino e mãe paulista	Estudante do 1º ano do ensino médio
L.	Feminino	20 anos	Negro	Paulista	Pai nordestino e mãe paulista	Nível médio incompleto
P.	Masculino	20 anos	Branco	Paulista	Mãe nordestina. Avôs maternos nordestinos	Nível médio concluído
W.	Masculino	23 anos	Branco	Paulista	Pai paranaense e mãe nordestina. Avôs maternos e paternos nordestinos	Cursando nível superior

### 3.3) Família

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida dos seus membros, no que concerne às relações estabelecidas por estes com os saberes, não podendo na análise, ser desconsiderada. Sua presença também faz-se pertinente, na medida em que aparece quantitativa e qualitativamente nas manifestações escritas, faladas e imagéticas dos jovens pesquisados. Portanto, de acordo com os princípios da análise do conteúdo, o qual elegemos para refletir os dados coletados, é passível sua adoção como categoria de reflexão.

As influências da família nas ações que movem os sujeitos nas suas relações com os saberes aparecem tanto nas ações de ordem econômica – na aquisição de bens materiais, frequência a locais e instituições que facilitem a transmissão de determinados saberes, dentre outros – como em ações de ordem simbólica – valores

transmitidos, padrões de comportamento, atitudes, maneiras de pensar, de se expressar, dentre outros. Estes últimos são, muitas vezes, de tamanha sutileza que não nos damos conta de suas influências. Lahire corrobora esta idéia, quando nos diz que:

*“... a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais freqüência e por mais tempo, ou seja, os membros da família... Suas ações são reações que “ se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” ( LAHIRE,2004:17 ).*

O sentido que as famílias atribuem aos mais diferentes saberes irá se traduzir não só em suas falas, mas em especial, em suas ações práticas, embora, muitas vezes, o discurso falado da família possa contradizer suas ações práticas. Para Bourdieu (1975), as ações práticas das famílias, que não são formalmente organizadas para o aprendizado - como, por exemplo, as práticas desenvolvidas na escola - têm uma influência primordial na construção de valores, preferências, gostos, atitudes e comportamentos dos seus membros.

A família é a primeira (porém, não a única) instituição responsável por promover a construção das bases particulares, da identidade dos sujeitos. Composta por outros significativos, representa a sociedade de acordo com uma posição particular na estrutura social objetiva, dentro da construção particular que fez cada um de seus membros, a partir de suas vivências.

A leitura sociológica da relação dos jovens pesquisados com os saberes é aqui entendida a partir de combinações específicas de traços gerais, produzindo configurações particulares, ou seja, os desempenhos individuais foram considerados como construídos por meio das relações de interdependência com os diversos espaços e instituições sociais nos quais estes jovens circulam.

As diferentes combinações entre as dimensões - moral, cultural, econômica, política, religiosa, ética - pelas quais cada sujeito é submetido, podem ser múltiplas, as quais, aliadas à resignificação que cada sujeito faz delas, resultam diferentes



relações de saber e com o saber. Portanto, há uma interdependência entre as diferentes dimensões, resultando em configurações distintas, portanto, particulares.

Os conceitos de interdependência e configuração largamente trabalhados por Elias (1994) nos são extremamente importantes neste trabalho. Sobre estes conceitos, Elias entende que:

*“A imagem do homem como ‘personalidade fechada’ é substituída aqui pela ‘personalidade aberta’, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face a de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo por que... não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si...O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocadamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada<sup>50</sup>”(ELIAS, 1994: 249).*

O conceito de configuração difundido nos trabalhos de Elias enfatiza as ligações entre mudanças na organização estrutural da sociedade, constituindo e formando mudanças na estrutura de comportamento e na constituição particular de cada realidade, sendo que tais mudanças são propiciadas pelas interdependências existentes entre os sujeitos. Para Elias, a sociedade está sempre em mudança

---

<sup>50</sup> Grifos nossos

estrutural, o que significa um equilíbrio tenso entre as partes, portanto, jamais terminado, jamais estático, sempre em construção.

A referência à família fica clara na fala de todos os sujeitos da pesquisa. Todos moram com os pais ou então, com pelo menos um deles. Este dado insere esta população particular num quadro mais geral que diz respeito à condição da maioria dos jovens paulistanos. Segundo aponta o MAPA DA JUVENTUDE (2003) 91,1% dos jovens paulistanos moram com seus pais.

Mesmo quando os jovens não vivem com seus pais, por estarem vivendo maritalmente, as pesquisas nos mostram que a grande maioria depende financeiramente da família de origem ou então da família do cônjuge.

A pesquisa realizada por Abramo (2005) com jovens paulistanos, revela que do total de jovens por ela pesquisados 13% depende da família de origem, 7% depende da família do cônjuge, e apenas 3% declaram-se independentes da família. Assim, a família parece estar fortemente presente na vida dos jovens em termos financeiros, a priori, o que certamente desponta num segundo plano, em influências, opiniões, apoios, desaprovações que transcendem aos apoios financeiros, fazendo com que estes jovens, mesmo não vivendo junto com sua família de origem, ainda sejam, de alguma forma, incitados por ela.

A instituição família parece estar fortemente presente na vida dos jovens pesquisados. Ela é para eles legítima, exercendo influências nas suas decisões, opiniões, enfim, nas suas vidas.

A idéia de “família desestruturada”<sup>51</sup> que dificultaria as relações com os saberes, em especial com os escolares, nos meios populares, apesar de já ter sido refutada cientificamente, ainda é largamente utilizada no senso comum.

Tal idéia parece não ser também refutada, neste estudo, na medida em que nossos jovens atribuem, em especial aos pais, significativas intercessões nas suas decisões.

Quando pergunto a C. (masculino, 17 anos) quais as pessoas importantes na sua formação, tenho a seguinte resposta:

---

<sup>51</sup>Entre outros autores ver Patto, M H S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T A Queiroz, 1991.

*“Minha mãe, meu pai, e meus irmãos”. (C., masculino, 17 anos).*

Pergunto a P. (masculino, 22 anos) como é a relação dele com a mãe:

*“Minha mãe sempre me ajudou muito... Ela foi minha mãe e meu pai... (P., masculino, 22 anos).*

Tais afirmações nos confirmam que a família é uma instituição muito significativa na vida destes jovens e que, portanto, ela, de certa forma, estrutura e alicerça suas relações com o mundo.

Apesar das tradicionais queixas sobre o controle exercido pelos pais - a falta de liberdade, em especial na juventude - a família aparece como uma instância fundamental para a vida da grande maioria dos jovens pesquisados: ela é a estrutura central para poder viver a vida enquanto criança e posteriormente, enquanto jovem, na medida em que proporciona uma referência afetiva, ética e comportamental.

Cabe à família apresentar o mundo à sua cria. Fazer de cada um de seus novos membros seres humanos. Esta relação de descoberta de mundo está densamente carregada por fatores emocionais e afetivos:

A mãe nos diz que a avó de P., já falecida, cuidou do menino até a idade de 5 anos e quando do falecimento da avó, *“ o bichinho sofreu muito”*. S.M.(mãe de P.). Conta-nos da dificuldade em criar o filho após o falecimento da avó, com quem o menino ficava enquanto ela trabalhava:

*“Eu levava ele na casa do meu irmão, ele ficava lá né... porque eu tinha que trabalhá”.S.M. (mãe de P.).*

A instituição família parece ser, de fato, muito importante quando se trata da relação com os saberes. Além dos jovens pesquisados citarem a família, ela também é citada pelos jovens de outras localidades, inclusive de outros países.

A família é citada pelos jovens nas mais diferentes localidades: São Paulo, Bahia, Minas Gerais e também em outros países: França, Tunísia, República Tcheca, dentre outras, nos “balanços de saber” organizados pela equipe ESCOL, liderada por Charlot (2001).

A equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais) trabalha há mais de doze anos com pesquisas (em diversos países) que têm, como objeto, a

questão da relação com o saber. Nas pesquisas realizadas pela ESCOL, a família é citada, pelos jovens, como a instituição mais importante na influência que exerce em suas relações com o saber (CHARLOT, 2001).

Spósito (2005) mostra-nos em suas pesquisas no campo da juventude das variadas classes sociais que um dos temas apontados como de maior interesse pelos jovens é a educação. Já as pessoas citadas como referências para ouvi-los em assuntos importantes, como a educação, destaca-se primeiramente a mãe e em segundo o pai.

*“Quando querem discutir assuntos considerados importantes, entre eles a educação e o emprego, os jovens buscam claramente o mundo adulto familiar como universo de referência” (SPÓSITO, 2005:110).*

Ela (2005) também destaca que a instituição tida como mais fiel pelos jovens por ela pesquisados é também a família:

*Por essas razões, ao apontarem qual é o maior fator de amadurecimento, tanto homens como mulheres jovens consideraram, em primeiro lugar a família... A elevada performance da instituição familiar tem sido recorrentes em outras investigações internacionais, realizadas em alguns países como a Itália, Espanha e Portugal “ (SPÓSITO, 2005:115).*

Quando trazemos a questão da família à luz das relações de saber e com o saber dos jovens pesquisados, também se constata a mesma importância dada a esta instituição. O pouco estudo dos pais parece não interferir na relação de confiança que os filhos depositam naqueles. Considerados pontos de referência e dignos de confiança.

L. (masculino, 23 anos) faz questão de dizer que apesar de o pai não ter estudado e de viver na porta do bar, considera-o muito inteligente.

O tema da omissão parental nas classes populares, largamente difundido no senso comum, parece também não se confirmar nesta pesquisa. Os jovens recorrem às suas famílias, requerem delas opiniões, confiam nelas. Lahire diz em suas pesquisas que:

*“Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma `omissão´ ou uma `negligência´ dos pais” (LAHIRE, 1997: 334).*

Os pais encontram-se presentes na relação travada por seus filhos com os saberes. Spósito (1994) nos mostra que os pais, em especial as mães, foram protagonistas nos primeiros movimentos em prol de melhores condições de acesso e permanência na escola.

Os pais dos jovens pesquisados ou então seus progenitores, são nascidos, na sua maioria, em Pernambuco. Dos sete jovens pesquisados, cinco possuem em suas famílias pais ou avós pernambucanos:

*“Sou do Norte... Pernambuco vim pra cá com 21 anos. A minha mãe veio primeiro, depois trouxe a gente” ( S.M., mãe de P. ).*

*“Nois viemo de Pernanbuco”. Meu pai veio primeiro e depois buscô a gente” ( D. , mãe de W. ).*

O forte processo migratório, ocorrido nas décadas de 1950 a 1980, rumo à cidade de São Paulo, devido a seu forte processo de industrialização, parece ter impulsionado a vinda destas famílias. Fugiam da grande seca que ocorrera nessas décadas no Nordeste, das poucas terras disponíveis para ao plantio, dos baixos salários, vindo na fecunda ilusão de melhores condições de vida e de trabalho para garantirem a própria sobrevivência e a dos seus. Vale ressaltar que a migração ocorreu fortemente provocada por problemas sociais, sendo a seca um destes problemas e não somente este, como tende a se justificar. (CAVALCANTI e GULLLIEN, 1998).

João Cabral de Melo Neto, (1920-1994) com seu realismo social, retrata em “Morte e Vida Severina” (1955) a situação de penúria vivida pelos nordestinos na sua cidade de origem, bem como a “vida ainda mais severina” à qual se submetiam quando intentavam retirar-se do Sertão e estabelecerem-se na cidade grande em busca de melhores condições de vida:

*“ \_ Desde que estou retirando  
só a morte vejo ativa,  
só a morte deparei*

*e às vezes até festiva;  
só a morte tem encontrado  
quem pensava encontrar vida,  
e o pouco que não foi morte  
foi de vida Severina  
(aquela vida que é menos  
vivida que defendida,  
e é ainda mais severina  
para o homem que retira)...”(Severino retirante-” Morte e Vida Severina - João  
Cabral de Melo Neto)*

S. M. (mãe de P.) diz que, quando morava em Pernambuco, trabalhava na roça, porém não gostava. Então sua mãe para poupá-la, deixava-a em casa para cuidar dos afazeres domésticos:

*“Eu fazia comida, ia pegá água, levava pra eles” (S.M., mãe de P)*

Pergunto também a S.M. (mãe de P.) sobre a profissão dos seus pais, avôs de P. (masculino, 20 anos):

*“Ele era pedreiro (referindo-se ao seu pai). O único que seguiu foi meu irmão...  
Quando ele veio do Norte, ele chegô e foi trabalhá com o meu pai.*

*Minha mãe era doente, coitada... não podia trabalhá fora, não, então ela  
lavava e passava pros outros em casa“ ( S.M., mãe de P. )*

Em geral, os migrantes nordestinos que se fixaram na cidade de São Paulo, quando do processo migratório, dedicavam-se a trabalhos manuais pouco qualificados, em especial na construção civil: pedreiro, carpinteiro, pintor:

*“Meu pai, Severino, veio pra cá, trabalhô de carpinteiro muito tempo...”(D., mãe  
de W.).*

As famílias de classes populares, em geral, almejam aos seus filhos profissões menos “sacrificadas” que as suas:

*“Eu quero assim que ele trabalhe num serviço mais leve... limpo, que ganhe  
bem...” (D., mãe de W.).*

Para estas famílias, a instituição que poderia levá-los a alcançar um trabalho menos pesado seria a escola.

*“Os estudos sociológicos revelam ainda que as esperanças depositadas, pelos  
pais, na escola referem-se menos a uma expectativa de elevada ascensão social e*

*mais a um desejo que os filhos consigam escapar da dura realidade que eles conhecem, feita de instabilidade, incertezas, precariedade econômica” (NOGUEIRA e ABREU, 2004: 50).*

Na pesquisa realizada por Nogueira e Abreu (2004), também se pode verificar a mesma preocupação dos pais:

*“... a expressão”melhorar de vida” que utilizam, comumente para falar da função que conferem à escola, expressa, principalmente, o desejo de que os filhos possam ter um trabalho mais valorizado do que o exercido pelos pais e, conseqüentemente, de uma vida melhor do que a que vivem” (NOGUEIRA e ABREU, 2004:50 )*

S. M. (mãe de P.) conta-nos ainda uma história muito comum aos migrantes nordestinos que chegam à cidade de São Paulo em busca de emprego e deixam suas famílias na cidade de origem:

*“Meu pai veio aqui pra São Paulo, arrumô otra mulhé e esqueceu a gente! Depois que nós crescemo é que meu tio foi lá trouxe nós pra São Paulo e aí nois descobrimo que ele tinha otra.*

*“Aí quando a gente veio pra cá, nós encontro ele né... Ele morreu no mesmo ano da minha mãe. Ele trabalhava no Bradesco... era fichado e tudo! Ele dexô uma boa herança pra gente!*

*Aí a mulhé dele chamô uma advogada pra pegá todo o dinheiro dele, mais a advogada robô ela todinha! Todo mundo ficô sem nada, nem ela, nem a gente. Aí depois de um tempo meu irmão arrumô um advogado e aí ele disse que a gente ia recebê um poquinho... Aí recebemo cada um um poquinho”(S.M., mãe de P.).*

D. (mãe de W.) disse que possui vários parentes que também vieram de Pernambuco para São Paulo, mais ou menos na mesma época em que ela. Alguns moram na São Remo, outros no Jaguaré e há ainda os que estão em outras regiões de São Paulo. Há um que mora em Jundiaí.

Perguntei a D. ( mãe de W. ) se quando vieram de Pernambuco, já se acomodaram na São Remo:

*“Já que viemo pra cá, a gente morava em Santo Amaro... Um ajudava o outro, aí meu pai comprô pra cá e viemo morá aqui”.*

No geral, a grande maioria dos moradores das comunidades São Remo e Jaguaré constituem-se de migrantes nordestinos e, em especial, pernambucanos, sendo muitos da mesma cidade de origem (NEV/USP, 1998) . É como se unissem forças para se “estabelecerem” na cidade grande. Um ou alguns integrantes da família chegam à cidade e logo após encontrarem algum emprego, trazem os outros integrantes da família, parentes próximos e conhecidos para viverem na cidade grande.

Estas famílias migram de suas cidades de origem em geral em busca de melhores condições de vida e trabalho. Porém, ao chegarem numa cidade como São Paulo, encontram-se no status de *outsiders*<sup>52</sup>: além de “construírem uma nova vida”, têm ainda que afirmarem sua dignidade, pertencimento e respeitabilidade.

Segundo Elias (2000), *estabelecidos* seriam os sujeitos que ocupam posições de poder e prestígio em determinado campo, em decorrência do sentimento de pertencimento que possuem ao tempo-espaço habitado. Já os *outsiders* seriam os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela. Os outsiders recebem o estatuto de não membros da “boa sociedade” na medida em que são inferiorizados pelos estabelecidos. E mais ainda, os estabelecidos fazem com que os próprios outsiders, sintam-se, eles mesmos, carentes de virtude, julgando-se humanamente inferiores.

*“Em suma, tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora”. Esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, como uma espécie de resignação e perplexidade, a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se*

---

<sup>52</sup> Norbert Elias (2000) chama de outsiders todos aqueles grupos que se encontram em uma relação deficitária de poder em relação ao grupo estabelecido. O grupo outsiders é estigmatizado como inferior, pelo grupo estabelecido e sente-se inferior tendo como critério principal o fato de não serem oriundos do espaço social habitado. “As categorias estabelecidos e outsiders se definem na relação que as nega e as constitui como identidades sociais” . (Elias,2000:08 )



*justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria” ( ELIAS, 2000:20 ).*

O que se impõe nesta relação de estabelecidos-outsiders é o que chamaria Bourdieu (1975) de *violência simbólica*, isto porque cabe aos outsiders aceitarem dos estabelecidos o arbitrário cultural, como legítimo, superior e ao mesmo tempo, sentirem-se indignos de confiança.

Segundo Bourdieu, *“essa transfiguração das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas permitiria a legitimação ou justificação das diferenças e hierarquias sociais. Ela permite, por um lado, que o indivíduo que ocupa as posições sociais mais elevadas se sinta merecedor de sua posição social. Esse indivíduo tende a acreditar que sua localização social não se deve a uma estrutura de dominação, mas que, ao contrário, se justifica por suas qualidades culturais intrinsecamente superiores: conforme o caso, sua inteligência, seu conhecimento, sua elegância ou seu refinamento social. Por outro lado, essa transfiguração das estruturas de dominação social em hierarquias culturais fazia com que os indivíduos localizados nas posições dominadas da sociedade tendessem a admitir sua inferioridade e a reconhecer a superioridade dos dominantes. Esses indivíduos aceitariam sua posição social baseados na percepção de que são incultos, mal informados ou pouco inteligentes” (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004: 46,47).*

Elias (2001) salienta que até mesmo um visitante ocasional poderia se surpreender ao saber que alguns habitantes julgavam-se imensamente superiores a outros habitantes migrantes, considerando como critério fundamental, o sentimento de pertencimento, já que na comunidade pesquisada por Elias não havia grandes diferenças habitacionais, étnicas, raciais, sociais, ocupacionais, econômicas, educacionais. Porém, ainda sim, o sentimento de estabelecidos e outsiders organizava as relações sociais. Portanto, o que dirá de situações migratórias que colocam em evidências diferenças culturais, étnicas, raciais, estéticas, lingüísticas, de classe e educacionais?

Os migrantes nordestinos e os paulistanos parecem exemplarmente iluminar o par “estabelecidos-outsiders”, colocando-se em relações de poder: *“superioridade*

*social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão” (ELIAS, 2000:08).*

Para começarmos a falar desta relação de poder, podemos apontar uma gama de termos estigmatizantes<sup>53</sup>, comumente pronunciados em tom pejorativo, com os quais os paulistanos lidam com os nordestinos. Podemos também citar os cargos de trabalho - que geralmente se limitam ao trabalho pouco qualificado e socialmente desprestigiado – que lhes são ofertados quando migram para a cidade grande.

Os outsiders são vistos pelo grupo estabelecido com indignos de confiança, indisciplinados, desordeiros. Assim, acham-se no direito de uma primazia de status e superioridade.

Sposito vai nos dizer que existe uma ética particular que caracteriza o grupo de migrantes:

As famílias que integram as periferias do centro da cidade de São Paulo, constituídas de migrantes de primeira ou de segunda geração, incorporam tanto a ética do trabalho como meio de vida e de afirmação de sua dignidade, como a busca da escolarização enquanto projeto superador das precárias condições de vida (SPÓSITO, 1992).

O trabalho, apesar de algumas vezes arriscado, parece enobrecê-los, dignificá-los. Quanto a isso, S. M. (mãe de P.) diz-nos:

*“Eu fazia de tudo um poço, né... na segunda firma que trabalhei, trabalhava na injetora... Uma vez eu me queimei todinha... costa, braço, perna. Mais quem trabalha em firma de plástico é assim mesmo, se queima todinho!*

*Mais agora eu tô aposentada, de manhã eu caminho né... faiz 4 ano que tô aposentada. Mais eu tenho tanta saudade de voltá a trabalhá . Se eu pudesse voltá eu voltava, mais na minha idade não tem emprego mais não...(S.M., mãe de P.).*

Estas famílias parecem acreditar que por meio dos seus esforços pessoais podem superar situações deficitárias e estigmatizantes, pelas quais foram colocadas na situação de seres inferiores. A respeito desta questão, os jovens dizem:

---

<sup>53</sup> Gofmann (1988) trabalha a questão dos estigmas. Para o autor existiriam 3 tipos de estigmas: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os estigmas tribais de raça.

*“Bom, eu acho que os meus pais desejam o melhor pra mim, mas se eu nunca fosse atrás dos meus objetivos, jamais teria alcançado o que já alcancei” (W., masculino, 23 anos ).*

Tanto L. (feminino, 20 anos) como W. (masculino, 23 anos) parecem reforçar o tempo todo o fato de se esforçarem para conseguir seus objetivos, como se apenas dos esforços pessoais os acontecimentos se realizassem. Não se destaca a força dos estabelecidos de Elias, nas dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais influenciando os acontecimentos. Portanto, em não se realizando seus objetivos, os únicos culpados seriam os próprios sujeitos em questão, já que somente a estes se atribui a responsabilidade sobre a realização dos acontecimentos.

Quando pergunto o que acham importante na formação das pessoas, recebo a seguinte resposta:

*“Esforço, vontade de alcançar seus objetivos e persistência” (W., masculino, 23 anos).*

*“Acho importante que a pessoa consiga chegar ao seu objetivo e ter bastante atenção” (C., masculino, 17 anos).*

S M diz-nos que cabe à mãe ensinar o filho, desde pequeno, a ser alguém na vida:

*“Mais eu acho que ele já puxô foi pra mim, ele gosta das coisa direitinho!”  
(S.,M., mãe de P. ).*

A Teoria do Dom sugere que certos indivíduos nasceriam com dotes, qualidades naturais, inatas que os habilitariam a serem mais aptos e talentosos do que outros, na execução de determinadas tarefas. Esta teoria é muito utilizada pelo senso comum para justificar o bom ou mau desempenho dos sujeitos em diferentes atividades. Bourdieu critica esta interpretação, alegando que as determinadas tarefas demandam competências e habilidades que são socialmente construídas na particularidade de cada sujeito. Assim alguns sujeitos estariam mais susceptíveis a aprender determinadas tarefas pela familiaridade que lhes fora proporcionada, pela significância que o sujeito atribui àquele saber e não por possuírem qualidades inatas.

Portando, apreciar o hábito da leitura e da escrita não se vincula à matriz genética biológica, mas sim a um habitus socialmente aprendido.

Agregado à teoria do dom, vem a meritocracia, que entende que a posição social ocupada pelos sujeitos relaciona-se com os seus méritos pessoais, ou seja, com o merecimento de seus esforços individuais.

Os jovens pesquisados parecem confirmar, positivamente nas suas falas, a idéia da meritocracia:

*“Realmente, desde que nascemos aprendemos muitas coisas, dentre todas elas a que me chama mais atenção é de nunca desistir de meus objetivos, sempre levantando a cabeça e passando por cima de todos os obstáculos existentes no caminho” (W., masculino, 23 anos).<sup>54</sup>*

Bourdieu tenta desconstruir o conceito de meritocracia, analisando o fato de que os sujeitos das classes dominadas, por mais esforços que empreendessem nas suas tarefas, sempre estariam em desigualdade, se comparados aos sujeitos das classes dominantes, porque subjaz a todas as relações um confronto de poderes desiguais, o que implica uma diferença entre a distância existente entre o ponto de partida e o ponto de chegada almejado pelos sujeitos oriundos de diferentes classes. Haveria uma diferença no percurso traçado e, conseqüentemente, nos esforços empreendidos pelos diferentes sujeitos para que alcançassem o mesmo ponto de chegada.

Não podemos negar que pode ser muito mais familiar a um jovem de classe abastada aprender uma segunda língua, se sua família lhe der a oportunidade de fazer um intercâmbio no exterior ou que possa lhe oferecer, desde a mais tenra idade, contatos com esta língua, o que pode lhe tornar natural o aprendizado. E que, em contraponto, pode ser muito penoso, para um jovem de classe desfavorecida ter que recorrer apenas a livros e dicionários para aprender uma segunda língua, porque a ele não é possível arcar com as despesas de um professor que o ensine e muito

---

<sup>54</sup> Esta resposta me foi dada quando utilizei a seguinte pergunta: Desde que nasceram, vocês aprenderam muitas coisas. Pensem no que aprenderam e no que ainda gostariam de aprender e escrevam... Esta pergunta baseou-se nos denominados “balanços de saber”, elaborados pela equipe ESCOL aos alunos de Saint-Denis e de Massy (Charlot, 2001).

menos com uma viagem em caráter de intercâmbio, que lhe possibilite aprender o idioma de forma mais produtiva e prazerosa.

O que queremos ilustrar é que os dois jovens podem aprender o novo idioma, alcançar os mesmos desempenhos, mas fica evidente que há vantagens no percurso do jovem de classe abastada em relação ao jovem de classe popular.

A Teoria do Dom também acaba por desconstruir-se, na medida em que as relações já se travam desigualmente. Assim, todo dom não possuiria caráter natural, mas sim se construiria nas relações sociais, lembrando que estas se dão pelas relações de poder entre as classes.

A Família é, em geral, retratada pelos jovens com muito afeto e sempre referenciada no aprendizado das tarefas cotidianas, nas trajetórias da vida:

*“... bom, estou vivendo um bom momento da minha vida, cuido da minha mãe e meus irmãos, isso é só um terço da minha vida que foi traçada por tristezas e alegrias, mais o mais importante é estar de bem com minha família e com Deus...”.* (C., masculino, 23 anos).

*“Aqui ela está com o marido... depois fica grávida... e aqui ela já está com seu filho, ensinando ele as tarefas do dia a dia: como fazer gelatina (exemplifica)”.* (E., feminino, 20 anos).

Na fala dos jovens, é possível reconhecer a grande importância dada à família. O que mais importa, dizem eles, *“é estar de bem com a família e com Deus”*. A família ocupa um lugar de autoridade legitimada, além de que parece ser sempre lembrada com afeto.

É na família também que se aprendem tarefas do cotidiano, das vicissitudes da vida. Estes mesmos resultados foram encontrados pela Equipe ESCOL (CHARLOT, 2001), quando se pesquisaram jovens de classes populares oriundos de diversos países, parecendo ser uma constante mundial.

A referência a Deus mostra a impregnação das concepções religiosas na vida dos jovens. S.M., mãe de P., também se refere a Deus quando pergunto a ela se incentiva o filho nos estudos:

*“Incentivo! Nossa, como! Eu falo pra ele que as pessoa que pensam positivo, que tem força de vontade, Deus ajuda!” (S.M., mãe de P.).*

Deus “ajudando” e com o esforço individual, tudo parece dar certo, se encaminhar. Tal afirmação nos dá a entender que as ações se encaminham beneficemente caso o sujeito tenha força de vontade, se esforce nos seus afazeres, pois, se assim o fizer, será presenteado com a ajuda de Deus. A idéia de esforço é extremamente vaga e fluida, pois qual é a medida deste esforço? A afirmação ratifica o discurso comumente propagado de que cabe exclusivamente a cada um de nós a boa performance nas mais diferentes atividades.

A questão dos sujeitos estarem inseridos em classes sociais diferentes e, portanto, partirem de pontos díspares, não é considerada. Não estamos dizendo que somente este item possa determinar as relações de saber que se estabelecem entre os sujeitos, pois já citamos anteriormente que este se configura em um dos itens influenciadores. O que se faz pertinente é não anulá-lo, mas levá-lo em conta.

Pertencer a classes sociais diferentes implica possuir poderes econômicos e relações sociais diferentes, freqüentar locais diferentes, ter familiaridade com certos saberes e, conseqüentemente, implica relações de saber e com o saber, também diferentes, porque constroem-se, na interdependência destas relações sociais, sujeitos diferentes, particulares.

Na escola, apesar da interdependência das relações sociais nas relações de saber, o fator econômico exerce grande influência. Sobre tal fato Cury, diz-nos:

*“Sabemos todos que a distribuição da renda e da riqueza determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” (CURY, 2002: 170).*

Nem todos podem arcar com os gastos que a instituição escolar requer: livros, uniformes, demais materiais escolares, além do transporte, quando não há vagas nas escolas das imediações .

C. (masculino, 17 anos) conta que teve que parar de estudar durante um ano porque a escola era longe de sua casa e ter que pagar condução. Sua família não tinha condições de arcar com os custos da condução para a escola.

Em relação aos gastos escolares, há ainda o que os teóricos do Capital Humano (SCHULTZ, 1973) chamam de salário não recebido. O tempo que o estudante passa na escola é computado como um salário não recebido. Este estudante poderia exercer uma atividade remunerada nas horas em que se encontra na escola.

A Teoria do Capital Humano também acredita que o sujeito funcionaria como algo no qual se aplica um investimento em dinheiro, aguardando mais tarde um retorno. Os jovens, bem como as famílias pesquisadas, acreditam fortemente nesta teoria fundamentada no valor utilitário da educação.

W. (masculino, 23 anos) diz que pretende mostrar aos pais que o dinheiro que eles empregam todo mês com a faculdade não será um “dinheiro jogado fora”, mas muito proveitoso, que terá retorno.

Para as famílias de classes populares, que possuem poucos recursos financeiros, torna-se mais agravante o fato destes estudantes não serem economicamente ativos. A sobrevivência destas famílias se faz possível com a ajuda de todos os membros, desde os mais jovens aos mais idosos:

*“Desde meus 7 anos comecei a trabalhá... Eu olhava carro aqui na USP ... “ ( L., masculino, 22 anos ).*

*“Vendo bala no sinaleiro da USP...” (P., masculino, 17 anos).*

*“Já que ela veio pra cá, ela lavava roupa em casa a ganho, custurava... enfim se virava, né...” (S.M., mãe de P., falando sobre sua mãe).*

*“Comecei a trabalhar desde pequeno para ajudar meu avô que trabalhava muito quando eu vim morar em São Paulo...”. (C., masculino, 23 anos).*

A lógica do trabalho e no caso das famílias pesquisadas, o trabalho braçal, pouco qualificado, parece também fazer parte das suas relações com os saberes e, conseqüentemente, com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

*“A realidade que estrutura a percepção da escola no meio popular é, fundamentalmente, aquela do ofício e do trabalho manual; e não se pode apreender a lógica dessas famílias se não se vê nelas uma maneira de se transferir, para o mundo escolar, as categorias da cultura do trabalho” (QUEIROZ, 1995:73).*

*“O esforço e a quantidade de tempo e energia empregados estão em relação direta com o resultado obtido” (QUEIROZ, 1995:74), daí estas famílias empregarem tanto os esforços individuais para a obtenção de êxito nas mais diferentes tarefas. Assim, por meio da vigilância severa dos filhos, da imposição de que só arduamente se obtém êxito, tentam fazer com que os mesmos se interessem pelos saberes que identificam como importantes de serem aprendidos. Sobre esta rigorosidade no acompanhamento dos estudos dos filhos, D. (mãe de W.) diz-nos:*

*“Ah... isso era todo dia uma surra quando chegava em casa! Todo dia ele aprontava na escola... todo dia tinha recado e todo dia levava uma surra... Todo dia!*

*Só de sábado e domingo que não... Porque não tinha aula! Era domingo à noite eu já lembrava: É amanhã que o coro começa! (D., mãe de W.).*

Estas famílias, com escassos recursos financeiros, partilham do mundo e da cultura do trabalho pouco qualificado, manual, penoso, vivem em condições precárias e sob a constante ameaça de uma ainda maior desclassificação social; por isso concebem a escola como possibilidade de melhores condições de trabalho e de vida. Tal fato faz com que elas se privem de muitas coisas:

L. (masculino, 22 anos) mora na favela São Remo desde que nasceu, com os pais, um irmão e uma irmã. L. diz que vivem com um orçamento mensal de três salários mínimos.

C. (masculino, 17 anos) ajuda no orçamento familiar, vendendo doces no semáforo que dá acesso ao campus da USP. C. começou a freqüentar o Avizinhar quando conheceu um dos educadores do Programa, enquanto trabalhava no semáforo de uma das entradas da USP. Em sua casa moram 10 pessoas, todas vivendo com um orçamento mensal de aproximadamente três salários mínimos:

*“Não tenho tudo que queria, mas vivo a vida” (C., masculino, 17 anos).*

L. (feminino, 20 anos) respondeu quando perguntamos a ela sobre suas condições financeiras, que não se contenta em ter somente o que é necessário à sobrevivência; gostaria de ter condições de adquirir o que deseja ter. Pergunto a ela o que desejava ter:



*“Um carro, uma casa bonita, e dinheiro pra comprá o que quisé!. A gente só tem o que precisa mesmo, se não morre”* (L., feminino, 20 anos).

Estas famílias lutam arduamente pela sobrevivência do dia seguinte. Os jovens necessitam participar do orçamento familiar e, para tanto, lançam-se ao mercado de trabalho que, na grande maioria das vezes, é o informal.

Além da necessidade dos jovens participarem do orçamento familiar, estes encontram-se influenciados pelo mercado de consumo, que os impulsiona a ocuparem postos de trabalho, já que suas famílias não podem adquirir os bens materiais que desejam.

Assim, se encontram outras formas mais rápidas e mais rentáveis para conseguir dinheiro, parecem logo abandonar o caminho do estudo.

A chamada “vida do crime” exerce grande fascínio nos jovens por proporcionar o acesso rápido ao próprio dinheiro. Apesar de todos os jovens pesquisados se enaltecerem por não terem seguido a chamada “vida do crime”, como eles próprios definem, todos concordam que nesta “vida” a questão financeira fica mais amena.

Os jovens citam vários exemplos de vizinhos, amigos, ex-amigos, parentes que nesta vida ilegal estão financeiramente bem melhores que eles.

Na pesquisa realizada por Willis (1991), também fica claro o apelo ao consumo influenciando as trajetórias de vida dos pesquisados. Os garotos pesquisados por Willis optam por ingressarem no mercado de trabalho pouco qualificado (*“chão de fábrica”*), ao invés de prosseguirem nos estudos, tendo em vista a necessidade premente de dinheiro imediato. Com o próprio dinheiro, podem desfrutar de alguns prazeres do consumo como: roupas novas, calçados, acessórios, dentre outros, além de poderem se divertir e freqüentar locais os quais somente se freqüenta com dinheiro. Além disso, adquirem uma certa respeitabilidade entre os outros garotos e entre as garotas, por estarem providos financeiramente.

Para Willis, estes garotos inserem-se, apressadamente, na vida adulta quando começam a trabalhar e a ganhar o próprio dinheiro e isso lhes causa um certo prazer imediato. Porém, com o passar dos anos, percebem que não conseguem melhores alocações de trabalho, por não terem se preocupado com sua qualificação

anteriormente, já que inseriram-se rapidamente no mercado de trabalho, deixando, em segundo plano, a busca de qualificações. Com os anos, percebem a prisão na qual entraram, pois não mais conseguem sair do “chão de fábrica”, já que com a entrada no mercado de trabalho assumiram compromissos como família e filhos e, portanto, a volta aos estudos e as qualificações ficariam muito mais difíceis. Sobre isto, Willis diz:

*“Ironicamente, à medida que o chão de fábrica torna-se uma prisão, a educação é vista retrospectivamente e, desesperadamente, como o único escape... Em primeiro lugar, é provável que o jovem trabalhador tenha adquirido família, casa e compromissos financeiros que tornam um retorno ao colégio, sem bolsa, fora de questão” (WILLIS, 1991:138).*

Nossos jovens pesquisados também sofrem este apelo ao consumo, porque o poder econômico se traduz em respeitabilidade e independência trazida:

C. (masculino, 17 anos) escolhe um tênis, um carro e um filho como objetivos ao futuro, na sua atividade de recorte e colagem.

Uma das jovens, L. (feminino, 20 anos), disse que se cansava muito por ter de trabalhar e estudar (na época, trabalhava no MC Donald’s ) , por isso, preferiu ficar apenas com uma atividade: o trabalho. Pretende retomar os estudos, mas ainda não sabe quando irá fazê-lo:

*“Eu trabalhava o dia todinho e à noite ainda tinha que ir pra escola... Eu não agüentava não! Preferi ficá só trabalhando...” (L., feminino, 20 anos).*

Na escolha entre a escola e o emprego, o segundo é o escolhido, tendo em vista o poder de compra imediato que ele confere.

Além dos recursos financeiros serem extremamente escassos para estes jovens e suas famílias, quando inseridos no mercado de trabalho, formal ou informal, ainda necessitam se preocupar com sua permanência neste mercado, em que cada vez mais se observa uma retração dos postos de trabalho.

A inserção no mercado de trabalho formal parece assegurar a estas famílias uma maior segurança, na medida em que , como trabalhadores formais, possuem seus direitos regidos pela CLT (Código de Leis Trabalhistas).

O trabalho informal e os empregos temporários, revelam-nos a precariedade dos contratos de trabalho nos nossos dias (FORRESTIER, 1997) o que faz com que estas famílias tenham de, freneticamente, se preocuparem com o sustento do dia seguinte. Já para os que se encontram trabalhando formalmente, fica ainda o eterno “fantasma do desemprego” e, portanto, a constante preocupação em continuarem empregados.

Sob a ótica do capital, base da proposta educacional do empresariado, requerem-se cada vez mais trabalhadores qualificados para um mercado cada vez mais competitivo. A educação básica dos trabalhadores é imprescindível (RUMMERT, 2000). Assim, os trabalhadores são levados a acreditarem que por meio de melhores qualificações educacionais, poderiam inserir-se no mercado de trabalho em condições mais seguras.

Que formação básica é esta que requer o capital? Enguita (1989) responde-nos:

*“... educá-los (os trabalhadores), mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não o tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação do seu lugar na vida, mas não a ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar” (ENGUIITA, 1989:127).*

As famílias de classes populares parecem exercitar diariamente uma certa familiaridade com a memória prática do habitus, o pensar em curto prazo, porque precisam resolver assuntos do cotidiano que requerem tal memória: conseguir recursos financeiros para pagar suas contas; como se sustentarão nesta corrida pela sobrevivência, dentre outros ligados ao saber prático.

Este saber prático de curto prazo, pouco elaborado, racionalizado, parece ser familiar a estas famílias, pois necessitam exercitá-lo diariamente. Já os saberes que demandam certo dispêndio de tempo e requerem uma maior elaboração, parecem não fazer parte do cotidiano das mesmas.

Os saberes racionais e intelectuais são os saberes transmitidos na escola. Seria muito mais familiar aos sujeitos que já entraram em contato com os mesmos,

aprendê-los, se comparados aos sujeitos que àqueles pouco ou nunca foram apresentados. Os saberes práticos e os saberes racionais são tratados separadamente, sendo muitas vezes até considerados antagônicos.

O *capital econômico* certamente ajuda na aquisição do *capital escolar* e mais amplamente na aquisição do *capital cultural*. Tal fenômeno parece ser vivenciado, em especial, nas famílias de classe média. Segundo Velho (1999), nestas famílias, é maior a valorização do desempenho individual, porque elas tendem a canalizar grandes esforços econômicos - tais como escolas de “bom nível”, livros, aulas-reforço, dentre outros – para passarem aos filhos uma visão positiva da escola, na busca de um claro projeto de ascensão social via-escola.

Este esforço em apropriar-se da cultura dominante, daquilo que não é familiar, por parte daqueles que não a possuem, é denominado por Bourdieu de “Boa vontade cultural” (BOURDIEU, apud NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

As famílias de classes médias objetivam alcançar pelo *capital econômico*, que possuem, o *capital cultural e escolar*, que não lhes é familiar, crendo que por meio deles, possam ascender socialmente e, portanto, adquirirem *capital social*. Aceitam “violência simbólica<sup>55</sup>” que lhes é imputada, na medida em que reagem a esta como forma de aceitar o que lhes impõe, esperando, como troca, que sejam levadas a posições superiores no *status quo*. As estratégias de transformar um tipo de capital em outro, mais rentável e interessante naquele campo, são denominadas por Bourdieu *estratégias de reconversão*.

Bourdieu emprestou do marxismo a noção de capital como relação social e a idéia de que a posse do capital econômico confere, aos que o possuem, poder sobre os desprovidos deste capital. Mas ele estende essa noção a outras formas de riqueza, criando conceitos como o de: *capital cultural*, que designa uma relação privilegiada com a cultura erudita e a cultura escolar; *capital social*, designando a rede de relações sociais que constitui uma das riquezas essenciais dos dominantes; e

---

<sup>55</sup> Os sistemas simbólicos seriam uma base a partir da qual se constitui e se exerce o poder na sociedade.

*capital simbólico*, formado pelo conjunto de signos e símbolos que permitem situar os agentes no espaço social.

Segundo Bourdieu o *capital cultural* pode se apresentar de três formas distintas: o estado incorporado: que pressupõe, como o próprio nome diz, a incorporação pelo sujeito deste capital, fazendo parte integrante do sujeito, torna-se então um habitus; o estado objetivado, que se materializa na forma de objetos e bens culturais, e que, portanto, por serem bens, podem ser adquiridos; e por fim, o estado institucionalizado, que se refere também a uma materialidade, porém uma materialidade institucionalizada, em que se encontram os certificados e diplomas (BOURDIEU, apud CATANI e NOGUEIRA, 1998 )

Os estados do capital cultural, passíveis de serem adquiridos via capital econômico, são o objetivado e o institucionalizado, pois se trata de estados materializados, objetivados. Estes não dizem respeito a uma relação estabelecida com o capital cultural, nos termos de Charlot, mas ao ato de adquirir um bem ou um título.

O capital cultural no estado incorporado não pode ser apreendido por procuração. Para Bourdieu, este estado do capital cultural seria o mais oculto dos investimentos de saber, sendo particular e pessoal o seu trabalho de aquisição.

*“Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo ( fala-se em cultivar-se ) . O capital cultural é um ter que tornou-se ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. “ ( BOURDIEU, apud CATANI e NOGUEIRA, 1999: 75 ).*

É preciso que se queira manter uma relação com este capital cultural e partilhar das suas lógicas. O que acontece é que as famílias das classes populares, no geral, não possuem o capital cultural, legitimado, no estado incorporado, porque o que possuem não é legitimado pela sociedade. Desta forma, a relação que se trava com o capital cultural legitimado é uma relação, no mínimo, frouxa, com pouco sentido.

*“Não que eu goste de istudá... mais pricisa né... a gente tem que arrumá um emprego...” (irmã de W.).*

Bourdieu (1975) denomina de *arbitrário cultural* o capital cultural legitimado pela sociedade. Tudo aquilo que não comunga da política ideológica deste capital cultural legitimado, é colocado à margem, visto como subcultura, e, portanto, deslegitimado.

Pela imposição de um capital cultural, ou nas palavras de Bourdieu, de um *arbitrário cultural*, pratica-se a violência simbólica, que consiste em impor, de maneira atroz, um determinado capital cultural, como o único possível e legítimo, deixando todos os outros na condição de ilegítimos.

A cultura legitimada na nossa sociedade não é a cultura familiar às classes populares. Este arbitrário cultural legitimado só poderia então ser apreendido quando se é colocado em contato com um capital cultural que ratifica este arbitrário cultural.

A parte mais importante e ativa deste capital cultural, segundo Bourdieu, é transmitida pela herança cultural, que se transmite sem qualquer esforço metódico. Bourdieu chega a dizer que ela se transmite de maneira “osmótica” (BOURDIEU, 1998: 46).

Assim, se a relação com o capital cultural incorporado torna-se longínqua para as famílias de classes populares, resta a elas apenas e tão somente, tentar participar da lógica do arbitrário cultural legitimado na sociedade, já que esta participação lhes é imposta pela violência simbólica, no estado institucionalizado do capital cultural.

Por essa razão, ouvimos as famílias populares se referirem muito ao diploma, aos certificados, que se configuram no capital cultural no seu estado institucionalizado:

*“Hoje não dá pra ficá sem um diploma... Todo lugar que se vai trabalhá pedi diploma!” (S.M., mãe de P.).*

É por meio de outras relações com o capital cultural – no seu estado objetivado e institucionalizado – e não no seu estado incorporado, que estes jovens tentam, de alguma forma, inserir-se aos saberes legitimados.

As famílias dos jovens procuram colaborar nesta inserção aos saberes legitimados, utilizando-se, em geral, de estratégias verbais - incentivos à inserção dos jovens na instituição escolar (pois é uma instituição legítima) incentivo ao ato de

estudar; e a obtenção de diploma; esforço para compra de materiais necessários aos estudos dos filhos.

*“Eu falo pro P. que tem que istudá... Istudando a gente consegue algo na vida...” (S. M., mãe de P.).*

Porém, o que se observa é que, apesar do incentivo ao estudo dos filhos, na prática, nos comportamentos, o cotidiano dos pais parece não corroborar seus incentivos verbais : o que vemos são pais com baixa ou nenhuma escolarização e a questão financeira impondo-se como prioridade de sobrevivência, fazendo com que os estudos fiquem em segundo plano. Além disso o “habitus” destes pais parece não favorecer um incentivo mais atitudinal e menos verbal para com o saber legitimado. Como, então, poderiam eles falar com propriedade dos “benefícios” trazidos via escola, se eles próprios não puderam usufruir-se deles?

Os pais, os avós destes jovens - como já mencionamos anteriormente, na sua maioria de origem nordestina – tiveram e ainda têm, de “correr atrás” da sobrevivência, do sustento. Estar nestas condições socioeconômicas e culturais, bem como ocupar uma relação de dominação no jogo de poder exercido em sociedade, implica em ter certas relações de saber e com o saber. Há de ressaltar, de antemão, que estar submetido a tais condições significa estar em desvantagem nas relações de saber e com o saber.

Elias Canetti, em “A Língua Absolvida” (2000) releva-nos por meio de sua história pessoal, como os vínculos familiares e com os outros sujeitos marcantes na sua vida, a sua peregrinação com a família por diferentes lugares, bem como a posição ocupada por ele neste diferentes lugares, colaboraram na sua relação com o saber literário. A rica descrição do autor sobre os lugares pelos quais passou, a descrição das pessoas que conheceu e como estas participaram da sua formação reforça a idéia da leitura particular e, ao mesmo tempo, alicerçada no social feita por Canetti.

A família dos jovens pesquisados, bem como os próprios jovens, não tiveram a oportunidade de construir uma relação de proximidade e de familiaridade com

estes saberes legitimados, porque estavam e estão, preocupados com outras prioridades.

Necessidades básicas à sobrevivência são uma das preocupações destes jovens. L. (masculino, 22 anos) parece estar constantemente preocupado em suprir uma das necessidades básicas: a de se alimentar. Durante os meus encontros com os jovens, L., por várias vezes, pediu-me que trouxesse lanches para os encontros. Em dois dos encontros, atendi o pedido de L.

Quando chamado a comentar sobre os recortes escolhidos em uma das atividades que propusemos nos encontros, L. (masculino, 22 anos) diz que no futuro será dono de uma padaria.

Alimentar-se é primordial, pois sem estar alimentado não é possível se pensar em mais nada. Necessidades básicas tornam-se essenciais e é para estas que se voltam as preocupações destes jovens.

A proximidade e familiaridade com os saberes estão intimamente relacionadas com o que Bourdieu (1975) denomina de *Habitus*.

Para Bourdieu (1975) os sujeitos agiriam, após a socialização primária, sempre orientados por uma estrutura incorporada, denominada habitus, que refletiria as características da realidade social na qual estes sujeitos foram primeiramente socializados.

A maneira pela qual a família lidaria com os mais diversos saberes, pela qual ela levaria este novo membro a conhecer o mundo, estabeleceria influências na maneira pela qual os sujeitos se relacionariam com os diferentes saberes.

Frisamos que o que se estabelecem são influências e não destinos, dada a compreensão de habitus que aqui se faz.

A compreensão que fazemos do conceito de habitus de Bourdieu transcende a primeira socialização. Esta leitura é feita a partir do conceito de interdependência (ELIAS, 1994). Partindo-se da interdependência que se estabelece entre as diversas instâncias participantes da configuração do habitus no sujeito e entendendo que esta interdependência se dá num espaço temporal histórico, conclui-se então, que o habitus é um sistema que trabalha numa constante dinâmica.



Os filhos são inconscientemente transformados pelos pais em seus substitutos, encarregando-se de realizar, em seu lugar, um eu idealizado, que é compensatório dos desejos e projetos dos pais, os quais muitas vezes, encontram-se em descompasso com os anseios e expectativas dos filhos. É preciso que os filhos, herdeiros deste projeto dos pais, aceitem herdá-lo. Só assim será feita a perpetuação da linhagem (BOURDIEU, 1998).

*“O P. é a maior dívida que Deus me deu! É o P!” (S.M., mãe de P.)*

Percebe-se aí que o filho é visto como depositário de projetos não conquistados pelos pais.

*“Agora P. já trabalhô dois anos com meu irmã,o de ajudante de pedrero e agora ele dá aula lá no Avizinhar, né... Mais eu falo pra ele mandá currículo... num há como trabalhá resistrado numa firma, assim, você tem todo o direito!*

*Eu falo pra ele... o amigo dele, o Daniel, trabalha em firma, mais o danadinho adora ficá lá dando aula, mexendo com computadó. Mais eu acho que ele fica lá aprendendo e quando aprendê mais, aí ele arruma uma firma “(S.M., mãe de P.).*

Comento com S. M. (mãe de P.) que percebo que P.(masculino, 20 anos) gosta muito de computador:

*“Aquilo ali... Ele tem um computadó aqui em casa... eu fico boba de vê o que ele faiz naquilo! Ele é muito inteligente! Aí eu falo pra quem é que você puxô tanta inteligência... Eu acho que é pra mim né... porque eu também era muito inteligente... bom, o pai dele também era inteligente. A minha família também é todo mundo inteligente!” (S.M., mãe de P.).*

Para Bourdieu, a maneira pela qual o sujeito orienta suas aspirações e condutas resulta da interiorização de condições objetivas de existência ou mais precisamente, da confluência entre *“um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejulgado, o único que lhe é dado a conhecer”* (BOURDIEU, 1998:111). A este processo, Bourdieu denomina “Causalidade do provável “:

*“...o abandono fatalista a fecundidade natural, testemunham que, aquém de um certo patamar , não é possível constituir a própria disposição estratégica que implica a*

*referência prática a um futuro, por vezes muito distante , como se a ambição efetiva de dominar o futuro fosse, inconscientemente , proporcional ao poder efetivo para dominá-lo.” ( BOURDIEU, apud CATANI e NOGUEIRA, 1998:89 ) .*

Haveria uma propensão, entre os sujeitos, em reproduzirem-se, enquanto grupo (WILLIS, 1991). Uma gama de estratégias de várias ordens: educativas, ideológicas, econômicas e matrimoniais contribuiria na manutenção do capital de relações sociais.

Os anseios da família em relação aos jovens contribuiria, então, ao encaminhamento dos mesmos.

Willis, em sua obra, “Aprendendo a ser trabalhador” (1991), nos alerta para o fato de que os sujeitos filhos de operários parecem encaminhar-se ao trabalho manual, sem que haja qualquer tipo de coerção, mas sim até mesmo existindo um certo grau de autocondução. Assim, a classe social de origem, os valores apreendidos na socialização primária (em geral, com os pais e familiares), juntamente com a interdependência existente entre os diversos fatores que participam da vida dos sujeitos, influenciam suas trajetórias.

As trajetórias de vida dos filhos, apesar de originarem-se em comunhão aos anseios dos pais, na socialização primária, são trajetórias que podem configurar-se, de maneira diferente, à dos pais no transcorrer de suas vidas, são trajetórias vivenciadas em diferentes momentos histórico-sociais, perpassando por instituições diferentes e vivenciadas por sujeitos diferentes que ressignificam as instituições, o outro e o mundo de forma diferente, apesar de terem a mesma origem econômico-social. Levando-se em conta a interdependência entre todas estas instâncias, bem como a distinta configuração feita por cada um dos sujeitos diante das mesmas, concluímos que as relações de saber e com o saber, de fato, não podem ser determinadas inteiramente pela posição econômico-social da família de origem.

Ressaltamos novamente que as origens econômico-sociais podem sim ajudar-nos a entender as relações que se estabelecem com os saberes, porém elas não são determinadas por estas. *“Assim, há modos de ser filho de um operário, de imigrante ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se*

*tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade... A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta posição de sentido a não ser em referência a um sujeito” (CHARLOT, 2003:24).*

As famílias lidam de diferentes formas com os saberes, embora tenham a mesma origem social: famílias operárias, famílias negras, famílias faveladas, famílias de migrantes não atribuem o mesmo sentido aos saberes.

Mas então qual(is) será(ão) os sentidos atribuídos pelos jovens pesquisados e por seus pais à escola? A escola ainda ocupa, para estes sujeitos, um status de legitimidade na sociedade?

As falas de alguns pais e também dos jovens mostram-nos que a resposta parece ser positiva:

*“Agora diz que quê estudá, fazê faculdadi... Vô apostá nele pra vê se dá alguma coisa!” (D., mãe de W.).*

Apesar de um certo grau de desconfiança da atitude dos filhos frente à escola, que pode encontrar explicações na não familiaridade destas famílias com estes saberes ainda assim há uma certa ponta de esperança dos pais no sucesso escolar dos filhos.

Mas se o saber escolar não lhes é familiar, se esta instituição reproduz as desigualdades as quais estas famílias já enfrentam na sociedade, o que então levaria estas famílias a continuarem encaminhando seus filhos a esta instituição?

### 3.4) Escola

Antes mesmo de adentrarmos a categoria temática de análise - escola - vale lembrar que estamos compreendendo as relações de saber e com o saber, dentro do pressuposto de interdependência entre as diferentes dimensões e instituições sociais que resultariam em configurações distintas em cada sujeito. *“O conceito de configuração está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana, que considera os sujeitos como seres sociais que vivem em relações de interdependência, ocupando lugares nas redes de interdependência e com isso possuindo saberes ligados a estes lugares, que podem ter sido ocupados anteriormente, no seio de outras configurações sociais”* (LAHIRE, 2004:39). Assim faz-se necessário retomarmos constantemente outras categorias temáticas e, conseqüentemente, certos conceitos ali trabalhados, para que possamos tentar analisar a categoria em questão, visto que são interdependentes.

Muito embora, para fins didáticos, tenhamos dividido nossas categorias de análise em eixos temáticos, cuidamos de não dividi-los de forma a impedir que sejam retomados a qualquer momento, haja vista, a interação entre as redes de interdependência – familiares, escolares, do Programa Avizinhar e da comunidade que estamos considerando neste trabalho.

Quando falamos da categoria temática escola, torna-se praticamente impossível não lançarmos mão novamente da categoria família. Ampliando ainda mais, neste caso, por se tratar de famílias de classes populares, a análise exige incursões tanto no domínio da família, como no domínio do mundo do trabalho. Por outro lado, vale lembrar que este é um recorte analítico em torno de jovens que vivem de modo integral suas experiências vicárias, que não se resumem apenas no universo escolar, familiar e do trabalho, mas também no mundo da cultura, do lazer, das relações interpessoais, bem como nas demais formas que elegem para se relacionarem com o mundo.

A escola da qual tratamos neste trabalho é a escola pública estigmatizada como de má qualidade (AZANHA, 1995), da qual dependem exclusivamente as

classes populares (MAPA DA JUVENTUDE, 2003). É também aquela que tem sido considerada como instituição formadora dominante, na medida em que as demais formas de educação são subordinadas e aferidas a ela (SAVIANI, 1994).

*“A moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção das relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola. As teses mais clássicas viam nesse momento, como afirmava Parsons (1974), a passagem do mundo privado das relações familiares para outras formas de contato e de ocupação nos espaços públicos, sem a necessária presença do adulto. Nesse período, a escola torna-se, então, elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes. Assim, as representações dominantes sobre a infância e, posteriormente, sobre adolescência e juventude integram a escola como um de seus espaços formativos, de tal modo que Singly (1993), em suas análises sobre a família contemporânea, examina a dinâmica do grupo familiar a partir do conceito do modo de reprodução com dominante escolar na esteira dos trabalhos de Pierre Bourdieu (1989)” (SPÓSITO, 2005: 89,90).*

Podemos constatar que, apesar do processo de desinstitucionalização (DUBET e MARTUCELLI, 1996) - que consiste em uma desagregação dos valores centrais de uma sociedade que outrora foram institucionalizados por alguns aparelhos do Estado - pelo qual atravessa importantes instituições como a escola, esta ainda é, de fato, a instituição mais expressiva quando se fala em transmissão do saber legitimado socialmente. Apesar de todo desencantamento enquanto promotora da igualdade social, ainda é largamente referida quando se fala em saber e aprendizado (FERNANDES 2003).

A escola vem mudando ao longo dos tempos e assumindo a forma, em cada momento histórico, que os movimentos de transformações sociais têm-lhe configurado; tem sido sempre impulsionada por tensões, conflitos e esperanças; determinada por pressões dos grupos sociais, das invocações científicas ou de necessidades econômicas, adaptando-se aos grupos que detêm o poder. (TEIXEIRA, 1957).

Para Bourdieu, as novas formas de inclusão propostas pelas reformas educacionais, como é o caso da abertura da escola às classes populares, acabam por incluir, excluindo.

Bourdieu (1998) mostra que a expansão do ensino e a abertura da escola aos jovens que antes não tinham acesso a esta não oferece nenhum tipo de garantia. Os investimentos financeiros, de tempo e sacrifícios que os alunos das camadas populares fazem para estudar, podem não resultar, com a educação um benefício social econômico correspondente. A instituição escolar pode transformar-se numa decepção: *“Essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua à medida em que se avança em sua direção” (BORUDIEU, 1998:221).*

Bourdieu, em sua obra *A Reprodução*, sustenta a idéia de escola como instituição legitimadora das desigualdades sociais. *“Até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais e no senso comum, uma visão extremamente otimista, de inspirações funcionalistas, que atribuía à escolarização papel central no duplo processo de superação do atraso econômico...” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004: 12).* Acreditava-se que a escola pública e gratuita resolveria o problema do acesso à educação e, conseqüentemente, à igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos.

Os sujeitos competiriam dentro de um sistema de ensino, em condições iguais e aqueles que se destacassem por seus dons individuais, seriam levados, por uma questão de justiça, a ocupar lugares de mais prestígio na carreira escolar e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

O que propõe Bourdieu é uma postura bem mais pessimista. Ele acredita que a escola reproduziria as desigualdades sociais e não contribuiria para que estas desigualdades fossem superadas por ela.

*“Não é somente o capital econômico, com uma abordagem marxista tradicional, que está no princípio das desigualdades sociais, mas também o capital cultural, o acesso aos bens simbólicos não redutíveis aos valores mercantis. É pelo controle do capital simbólico que os dominantes impõem aos dominados seu arbitrário*

*cultural, as hierarquias, as relações de dominação, fazendo-os percebê-las como legítimas... “ (LOYOLA, 2002: 66).*

Através do que Bourdieu chama de “*violência simbólica*”, reproduzir-se-iam as desigualdades sociais, ainda que a escola não seja a única instituição que produziria a violência simbólica. Todos os campos são produtores de representações destinadas a legitimar a cultura dos dominantes e a fazer dos dominados cúmplices de sua própria dominação.

*“Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004: 15).*

Autores, como Bourdin (1996) e Souza (1996), acreditam que com a desinstitucionalização da escola, fazendo com que esta instituição não mais concentre os valores de uma sociedade, mais deixe a cargo de cada sujeito construir o sentido de sua experiência, ela deixou de ser agência promotora da igualdade social. Alguns jovens passaram a não mais depositar sua confiança nesta instituição, ao contrário, passaram a ter comportamentos violentos para com ela. Assim, as depredações do prédio escolar ou então, a violência para com seus agentes (professores, diretores, demais funcionários) estão profundamente associadas ao desencanto e a não confiança que se passou a depositar nesta instituição enquanto promotora da igualdade social (SPÓSITO, 1992).

Para Dubet (1997) a violência da escola é vivida, pelo aluno, como pura violência, não uma violência simbólica de classe, como propõe Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, relacional.

As lutas sociais para a melhoria do sistema público de ensino que, em geral, é utilizado pelas classes populares que deste dependem exclusivamente, parecem, de certa forma, desencadear processos contraditórios: de um lado, maiores condições e oportunidades de ensino; de outro, novas modalidades de exclusão social (SPÓSITO, 1992).

A escola, instituição responsável pela transmissão do saber legitimado, para Bourdieu perde o papel de instância transformadora, libertadora, democratizadora e

passa a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais. Haja vista, que esta instituição também é um aparelho do Estado e, portanto, incumbe-se de servi-lo.

Com a idéia de violência simbólica, Bourdieu explica os mecanismos pelos quais a escola sutilmente impõe como legítimo o arbitrário cultural dominante, por meio das diferentes práticas escolares: currículo, disciplinas, avaliações, entre outras, categorias de juízo de valor, emitidas pelos professores aos alunos, o que acaba por corroborar o arbitrário cultural dominante.

Ao impor aos membros dos grupos das classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e ao lhes fazer interiorizar disciplinas e censuras que servem aos interesses dos grupos ou classes dominantes, pratica-se a violência simbólica.

O arbitrário cultural transmitido e inculcado na escola é o arbitrário das classes dominantes; portanto, a cultura escolar é a cultura das classes dominantes.

Partindo do pressuposto de que há uma relação que se estabelece entre sujeito e saberes, as relações entre os sujeitos das classes populares e a cultura escolar, não poderia ser outra, senão ao menos, conflituosa tendo em vista a não familiaridade destes com estes saberes.

W. (masculino, 23 anos) diz ter ficado retido por um ano. Parou de estudar por quatro anos:

*“A escola não me interessava mais! Estava sem motivação, não havia professores. Estava um horror!” (W., masculino, 23 anos).*

Depois de 4 anos, W. ( masculino, 23 anos ) voltou a estudar na mesma escola que havia abandonado anos atrás. Disse que soube por amigos que a escola havia melhorado, que havia professores e decidiu voltar.

Questiono a irmã de W. sobre a pertinência da escola em sua vida:

*“Ah! Eu num gosto de istudá, não! Eu só istudo porque precisa istudá, si não, eu não istudava não!” (irmã de W.).*

Na atividade de recorte e colagem, que objetivava que os jovens falassem sobre suas pretensões ao futuro, L. (masculino, 22 anos) escolhe a figura de uma



mulher sentada numa poltrona lendo um livro e diz que aquela será sua mulher (atividade 01, a seguir):

*“Ela gosta muito de ler. Ela é professora de faculdade”. (L, masculino, 22 anos).*

Quando lhe pergunto se ele não gosta de ler, L. diz: *“Não muito, né... mais vô conforme pode”.(L, masculino, 22 anos).*

A seguir, L. (masculino, 22 anos) escolhe para sua atividade a figura de um concerto de uma orquestra sinfônica e diz que sua mulher adora ir a concertos e que, para acompanhá-la, ele faz um esforço em ir, mas não gosta.

Percebemos que as duas únicas figuras que L. (masculino, 22 anos) escolhe, que se referem a culturas socialmente valorizadas, estão presentes no outro, no caso sua mulher e não nele.

A escola, bem como a cultura valorizada na mesma, de fato não é familiar para estes jovens. Não parece a escola fazer parte do seu habitus. Os jovens, porém, sabem que precisam desta instituição nas suas vidas, pois ser jovem na nossa sociedade é imediatamente ligado à idéia de ser estudante (ABRAMO, 2005). E ser estudante garante a estes jovens uma identidade.

Durante os encontros, observamos a falta de familiaridade dos jovens, em geral, com a escrita e com a leitura. Todas as vezes que eram convidados a se expressarem através da escrita, em atividades ligadas à pesquisa, ou ao curso de formação, havia grande resistência.

Num dos encontros, o estagiário que coordena o curso de formação pediu aos jovens que lhe mandassem, por e-mail, um relatório a respeito das aulas de informática que estavam ministrando naquela semana: as dificuldades, como se sentiram diante delas, os problemas pelos quais passaram durante as aulas e outras informações referentes às aulas.

## **ATIVIDADE 01**

Dos sete participantes do encontro naquele dia, apenas um tinha mandado o relatório ao estagiário. Todos se explicaram dizendo que não tiveram tempo de mandar, porém isso, na verdade, revelou-nos a ojeriza pela escrita, na medida em

que seria uma improvável coincidência que, em um universo de sete sujeitos, seis deles encontrarem-se impossibilitados de realizar a tarefa requerida.

A pedido dos próprios jovens, procurei não trazer atividades que demandassem escrita. A primeira atividade que realizei com os jovens, necessitava desta prática. Foi então que um deles me disse:

*“Escrevê parece aula! É mô chato fazê isto!” (L., masculino, 22 anos).*

Num dos grupos de discussão, procurei saber dos jovens quais os livros que já tinham lido, se liam jornais e revistas. Percebi que muitos falavam que leram livros que se encontravam dentre os mais vendidos no momento, ou seja, seus títulos eram divulgados pela mídia, mas quando começo a questioná-los quanto ao conteúdo do livro, os jovens parecem não saber responder. Assim, fica a dúvida: será que realmente estes jovens leram estes livros ou então ouviram dizer dos livros na mídia e dizem que leram? O não entenderam o que leram?

O habitus da leitura parece não fazer parte do cotidiano deles. Num dos encontros da formação para professores, o estagiário traz um pequeno texto para ser trabalhado e pede que cada jovem leia um parágrafo do texto. Nenhum dos jovens se prontifica a iniciar a leitura. Só começam a fazê-lo quando o estagiário os convoca à leitura, chamando nome por nome. Alguns ainda, quando chamados, negam-se a prosseguir a leitura e um outro já declara, antes mesmo de começar a leitura:

*“Olha, eu não sei lê não, heim...” (L., masculino, 22 anos).*

Com esta frase, o jovem parece já querer alertar de antemão que a leitura não será perfeita, pois diz não saber ler. Não se sentindo na posição de “porta-voz autorizado” do habitus lingüístico, teme falar em público.

Para Bourdieu, *“toda expressão verbal (numa conversa entre amigos, no discurso de um porta voz “autorizado” ou num trabalho científico) leva a marca, no conteúdo e na forma, das condições que o campo considerado assegura àquele que o produz, em função da posição que ocupa” ( BORDIEU, 1977: 160 ).*

A língua não parece ser apenas um instrumento de comunicação: ela carrega consigo uma relação de poder, de força simbólica<sup>56</sup>. Não esperamos apenas ser compreendidos, mas obedecidos, acreditados, reconhecidos.

Em uma atividade na qual propusemos que os jovens representassem, por meio de um desenho, a escola, e logo após discorressem sobre o mesmo, W. (masculino, 22 anos) recusou-se a fazê-lo. Argumentou dizendo que não sabia desenhar, o que não parece verídico, pois em outra atividade de desenho – o desenho de sua casa - demonstrou saber fazê-lo de forma elaborada e complexa.

Mas, então, por que este jovem não quer representar imagetivamente a escola e logo após sobre ela discorrer? Haveria algum impedimento? Ou, então, esta instituição não seria tão significativa para ele, como o desenho de sua casa, que o remete à família?

A escola também passa a ser citada pelos jovens quando procuram inserir-se no mercado de trabalho (RUMMERT, 2000). Assim, com tal objetivo, tentam, das mais variadas formas, forjar suas trajetórias nesta instituição que lhes é tão pouco familiar.

A relação utilitarista mantida majoritariamente pelos jovens em relação à escola parece ser esperado, porque na sociedade contemporânea esta é a relação que acabou predominando, visto que os interesses aos quais a educação passou a servir, fez com que ela se configurasse desta forma:

*“A nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social (...) Não esqueçamos que os professores de hoje, que, na sua grande maioria, têm menos de 40 anos, provêm já do sistema escolar que agora fazem funcionar. Alguns aprenderam nele a relação utilitária com os saberes que reencontram em seus alunos” (PERRENOUD, 1995: 85).*

Para Charlot (2000) o que diferencia um saber “teórico”, “científico” ou “prático” é a relação que se trava com o mesmo e não o saber em si:

---

<sup>56</sup> Bourdieu faz uma crítica a Saussure, na medida em que este pensador compreende a linguagem como um meio de comunicação que se encontra carregado de sentido e composto por uma gramaticalidade.

*“O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria ”saber”, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são as formas específicas de relação com o mundo” ( CHARLOT, 2000:62 ).*

A escola, para os jovens e suas famílias, está vinculada à idéia de melhores alocações profissionais e, conseqüentemente, melhores condições econômicas:

*“E foi assim que fui acostumando ele sozinho... ele foi crescendo né... ele era muito sapeca na escola né... mais é coisa di criança. Aprontava... ficava zuando na escola, a diretora me chamava, mais eu falava pra ele que tem que estudá direitinho, pra você sê um rapaiz que arruma um bom emprego, trabalha...”. (S.M., mãe de P.).*

Na atividade de recorte e colagem, que objetivava conhecer o que os jovens planejavam para o futuro, P. (masculino, 20 anos) escolhe apenas duas figuras: uma figura de propaganda de uma escola particular, onde se observavam crianças em frente a computadores e a figura de uma nota de R\$ 50,00 (cinquenta reais).

Pergunto a P. (masculino, 20 anos) o porquê das duas figuras e ele me diz que futuramente quer ser um grande profissional na área de informática, que até pensa em cursar um curso superior ligado a ela, e, com isso, ganhar muito dinheiro (atividade 02, a seguir).

A relação que estabelecem com a escola e os saberes veiculados na mesma é uma relação frágil, fraca, instrumental; que se apóia tão somente na idéia de instrução, fortalecendo, portanto, o ideário utilitarista. A escola tem, um objetivo explícito: instruir os jovens para o mercado de trabalho.

Quando solicito os jovens num dos grupos de discussão a responderem a seguinte questão: O que vocês esperam que a escola, os estudos lhes traga? Todos esperam da escola um bom emprego. No imaginário destes jovens, ainda se faz presente a idéia de escola ligada a sucesso profissional e financeiro num futuro próximo.

A idéia de escola como agência instrutora para o mercado de trabalho é também a idéia na qual se assentam os ideais do empresariado (RUMMERT, 2000). *“Nele deve ser destacado o fato de que, ao contrário da década de 1980, em que a*

*demanda empresarial restringia-se à educação para a força de trabalho já empregada, nos anos 1990 o empresariado estende suas reivindicações à totalidade da população, defendendo a universalidade da educação básica” (RUMMERT, 2000: 157).*

A educação básica aqui proposta forma um trabalhador com qualificações instrumentais. Há de se lembrar também que seu caráter de educação de classe, destinado a atender demandas específicas da reestruturação econômica capitalista, é evidente.

Os pais incentivam os filhos a freqüentarem a escola, a participarem das atividades escolares, porém sempre intencionando que estes possam conseguir melhores postos de trabalho. Em nenhum momento se coloca a escola como instituição libertadora da máquina social.

De todos os jovens participantes da pesquisa, apenas um cursa o nível superior. Este jovem é W. (masculino, 23 anos).

Que relação estabeleceria este jovem com o saber, a ponto de transformar-se em um “trânsfuga de classe?” O que o fez percorrer esta trajetória tão pouco comum no seu meio?

Este mesmo jovem nos diz que em certa época de sua vida parou de estudar, porque a escola não interessava mais a ele:

*“A escola não me interessava mais! Estava sem motivação Estava um horror!”*  
(W., masculino, 23 anos).

Alguns anos mais tarde, W. (masculino, 23 anos) voltou a estudar e logo depois ingressou no curso superior. Analisando os dados que recolhemos sobre W., percebemos que a volta da sua motivação aos estudos se deve à possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Portanto, a volta aos estudos aparece pressionado pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Motivação é uma palavra-chave para Charlot (2000). Ela sugere que alguém é motivado por algo (de fora), sem uma vontade própria. Já mobilização, que implica pôr-se em movimento (de dentro), seria o termo mais ajustado quando se fala em

relações de saber, já que sugere engajar-se em uma atividade porque existem boas razões para fazê-lo.

A utilização de um ou outro termo – mobilização ou motivação – certamente nos dará pistas sobre o tipo de relação que se estabelecerá.

A escola sozinha não poderá dar conta das desigualdades sociais, pois há problemas nesta instituição que não são dela, apesar de estarem nela (CURY, 2002). Mas existe algo que a escola pode fazer com esta desigualdade: libertar os sujeitos das classes populares da pobreza cultural na qual estão inseridos e, com isso, poderão libertar-se de ocuparem sempre a posição de não protagonistas na sociedade.

*“Mas se a função de garantir os saberes e a certificação imprescindíveis à conquista de um bom emprego e para escapar das condições mais precárias de vida e da desqualificação social é preponderante no discurso das famílias pesquisadas, ela não é, entretanto, a única atribuída à escola. A luta cotidiana pela sobrevivência do grupo familiar, o pouco tempo que podem dedicar a educação dos filhos, a possibilidade de eles se desviarem das condutas moralmente lícitas, as dificuldades de ordem cultural que enfrentam no acompanhamento da escolaridade dos filhos, entre outros motivos, fazem ampliar as expectativas dos membros dessas famílias em relação ao papel da escola na educação dos filhos. Assim, também imputam à escola outras funções, como a guarda e proteção dos filhos” (NOGUEIRA e ABREU, 2004: 51):*

*“Na escola eles aprendem, não ficam soltos na rua, fazendo o que não deve, até mesmo se envolvendo com droga” (S.M., mãe de P.).*

A violência das ruas levando os jovens a práticas ilícitas parece assustar os pais. Nogueira e Abreu (2004) em suas pesquisas, parecem também chegar a esta conclusão.

A escola entendida enquanto instituição responsável pela “guarda” dos filhos é requerida desde muito cedo, na educação infantil, pois a prioridade da sobrevivência se impõe. É necessário que os pais trabalhem, portanto, os filhos ficam na escola (KUHLMANN, 2000).

W. (masculino, 23 anos) iniciou a vida escolar aos 2 anos de idade, quando ficava em uma creche para que seus pais pudessem trabalhar.

A escola, em especial a etapa da educação infantil, é compreendida por essas famílias apenas pela vertente da guarda, do cuidado, enfim, do assistencialismo. Em nenhum momento se observa o entendimento desta instituição como também educacional (KUHLMANN, 2000).

*“ Desde piqueno, ele vai à escola... eu precisava trabalhá né... e não tinha com quem deixá.” ( S.M., mãe de P. ).*

D. (mãe de W.) diz que o que atrapalha na São Remo são as companhias:

*“O que atrapalha é algumas companhia... droga... do resto é bom”*

Ela conta que um sobrinho que mora com ela, ao qual já nos referimos anteriormente, gosta de *“ficá com quem não presta”*.

*“Ele só se enrola com essas pessoa... que você sabe que não vale nada. Não adianta você falá! Até pro juiz já foi outro dia mais a Bia (se referindo a educadora do Avizinhar).*

*Foi a Bia, meu marido, foi tudo! Ele tava vendendo droga aí... Eu falei pra ele que desse jeito eu não quero ele mais aqui. Ele me traiz isso aqui dentro de casa, a polícia pega... E pega junto quem não tem nada a vê”.*( D.,mãe de W.).

O sobrinho a que D. (mãe de W.) se refere começou a freqüentar o curso de formação de professores de informática, porém foi a poucos encontros (tenho apenas uma atividade realizada por ele), e depois desistiu. Sua tia atribui sua desistência do curso de formação de professores ao seu envolvimento com o tráfico de drogas e suspeita ainda, que ele seja usuário ou tenha feito uso de drogas.

*“Ele tava aqui, tava bem tudo... Tudo o que eu comprava prus menino, comprava pra ele... aí saiu, ficô um meis fora ou mais, e quando volto, tava sem uma peça de rôpa... a não sê a do corpo... As rôpa ele levo ou trocô, ou vendeu, sei lá... ficô sem nada!*

*Agora ele tá assim. A mãe dele nem liga pra ele, pra sabê se tá bem ou se tá ruim “. ( D., mãe de W. )*



D. (mãe de W.) diz ainda que B. (sobrinho de D.) parou de estudar na sexta série do ensino fundamental e disse que voltaria aos estudos, mas até agora não voltou.

Ela diz ainda que se B. (primo de W.) estivesse freqüentando a escola não teria tido tempo de se envolver com drogas:

*“Se ele tivesse ocupado na escola não teria se metido nessa...” (D., mãe de W.).*

As famílias esperam da escola um abrigo, longe da violência das ruas e do mundo, do envolvimento com práticas ilícitas. É como se dentro dos muros escolares os filhos estivessem mais seguros.

O capital cultural transmitido pela escola, os saberes intelectuais e escolares, não são norteados pelo horizonte da cultura. Eles adquirem relevância quando indiretamente remetem a outros aprendizados ou outras possibilidades, pelas quais estes jovens e suas famílias são mais ferozmente cobrados no seu cotidiano.

A mobilização familiar frente à escola parece estar voltada majoritariamente à sobrevivência, porque adquirir saberes remete a ilusão de melhores alocações de trabalho, de rendimentos e conseqüentemente, de sobrevivência. Lutar pela sobrevivência se impõe como primordial para estes jovens das classes populares e é graças ao rendimento coletivo do grupo, decorrente do trabalho conjunto de seus integrantes, que eles tentam assegurar suas necessidades básicas.

*“Comecei a trabalhar desde pequeno para ajudar meu avô que trabalhava muito quando eu vim morar em São Paulo...”.(C., masculino, 13 anos)*

Portanto, melhorar a condição social passa a ser um dos fortes motivos para adquirir saberes que facilitem a entrada no mercado de trabalho ou que melhorem suas alocações nele. A escola, como instituição responsável pela transmissão do saber legitimado, teria sua legitimidade garantida na medida em que se mostra eficaz na transmissão de saberes que garantissem mudança social-econômica na vida destes jovens.

No entanto, o que se observa é que a escola já não é mais garantia de uma vaga no mercado de trabalho. Sendo assim, de certa forma, sua legitimidade,

enquanto instituição, ficou abalada. Todavia, este ainda é o argumento que muitos pais das classes populares dão a seus filhos para que freqüentem a escola. Para as classes populares, este é um argumento que, de alguma forma, pode lhes trazer sentido em freqüentar esta instituição, já que parecem conseguir melhor lidar com o mundo do trabalho, prático, utilitarista.

O trabalho para as classes populares, em especial para os migrantes nordestinos, constitui-se um dos meios através do qual estes sujeitos encontram sua identidade: a de trabalhadores. Tal identidade é para eles motivo de orgulho, dignidade, honra, mais do que isso, o trabalho é questão de moral.

Estes jovens e suas famílias, não possuindo o capital cultural requerido pela escola, ressignificam-na, de forma a fazer sentido em suas vidas. Freqüentar a escola com vistas a um diploma que lhes conferirá melhores colocações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhor poder econômico e melhores condições de vida, parece ser o argumento fundamentador, quando os pais pedem aos filhos empenho na escola, no presente, para que, num futuro possam desfrutar de melhorias, forjando o sentido da escola nas suas vidas.

Este bom futuro, desejado e sonhado, que a escola favorece, é ancorado na conquista de melhores condições de vida.

S.M., mãe de P., quando questionada sobre a conveniência da escola, nos responde o seguinte:

*Eu acho que é uma coisa boa pras crianças né... Serve pra lê, escrevê, arrumá um bom emprego... As criança que não estuda... o que será delas né... "*

Pergunto a S. M. (mãe de P.) o que pensa a respeito dos professores:

*"Acho que ser professor é uma coisa muito importante. Eu acho que paga muito mal o professor!*

*Minha professora era uma mãe pra mim! Eu amava ela!*

*O professor dá uma educação pra você... Pra você sê gente mais tarde, lá pra frente. Se não fosse ele, a gente não aprendia nada não! Professor e professora é os pai da gente! ( S.M., mãe de .P )*

S.M. (mãe de P.) faz uma leitura de escola – aquela que nos ensina a ler e escrever e entrar no mercado de trabalho - que novamente nos coloca dentro de uma visão utilitarista da escola. O fato da geração que antecede os jovens, ou seja, seus pais, também fazerem uma leitura utilitarista da escola, poderia nos fornecer subsídios para que refletíssemos que o valor de escola transmitido nestas famílias seria o de escola na visão utilitarista.

A visão utilitarista não poderia deixar de existir num mundo onde as pessoas são atreladas, ou não, aos bens materiais que possuem.

Pergunto à irmã de W., que estava grávida no momento da entrevista - e por isso tinha se afastado da escola - se ela acha importante estudar e ela responde:

*“Eu acho sim. Porque sem estudá ninguém consegue nada né...”* (irmã de W.).

Pergunto a ela o que é esse nada. Nada do quê? E ela responde:

*“Emprego!”* (irmã de W.).

Aprender o *Trivium*<sup>57</sup>: ler, escrever e contar parece ser valorizado como um dos papéis da escola. Muito embora já façamos uma leitura do mundo sem nos apropriarmos da linguagem escrita, com a apropriação desta, esta leitura parece ficar mais ampla, alargar os horizontes e isso, é valorizado pelas classes populares.

As atividades de maior importância, aprendidas na escola, parecem ser: ler, escrever e contar, em especial ler e escrever. Estas são atividades de base nesta instituição. São estas atividades também que parecem ser mais utilizadas por estas famílias, e sendo assim são mais citadas:

*“Estudei até a quarta série. Sabe, eu era muito inteligente! Com 5 ano eu já sabia lê e iscrevê. Eu fui boba... se no Norte eu tivesse continuado a estudá, eu arrumava um emprego bom aqui em São Paulo... mais eu não estudei né...”* ( S.M., mãe de P. )

*\_ Eu não sei até quando foi que estudei... Eu sei lê e escrevê.”* ( avô de W. )

---

<sup>57</sup> Na concepção clássica: ler, escrever e contar deveriam ser as três artes que comporiam o alicerce do saber. (Hilsdorf,1998).

*“Ela não sabia lê não. Nem trabalhava... era só dona de casa. Cuidô de 10 filho e todos veio pra São Paulo”. (mãe de W., falando sobre sua mãe)*

*“Meu pai nunca estudou não... Mas ele sabe assinar seu nome...”.*

Os jovens pesquisados pela equipe ESCOL também parecem dar grande relevância ao ler, escrever e contar, na medida em que estas práticas escolares aparecem no discurso destes jovens (CHARLOT, 2001).

A precariedade das condições do professor é um fato consciente do qual S.M. fala. Fica evidente, na sua fala, acarretando inúmeros prejuízos nas relações estabelecidas entre alunos e professores.

Ao mesmo tempo que a escola ainda é considerada, por estes jovens e suas famílias, como fonte legítima de aquisição de saberes, ela é também questionada em diferentes aspectos, tais como a permissividade excessiva dos docente e da direção:

*“Quanto à coordenação, acho que é regular, ultimamente os alunos tem soltado bombas e até agora não vimos se tomada nenhuma providência”. (L., feminino, 20 anos ).*

*“Resumidamente, vou escrever que carteiras quebradas, paredes pixadas, ratos passeando no pátio e corredores da escola, reação dos alunos era bater ou gritar com professores, desrespeito total.*

*Na verdade, eu não queria estudar nessa escola que estudo, porque sei que aos olhos de muitos ela é mal vista”. (L., feminino, 20 anos )*

Outro ideário muito comum nas classes populares é atrelar educação ao futuro. Para que os membros das classes populares possam entender a escola como uma instituição legítima, ou seja, que veicula saberes importantes de serem aprendidos, necessitam acreditar que, futuramente, os saberes por ela ministrados lhes trarão benefícios. No presente, tais saberes parecem carecer-lhes de sentido, salvo o ler e escrever, já citados. Estes saberes da escola lhes são muito pouco familiares, não participando do seu cotidiano, mas como necessitam incentivar seus filhos a aprendê-los, precisam acreditar que um dia estes saberes lhes trarão benefícios; assim, acreditam que, num futuro, estes serão necessários.

Para Fernandes (2003), a escola é, para os jovens de classes populares, “um campo de sonhos de futuro”.

Cria-se a tríade escola-emprego-futuro e como não poderia deixar de ser: uma relação calcada no utilitarismo.

A relação com os outros e com o mundo, ou seja, as relações de socialização, interpessoais, parecem ser o grande aprendizado, o grande saber que se coloca a estes jovens no presente, pois estas são questões que fazem parte do seu cotidiano. Assim sendo, são chamados a lidarem com estas. Para Charlot, estas seriam questões de ordem antropológica, com as quais os jovens devem defrontar-se: “humanizar-se, socializar-se, construir-se como sujeito singular” (CHARLOT, 2000).

*“... Se esses jovens devem, desse modo, conquistar essas aprendizagens, é para ingressar em um mundo humano, habitar este mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir a si próprios como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais...”(CHARLOT, 2001: 147)”*.

A escola é forjada, por estas famílias, num objetivo futuro – que é o de lançar-se no mercado de trabalho, como já mencionamos – e num objetivo presente, que é o de educar-se para o convívio em sociedade, humanizar-se, socializar-se. É essa a educação da qual falam os jovens e suas famílias: educar-se para as relações interpessoais.

Quando pergunto a C. (masculino, 17 anos) o que seus familiares pensavam sobre a escola, ele diz:

*“Acham muito importante para qualquer pessoa, e para conseguir um emprego, uma boa educação”. (C., masculino, 17 anos).*

Quando pergunto a P. (masculino, 23 anos) o que seus familiares pensam sobre a escola e os estudos, ele responde:

*“Todos pensam que é muito importante tanto profissionalmente como pessoalmente, eu concordo com eles. (P., masculino, 23 anos).*

O jovem C. (masculino, 17 anos) menciona na sua narrativa que na infância teve de lidar com problemas familiares: com a separação dos pais, foi morar com a

avó. Alguns anos mais tarde, esta avó morreu e C. foi morar com a tia. Assim, lidar com estas relações interpessoais parece ter sido um dos grandes aprendizados, adquiridos na vida de C. O que se trata de aprender, para estes jovens, é fundamentalmente a vida, as coisas da vida, o que se relaciona ao mundo humano, dos outros homens, deles mesmos.

Os problemas da vida cotidiana, as relações com o outro estão fortemente presentes nos aprendizados mencionados tanto por C. (masculino, 17 anos), como também nos aprendizados mencionados pelos outros jovens. Estas instâncias possuem uma relação de significância nas suas vidas, nas suas relações com o mundo, pois fazem parte do cotidiano destes jovens e, portanto, como diria Charlot, exercem significância para estes sujeitos no mundo e consigo mesmo.

Quando pergunto a P. (masculino, 22 anos) o que considera importante na formação de uma pessoa, recebo a seguinte resposta:

*“Uma estrutura familiar, que ofereça as coisas fundamentais como educação pessoal” ( P., masculino, 22 anos .)*

Questiono P. (masculino, 20 anos) sobre o que é educação pessoal e ele me responde:

*“Educação pessoal é ensinar a ser educado, entrar e sair de qualquer lugar...” (P., masculino, 20 anos).*

Analisando a resposta de P. (masculino, 20 anos), percebemos que “educação pessoal” parece aproximar-se de aprender a lidar com relações interpessoais, socializar-se com o mundo, com os outros, saber lidar com as pessoas, ser educado, cordial. Esta é a educação significativa para P., aquela que o ajuda a lidar com os outros.

P. (masculino, 20 anos) termina sua resposta dizendo-me que sua mãe foi e continua sendo muito importante na sua educação. Em se tratando de relações de socialização e neste trato com o mundo, os pais parecem ser os melhores professores para estes jovens, o que não poderia deixar de ser, pois fazem parte do mesmo meio social, e, portanto podem falar com mais propriedade.

A escola como instância socializadora também aparece retratada nos desenhos e nas falas de E. (feminino, 20 anos). Na atividade na qual pedíamos para que os jovens desenhassem uma escola, E. retratou grande parte dos espaços existentes em uma escola: sala de aula, quadra de esportes, sala de TV, refeitório e cozinha. Em todos os ambientes, há pessoas desenhadas, ou seja, esta é uma escola habitada por alunos, professores e funcionários. Quando chamada a comentar sobre seu desenho, E. diz que na escola encontra seus amigos, bate-papo, enfim, como ela própria diz: “joga conversa fora” (atividade 03, a seguir).

Quando C. (masculino, 17 anos) faz um desenho representando a escola, encontra-se nele apenas uma quadra de esportes. Quando peço que comente seu desenho, C. diz que desenhou a quadra por ser o lugar de que mais gosta na escola. Nela encontra lazer e socialização que, pelo que pudemos perceber, é extremamente escasso para estes jovens (atividade 04, a seguir).

A escola é um dos poucos espaços de socialização e, de certa forma, de lazer que estes jovens possuem. Quando nela se encontram aproveitam para conversar, namorar, colocar as novidades e conversas em dia com os amigos. Disciplinarem-se as atividades escolares e nela se concentrarem são deixados em segundo plano.

Uma nítida falta de concentração, de “disciplina” para concentrar-se foi observada nos encontros do curso de formação de professores de informática. Em todo eles, por inúmeras vezes, o estagiário que coordenava precisava chamar a atenção dos jovens.

A falta de concentração era geral. Todos os jovens, sem exceção, em algum momento eram censurados. Alguns mais, como é o caso de L. (masculino, 22 anos), que chegava até mesmo a travar discussões com o estagiário; outros menos, como é o caso de P. (masculino, 20 anos) que, de acordo com nossas observações, foi o jovem que menos foi advertido no espaço de tempo em que participei dos encontros.

A falta de concentração, de “disciplina” para a realização de uma tarefa nos faz pensar sobre o comportamento destes jovens na instituição escolar, local em que se prioriza a disciplina: falar pouco, fazer apenas o que se pede, com regulamentos rígidos.

A educação parece estar, no ideário dos jovens, vinculada a obediência e controle. Fizemos uma atividade que demandava visualizar como gostariam de encontrar-se num futuro. Quando perguntado sobre a educação do filho, que imaginou ter no futuro, C. (masculino, 17 anos) diz que por ser ainda muito pequeno, o filho ainda não vai à escola, mas que é um garoto muito obediente.

No desenho da escola de L. (masculino, 22 anos) visualizam-se muitas grades e no centro do desenho há a inscrição: Cadeião ( atividade 05, a seguir ).

L. (masculino, 22 anos) diz que a escola para ele é uma prisão, pois parece sentir-se sem liberdade, como se estivesse em um território desconhecido, onde as coisas não lhe fazem sentido e, portanto, resta apenas cumprir ordens. Este jovem parece entender os mecanismos de funcionamento pelos quais a escola se articula, mecanismos estes que já foram anteriormente refletidos por Foucault (1977).

“A escola é agência do controle face-a-face par excellence” (WILLIS, 1991: 89). Ela é responsável pelas aprendizagens normativas, a que os jovens chamam de obediência.

Na escola, há um certo rigor punitivo, que faz juz à sua eficácia enquanto instituição normatizadora. (FOUCAULT, 1977): inculcar nos sujeitos a legitimidade da sua autoridade pedagógica, fazendo com que estes docilmente as cumpram (BOURDIEU, 1975).

*“Na escola aprendemos a respeitar as regras, as pessoas, as exigências do professor” (dizeres de C. (masculino, 17 anos) quando perguntado sobre o que se aprende na escola).*

A autoridade dos professores, que são os agentes responsáveis por inculcar o capital cultural legítimo, torna-se inquestionável, na medida em que são os “portavozes” do saber legitimado.

Nas escolas, os professores cooptados pela reprodução pensada por Bourdieu, tenderiam a exercer uma “jurisprudência professoral” (BOURDIEU,1975), na medida em que implícita ou explícita julgariam seus alunos, em especial, pela origem social. Bourdieu (1975) nos mostra que os adjetivos de menor valor, dentro da escola, são



pronunciados para qualificar, em geral, os sujeitos menos favorecidos socioeconomicamente.

Para citarmos uma prova mais concreta da normatização existente na escola, basta lembrarmos dos mais variados tipos de avaliações existentes nesta instituição. A existência de provas e exames é um indicador de que a escola normatiza os sujeitos que dela participam. Ao medir, descrever, qualificar, classificar, os sujeitos que dela participam, almeja criar um padrão de bom ou mau aluno.

Vigiar seus alunos para que não sucumbam às regras da instituição escolar e puni-los, caso elas sejam transgredidas. (FOUCAULT, 1977).

Pergunto a S.M. (mãe de P.) sobre a infância de P. (masculino, 20 anos) para tentar resgatar saberes apreendidos nessa fase da vida. Ela me diz que começou a ensinar P. desde muito pequeno a ficar sozinho em casa.

*“Ele não gostava de brincá com as outras crianças não... ele gostava de ficá sozinho... desde piquinininho..*

*Com seis anos eu ensinei ele a ficá sozinho né. Aí ele ia pro pré... deixava as coisas dele prontinha! A minha subrinha levava ele... Ele fechava a porta... tudo direitinho! Já tinha responsabilidade, guardava a chave na mochilinha...*

*Eu falava pra ele: você não tem pai, a sua avó morreu... agora sô eu e você! Eu prefiro você ficá sozinho do que ficá sofrendo na casa dos outros”( S.M., mãe de P. )*

Percebe-se, a partir das falas de S.M. (mãe de P.) que o saber mais valorizado por ela na infância de P. (masculino, 20 anos) foi o de P conseguir resolver as coisas sozinho, apesar da pouca idade. Fechar a casa e colocar a chave na mochila parece ser de certa forma, neste relato, mais significativo que o ato de ir à escola, pois é a responsabilidade de guardar a chave que se ressalta e não a de ir à escola. Novamente se coloca o saber da vida, das coisas do mundo, como saberes significativos a estas famílias.

Não se faz aqui juízo de valor sob os saberes que nos aparentam ser mais valorizados por estas famílias. Queremos apenas verificar quais são os saberes

valorizados por estas famílias e como estes influenciam as decisões, ações e relações dos seus membros na concretude de suas vidas.

A valorização dos saberes cotidianos, necessários à vida, à humanização parece não ser somente uma preocupação isolada destes jovens; ao contrário, parece ser uma preocupação generalizada entre eles.

A equipe ESCOL verificou a mesma valorização – de saberes necessários ao cotidiano – entre jovens de diversos países, quando pesquisados sobre tal assunto (CHARLOT, 2001).

Não é de se estranhar que a escola, apesar de valorizada verbalmente pelos pais e até pelos jovens, não leve, na prática - ações, comportamentos, prioridades, sentido atribuído - este mesmo valor, se comparado aos saberes necessários ao cotidiano. A escola pode até ser valorizada verbalmente, em alguns esforços práticos: como comprar o material escolar e deixar de comprar algo no supermercado, deixar os afazeres domésticos ou de trabalho para comparecer a uma convocação da escola, dentre outros. Estes são grandes esforços sim; não podemos menosprezá-los, principalmente em se tratando de famílias de classes populares, nas quais o fator econômico é um agravante. Porém, há uma grande diferença em valorizar verbalmente a escola e suas práticas e valorizá-la praticando cotidianamente as práticas que nela se desenvolvem e a valorizam.

É preciso, porém, que a família possua um certo “capital escolar” para que possa valorizar as práticas escolares, na prática. E a oportunidade de ter este “capital escolar” nem sempre foi ou é possível, da mesma forma para todas as famílias.

Todos sabemos que é relativamente recente a abertura da escola às camadas populares que, anteriormente, ficava excluída da participação nesta instituição (TEIXEIRA, 1957). Sabemos também que coube aos membros destas, de uma forma ou de outra, encontrarem um sentido nesta instituição para continuarem freqüentando-a, já que ela abriu suas portas a esta camada social da mesma forma como trabalhava com outras camadas sociais, negando totalmente as especificidades e necessidades trazidas pela nova clientela.

As famílias das camadas populares tiveram de lutar para conseguir ter acesso à instituição escolar. A constituição histórica destas famílias com a escola já é, por si só, conflituosa (SPÓSITO, 1994). Quando se trata de famílias de classes populares negras ou afro-descendentes, como é o caso de grande parte de nossos pesquisados, o quadro se torna ainda mais agravante dado o duplo processo de exclusão por elas vivenciado: pobre e negra. Portanto, diante de tal quadro, torna-se evidente as relações conflituosas entre camadas populares e escola. A ausência do “capital escolar”, do habitus escolar nestas famílias fica mais explícita quando nos deparamos com a escolaridade e profissão dos pais:

A mãe de L. (masculino, 22 anos) parou de estudar na quarta série do ensino fundamental e atualmente é empregada doméstica. Seu pai não estudou e atualmente é confeitoiro.

Quando pergunto a S.M.(mãe de P.) a escolaridade de sua mãe (avó de P.), ela diz não saber. Diz que o que sabe é que sua mãe sabia ler e escrever.

Pergunto a S. M. (mãe de P.) sobre seu grau de escolaridade, e ela me confirma os dados que consegui anteriormente com P.:

*“Estudei até a quarta série”.(S.M., mãe de P.).*

W. (masculino, 23 anos) diz que seus pais estudaram até a quarta série do ensino fundamental. Sua mãe é cozinheira e seu pai porteiro de um edifício.

Quanto à profissão de D. (mãe de W.) ela diz-me que trabalha como cozinheira há dez anos e que estudou até a sexta série do ensino fundamental.

Quanto ao seu marido, D. (mãe de W.) não soube responder a escolaridade, dizendo que ele trabalha como porteiro em um edifício no bairro Jardins (bairro nobre próximo a comunidade São Remo).

Todos estes dados sobre escolaridade e profissão dos pais e avós dos jovens pesquisados nos levam a crer que o “capital escolar”, de fato, não faz parte da vida destes sujeitos. Cabe a estes sujeitos, na medida em que ressignificam ou não a escola como instituição relevante para suas vidas, adquirir ou não este capital. Desta decisão, implicará toda a sua imagem perante esta instituição.

Muitos nem ao menos sabem qual a escolaridade de seus pais ou mesmo a própria escolaridade. Torna-se evidente a não familiaridade, a não significância destes sujeitos para com a escola, bem como para com o saber nela veiculado, a começar pelo fato de ignorarem a própria escolaridade ou a escolaridade dos seus. Estas relações de significância só poderiam ser conseguidas se firmadas em algo relevante a eles, como diria Charlot: deve ser criada uma “mobilização”. Essa tal mobilização frente à escola, evidencia-se apenas quando visualizam na escolaridade a possibilidade de um emprego, e a escolaridade, via emprego possibilitando melhores condições de vida.

O que se impõe como significativo e prioritário na vida destes sujeitos é a luta por melhores condições de vida, por sobrevivência, já que, em média, o rendimento mensal das famílias pesquisadas varia de R\$ 80,00 a R\$ 150,00 *per capita*<sup>58</sup>.

Lutar pela sobrevivência significa para estas famílias obter condições mínimas e, portanto, para isso é necessário um emprego que lhes garanta rendimentos mínimos. A escola só adquire importância para estes jovens, se for entendida como possibilitadora de um “futuro melhor”.

*“Acho bom é o que ele quê né... Mais ele que vá se preparando... ele vai arrumá um bom emprego e vai sustentá a casa”.*

*E quando ele si formá ele vai me dá em dobro! Tem que sê cum juros não?”.*  
(D., mãe de W. .)

Adquirir uma profissão com vistas a sobrevivência é algo que os jovens acreditam ser importante na sua formação, na sua educação:

*“Eu acho que é importante uma profissão e qualidade de vida”* (L., feminino, 20 anos .)

Educar-se, aprender, é necessário para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu.

---

<sup>58</sup> Valores obtidos através do menor e do maior valor de renda familiar, relatado pelos jovens, e dividido pelo número de pessoas que vivem com a renda. Dados obtidos em setembro de 2005.

Educar está estreitamente ligado ao aprender, pois o ato de educar objetiva o aprendizado de algo. Vale ressaltar novamente que este aprender encontra-se num espaço relacional daquilo que é importante e pertinente ao aprendizado de cada sujeito para situar-se no mundo. Aprender vem de “ad” (junto de alguém ou algo) e “*prae-hendere*” (tentar prender, agarrar, pegar). (GADOTTI, 2002).

Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. Portanto podemos concluir que todo ato educacional é, por excelência, um ato relacional. Charlot também corrobora a mesma idéia, quando diz:

*“Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional”* (CHARLOT, 2000:63).

Nos jovens pesquisados, percebemos que o âmbito relacional presente no ato educacional encontra-se em suas falas:

Quando pergunto a E. (feminino, 20 anos) qual a lembrança que ela levava de seus professores ou então que falasse de um professor marcante na sua vida escolar, recebo a seguinte frase como resposta:

*“Só lembro de professores ruins... A Cássia, professora de Geografia, só passava textos e não explicava nada. Ela era insuportável!”.*

*“O Emílio, professor de Física, não conseguia colocar a sala no lugar”.*(E., feminino, 20 anos).

C. (masculino, 17 anos) diz não gostar de quase nada na escola, a não ser de alguns professores que dão uma boa explicação da disciplina.

Esta relação professor-aluno parece fazer-se pertinente no ato educacional para estes jovens. Certamente remeter a otimização da educação ao plano exclusivo das relações interpessoais é algo ao mesmo tempo ingênuo e reducionista. No entanto, vale lembrar que educar é um ato eminentemente social, só se educa numa relação, que se dá com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Na fala de E. (feminino, 20 anos) percebemos a ênfase na necessidade de uma boa explicação do professor. Parece ela requerer deste professor um diálogo maior, uma conversa:

*“Eu tive um professor que não explicava nada... ele enchia a lousa e achava que estava tudo pronto. Não precisava ensinar nada. Tem que explicar, tirar as dúvidas!” (E., feminino, 20 anos).*

Para Maturana, a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento:

*“A palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘cum’, que significa ‘com’, e ‘versare’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ outro” (MATURAMA, 1998: 80).*

Para Morin (2002), *“ensinar a condição humana”* deve ser o objeto essencial de todo o ensino. Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais, portanto o ser humano é entendido como constituído enquanto ser físico, biológico, psíquico, cultural, racional, afetivo, social, histórico; é uma unidade complexa da natureza humana e que não pode ser desintegrado da sua totalidade.

O papel das emoções no processo de aprendizagem é decisivo: razão e emoção não são instâncias separadas. A afetividade é parte do ato de conhecer, *“a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996: 141).*

A educação só tem sentido como vida e, portanto, deve considerar os sujeitos que dela participam como seres vivos integrais: cognitivo, físico, psíquico, afetivo, social e histórico. Educação é vida (GADOTTI, 2002). E como só existe vida na relação com os outros, em sociedade, novamente concluímos que a educação só se faz presente numa relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

A escola precisa considerar que a educação está centrada na vida, precisa considerar as pessoas, respeitar seu modo de vida, suas culturas, sua identidade, suas ressignificações. A educação, incluindo a escolar, precisa ter um sentido de humanização e ter consciência da complexidade humana. Desta forma poderemos tentar pensar numa educação, numa escola que não seja apenas um local onde se aprende e se prepara para competir no mercado de trabalho.

### **3.5) Programa Avizinhar**

A participação no Programa serve como um “passaporte” ao convívio na Universidade. O Avizinhar é o elo articulador de relações entre os jovens e a Universidade. É por meio do Programa que os jovens transitam mais regularmente na Universidade e participam de outras atividades, desenvolvidas nela, por serem participantes do Programa. É por meio delas que os jovens conseguem adentrar em alguns espaços da Universidade antes não permitidos a eles como: clube esportivo universitário, restaurante universitário, prédios administrativos, dentre outros restritos a comunidade uspiana. Assim pela freqüência ao Programa, que estes jovens podem adquirir “sinal verde” para freqüentar alguns locais da Universidade.

O acesso a alguns locais da Universidade, que são restritos à comunidade uspiana, faz com que estes jovens tenham de lidar com duas situações distintas: uma, quando se encontram na Universidade e outra, quando se encontram nas suas comunidades de origem.

Estando na Universidade, estes jovens lidam com o sentimento de não serem “bem-vindos” no local, dado todo histórico que carregam antes da criação do Programa Avizinhar.<sup>59</sup>Entretanto, mesmo não sendo bem-vindos, é fato que a presença deles modifica o espaço do campus, bem como o convívio deles na Universidade modifica suas vidas. Os jovens das comunidades São Remo, Jaguaré e a comunidade uspiana estão, ao mesmo tempo, separados e unidos, por um laço tenso e desigual de interdependência (ELIAS, 2000).

O conceito de interdependência de Elias (1994; 2000) é fundamental para entendermos as relações de poder estabelecidas entre os jovens e a Universidade, que, com certeza são tensas, pois são também relações de poder. Apesar destes jovens não estarem na Universidade na posição de membros da comunidade uspiana, ali estão e a partir do momento em que estão presentes, estabelecem relações com este meio social.

---

<sup>59</sup> Ver capítulo sobre Avizinhar.

As relações estabelecidas entre os jovens e a Universidade podem não ser as mesmas dos professores, alunos e funcionários – e certamente não o são, pois eles encontram-se de certa forma excluídos de algumas relações na Universidade – mas não podemos negar que elas acontecem. Na interdependência das relações entre os jovens e a USP afloram as mais variadas relações de poder.

Para Elias e Scotson (1994), as relações de poder perfilam todas as demais diferenças que levam à exclusão dos grupos:

*“Parece que adjetivos como” racial “ou” étnico “, largamente utilizados neste contexto, tanto na sociologia quanto na sociedade em geral, são sintomáticos de um ato ideológico de evitação. Ao empregá-los, chama-se a atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças de cor de pele) , enquanto se desviam os olhos daquilo que é central ( por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência )... Assim , mesmo quando existem nesses casos as diferenças de aparência física e outros aspectos biológicos a que nos referimos como “raciais”, a sociodinâmica da relação entre os grupos interligados na condição de estabelecidos e outsiders é determinada por sua forma de vinculação e não por qualquer característica que os grupos tenham, independentemente dela” ( ELIAS e SCOTON, 1994: 32).*

Os autores acima acreditam que para além das diferenças étnicas, raciais, econômicas, dentre outras formas de exclusão, estão as relações de poder, que regularia todas as outras formas de exclusão.

A Universidade e os jovens, mais amplamente as comunidades São Remo e Jaguaré, formam uma rede estruturada mutuamente, portanto, dependente. Mesmo possuindo interesses diferentes, ambos são dependentes, pois é a interdependências de seus interesses que os unem.

Há um vínculo duplo que faz com que, de algum modo, um grupo tenha função para o outro e vice-versa. Está é a relação que Elias (1994) chama de interdependência entre estabelecidos e outsiders<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> A relação estabelecidos e outsiders é uma relação de poder (Elias, 2004 ). Os estabelecidos seriam os grupos de maior poder - impoariam sua cultura, seus valores, como legítimos. Os outsiders seriam os grupos de menos poder.



Os estabelecidos, no nosso caso, a comunidade uspiana, seria útil ao grupo outsider, no nosso caso, a comunidade São Remo e, mais particularmente, os jovens destas comunidades participantes do Avizinhar. Para exemplificarmos esta reflexão, poderíamos citar que a Universidade representa um possível local de trabalho e de lazer, oferece serviços médicos e oferece transporte gratuito para as comunidades São Remo e Jaguaré. Para os jovens pesquisados, ela ainda oferece tipos de lazer diferenciados: freqüentar o CEPEUSP, utilizar micro-computadores, aprender uma profissão, inserir-se no mercado de trabalho, dentre outros. Este maior número de espaços sociais faz com que tenham uma experiência mais rica ao situarem-se no mundo, subjetivarem-se.

Já para a Universidade, representada pela comunidade uspiana, as comunidades São Remo e Jaguaré representam mão-de-obra para os trabalhos menos prestigiosos (porteiros, guardas, auxiliares de limpeza) e também um campo de estudos às mais diversas pesquisas acadêmicas, além da facilidade de estarem geograficamente próximos.

Assim os dois grupos: comunidade uspiana e comunidades São Remo e Jaguaré, interagem um com o outro. Há de se lembrar, porém, que apesar de necessitarem-se mutuamente, esta necessidade não é igualitária: a desigualdade da dependência entre os dois grupos faz com que se evidencie mais claramente as relações de poder.

A “balança estabelecidos e outsiders” funciona com o “peso do poder”. Nesta tensa, ininterrupta e interminável relação, a balança tenderá sempre para o lado do grupo que estiver, no momento, com maior poder. Há de se lembrar que o grupo estabelecido possui, na maioria das vezes, um diferencial de poder maior, porém há de se lembrar também, que o poder e, portanto, a dependência de um grupo para com o outro não é unilateral.

Os grupos, estabelecidos e outsiders, costumam evidenciar a questão do pertencimento aos grupos. Sobre isso dizem Elias e Scotson:

*“O problema é saber como e porquê os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das*

*fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós” , enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles”” ( ELIAS e SCOTSON, 1994: 37;38 ).*

O olhar recriminante e disciplinador da comunidade uspiana parece ilustrar o conceito de “nós-eles”. Nos gestos, no olhar, já se identifica que os jovens não fazem parte da comunidade legítima (estabelecidos), sofrendo processos de exclusão.

A cultura veiculada na Universidade não é disponibilizada aos jovens das comunidades São Remo e Jaguaré, como o é para os estudantes. O que se disponibiliza a estes jovens é o acesso a alguns espaços de lazer e alimentação, porém, fazer parte do corpo discente, por exemplo, que é uma posição de maior poder, se comparada à posição que lhes é dada a ocupar, é extremamente atípico.

Nas suas comunidades de origem, não parece ocorrer o mesmo. Os jovens, freqüentantes do Avizinhar, são muito bem vistos. Suas famílias, bem como a comunidade em geral, acreditam que o Programa é extremamente benéfico a eles, por dois motivos.

O primeiro deles é o fato de os jovens encontrarem-se ocupados enquanto estão no Avizinhar, e estarem, na opinião dos pais, menos suscetíveis a más companhias. Este argumento, por si só, já credibiliza o Avizinhar como um local, ou um programa bom para se estar e para se participar. Ao invés de estarem nas ruas, os jovens estão aprendendo algo que poderá potencializar sua entrada no mercado de trabalho ou então tendo atividades de lazer.

Os educadores e estagiários do Programa são queridos pela comunidade. As famílias costumam recorrer aos educadores quando necessitam de auxílio para lidarem com seus filhos, nas mais diversas situações.

Outro motivo é um dos objetivos do Avizinhar: “a formação dos jovens para o mercado de trabalho”, o que vai ao encontro dos anseios dos pais que, desde a sua entrada na escola, como vimos na categoria temática escola, já aspiravam a isso:

*“Ele tá esperando istudá um poquinho mais de computadô, lá no Avizinhar, pra depois consegui um trabalho resistrado...” (S.M., mãe de P., quando questionada sobre o Programa Avizinhar na vida do filho).*

O Avizinhar também proporciona a estes jovens, em especial os que estão na condição de professores no curso de informática, alguma renda, que lhes possibilita ajudarem no orçamento familiar, além de poderem adquirir alguns bens de consumo, que não lhes seria possível se não tivessem uma renda própria.

*“Ele ajuda em casa comprando toda a mistura e também faz as coisinhas dele... compra roupa, tênis, passeia...” (S.M., mãe de P.).*

Coloca-se aqui, novamente uma discussão já feita anteriormente: a entrada, antecipada, no mercado de trabalho, ou seja, sem o término dos estudos, o que faz com que as alocações ocupadas sejam as dos trabalhos menos qualificados. Em consequência, há o que Willis (1991) chamou de “prisão no chão de fábrica”. Eles entram cedo no mercado de trabalho, porém não possuem chances de ocuparem melhores alocações dentro deste, devido à baixa qualificação.

O fato que nos chamou mais a atenção, foi o prestígio conquistado por estes jovens, nas suas comunidades de origem, por participarem de um Programa da Universidade. Talvez isto se deva ao fato destes jovens se inserirem na Universidade, de uma forma incomum a estas comunidades que, até então, nela se inseriam apenas como trabalhadores em ofícios menos prestigiados, como porteiros, auxiliares de limpeza, dentre outros ou então utilizavam serviços prestados à comunidade, como os cuidados médicos no hospital universitário ou então enxergavam a Universidade apenas como um atalho para deixarem o caminho para casa mais curto, já que muitos utilizam o transporte universitário para chegarem à comunidade.

Estar na Universidade como professores de informática parece fazer com que a “balança estabelecidos e outsiders” penda, ao menos um pouco mais do que antes, para que os outsiders sintam-se um pouquinho como estabelecidos. Em relação ao poder confere-se a estes jovens participantes do Avizinhar, um poder um pouco maior (embora limitado e menor do que o poder dos estabelecidos) do que o poder dos demais habitantes das comunidades São Remo e Jaguaré. Este poder traz aos jovens um certo reconhecimento e prestígio na comunidade de origem, fazendo com que sejam bem vistos e respeitados.

O que se observa é que, apesar de todo olhar carregado de estigma pelo qual estes jovens são vistos quando se encontram na Universidade, parece haver algo que faz com que esta relação com a Universidade ainda seja vantajosa para eles. Acreditamos que esta relação vantajosa se deva, ao menos em partes, à posição de maior poder alcançada, por estarem no Programa, o que lhes traz, um maior prestígio na comunidade de origem.

O fato de serem professores no Programa parece lhes proporcionar um prestígio ainda maior. Muitos de seus alunos, nos cursos de informática, são moradores das comunidades São Remo e Jaguaré. O trecho da música ilustra tal fato:

*“...É só olhar pra nós truta  
Veja se acredita  
Jovens favelados professores!  
Quem diria...” (Rap do Programa Avizinhar ).*

Participar do Avizinhar e, em especial, exercer a atividade de professor de informática, qualifica beneficentemente estes jovens perante sua comunidade. Desta forma participar do Avizinhar faz com que estes jovens possam tentar situar-se no mundo.

Mas qual é a relação que estes jovens estabelecem com o Programa Avizinhar e com os saberes que este programa lhes oferece? Como é a relação com os saberes que o Avizinhar disponibiliza?

A relação destes jovens com a Universidade, poderia ser comparada à relação que se estabelece com um capital cultural no seu estado objetivado: estar na Universidade, freqüentá-la, mesmo sabendo que não se faz parte da sua comunidade, pareceria atrelar prestígio a estes jovens. O prestígio viria em consequência da legitimidade da Universidade na sociedade. Mas como fazê-lo, se esta instituição não lhes é acessível?

Apenas participando, em parte, das suas dinâmicas e atividades, parece que os faz sentirem-se um pouco mais pertencentes a ela, porém não se constrói uma relação com estes saberes, mesmo porque, para tal intento, primeiramente é

necessário se ter acesso a este saber e, em segundo lugar, “mergulhar” numa relação particular, que incide no estado incorporado do capital cultural.

Chamou-me muito a atenção o fato de L. (masculino, 22 anos) parecer adorar deixar sua carteirinha, que o identifica como sendo participante do Programa Avizinhar, sempre à vista. Deixar sua identificação exposta parece deixar-lhe mais próximo da Universidade e, conseqüentemente, do prestígio que esta lhe agrega. Para ele, a materialidade desta identificação parece funcionar como um capital cultural no seu estado objetivado. Com ela, ele parece sentir-se mais pertencente à Universidade, logo, do seu prestígio.

A identificação o distingue dos jovens das comunidades vizinhas que não participam do Avizinhar, pois, além de adquirirem prestígio, podem estar em locais que não lhes seriam permitidos, caso não participassem do Programa. Muito embora esta maior participação acadêmica esteja restrita ao acesso a alguns locais e não à plenitude das participações e conhecimentos que a academia pode oferecer, estes jovens já se encontram diferentemente dos demais.

A Universidade, dentro da sociedade, simboliza, como força maior, ser um centro de saber. Acontece, porém, que as comunidades São Remo e Jaguaré não participam da construção e da transmissão do saber nesta instituição. Assim, os jovens participantes do Avizinhar intentam, de alguma forma, beneficiarem-se da proximidade com esta instituição.

O fato de L. (masculino, 22 anos) poder almoçar e jantar no Restaurante Universitário (RU) parece ser outro fator que o torna “mais pertencente” à Universidade. Por várias vezes, L. parece sentir-se “importante” por poder fazer refeições no RU.

*“Comer no bandejão é mô da hora mano!”*

*“Tem um monte de boyzinho lá!”. (L., masculino, 22 anos).*

Os jovens começam a participar do Avizinhar porque possuem um amigo que já participa ou então, porque algum educador os convidou ou porque necessitam ou querem uma renda ou porque querem usufruir de certos tipos de lazer.

*“Conheci a Bia no Semáforo, e ela me convidou para participar e aí eu comecei...” (C., masculino, 17 anos – quando questionado sobre sua inserção no Programa Avizinhar).*

O saber que dizem aprender no Avizinhar é o da informática:

*“A gente aprende a mexer nos computadores, aprende um montão de coisa legal e importante...” (L., masculino, 22 anos).*

Defrontamos-nos, novamente, com um saber utilitário. Adquiri-lo significa para estes jovens uma melhor qualificação e conseqüentemente a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Observa-se também que, apesar da possibilidade de inserção no mercado de trabalho ser um dos motivos pelos quais eles comecem a freqüentar o Programa, é este também o motivo da saída da grande maioria: arrumaram um emprego.

Os jovens participam do Avizinhar enquanto não encontram um emprego; quando o encontram abandonam, a freqüência ao Programa.

C. (masculino, 23 anos) desistiu da formação em meados de junho por ter arrumado um emprego como segurança. Destarte, trajetória dos jovens no Avizinhar e, em especial, no grupo de professores de informática, está relacionada à espera por uma oportunidade de emprego. Quando estes conseguem algo melhor em termos financeiros, desistem de continuar como professores de informática.

L. (feminino, 20 anos) abandonou a formação por que arrumou um emprego de caixa numa Casa de Café.

Os educadores do Avizinhar orientam os jovens a freqüentarem a escola e concluírem os estudos e fazem algumas intervenções no mundo escolar dos jovens: como conseguir vaga numa escola de mais fácil acesso; orientá-os para voltarem à escola, quando se encontram evadidos. Porém, a freqüência à escola não é condição de permanência dos jovens no Programa.

C. (masculino, 17 anos) conta que no início do segundo semestre de 2005 irá começar a estudar próximo à USP, por orientação da educadora do Avizinhar, pois fica mais próximo do seu local de trabalho (semáforo da USP), precisando chegar atrasado à aula, como estava ocorrendo na outra escola que freqüentava.

O lazer proporcionado pelo Programa também é outro grande atrativo. No lazer também há informações, que podem modificar as relações de saber. Como irá modificar ou mesmo se irá modificar, não é determinado a priori, mesmo porque se trata de uma relação.

*“Não há saber em si, o saber é uma relação” (CHARLOT, 2000:62).* Assim, a forma como cada jovem irá tratar o conjunto de informações e conhecimentos disponibilizados nas atividades de lazer proporcionadas pelo Programa, será uma opção particular.

Participando do Programa, os jovens podem ter acesso ao mundo digital, à Internet, tão limitado as classes populares. E também a atividades de lazer como: as práticas esportivas no CEPEUSP (que acontecem regularmente), idas ao cinema, passeios culturais a museus, locais históricos (que acontecem sem regularidade prévia), dentre outras.

*“Uma das faces da nova exclusão está relacionada à exclusão digital, à restrição de acesso à Internet a todas as fontes de informação ali disponíveis” (MAPA DA JUVENTUDE, 2003).*

O Avizinhar deixa a sala de informática disponível aos jovens para navegarem na Internet. Além da sala de informática, podem ainda utilizar alguns computadores da sala do Avizinhar, no prédio da administração. Sem esta possibilidade, alguns jovens, a maioria dos nossos pesquisados, não poderiam ter outro meio de acesso ao “mundo Internet”, pois apenas um deles possui computador em casa.

O *apartheid* digital (MAPA DA JUVENTUDE, 2003) é muito comum nas classes menos favorecidas economicamente, o que amplia as situações de exclusão social: “quem está desconectado, desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses” (SILVEIRA, 2001).

Outro lazer que parece importar bastante aos jovens é o esporte. A pesquisa feita pelo Mapa da Juventude (2003) também releva esta mesma preferência de lazer – o esporte. No CEPEUSP, os jovens podem ter acesso a vários esportes: futebol, vôlei, basquete e natação.

As informações e práticas acessadas nas atividades de lazer, certamente contribuem nas relações de saber desses jovens. O que pudemos observar é que nas representações faladas, escritas e imagéticas, os jovens têm consciência apenas do lazer, enquanto prática, que estas atividades podem lhes proporcionar.

*“No CEPÊ (forma abreviada, pela qual os jovens costumam se referir ao CEPEUSP) a gente se diverte, tem amigo, pode relaxar um pouco no final de semana né...” (L., masculino, 22 anos).*

*“ Eu não perco um dia de sábado ( referindo-se às atividades realizadas aos sábados no CEPEUSP ). Chego aqui na USP cedinho e volto em casa só na hora do almoço... é mô legal ! A gente aproveita e se diverte pra caramba!” ( W., masculino, 23 anos )*

A relação destes jovens com as atividades esportivas parece estar fortemente calcada na prática, pois lhes dá um prazer imediato. Charlot nos diz que não há conhecimentos práticos e científicos, mas, sim, relações de saber práticas e científicas (CHARLOT, 2000): o saber só existiria enquanto relação, já as informações e conhecimentos teriam existência por si sós.

Charlot diferencia, então, saber, de conhecimentos e informações. *“Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, o que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber” (CHARLOT, 2000:63 )*

Participar do Avizinhar, sob alguns ângulos universitários, parece também contribuir, de certa forma, na relação destes jovens com o mundo. Mesmo como expectadores, estes jovens assistem a manifestações de greves na Universidade, convivem com estudantes da Universidade (os estagiários do Programa), podem freqüentar, com facilidade, o cinema universitário. Enfim, de uma forma ou de outra se encontram, bem ou mal, freqüentantes do campus universitário e acabam contaminando-se daquilo que a eles é significativo. Algumas atividades universitárias podem ser extremamente desinteressantes e enfadonhas aos jovens, mas eles encontram-se em meio a elas e participam delas mesmo indiretamente.



Portanto, este convívio na Universidade, legítimo e não clandestinamente, faz com que estes jovens possuam uma oportunidade diferente, se comparados aos demais jovens da sua comunidade. Certamente este convívio influenciará suas relações de saber e com o saber, pois, além de ser uma instituição, a Universidade é um centro de saber legitimado.

### **3.6) Comunidade**

Além da família, primeira agência socializadora, da escola e do Avizinhar, estes jovens também freqüentam outros espaços sociais. É na interdependência das relações entre os vários espaços e também entre os sujeitos nele envolvidos, que se configuram as relações de saber dos jovens pesquisados.

Estes outros espaços sociais que se fazem presentes neste trabalho foram levantados junto aos jovens pesquisados. Eles apareceram nas mais diferentes manifestações: falada, escrita e também nas representações imagéticas.

Pudemos perceber que poucos espaços foram citados. E desses poucos, há um que permeia a todos: a comunidade de origem.

A comunidade configura-se como uma forte e presente agência socializadora na vida destes jovens. Levando-se em conta que as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais, tomamos a comunidade como categoria temática. Há o aprendizado da e na comunidade.

Nesta comunidade, aprendem-se muitas coisas (muitas vezes é apenas nela que se tem a oportunidade de aprender), compartilham-se outras e nela se fazem os primeiros laços afetivos.

Para L. (feminino, 20 anos), na comunidade aprendem-se muitas coisas, coisas que não se aprendem na escola e na família.

Uma das atividades de recorte e colagem realizada por L. (feminino, 20 anos) mostrava um bebê e um balde com champanhes. Quando chamada a comentar sobre sua atividade, ela diz o seguinte:

*“Ela não se cuidô... engravidô... ficô gorda... e não pôde festejar nunca mais, porque agora têm um filho pra criá”. (L., feminino, 20 anos).*

Pergunto a ela se a escola e/ou a família ajudariam, com informações, a prevenção de uma gravidez indesejada e ela me disse que a rua é o melhor lugar para se aprender esse tipo de coisa:

*“Eu aprendi essas coisas foi na rua” (L., feminino, 20 anos).*

É na comunidade também que se encontram algumas formas de lazer, embora muito escassas. Enfim, é nessa interação que acontecem os laços comunitários.

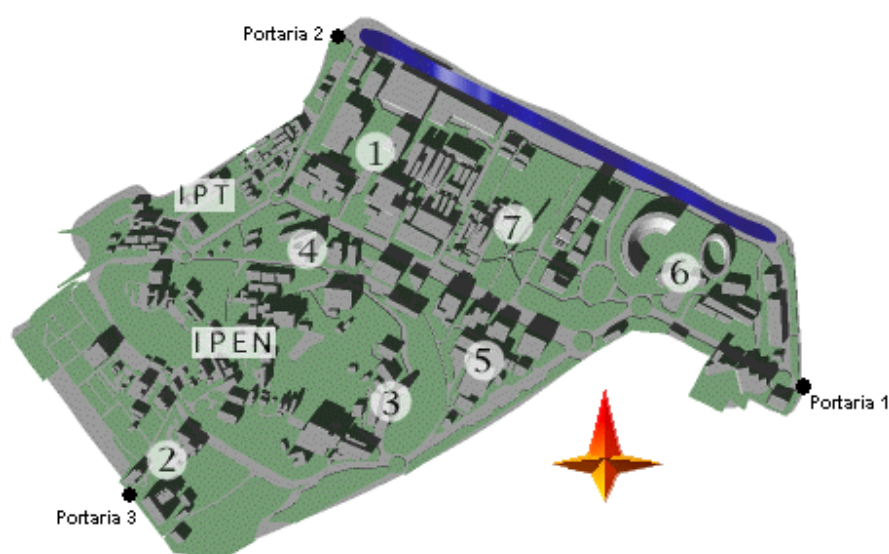
A comunidade surpreendeu-nos positivamente por ser muito querida por seus moradores. Todos, sem exceção, valorizam-na.

As comunidades São Remo e Jaguaré estão localizadas ao sudoeste da Cidade Universitária “Armando de Salles Oliveira”, na cidade de São Paulo. Em termos administrativos, a cidade de São Paulo divide-se em Administrações Regionais (ARs): estas comunidades encontram-se na AR do Butantã.

Campus da Cidade Universitária "Armando de Salles Oliveira", USP Capital.

A portaria 3 da USP dá acesso à comunidade São Remo e um pouco mais adiante, a comunidade Jaguaré. Há uma passagem de pedestres que se localiza próximo ao IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) que também dá acesso a estas comunidades.

A comunidade Jaguaré, apesar de estar próxima à USP, não faz divisa com a mesma.



À AR Butantã pertencem bairros e distritos com características sociais bem demarcadas e contrastantes como: Jardim Morumbi e Cidade Jardim, onde predominam moradias de elevado padrão; o distrito de Rio Pequeno com predominância de trabalhadores assalariados de média e baixa renda e onde também se localizam as comunidades São Remo e Jaguaré. É justamente nestes últimos distritos em que é mais elevada a densidade demográfica, que são menores as taxas indicativas de renda média e a taxa de emprego.(NEV/USP, 1998)<sup>61</sup>.

Os moradores da comunidade São Remo e Jaguaré vivem com escassos recursos financeiros e em condições de grande pobreza e falta de recursos. A exemplo disso, podemos citar:

---

<sup>61</sup> Dados obtidos do survey realizado pelo NEV/ USP (Núcleo de estudos da Violência da Universidade de São Paulo) no ano de 1997.

Em 1993, enquanto a densidade demográfica do município de São Paulo era de 134 habitantes/hectare e a do AR do Butantã de 89 habitantes/hectare, a do distrito de Rio Pequeno era de 147 habitantes/hectare. *“Em contrapartida, esse distrito revela a segunda renda média mais baixa entre os distritos que compõem a região do Butantã (13,1, taxa ligeiramente superior à média para o município de São Paulo, porém abaixo da média registrada para o conjunto da AR Butantã). O distrito de Rio Pequeno revela igualmente uma taxa de emprego (0,24) muito abaixo da média da AR-Butantã (0,39) e do município em seu conjunto ( 0,45)”*. (NEV/USP, 1998:35).

No tocante à infra-estrutura e saneamento básicos, a região do Butantã se afasta da média dominante no município de São Paulo. Enquanto no município, em 1993, 81% de sua área encontrava-se servida por água encanada, na região do Butantã a proporção era da ordem de 73%. Quanto à rede de esgotos, 54% da área do município encontrava-se atendida; já na região do Butantã essa proporção era da ordem de 50%. (NEV/USP, 1998).

Estes dados nos dão idéia de um cenário onde coexistem estratos socioeconômicos da população muito distintos. Como já citado anteriormente, quando trabalhamos com as AR(s), a distância econômico-social entre os bairros era enorme. O distrito de Rio Pequeno engloba as comunidades São Remo e Jaguaré. Lá a distância econômico-social diminui, pois Rio Pequeno é um bairro de moradores assalariados pobres (diferentemente dos moradores das comunidades São Remo e Jaguaré), porém não são favelados e pauperizados. Assim, quando se faz uma análise econômico-social por distrito, os dados não traduzem fielmente a realidade de cada comunidade, pois os distritos agregam comunidades muito distintas.

Em especial, na comunidade São Remo, há inúmeros migrantes nordestinos. Já na comunidade Jaguaré encontramos mais paulistanos. Tal levantamento nos dá idéia da naturalidade destas comunidades.

*“A heterogeneidade interna dos distritos é uma característica marcante de quase todas as regiões que compõem o município e singularizam o processo histórico de ocupação territorial na cidade de São Paulo”* (ROLNIK, apud NEV/USP, 1998: 37).

Quando localizamos a USP em meio a estes distritos tão distintos, o cenário não se modifica. Transitar pela USP e pelas comunidades São Remo e Jaguaré é observar cenários também muito distintos. Estar na USP é enxergar muito verde: árvores, flores, há colorido, os espaços são amplos, as pessoas não precisam esbarrar umas nas outras ao circularem de um local a outro. O asfalto ou o piso é agradável para se caminhar ou pedalar (aliás, a USP é local procurado por ciclistas e corredores). Porém, quando se cruza o portão que dá acesso à comunidade São Remo e, mais adiante, à comunidade Jaguaré, o cenário se modifica.

Nas citadas comunidades quase não há árvores, talvez em virtude da disposição das ruas e casas: há muitas vielas, sem espaço para plantar uma árvore e nas poucas ruas existentes, também não se encontra facilmente uma árvore.

Um dos nossos jovens pesquisados, C. (masculino, 23 anos), quando perguntado sobre seu futuro, expõe nas suas falas a pouca arborização das comunidades, em especial a São Remo:

*“Vou casá, tê um filho, um carrão... Ver a São Remo cheia de árvore, plantá muita árvore... Na São Remo tem muita pouca árvore....”(estes são os planos de C. (masculino, 23 anos) para alguns anos adiante).*

Além de não possuir arborização, nas comunidades São Remo e Jaguaré há muito pouco colorido. As casas, que na grande maioria já são de alvenaria ou então de material adaptado (misto de alvenaria e material de reciclagem), encontram-se inacabadas; portanto, a cor predominante nas duas comunidades é acinzentada.

Pudemos perceber que na comunidade São Remo, se comparada à comunidade Jaguaré, há um maior número de casas de alvenaria do que de material adaptado. Estas não possuem, em sua quase totalidade, revestimento no chão. A cor predominante na comunidade Jaguaré também é acinzentada, ficando o colorido das duas comunidades representado somente pelos varais cheios de roupa lavada.

O acesso às duas comunidades é extremamente dificultoso, assim como encontrar um endereço, a menos que acompanhado por algum habitante ou alguém que conheça muito bem o local.

Foi exatamente por conta da dificuldade em encontrar as residências e a possibilidade de “entrar em locais não permitidos”, que optei por convidar um dos jovens para acompanhar-me nas visitas às famílias.

As vielas e ruas possuem um acentuado aclave/declive, sendo que o único calçado para se caminhar, com menos desconforto, é um tênis. É impossível, para quem não está acostumado a caminhar naquele local, utilizar calçados de salto.

Nas vielas, inúmeras casas, bem próximas umas das outras, a ponto de os vizinhos saberem dos assuntos particulares de cada família. Muitas vezes menos de meio metro separam uma porta em frente a outra. Os cachorros e gatos andam tão livres que é difícil sabermos à qual casa eles pertencem. Parecem pertencer à comunidade, em geral, e não a um único dono.

A água, provavelmente de lavagem de algum cômodo ou casa, escorre viela abaixo, muitas vezes lavando outras casas. Algumas delas não possuem sanitário próprio, obrigando um sanitário ser compartilhado por 2 ou mais casas. O tanque de lavar roupa também é compartilhado: em algumas vielas, há um tanque no final utilizado por todos os moradores.

O cenário é extremamente pobre e precário. A materialidade destas comunidades é mínima, porém, em contraponto, encontramos um forte espírito comunitário, de compartilhamento e de luta contra a escassez.

A solidariedade impregna os moradores, que se auxiliam mutuamente nas situações difíceis, parte integrante do cotidiano destas famílias, que convivem e sobrevivem diariamente com poucos recursos financeiros.

Esta cooperação parece fazer com que estas famílias suportem viver a brutalidade na qual se encontram inseridas.

Ao contrário do que os meios de comunicação de massa nos apresentam – a favela como um local extremamente amedrontador para se morar – não é isso que encontramos quando perguntamos às famílias sobre o local onde moram:

*“A gente é muito unido mesmo! Um ajuda o outro. (S.M., mãe de P.).*

A comunicação de massa muito tem colaborado na veiculação de uma imagem amedrontadora dos bairros mais pobres. Ela tem tratado os fatos ocorridos nos

bairros pobres de forma denunciante, criminosa, criando um temor e insegurança difusos que, ao invés de produzir um discurso de mudança e integração, reforça, de modo conformista, a distância social entre os grupos. Pobreza e violência são constantemente associadas pela imprensa.

As conseqüências mais visíveis desse discurso do "temor" são: mais indiferença à origem da pobreza e às injustiças sociais, mais repressão e demanda pela contenção das populações das favelas, para que dali não saiam sem serem vigiadas. Os discursos sobre a pobreza e os bairros pobres, na mídia, tendem a funcionar como mero reforço de imagens estigmatizadas, em que o pobre aparece como portador de risco e ameaça social.

Mesmo com a precariedade de recursos existentes nestas comunidades, os moradores, ao contrário da imagem veiculada pela mídia, apegam-se, de certa forma, àquele local:

*“Mais aqui (se referindo a São Remo) era uma favela feia demais! Eu não tava acostumada a morá em favela né... Quando chovia muito e aqui não era asfaltado, a gente tinha que levá um sapato na bolsa pra depois trocá de tanta lama!*

*Era tudo de madeira as casa na época, tinha uma ou outra de tijolo.*

*A gente tinha também que levá um pano ou uma calça pra trocá quando chegasse lá embaixo.*

*A gente tinha muita reunião de bairro, dizendo que ia melhorá, e melhorô mesmo!*

*Eu gosto de morá aqui, eu adoro!*

*Aqui é tudo amigo! Aqui nunca ninguém mexeu comigo... e aqui a gente tem tudo! Aqui é tudo fácil pra gente... não quero ficá morando em outro lugar não. Cada dia que passa o bairro fica melhor né”. ( S.M., mãe de P. )*

S. M. mora na São Remo há 23 anos, depois de ter morado 2 anos na comunidade Jaguaré.

A cooperação é ressaltada na fala de S.M. (mãe de P.). O que se observa é que estas famílias preferem não sair da favela, pois sabem que neste local sempre

contarão com a cooperação e o apoio dos demais moradores. Assim parecem se apegar a esse local, desistindo de morar em outros locais.

O mais interessante no relato de C. (masculino, 23 anos) é que, ao contrário do que se poderia pensar, ele planeja no seu futuro viver com mais conforto, ter uma família, mas o local escolhido para viver, nos seus planos futuros, é a favela São Remo e não outro local.

Os moradores das comunidades São Remo e Jaguaré sabem que, caso decidam por sair da comunidade, terão de enfrentar solitariamente as amarguras dos escassos recursos financeiros. Não mais poderão contar com a ajuda da comunidade, com esta “força comunitária” que faz com que sobrevivam em meio a tantas adversidades. Quando, por alguma circunstância, precisam sair da comunidade fazem-no sob uma condição: morar o mais próximo dos familiares, o que significa, novamente, unir forças para a sobrevivência.

S. M. (mãe de P.) nos diz que possui alguns parentes que moram em Sertãozinho, interior de São Paulo e que, quando pode, vai passar as férias de final de ano na casa dos mesmos. Ela conta ainda que já pensou em morar mais próximo de seus parentes:

*“Eu falo pro P. ( se referindo ao filho )... vamo vendê aqui e í imbora pra Sertãozinho, meu irmão é de lá! A gente podia ficá todo mundo junto. Ele fala: \_ Não vô saí da São Remo nem morto!*

*Aqui a gente vê o azul e o céu (se referindo a São Paulo). Lá a gente vê o verde do canavial e o céu (se referindo a Sertãozinho). Lá num tem uma cidade alta e baxa não... lá é uma cidade prana!*

*Eu gosto muito da minha família, sabe... Eu tenho parente que mora aqui na São Remo, no Jaguaré, em Osasco e esse de Sertãozinho. Esses são tudo parente da parte da minha mãe.”(S.M., mãe de P.).*

Comumente encontramos nos domicílios, em especial na comunidade São Remo, várias pessoas vivendo juntas, nem sempre sendo da mesma família; muitas vezes são “agregados”, sem qualquer laço consangüíneo, mas que se unem na intenção de ao menos contar com a colaboração de parentes ou amigos próximos



para sobreviverem. É como se unissem forças e escassos recursos financeiros para suportarem as desigualdades sociais. Vale ressaltar que esta cooperação entre os moradores faz com que se fortaleça um sentimento de pertencimento a estas comunidades.

A questão do pertencimento às comunidades está muito presente em todas as atividades dos jovens, nos grupos de discussão, enfim, em todas as suas falas. O pertencimento perpassa por todos os jovens pesquisados, bem como por suas famílias. Todos consideram suas comunidades locais bons para se viver.

Os jovens orgulham-se de morar nessas comunidades. Certo dia, L. (masculino, 22 anos) foi à formação com uma camiseta onde se lia a seguinte frase:

*“Sou 100% São Remo”.*

Quando das entrevistas com as famílias, passei a observar melhor a questão do forte sentimento de pertencimento dos moradores da favela, dado que já havia tido indícios deste sentimento no contato com os jovens. A união existente entre os moradores é contagiante e são muito presentes. Vizinhos cumprimentam-se como compadres e comadres; crianças brincam livremente, entrando nas vielas e nas casas de todos.

Pergunto à D. (mãe de W.) sobre o relacionamento com os demais moradores da comunidade São Remo e ela comenta a respeito do assunto a partir da fala do pastor da sua Igreja:

*O pastor da igreja otro dia falô: - Nossa, eu acho que vô mora aqui na São Remo, eu nunca vi povo mais unido que na São Remo! Se um precisa aqui, todo mundo tá pronto a ajudá!”(D., mãe de W.).*

A casa é expandida para os moradores da comunidade São Remo. Portanto, todos estão em casa, seja do lado de dentro ou do lado de fora. Uma festa de aniversário que observei quando da primeira visita à comunidade, aconteceu em um lugar que, supostamente, só serviria de passagem, mas naquela data, no dia do aniversário do morador da viela, aquele era o local da comemoração. Instalaram a churrasqueira, levaram a caixa de isopor com as bebidas acondicionadas e todos estavam convidados.

Os moradores e locais da comunidade são profundamente conhecidos por todos, que se ente-ajudam até nas tarefas do dia-a-dia.

Quando da visita às comunidades, pude perceber pelas falas e observação, que os vizinhos ajudavam-se uns aos outros em tarefas como a criação dos filhos ou, citando alguns exemplos.

Depois de confirmar, na visita às famílias, o forte laço comunitário, passei a propor nos encontros mais atividades privilegiando as comunidades. Foi assim que surgiram dados importantes a respeito dos locais mais destacados pelos jovens.

Quando peço aos meninos que desenhem sua casa, W. (masculino, 23 anos) faz um desenho que se assemelha a um mapa: ruas identificadas pelo nome, ressaltando a familiaridade com o local, o nome das ruas mais movimentadas na São Remo. As casas são identificadas pelo nome de seus moradores; identifica a sua casa e um bar; também localiza o portão da USP, que dá acesso a São Remo. O desenho destaca bem o campo de futebol existente na favela.

Já C. (masculino, 23 anos), exibe em seu desenho da comunidade a seguinte cena:

Um enorme campo de futebol; coloca ao seu lado um placar dizendo: *“Pão de Queijo 8 X 0 Vila Nova”*( dois times existentes na comunidade ); destaca ainda a principal rua na São Remo e sua casa ( atividade 06, a seguir ).

Quando convidada a retratar o local em que morava por meio de uma ilustração, E. (feminino, 20 anos) relaciona em seu desenho: igrejas, bares e também localizou a sua casa (atividade 07, a seguir ).

Na atividade em que peço aos jovens que retratem o local onde vivem, L. (feminino, 20 anos) preocupa-se em destacar uma longa ponte existente na favela Jaguaré, a Editora Globo, além de algumas casas, mas não especifica a sua casa ( atividade 08, a seguir ).

O local privilegiado pelos jovens do sexo masculino, na São Remo, é o campo de futebol lá existente e também a “Rua G” (principal rua da comunidade São Remo). Na visita às famílias fui conhecer os dois locais (atividade 09, a seguir).

O campo, muito falado pelos jovens que o denominam de “campinho”, é muito simples. A grama do campo, se algum dia existiu, não existe mais – o campo é todo de terra.

Todas as vezes que visitei as famílias, o campo encontrava-se ocupado. Todos os jovens, também disseram freqüentar o campo:

*“A gente combina de jogá e passa a tarde inteira lá” L. (masculino, 22 anos)*

O futebol é uma das poucas atividades de lazer proporcionadas pela comunidade. Além do contato com o esporte, os meninos também criam seus laços de amizade nestes jogos:

*“É sempre a mesma turminha que joga. Um marca o dia com o outro, um fala com o outro e no dia tá todo mundo lá”.(W., masculino, 23 anos).*

O futebol é encarado como uma forma de lazer pelos jovens: jogam para se distrair, ver os amigos, se divertir, sendo que às vezes fazem até pequenas apostas no vencedor:

*“Outro dia, lá no campinho, eu apostei com o Paulo que meu time ia ganhá. E ganhô mesmo mano! Teve que pagá R\$10,00 pra mim” (W., masculino, 23 anos).*

Fomos também à “Rua G”. Ela parece ser a principal rua da São Remo. Nela há bares, pequenas lojas, cabeleireiro, quitandas, lojas de utilidades, dentre outros tipos de pequenos comércios. Funciona como um “centro comercial”, porém abriga também residências, já que todos os estabelecimentos comerciais funcionam em uma parte da residência, em geral, na garagem ou no primeiro cômodo.

É na “Rua G” que os jovens encontram-se, paqueram, divertem-se. O fluxo de pessoas é grande. Certamente, esta é a rua mais movimentada da comunidade São Remo.

O estilo de música RAP que vem conquistando o público jovem, em especial das classes populares, faz parte do lazer de alguns dos jovens. (MAPA DA JUVENTUDE, 2003; PAIS E BLASS, 2004). Dos cinco garotos da pesquisa, três participavam do grupo Família Gold Black; nenhuma garota participava do grupo.

O fato das duas únicas garotas participantes da pesquisa não participarem do grupo de RAP, possivelmente esteja associado a questões de gênero. Os integrantes

do grupo nos disseram que não há garotas integrantes do grupo; elas apenas acompanham os rapazes nas apresentações, quando estes são seus amigos ou namorados. Disseram ainda que até agora nenhuma garota manifestou interesse e que, por isso, elas não integram o grupo.

O Família Gold Black é um grupo de RAP formado por jovens moradores das comunidades São Remo e Jaguaré. Mesmo os jovens que não fazem parte do grupo, gostam do RAP.

C. (masculino, 23 anos), que não faz parte do grupo de RAP, diz que seu filho será um empresário de cantor de RAP. O estilo de música RAP está fortemente presente nesta comunidade, pois proporcionar lazer e denuncia as desigualdades sociais: é a forma de expressão encontrada pelos jovens e faz parte da sua vida.

É preciso lembrar que o RAP não se reduz a um mecanismo habitual da sociedade de consumo. O RAP surge como manifestação dos jovens, sobretudo os de origem negra, como expressão musical que traduz e testemunha uma certa experiência social que se transforma no seu fundamento (FORACHI, 1972; PAIS E BLASS, 2004 ).

Os jovens compõem letras de músicas, interpretam, fazem shows. Eles recordam por várias vezes que já fizeram um show na USP, em 2003:

“Fizemo um showzão aqui na Praça do Relógio... Foi mó da hora!” (L., masculino 22 anos).

O bar, apesar de ser citado e representado nas atividades dos jovens e de também fazer parte dos locais de lazer destas comunidades, não é freqüentado pelos jovens pesquisados. São muitos os bares das comunidades São Remo e Jaguaré, porém não observamos a presença dos jovens, em geral, neles, nem dos jovens que pesquisamos. O local é mais freqüentado por adultos e, em geral, do sexo masculino. Os jovens dizem preferir ir aos bailes, aos pagodes, tomar uma cerveja com os amigos a encontrar os amigos num bar:

*“Eu prefiro saí à noite, í pra balada, conhecê umas minas e tomá uma cervejinha... bar é coisa pro meu pai” (W., masculino, 23 anos).*

Os jovens parecem valorizar muito a sociabilidade entre os demais amigos e entre o sexo oposto. Nas "baladas", como dizem, sempre a música está envolvida. Além do RAP, especialmente preferido pelos garotos, o pagode também agrada tanto os meninos como as meninas. Outros estilos musicais citados pelos jovens como preferidos foram: o axé e o funk.

Quanto à religiosidade, apenas um jovem manifestou-se, porém todos dizem acreditar em Deus e, em grande parte das produções imagéticas sobre a comunidade as igrejas são representadas.

Nas duas comunidades: São Remo e Jaguaré, pude observar que há muitas igrejas, em especial evangélicas.

W. (masculino, 23 anos), de São Remo, é freqüentante da Igreja Evangélica.

Os pais de W. (masculino, 23 anos) levam-o aos cultos e ele começou a freqüentar esta Igreja. Ele diz acreditar muito no que diz o pasto e acha que sua ida à Igreja o livrou de muitas coisas ruins na sua vida. Ele diz ter lá muitos amigos.

Sobre religião, S.M. (mãe de P.) nos diz ser católica, vai à missa todos os domingos, porém diz que apesar de sempre levar P. ( masculino, 22 anos ), desde pequeno à igreja, atualmente P. não freqüenta mais a igreja:

*"Quem traiz as coisa boa pra gente é Deus né! Tem que tê fé né?! Se você não tivê fé não adianta rezá.*

*P. é revoltado com essas coisa de padre que aparece na televisão... por isso não vai pra igreja" ( S.M., mãe de P. ).*

A religiosidade está presente na família de P.(masculino, 22 anos), mais especificamente na sua mãe, porém P. não quis freqüentar não só a igreja da mãe, como nenhuma outra.

Apesar da religiosidade não se fazer presente na fala da maioria dos jovens pesquisados, quando perguntamos sobre esta questão, ela expressasse em outras produções, como as imagéticas imagéticas: as instituições religiosas estão presentes em grande parte dessas produções.

Todas estas particularidades dos jovens nos levam a crer que cada qual age de forma não homogênea nos diversos campos onde escolhe estar ou nos quais lhes é disponibilizado.

Lahire (2002) trabalha com a idéia de sujeito plural, ou melhor, em suas palavras, "homem plural". Este homem se construiria de maneira não homogênea nos diferentes campos sociais. Ele agiria de forma diferente nos diferentes campos sociais e nas posições que viesse a ocupar dentro destes campos e também em diferentes momentos da sua vida. Assim, não se poderia dizer que porque um sujeito realiza ações que são consideradas benéficas num campo, em determinada época, ele conseguiria o mesmo empenho em outro campo, em outra época ou na mesma. Para Lahire, os sujeitos falam de posições sociais diferentes, dependendo do campo onde estão. Isso interfere nas ações que desempenham nos diferentes campos.

Concordamos com Lahire, quando propõe a idéia de sujeito plural. Nossa prática de campo mostrou-nos que os jovens pesquisados se comportam diferentemente entre os outros e consigo mesmo, nos mais variados campos sociais pesquisados: família, escola, Avizinhar, comunidade e agências sociais que dela fazem parte, dentre outros.

O sujeito é um só, com capacidade, potencial para apreender em diferentes regras e práticas dos diferentes campos relacionais que ele circula. Ele é um, mas comporta-se de modo variado, segundo os campos em que circula. Será isso um certo tipo de poder? Será isso um certo tipo de capital relacional? Será que os sujeitos populares que se sentem excluídos de muitos espaços e que têm de alcançar processos de inclusão, desenvolvem mais manhas de percepção destas pluralidades de espaços sociais? Será que estas manhas são reconvertidas em capitais outros?

O que a pesquisa aponta é que a relação com saber neste grupo de jovens vai para além da escola. As demais agências e agentes socializadores não são concorrenciais ao saber escolar: são concomitantes, formadores de saberes, práticas e interações. Pensar a relação com o saber desta forma é multiplicar os conteúdos, as influências, os espaços, os agentes educativos...é enriquecer o tempo e o espaço das interações destes jovens. É pensá-los para além das condições econômicas

inscritas na condição de classe social e entendê-los como seres sociais, culturais, relacionais e particulares. Tudo junto ao mesmo tempo.

A pesquisa não traz respostas ou fechamentos e sim aberturas e questionamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*“Não há saber mais ou saber menos. Há diferentes saberes”.*

*Paulo Freire*

O que pretendemos nesta parte do trabalho não é uma conclusão, na medida em que seria pretensioso demais concluirmos um trabalho que nos trouxe novas maneiras de encarar nosso objeto de pesquisa, fato que fez com que os rumos deste trabalho se modificassem. Não é possível concluir algo que ainda está em construção, porém é possível que ele traga novas reflexões, inquietações, indagações, suposições, enfim, outros olhares.

O que estes jovens nos mostraram, no decorrer deste trabalho, é um horizonte muito além do qual avistávamos, a priori. Pretendíamos analisar estes jovens nas suas relações de saber e com o saber na escola, escola esta pensada enquanto instituição norteadora do horizonte cultural. Porém eles nos mostraram que a escola não é a única agência de saber nas suas vidas e que não há uma única maneira de se pensar a escola. Ela, a escola, pode ser sim uma grande instituição de saber, no sentido de clássico. Estes jovens sabem o peso desta instituição na sociedade, sabem que dela necessitam e que, certamente, ela lhes trará benefícios, porém cada jovem ressignificará os saberes ali veiculados de forma a apropriar-se daquilo que lhe será significativo na sua experiência de vida, na sua construção enquanto sujeito. A escola que no início da pesquisa colocava-se enquanto “espaço social maiúsculo”, no decorrer e ao final da mesma, ganha status de “espaço social minúsculo” na vida dos jovens, tendo em vista outros espaços que a eles se colocam como mais significantes.

Foi necessário olhar para estes jovens de modo a tentar entendê-los enquanto seres sociais particulares e plurais (LAHIRE, 2002) – pertencentes a um grupo social, econômico, com valores étnicos, estéticos, religiosos diferentes e, além disto, ressignificando todos os processos pelos quais se submetem e são submetidos em suas vidas. Foi assim que pudemos entender que estes jovens realizavam relações



significativas com uma gama de outros saberes, que não os escolares e que os saberes escolares, em grande parte das vezes, eram remetidos e ressignificados para estes outros saberes. Suas experiências de vida levam-nos a dar visibilidade a estes outros inúmeros saberes com os quais necessitam lidar no seu cotidiano, na sua sobrevivência, fato que faz com que os saberes escolares sejam reconvertidos (BOURDIEU, 1975) a estes outros saberes mais habituais.

Sobrevivência em meio a uma sociedade tão desigual, que os deixa à margem, na condição de não sujeitos, este é o ponto para onde convergem todos os saberes destes jovens, que os levam a melhor sobreviver em sociedade e tornam-se primordiais, portanto, passíveis de serem aprendidos. São estes os saberes valorizados pelos jovens.

A socialização é um saber primordial para eles. Querem entrar e sair dos diferentes lugares, lidar com as pessoas nos mais diferentes locais por onde transitam e freqüentam. Este é um saber importante, que pode vir a facilitar a sua sobrevivência, em meio a tantas adversidades.

Estes jovens relacionam-se com os saberes (saberes em geral, e saberes escolares) e nesta relação os ressignificam no mundo, para si e em relação aos outros. Esta relação é conjuntamente social e particular; portanto, os saberes não são os mesmos, não significam o mesmo para diferentes sujeitos. Há de se ressaltar que no grupo de jovens pesquisados, em nenhum momento pudemos notar diferenças de relação com o saber nos diferentes gêneros: masculino e feminino.

Optamos por diferenciá-los quanto ao sexo. Acreditamos que esta seja uma importante categoria sociológica, observamos que em especial, na categoria comunidade, há mais espaços relacionais que envolvem jovens do sexo masculino – futebol, grupo de RAP -, e que as jovens, do sexo feminino, parecem situar-se mais no campo da socialização oferecida no espaço escolar, porém nossa análise não revelou diferenças de gênero nas relações de saber e com o saber, sejam eles os escolares ou não. O gênero, analisado nesses garotos e garotas, não parece levar-nos a uma categoria de análise.

Os saberes escolares correm o risco de tornarem-se pouco significativos, na medida em que priorizam conteúdos e práticas vinculados ora ao repertório de vida dos grupos dominantes, ora às preocupações mutantes e incertas do mercado de trabalho. Os jovens pesquisados sabem que pertencem a grupos populares com pouco poder aquisitivo de acesso aos bens de consumo imediato, almejam, desejam, mas pouco alcançam. Sabem também que os empregos estão escassos e cada vez mais precarizados. A escola e seus saberes é senha exigida, mas não emprego garantido. Para eles, existem outras relações com o saber que qualificam e humanizam e também não trazem garantia nenhuma, mas criam espaços e sociabilidade, que podem facilitar a sua sobrevivência, sua inserção no mundo, sua subjetivação.

A escola, que a princípio estava tão presente no núcleo desta pesquisa (enquanto “espaço social maiúsculo”), para estes jovens não é norteadora do horizonte da cultura, porque a cultura da escola não é a cultura que estes jovens possuem familiaridade. Passar pela escola, para eles, é vivido para além de uma violência simbólica de classe, como propõe Bourdieu, mas como uma violência pedagógica, relacional (Dubet, 1997). Assim, procuram, de alguma forma, forjarem a legitimidade da escola em suas vidas, pois sabem que serão cobrados de terem passado por ela, contudo esta passagem é dolorosa, artificial, forçada.

A passagem pelo Programa Avizinhar, também se apresenta de forma não espontânea, dada toda a concepção de origem do mesmo. Porém há neste espaço algo diferente do que se encontra na escola. É neste espaço que alguns dos jovens, parecem encontrar, embora com grandes dificuldades, possibilidades de uma maior inclusão social, embora muitas vezes pontual e sempre instável. E é nesta tentativa de inclusão, forçada, não espontânea, que parecem ter em mãos um espaço possível de tentar encontrarem-se enquanto sujeitos. Isto faz com que acreditemos que o Avizinhar exerceria, na vida desses jovens, uma força formadora, uma relação com o saber, muito mais expressiva do que aquela proposta pela escola.

Quando se atenta para a relação com o saber, o que se busca é desnaturalizar as relações e tratar o saber como uma prática social alicerçada nas relações

particulares que os grupos, classes e sujeitos estabelecem como meio social e sua particularidade, portanto, com as suas necessidades cotidianas. É neste contexto que a escola torna-se um espaço menos expressivo e o Programa Avizinhar um espaço mais expressivo de relações com o saber na vida dos jovens pesquisados.

Mas o que faria com que o Programa Avizinhar pudesse ter uma força formadora na vida desses jovens?

Certamente a aproximação do Programa com a família, com a comunidade e com outras esferas da vida social dos jovens faz com que as relações possam acontecer com uma maior harmonia. Isto faz com que as relações aconteçam de forma menos violenta, respeitando o modo de pensar, a cultura, as preferências e os valores dos mesmos. Já na escola parece que isto não acontece.

Estes jovens tentam então, muito perspicazmente, ressignificar sua passagem pela escola, da maneira que melhor encontram para que ela possa alocar-se significativamente nas suas vidas, pois se assim não for, certamente não mais verão sentido em freqüentá-la.

Mas como o fazem?

De duas formas concomitantemente. No presente, pensam a escola em termos de sociabilidade, o que de alguma forma supre a sua necessidade do imediatismo. A escola é local de sociabilidade: encontram seus amigos, conversam, divertem-se, paqueram, enfim, se socializam. Porém, também pensam a escola no futuro.

A escola e os benefícios que ela poderá trazer-lhes são pensados num futuro, como via para melhores condições de vida por meio de um trabalho mais bem remunerado. Desta forma, suportam o cotidiano escolar, forjando a existência desta instituição nas suas vidas e se fortalecem na esperança de um futuro melhor.

O interesse destes jovens pela escola é utilitário, deixando a segundo plano o horizonte cultural. Vale lembrar que este interesse utilitário pela escola, para além de um interesse de classe, vincula-se a um sistema econômico social que requer, de todas as instituições e de todos os sujeitos, resultados mensuráveis dentro da lógica do capital.

O que parece fazer o elo na relação destes jovens e a escola é a sociabilidade encontrada nesta instituição e a possibilidade de um emprego mais bem remunerado pelo maior número de anos de estudos. O horizonte da cultura, trazido pela escola, no sentido da cultura pela cultura, parece não fazer parte deste elo.

A possibilidade de socialização na escola parece bem comum nesta faixa etária. Os jovens querem conhecer pessoas, namorar, cobram dos professores um maior envolvimento afetivo-social com os alunos. Já o horizonte de um emprego mais bem remunerado está ligado ao mundo do trabalho, a um ideário utilitarista e imediatista, com o qual comungam estes jovens e suas famílias e que, certamente, estabelece fortes relações com suas experiências de vida. Assim poderíamos definir a escola e os saberes para estes jovens de duas maneiras: enquanto espaços de socialização e enquanto promotores de um caráter utilitarista, que vislumbra, na escola e nos saberes, possibilidades de um futuro melhor.

O caráter utilitário dos saberes e da escola parece estar fortemente ligado a uma cultura do mundo do trabalho, fortemente presente nas classes populares, em decorrência do desfavorável poder econômico-social deste grupo (WILLIS, 1991). Estas famílias lutam arduamente pela sobrevivência, buscam no trabalho sua dignidade (o trabalho ainda é uma fonte importante de normatividade, talvez a mais importante). Assim, os saberes, bem como a escola, é para eles uma das poucas possibilidades de um trampolim para o trabalho, trabalho este que possibilitará melhores condições de vida.

Os estudos, em todos os níveis, são pensados enquanto possibilitadores de melhores alocações no mercado de trabalho. Porém, quanto mais breve estiver esta passagem dos estudos para o trabalho, mais interessante ela se torna para estas famílias. É nesta perspectiva que as escolas profissionalizantes, que prometem inserir os alunos, ao final do curso ou no decorrer deste, no mercado de trabalho, ganham tanta relevância e cada vez mais se tornam alvo de interesses comerciais. Para ilustrarmos tal fato, lembremo-nos da passagem da obra: *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 1997), na qual o pai, um sindicalista francês, não vislumbra a seu filho outra instituição escolar que não seja a técnica profissionalizante, apesar de residir ao

lado de uma escola propedêutica. Esta mesma postura, de caráter utilitarista, mostra-se presente nas famílias e nos jovens que pesquisamos.

Mesmo avizinhando a universidade, estes jovens e suas famílias não almejam inserir-se nela como estudantes. Eles sabem que para ali possuírem chances de se inserirem terão de estudar muitos anos e que este comprometimento supõe investimentos escolares e não se dedicarem integralmente ao trabalho e, portanto, adiarem sua inserção como consumidores na sociedade.

Além de ajudarem no orçamento familiar, é grande o apelo aos bens de consumo na nossa sociedade. Como suas famílias não podem adquirir estes bens de consumo – tênis, roupas, acessórios – resta a estes jovens adquirirem independência financeira para conseguir comprá-los. Desta forma, inserem-se desde a mais tenra idade no mercado de trabalho - o informal - o que dificulta a dedicação à escola ou então interrompe seus estudos. A entrada no mercado de trabalho, ainda muito jovens, também faz com que abreviem os anos de estudo. Por já estarem, de certa forma, inseridos no mercado, embora muitas vezes seja o informal, sentem-se aparentemente seguros a não mais prosseguirem nos estudos. O que leva-nos a crer que a frequência à escola estabelece relação com a inserção no mercado de trabalho – assim que se inserem no mercado, desestimulam-se a prosseguir nos estudos.

Estes jovens e suas famílias apóiam-se no caráter utilitarista da escola: quanto mais resultados, em curto prazo, tiver a escola, mais interessante e competitiva ela se torna no mercado educacional.

Mas o que será da escola, encarada de forma utilitarista, quando se vislumbra tempos cada vez mais incertos no mundo do trabalho? Qual seria então a “utilidade” da escola, se não mais para o trabalho, já que estes estariam cada vez mais escassos e em vias de total eliminação?

Pensar a escola enquanto norteadora e qualificadora do mundo do trabalho é enxergá-la de forma reducionista. Ela necessita ser pensada de modo a transcender este caráter pragmático.

Para Viviane Forrestier (1997), no atual modelo econômico que se instala no mundo, sob o signo da globalização, do liberalismo absoluto, o trabalho é considerado

como conjunto de empregos e salários. Diante da automatização, da cibernética, das tecnologias revolucionárias, o trabalhador, que se ocupa da produção de bens de consumo imediato, é supérfluo, chegando à inutilidade, condenado a passar da exclusão à eliminação total. Esta eliminação faz aumentar vertiginosamente os índices de desemprego, pelo menos deste tipo de trabalho ligado a produção de bens de consumo imediato.

O trabalho, por sua vez, ainda é fonte de normatividade; quem se encontra fora dele sente-se envergonhado. Não há nada que enfraqueça e paralise mais do que o constrangimento, o que faz com que se reforce nestes sujeitos fora do mercado de trabalho, o sentimento de inutilidade (FORRESTIER, 1997).

A vergonha e a sensação de inutilidade aumentam ainda mais quando, através dos aparelhos do Estado, leva-se estes sujeitos a pensarem que apenas os melhores qualificados serão recompensados com postos de trabalho: quanto mais tempo espera-se na fila do desemprego, mais inutilidade se possui. Por meio deste engodo os sujeitos ainda são levados a crer na legitimidade dos saberes e da escola em suas vidas, porém com a retração dos postos de trabalho, este sistema de idéias está com seus dias contados.

Forrestier (1997) sugere que o sofrimento de grupos, setores, classes, instituições vincula-se ao fato de que a sociedade continua a prometer o que ela não consegue mais oferecer. Ou seja, a sociedade do trabalho estável, fixa, hierarquizado, com planos de cargos e salários acabou. Mas a lógica das instituições políticas e sociais continua a operar como se esta sociedade ainda se apresentasse como horizonte a ser universalizado. Este é o horror social produzido pelo horror econômico.

Ela diz: *“Tantas vidas encurraladas, manietadas, torturadas, que se desfazem, tangentes a uma sociedade que se retrai. Entre esses despossuídos e seus contemporâneos, ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente. E como são cada vez menos vistos, como alguns o querem ainda mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrario, eles estão lá, apertados encarcerados, incluídos até a medula! Eles são*

*absorvidos, devorados, relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! Jamais completamente não, jamais suficientemente expulsos! Incluídos, demasiado incluídos, e em descrédito*". (FORRESTIER, 1997: 15).

Apesar de viverem a margem de muitas coisas estes jovens estão tentando incluírem-se, eles buscam resignificar práticas institucionais caducas e desafiam normatividades dominantes.

Será que existe possibilidades de encaminhamentos diferenciados?

Forrestier sugere que a vocação da cultura, apesar de não nos afastar dos problemas dos subúrbios, "consiste em suscitar, entre outras coisas, a crítica de pedantismos imbecis e fornecer os meios para isso. Em fazer ouvir uma coisa diferente(...). Aprender a ouvir (...) definir-se um sentido e um sentido inédito, é uma maneira de libertar-se(...) Pensar é algo que certamente não se aprende, é a coisa mais compartilhada do mundo(..). Mas aquela também da qual se é mais afastado. Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e , em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa. Engajar-se no pensamento reclama algum exercício" (FORRESTIER, 1997:67-68).

A escola poderia repensar sua vocação aproximando-se do mundo da cultura e distanciando-se do mundo do trabalho. A cultura poderia libertar, revolucionar, ocupar criativamente o tempo ocioso do não trabalho produtivo, que cada vez mais se desintegra, se escassa e se precariza. Para tanto, é necessário que os saberes e a escola sejam pensados de outra forma, menos pragmática e utilitarista.

A relação destes jovens com os saberes apontou para outras possibilidades de se pensar não apenas os saberes escolares, mas também as outras dimensões e esferas da vida social. Ela aponta que a escola não concorre com outras instituições, práticas e saberes. A escola convive e muitas vezes exerce muito menos influência do que imaginávamos no início da pesquisa.

O IBMEC de São Paulo <sup>62</sup>, em pesquisa econômica recentemente divulgada, apontou que os saberes e as práticas escolares representam só 20% da nota do aluno, o resto vem da base familiar e da vivência comunitária. Ou seja, trabalhar a família, a comunidade e outras instâncias educativas é tão importante quanto trabalhar a escola e o aluno. (Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 13/Agosto/2006, p. C12).

Talvez esta seja uma das aberturas que a pesquisa provocou na maneira como olhamos e nos relacionamos com a realidade social e educacional hoje.

Os dados apontaram que as relações de saber e com o saber que estes jovens, homens e mulheres, de classes populares, pauperizadas, moradores de duas comunidades que avizinham a USP, não são tão marcadas pela influência da escola e nem possíveis de serem pensadas de modo homogêneo. As relações são plurais, múltiplas, heterogêneas, resignificadas. Elas se dão em espaços sociais variados e proporcionam processos de socialização, escolarização, subjetivação e objetivação. Isto recupera a dimensão criativa e positiva da vida social sem apagar a desigualdade, a pobreza e a exclusão destes jovens.

---

<sup>62</sup> IBMEC: centro de docência e pesquisa em negócios e economia, que atua na área acadêmica com uma pragmática visão de mercado. Existe em diferentes estados brasileiros.



## **ANEXOS**

## **ANEXO V**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS I**

Dados da família de origem:

- 1) Onde nasceu?
- 2) Migrou-se da cidade de origem, com que idade veio?
- 3) Qual o motivo da migração?

Escolarização e profissão dos membros da família:

- 1) Qual a profissão dos avôs?
- 2) Quantos membros a família possui?
- 3) Escolaridade dos avôs, pais e demais membros da família.
- 4) Profissão dos pais. Como se encaminharam a esta profissão? Houve algum incentivo?
- 5) Quais os demais membros que trabalham na casa? Qual a profissão?
- 6) O que acham da remuneração que recebem pelo trabalho que realizam.

Jovens e Saberes:

- 1) Quais os saberes pelos quais o(a) filho(a) interessa-se?
- 2) O que acha do “rendimento” do (a) filho(a) na escola?
- 3) Quais os saberes, conhecimentos que a família valoriza?
- 4) Acha que a escola deve ser valorizada? O que acha que a escola trará ao filho?
- 5) O que acha da escola, dos professores?
- 6) A escola traz conhecimentos importantes?
- 7) Gostariam que o filho(a) cursasse o ensino superior?
- 8) Há outros espaços nos quais há saberes a serem aprendidos?
- 9) Quais espaços, instituições, pessoas, importantes na formação, educação e busca pelo conhecimento?

## ANEXO VI

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS II**

Outras agências de saber:

- 1) Que outras instituições, que não a família e a escola, pois já foram citadas anteriormente, se prestam a educação dos filhos?
- 2) No que estas outras instituições ajudam?
- 3) Os parentes, amigos, vizinhos ajudam na educação do(a)s filho(a)s?

Avizinhar:

- 1) O que acham do Avizinhar na vida dos filhos?
- 2) Que atividades o Avizinhar realiza?
- 3) Gostam que os filhos frequentem a Universidade?
- 4) O que acham dos educadores do Avizinhar?
- 5) Acham que os filho(a)s gostam de frequentar o campus da Universidade?
- 6) O que acham dos garotos que são professores de informática no Avizinhar?
- 7) O que acham do curso de informática?
- 8) Acham que o saber da informática é importante aos filho(a)s?

## **ANEXO VII**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS III**

Comunidade:

- 1) Gostam de morar na comunidade?
- 2) Como são os vizinhos?
- 3) Como é o convívio na comunidade?
- 4) A comunidade é um local bom para se viver?
- 5) Quais as dificuldades em se morar numa favela?
- 6) Sempre morou na comunidade? Se não, quais os outros locais onde morou?
- 7) O que há de bom na comunidade?
- 8) O que há de ruim na comunidade?
- 9) O que os trouxe a esta comunidade? Possuem mais parentes ali?
- 10) Os filho(a)s gostam de viver ali?
- 11) Como é o círculo de amizade do(a)s filho(a)s na comunidade?
- 12) Possuem tudo que precisam na comunidade?
- 13) É preciso aprender a se viver na comunidade?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. *A extensão universitária: uma terceira função*. Dissertação de Mestrado, 1991. UNICAMP.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio: Graal, 1989.

AZANHA, José Mário Pires. Estigmatização da escola pública. *Educação: Temas Polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAJOIT, Guy, ABRAHAM, Franssen. O trabalho, busca de sentido. Denice Bárbara Catani ( trad.). *Revista Brasileira de Educação*. Nº5 set /out /nov /dez, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (trads.). Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, A. C. S., ALMEIDA FILHO, M. Eventos disruptivos, modos de partilhar e trajetórias de desenvolvimento no contexto de famílias vivendo em pobreza. *Interfaces - Revista de Psicologia*, 2 (1), 1999, pp. 59-71.

BAUDELLOT, Christian. As qualificações aumentam, mas a desigualdade torna-se ainda maior. *Pro-posição : Dossiê - A expansão da escolarização*. Campinas, vol 15, nº 2 (44) – maio/ago., 2004.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 19, nº 1, jan. / jun. 1994.

BLAY, E. A., MARTINS, H. H. S. A Favelização dos Funcionários da USP. *Ciência e Cultura*: Abril, 1980.

BOLLÈME, Geneviève. *O povo por escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C PASSERON, J.C. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis, Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre (coord). A. Accardo (contr.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves (trad.). Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel S. (org.). *Cultura, subjetividade e saberes nômades*. 4ª ed.; Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Tradução de Magali de Castro, 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Sérgio Miceli (org). *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIN, Jean-Yves, Violência e Crise na Escola dos Pobres. Revista ADAPT – SNES (Sindicato Nacional do Ensino Secundário, FSU, maio, 1996.

BRANDÃO, Zaia et al. Evasão e repetência no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 79, p.56-64, nov. 1991.

CANETTI, Elias. *A Língua Absolvida: história de uma juventude*. Kurt Jahn (trad.) São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bourdieu ou como o autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n 78 Abril, 2002.

CHAMPAGNE, Patrick, LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique, PINTO, Louis. *Iniciação à Prática Sociológica*. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes e periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n 97, p 47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_. (org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Fátima Murad (trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Bruno Magne( trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. O sujeito e a relação com o saber. In: Raquel Lazzar Leite Barbosa (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. Editora Unesp, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. vol 23, número especial, 2002.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. Anne Marie Milon Oliveira (trad.). *Revista Brasileira de Educação*. nº 21, 2002.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Peralva, A. T; Spósito, M. P. (coord). *Revista Brasileira de Educação*. N 5-7. Mai/ Ago 1997, p 222- 231

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação e Sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 12º ed, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert, SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Vera Ribeiro (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Vera Ribeiro (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. São Paulo: Zahar, 1993.

ENGUITA, Mariano F. *A face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tomaz Tadeu da Silva( trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, Frederic. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Education Achievement. *Anthropology & Education Quaterly*, vol 18, number 4, December 1987.

FERNANDES, Dorvival Gonçalves. *IR-Remediável Campo de Sonhos de Futuro: Representações Sociais da escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordeste*, 2003. 278 f. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.

FORACHI, Marialice. *A Juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. Álvaro Lorencini (trad.). São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do Conteúdo*. 2ª ed., Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 31ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de Memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Cadernos CEDES*, ano XVIII, nº 42, outubro, 1997.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: EDUSP, 1998.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Jaime A. Clasen (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n 78 Abril, 2002.

\_\_\_\_\_. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin (trads.) Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder (trads.). São Paulo: Ática, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed., São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Metodologia Científica*. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2004.



LAURENS, Jean Paul. *I sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem, ou O Livro dos Prazeres*. 19<sup>o</sup> ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOVISOLO, Hugo. *Pesquisa Participante: comentários sobre seus efeitos*. Trabalhos em Antropologia. 2<sup>o</sup> ed., Campinas, abril, 1988.

LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E D A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria & Educação – Dossiê Sociologia da Educação*, nº3, 1991.

Aylene Bousquat e Amélia Cohn (coords). *MAPA DA JUVENTUDE DE SÃO PAULO*, São Paulo: CEDEC, 2003.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Meton Porto Gadelha ( trad.) Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, nº 27, set, 1987

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELLO, S L. Classes populares, família e preconceito. *Revista de Psicologia USP*. Vol 3<sup>o</sup>, número1/2, 1992, p. 123-130.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. 25<sup>o</sup> ed., Rio de Janeiro; José Olimpo, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23<sup>o</sup> ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *Em busca dos fundamentos perdidos: textos sobre o marxismo*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NEV/USP, *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: O Caso USP*. 1998.138 f. (Relatório Final), Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

NOGUEIRA, Maria Alice, ABREU, Ramon Correa de. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG – julho, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M Martins (coords.) *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, Campinas, XXIII, nº 78, abr., p. 15-36, 2002.

\_\_\_\_\_. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs). *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimentos econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº26, p.133-144, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. “O trabalho do Antropólogo. Olhar, ouvir e escrever” In: *O trabalho do Antropólogo*. 2º ed., Brasília: Paralelo 15; S.P.: Editora UNESP, 2000, p. 17-35.

ORTIZ, Renato. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

PAIS, José Machado, BLASS, Leila Maria da Silva (coords.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*, São Paulo: Annablume, 2004.

PAIVA, Vanilda. Violência e Pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba. *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PAVAN, Diva Otero. A produção do sucesso escolar: família, escola e classes populares. *Pro-posições*, vol 9, nº 1(25) – março, 1998.

PERALVA, Angelina Teixeira. O Jovem como Modelo Cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai – dez. /1997.

\_\_\_\_\_. Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, nº 0, 1995.

\_\_\_\_\_. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. Hanoi, nº2, set, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Júlia Ferreira Porto ( trad.) Codex: Porto, 1995.

POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, 57 (126), 244-154.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetória e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação de Mestrado.FAE-UFMG, 1993.

*PROJETO AVIZINHAR: Desenvolvimento Inicial* - Proposta para a Fundação Kellogg, São Paulo: USP, maio, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Histórias de vida e depoimentos pessoais. *Sociologia*, vol XV, nº1, São Paulo março, 1953.

\_\_\_\_\_. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo; T. A. Queiroz, 1991.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO PROGRAMA AVIZINHAR, São Paulo:USP, 1999.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. Pierre Bourdieu e o Estruturalismo. *Política e Trabalho*. UFPb. Nº15, setembro, 1999, pp. 193 -204.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*.São Paulo: Xamã, Niterói; Intertexto, 2000.

SAMPAIO, Maria Luísa Carvalho de Almeida. *Em busca de um sentido para a experiência escolar: histórias de crianças em escola de elite* - 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995, Coleção Questões da Nossa época, pp 13-59.

- SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo, Hucitec, 1993.
- SARTI, Cynthia A. Família e jovens : no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11 mai/jun/jul/ago, 1999.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como Princípio Educativo frente às Novas Tecnologias. In: FERRETI, Celso João (org.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate interdisciplinar*. 2<sup>o</sup>., Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Dumerval T. (coord). *Filosofia da Educação Brasileira*. 4<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, pp.19-47.
- SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol 60 nº 20 maio/jun/jul/ago 2002, pp 60-70.
- \_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: pré-disposição e disposição à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. In: *XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2003, Belo Horizonte. Intercom - Mídia Ética e Sociedade, 2003.
- SETTON, M. G. J., VIANNA, C. P. *Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa*. São Paulo, 2004.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital : A miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SOUZA, M. C. C. C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica*. Instituto de Psicologia, vol 1 nº 1, São Paulo: USP-IP, 1996.
- SPOSITO, M. P. *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. 1. ed. SAO PAULO: EDUSP/HUCITEC, 1993. vol 1., 598 p.
- \_\_\_\_\_. Redefinindo a participação popular na escola. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 19, p. 61-67, 1989.
- \_\_\_\_\_. Violência Coletiva, Jovens e Educação: dimensões do conflito social na cidade. *Cadernos ANPED*. Dez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, nº 57. p. 210-260, São Paulo, mar. / mai. , 2003

SPOSITO, M. P; GALVÃO, Isabel. *Perspectiva* – Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v.22, p. 345-380, 2004.

\_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimento sociais, juventude e educação. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na Juventude*. São Paulo, SP, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 1º ed. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Estudos Sobre a Juventude em Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 05-06, mai. – dez. /1997.

\_\_\_\_\_. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out/dez., 1992.

\_\_\_\_\_. *Juventude, Pesquisa e Educação*. ANPED, CDroom, Trabalho Encomendado, 2001.

STRAUSS, Levi. *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon, 1958.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro: José Olimpo Editora, 1957.

TERRAIL, Jean-Pierre. *Destins ouvriers – La fin d une classe*. Paris, Presses. Universitaires de France, 1990.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78 Abril, 2002.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas de uma antropologia da sociedade contemporânea*. 7º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes*, São João Del Rei, p 82-93, 1996.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, nº19, nov., 2002.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador*. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista (trad). Porto Alegre: Artes Médicas, Porto Alegre, 1991.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Etienne Samain (org.). Roberto Leal Ferreira (trad.), Campinas: Papirus, 1998.

ZAGO, Nadir. Classes populares e a questão escolar: um estudo sobre as trajetórias de escolarização a nível de primeiro grau. *XVI Reunião Anual da ANPED*. Caxambú, 1993.

ZEROULOU, Zaihia. *La reussite scolaire des enfants inmigres, l apport d une approche em termes de mobolisation*. Vol XXIX, nº 3, 1998.