

## JUVENTUDES E OS USOS DO ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE SOCIABILIDADE E PRÁTICAS ALIMENTARES NA PRAÇA UNIVERSITÁRIA

*Emília Guimarães Mota<sup>1</sup>*

### Resumo

Este trabalho procura estabelecer uma relação entre os usos do espaço, as juventudes e as práticas alimentares. São várias as influências que organizam o comer e uma delas diz respeito à apropriação espacial. Coube a escolha da Praça Honestino Guimarães da cidade de Goiânia, conhecida como Praça Universitária e seu entorno por compreender grande apropriação por parte das juventudes. Verificou-se que existe uma oferta significativa de alimentos e bebidas tanto em estabelecimentos fixos quanto móveis, bem como, que esse espaço é apropriado e utilizado por inúmeros grupos. Dentro da perspectiva da Antropologia urbana, optei pelo método etnográfico e pela observação participante como metodologia. A alimentação no espaço da praça, apesar da grande quantidade de oferta, não se mostrou como ponto central na utilização do espaço no período observado. Um fator importante percebido foi o de que a bebida era consumida e procurada independentemente do horário. O álcool mostrou-se como um maior provocador de sociabilidade do que a comida. Quem come na região da praça, realiza essa prática porque o espaço oferece não porque procura. Inúmeras outras práticas como a de beber, andar de skate, bicicleta ou patins, descansar, fazer exercícios, sentar com os amigos para conversar, ler, etc., predominam no rol de escolhas de quem usa a praça em detrimento da alimentação.

**Palavras-chave:** usos do espaço; juventudes; práticas alimentares; sociabilidade.

## JUVENTUDES Y LOS USOS DEL ESPACIO: REFLEXIONES SOBRE SOCIABILIDAD Y PRÁCTICAS ALIMENTICIAS EN LA “PRAÇA UNIVERSITÁRIA”

### Resumen

Este artículo busca establecer una relación entre los usos del espacio, las juventudes y las prácticas alimenticias. Son muchas las influencias que organizan el comer y una es la apropiación del espacio. Elegí la “Praça Honestino Guimarães” de la ciudad de Goiânia, conocida como “Praça Universitária” y el alrededor por observar que la juventud está muy presente en éstos lugares. Se verificó que existe una oferta significativa de alimentos y bebidas tanto en establecimientos fijos cuanto móviles, y también, que ese espacio es apropiado y utilizado por sinnúmero de grupos. Con los presupuestos de la Antropología urbana, opté por el método etnográfico y por la observación participante como metodología. La alimentación en el espacio de la plaza, a pesar de la gran cantidad ofrecida no se mostró como punto central en la utilización del espacio. Un hecho importante percibido es que la bebida era consumida y buscada

<sup>1</sup> Graduanda de Ciências sociais-Hab. Políticas Públicas. Faculdade de Ciências Sociais- Universidade Federal de Goiás . email: emilia.g.mota@hotmail.com

<sup>2</sup> Informações retiradas do site [www2.ucg.br/flash/praca.html](http://www2.ucg.br/flash/praca.html)

<sup>3</sup> O pit dog seria nomenclatura para identificar estabelecimentos (móveis ou não) que vendem cachorro-

independientemente del horario. El alcohol se mostró como un mayor provocador de sociabilidad que la comida. Los que comen en la región de la plaza lo hace porque el espacio ofrece y no porque lo buscan para eso. Sin número de otras prácticas como tomar, andar en skate, montar en bicicleta, patines, descansar, hacer ejercicio, sentarse con amigos para conversar, leer, etc., predominan en las elecciones de aquellos que utilizan la plaza en detrimento de las prácticas alimenticias.

**Palabras-clave:** usos del espacio; juventudes; prácticas alimenticias; sociabilidad

## 1) Introdução

As Revoluções Industriais fomentaram a modificação da configuração das cidades. As cidades urbanas industriais se formaram com base em alterações tanto dos espaços físicos quanto das relações sociais. As práticas cotidianas passaram a se orientar a partir do novo modo de vida que estava se estruturando. Grandes centros urbanos começaram a se formar principalmente no Ocidente. Como apresenta Coulon (1995), Chicago foi um dos centros que ganharam destaque e que suscitou interesse por parte de sociólogos e antropólogos. Esses pesquisadores tomaram a cidade como objeto de preocupação e estudo. A Escola de Chicago, como ficou conhecido esse grupo de pesquisadores e suas produções têm como uma de suas principais características a multiplicidade de métodos empregados. A pesquisa empírica, o trabalho de campo e a observação participativa se mostraram importantes para o desenvolvimento dessa área de estudos que se formava. No método de trabalho de campo se faz necessário o processo de identificação subjetiva com as populações estudadas - o que contribui para apreender 'de dentro' as categorias culturais com as quais a população articula sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva (DURHAM, 2004).

Dentro da perspectiva da Antropologia urbana, que teve a base de sua formação na Escola de Chicago, optei pelo método etnográfico e pela observação participante para realizar esse trabalho. Juntos pode-se obter um olhar de perto e de dentro da realidade do objeto estudado. O estranhamento como forma de compreender o outro está na base desta pesquisa. Estranhar aquilo que é familiar permite a aproximação por parte do pesquisador, que se desfaz de seu lugar cultural original para enxergar a cultura do grupo que está se propondo a estudar.

A cidade comporta uma complexidade e diversidade de práticas sociais. O advento das cidades urbanas industriais fez surgir inúmeros outros espaços em que se pode evidenciar a sociabilidade como fator relevante. As escolas, os parques, os bares, os shoppings centers, etc. A industrialização alterou os espaços físicos e as práticas

cotidianas. As praças são locais que precedem esse advento. A figura da praça colonial (formato que abriga uma igreja em seu entorno, as principais instituições da cidade, o comércio e as moradias dos mais abastados), por exemplo, faz-se presente há bastante tempo. Muitas praças são reconhecidas mundialmente por sua importância simbólica política, cultural e social: a “Plaza de Mayo” (Argentina), Praça Vermelha (Moscou), Praça da Sé (São Paulo), a Praça do Pelourinho (Salvador), a Praça dos Touros de Sevilha (Espanha), etc. Nesse sentido, Angelis (2005) citado por Yokoo e Chies (2009,p.2), utiliza Lamas (s/d) para falar sobre a praça como lugar: “(...) a praça é o lugar intencional do encontro, da permanência, dos acontecimentos, de práticas sociais, de manifestações da vida urbana e comunitária e, conseqüentemente, de funções estruturantes e arquiteturas significativas”.

As praças são estruturas que acompanharam o desenvolvimento citadino e se tornaram, ao lado dos outros espaços, símbolos que agregam uma diversidade de práticas cotidianas. Mesmo com o advento de shoppings centers e outros espaços vistos como locais flexíveis para inúmeras atividades, as praças possuem ainda um caráter importante. A flexibilidade e a não formalidade do espaço da praça permite uma gama de apropriações diferenciadas e facilita, de certa forma, a proximidade entre as relações sociais. Muitas praças funcionam como ponto de encontro para amigos, como local de lazer para famílias, de realização de eventos, feiras, práticas esportivas etc. As pessoas na atualidade não afastaram as praças dos seus cotidianos. A praça aparece como “uma ‘ilha paradisíaca’ em meio ao caos urbano instaurado” (SOUZA & OLIVEIRA, s/d, p.9).

As práticas alimentares também se modificaram conforme o novo modo de vida foi se efetivando. É evidente que para a realização do comer é necessário que se faça o uso de algum espaço, seja ele a própria casa, um restaurante, uma calçada, uma cantina escolar, um pit dog, um salão de festas, uma praça de alimentação do shopping, da feira, e até mesmo uma praça pública. O comer fora de casa ganhou mais espaço tanto por necessidade, como por lazer e prazer (COLLAÇO, 2004). Segundo GIARD (2005, p.250) “Comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo”.

Com base no que foi apresentado, este trabalho procura estabelecer uma relação entre os usos do espaço e as práticas alimentares. São várias as influências que

organizam o comer e uma delas diz respeito à apropriação espacial. Sendo assim, a etnografia realizada em uma praça e no seu entorno permitiu a melhor compreensão de como se dão essas relações. Elegi a Praça Honestino Guimarães da cidade de Goiânia, conhecida como Praça Universitária. Honestino M. Guimarães foi um estudante perseguido e preso no período da ditadura militar. Desapareceu em 1972.

A escolha da praça universitária se deu devido à proximidade com a minha realidade. É um local que faz parte da maioria dos meus trajetos. É uma espécie de encruzilhada, onde tudo acontece e pode acontecer. A curiosidade surgiu da observação de um aumento crescente do movimento no local e da verificação de uma variedade de opções de comidas e bebidas na praça e seu entorno. Após a suspensão do evento “Grande Hotel Vive o Choro”, conhecido como “Chorinho” (iniciativa da Secretaria de Cultura que trazia músicos todas as sextas e reunia bastante gente) que ocorria em frente ao Grande Hotel na Avenida Goiás, os grupos começaram a procurar outro local para se reunirem e encontraram, na praça universitária, o seu abrigo. Esse fato provocou o aumento significativo da apropriação do espaço da praça nas sextas-feiras, o que fez surgir outro evento, “A praça é roça”, organizado por dois jovens DJs.

Ao transitar pela praça universitária em diferentes dias e horários, observei a existência de um fluxo diversificado de pessoas. Estudantes, famílias, grupos de amigos, jovens skatistas, baterias das atléticas dos cursos da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC) realizando ensaios, eventos as sextas feiras reunindo uma variedade de estilos de pessoas, feiras aos domingos, pessoas se exercitando, trabalhando como vigilantes e lavadores de carro e, além disso, a marcante presença de alimentos e bebidas na grande maioria dessas práticas cotidianas. A flexibilidade desse espaço urbano motivou a escolha. Mesmo contando com essa variedade de estilos verifica-se que os grupos que mais utilizam o espaço são os das juventudes.

A juventude é uma categoria social que deve ser denominada “juventudes” devido à diversidade de grupos juvenis que a compõe, baseado no que coloca Rodrigues (2010). Ela não é homogênea e, portanto, não cabe ser tratada no singular. Trata-se de grupos que geralmente tem uma faixa etária semelhante e que se identificam por relações e práticas sociais características que permitem visualizar expressões culturais. Ao escolher esse segmento da sociedade procurou-se vislumbrar as dinâmicas e os usos mais frequentes da praça.

O fluxo diversificado de grupos e de práticas observadas em uma breve incursão ao campo, fez com que a proposta do trabalho fosse verificar as diferenças entre as práticas alimentares realizadas na praça e seu entorno durante o horário de almoço (11 às 14h30min horas), o final da tarde e noite (de 16h30min até aproximadamente 22 horas, variando de acordo com os eventos que ocorriam à noite) por dois meses (em 2013). À noite as ofertas de alimentos se modificavam. Nesses horários verifiquei que o movimento era mais significativo. Os restaurantes do entorno se fechavam enquanto os vendedores ambulantes apareciam na porta da PUC e dependendo do dia, na própria praça. Em alguns dias fiquei praticamente o dia todo na praça para acompanhar o movimento dos transeuntes e usuários do espaço. Passei alguns dias almoçando em restaurantes do entorno da praça visando observar as ofertas de comidas e bebidas. Aos sábados o horário não ficou bem definido pois fiquei à mercê dos eventos, uma vez que sem os eventos a praça ficava bastante vazia. Aos domingos procurei acompanhar eventos e a feira que acontece no período da tarde. Era um momento em que a oferta de alimentos aumentava porque a feira apresenta uma ‘praça de alimentação’ com diversas opções, além de brinquedos para crianças e uma variedade de grupos de pessoas.

As práticas cotidianas individuais ou de grupos podem ser visualizadas nas categorias com as quais Magnani (2005) trabalha para fazer referência aos usos e apropriações que fazem do espaço. Ele utiliza os termos trajeto, pedaço, mancha, pórtico e circuito para criar categorias que tratam das relações entre os usos dos espaços e os indivíduos e grupos, e entre esses dois últimos. Utilizarei duas delas porque acredito que conseguem abarcar as relações que foram observadas durante o trabalho de campo. Para o autor o pedaço seria (Op.cit. p.178)

(...) aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável do que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade.

Já os ‘trajetos’ são os percursos que levam de um ponto ao outro. De acordo com Magnani (1996 p.22) “são de curta extensão, na escala do andar: representam escolhas ou recortes no interior daquela mancha, [do pedaço também] entendida como uma área contígua”. Os trajetos possibilitam a abertura dos *pedaços* (e também das manchas) “em direção a outros pontos no espaço urbano e, por consequência, a outras lógicas” (op.cit). Dessa maneira, observa-se que a praça e seu entorno aparecem como trajetos escolhidos pela juventude que se apropriam desses espaços para diversas formas

de uso, e ainda, que a partir deles se conectam a outros lugares como o Setor sul que comporta algumas casas noturnas.

Considerando-se essas categorias, acredito que a praça universitária e seu entorno funciona como um ‘pedaço’ para as juventudes. Esse espaço comporta as universidades e os locais que os jovens buscam para sociabilizar. E um espaço que atrai não só os universitários que estão ali por perto, mas uma grande quantidade de jovens (secundaristas ou de outras faculdades, além de jovens trabalhadores). Segundo Certeau (2012, p.184) “o espaço é um lugar praticado”. A praça e seu entorno se enquadra, então, como o espaço das juventudes.

A formação de grupos faz com que pensemos na questão da política de identidade. As identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. As identidades são construídas simbólica e socialmente. Uma política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo. No caso das juventudes, isso se mostra de forma clara quando observamos diferentes grupos, às vezes de idades semelhantes, mas que apresentam características de vestimenta, de comportamento e de hábitos diferentes. Frequentam lugares específicos, diferentes e, mesmo quando frequentam um mesmo lugar, cada grupo se manifesta a fim de delimitar o seu território.

## **02) Apropriações e usos do espaço da ‘Praça Universitária’**

O conjunto de práticas de um indivíduo no espaço leva em consideração a sua cultura, as culturas com as quais entra em contato e as escolhas que ele faz. Os caminhos que se elege durante um percurso diário, o lugar que escolhe para se alimentar, o lugar que toma como privilegiado para fazer o que bem entender dependendo apenas de sua vontade em determinada hora e dia, são expressões dessas escolhas. Elas evidenciam uma relação entre o espaço privado e o espaço público. A apropriação de um espaço público, concretizada por práticas individuais, faz com que esse mesmo espaço seja percebido como um território, uma continuação do espaço privado. Um mesmo espaço é utilizado de formas distintas abrigando um mosaico de lugares privados, que estão divididos e ao mesmo tempo interligados, em comunicação. A praça universitária seria uma espécie de mosaico.

A cidade de Goiânia é conhecida pelos parques, lagos e praças. A população tem

o hábito de aproveitar esses espaços para o lazer. Os turistas também são convidados a conhecê-los. A praça universitária foi planejada em 1933 por Atílio Correia Lima e projetada por Elder Rocha Lima e Valdemar Cordeiro. Foi inaugurada em 1970. O projeto tinha a intenção de abrigar universidades ao seu redor e isso foi concretizado. Foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Cultural de Goiás. Essa praça apresenta uma relevância social, cultural e política. Já foi palco de manifestações sociais, inclusive estudantis, grandes shows, eventos e congressos, como o CONUNE (congresso da União Nacional dos Estudantes) que ocorreu entre 29/05 e 02/06/2013. Apresenta espalhada por sua estrutura obras do Museu a Céu Aberto, pouco percebido pelos transeuntes e usuários da praça. Encontra-se também no espaço a Biblioteca Municipal Marietta Telles Machado.

O entorno da praça universitária abriga o Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, o Campus 1 da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Apresenta ainda o Hospital Araújo Jorge, o Hospital das Clínicas, além de outras repartições públicas<sup>2</sup>.

No que se refere às opções de comidas e bebidas, estão presentes no interior da praça três *pit dogs*<sup>3</sup> (Tio Willys, Universitária Upoint e Barão Vermelho), que funcionam no período da tarde e da noite e, às vezes, a abrem próximo ao horário do almoço (por volta das 11 horas). Hoje em dia, no tocante aos bares, apenas o Bar da Tia, Tio e Primo (desde 1985)<sup>4</sup> está presente. Esse bar funciona durante o dia e à noite, horário que atende um maior número de pessoas. Serve além de bebidas, churrasquinho e porções de feijão tropeiro, arroz e vinagrete. O Bar da Tia exerce hegemonia atualmente. Antes, eram dois bares na praça universitária inclusive com a mesma estrutura física, lado a lado. Pessoas próximas a mim relatam que o Bar do Zé atendia um público mais reduzido. O Bar da Tia foi ganhando mais espaço por se diferenciar no quesito do atendimento e por se mostrar bastante amigável aos jovens. Após a reforma da praça só a estrutura do Bar da Tia se manteve.

Durante o dia as ruas que são internas à praça funcionam como estacionamento, o que provocou o estabelecimento de vigilantes e lavadores de carro. Nos finais de

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do site [www2.ucg.br/flash/praca.html](http://www2.ucg.br/flash/praca.html)

<sup>3</sup> O pit dog seria nomenclatura para identificar estabelecimentos (móveis ou não) que vendem cachorro-quente, sanduiches, etc.

<sup>4</sup> Informação retirada da matéria feita por Galtiry Rodrigues e Juliana Diniz no blog [personagensdebote.com/2013/03/06/um-cabelo-uma-vida-uma-marca/](http://personagensdebote.com/2013/03/06/um-cabelo-uma-vida-uma-marca/)

semana a praça recebe pessoas que buscam o lazer, o descanso. Alguns levam os filhos para passear, outros vão com grupos de amigos para sentar e conversar, ou sozinhos, para tocar violão, ler, para andar de skate, patins ou bicicleta, fazer caminhada, beber ou comer algo, etc. Muitos trabalhadores descansam na praça principalmente após o almoço. O pessoal que trabalha na COMURG sempre frequenta o local. Aos domingos funciona uma feira a partir das 16 horas aproximadamente, que comercializa roupas, calçados, bijuterias, brinquedos e alimentos. Além disso alguns brinquedos infláveis tomam a atenção das crianças. O público é bastante variado abarcando famílias inteiras, jovens e idosos. A feira oferta tortas, bombons, cachorro-quente, pastéis e às vezes macarrão do tipo *yakissoba*<sup>5</sup>.

Existe um fluxo de comerciantes de alimentos e bebidas que se apropria do espaço da praça dependendo dos eventos e do movimento no local. Nas sextas-feiras quando o contingente de pessoas é grande aparecem alguns vendedores de cachorro-quente, pastel e churrasquinho. Muitos vendem bebidas (cervejas, vinhos, refrigerantes e sucos) em caixas de isopor e outros estruturam barracas, ofertando um numero maior de opções.

Fora da estrutura da praça estão, na parte superior da avenida universitária, a casa dos estudantes universitários da UFG (CEU), o Centro cultural da UFG, a UEE (União Estadual dos Estudantes), o Teatro Escola Basileu Franca e o SESC. Quanto aos estabelecimentos que comercializam alimentos foi identificada uma pastelaria, um restaurante (Goiano's), e um bar e restaurante chamado "Tio Patinhas", que depois de iniciada a pesquisa começou a ofertar refeições no almoço além dos petiscos. O restaurante Goiano's recebe muitos trabalhadores e jovens universitários. Na incursão antes de iniciar o trabalho de campo de fato, conversei com um rapaz que trabalha lá. Ele disse que muitos jovens procuram energéticos para beber enquanto os trabalhadores procuram bebidas alcoólicas. Observa-se outro bar que oferta churrasquinho à noite e, próximo ao Teatro Basileu Franca, identifica-se uma lanchonete e um restaurante. Na rua do bar que oferta churrasquinho a noite, evidencia-se lanchonetes e alguns vendedores ambulantes de caldo e cachorro-quente e guloseimas (chocolates e tortas).

Na parte inferior da Avenida Universitária (rua 10, sentido Praça Cívica), verifica-se restaurantes que fornecem almoço e lanches. Esses dois restaurantes não

---

<sup>5</sup> O yakissoba é um prato de origem chinesa composto por macarrão frito, legumes e verduras que agrega, também, algum tipo de carne.

trabalham com bebidas alcoólicas. Essa avenida recebe um fluxo diferenciado porque além de estar próxima à praça abriga o Hospital Araújo Jorge. Existe ainda um estabelecimento que vende cachorro-quente (Canuc) e uma distribuidora de bebidas. Na rua lateral do hospital encontram-se clínicas e algumas lanchonetes sendo que uma delas serve almoço. Apresenta ainda duas sorveterias e algumas banquinhas vendendo frutas e lanches. Esses estabelecimentos são mais frequentados por aqueles que buscam as clínicas e o hospital.

Na Primeira Avenida, na calçada da PUC, porta dos prédios da área II e III, verifica-se uma variedade razoável de ofertas de alimentos. Geralmente tem-se de 4 a 5 barraquinhas de vendendo “jantinhas” (churrasquinho + feijão tropeiro, arroz, vinagrete e mandioca), macarrão e lanches (cachorro-quente e sanduíches). Essas barraquinhas ou carrinhos começam a funcionar a partir de 17 horas aproximadamente. Durante o horário de almoço, verifica-se apenas alguns comerciantes de bombons e tortas e, às vezes, uma pessoa vendendo churros. No final dessa rua tem-se um bar e uma loja de conveniências de um posto de gasolina, bastante procurada para vender bebidas alcoólicas e, logo a frente, uma distribuidora de bebidas. Na outra parte da primeira avenida, sentido Avenida Anhanguera, há um *pit dog* chamado “One Way” que recebe universitários em sua grande maioria no final da tarde.

Observa-se a apropriação e uso do espaço da praça por parte de diferentes grupos sendo que cada um tem seu lugar mais ou menos estabelecido. Na parte superior da praça, acima da biblioteca Marietta Telles Machado, tem-se relativo desprezo pelo espaço durante todo o dia. É um lugar que não atrai muita gente exceto no final da tarde, quando as pessoas utilizam o local e as estruturas da praça como suporte para fazer exercícios físicos. A praça possui barras e locais para fazer abdominais. Essas pessoas adaptam os bancos também para realizar exercícios. Alguns jovens jogam futebol às vezes no final à tarde esse local. Na parte superior da estrutura da biblioteca verifica-se grupos de patinadores algumas vezes durante a semana, no período do final da tarde e noite. As únicas vezes que pude observar práticas alimentares nesse espaço, visualizei os trabalhadores da COMURG que aproveitavam a sombra das árvores para almoçar os “marmitex”<sup>6</sup> que traziam consigo.

---

<sup>6</sup> Marmitex seria o nome dado ao modo de organizar e carregar comida para comer em outro lugar. Geralmente um único recipiente. Muito comum associar ao que os trabalhadores preparam para levar ao trabalho.

No espaço em frente à biblioteca, o que mais verifiquei foi a presença de skatistas, casais de namorados, e trabalhadores descansando aproveitando a sombra das árvores praticamente o dia todo. Entre a biblioteca e o Bar da Tia tem-se uma pequena faixa de gramado. Evidencia-se que funciona como uma faixa de transição para o que chamarei de núcleo da praça, espaço entre o gramado e o Bar da Tia, onde se observa o maior fluxo de pessoas e de práticas cotidianas. No gramado verifica-se uma imensa quantidade de apropriações e usos do espaço. Muitas vezes pude observar que ele abrigava muitos grupos distintos que efetivavam suas práticas de forma simultânea. Cheguei a observar um grupo de capoeira, uma roda de amigos tocando violão, um grupo de meninos jogando bola, outro grupo sentado na base da faixa de gramado conversando, uma moça vendendo hambúrguer vegetariano ao lado de um caricaturista, e ainda, três jovens fazendo malabares. Muitos hippies utilizam esse espaço e a praça como um todo. Muitos são vistos em eventos como o que acontece às sextas-feiras. Nesses dias observa-se uma diversidade de grupos. Roqueiros, grupos LGBT, universitários, juventude negra, rappers, grupos fumando maconha e bebendo, outros só bebendo. Cheguei a visualizar também jovens vendendo e comprando drogas.

Inicialmente a proposta do trabalho era verificar as diferenças entre as práticas alimentares realizadas na praça e seu entorno durante o horário de almoço, o final da tarde e noite. Verificou-se que existem diferenças, contudo, o fator mais preponderante durante o trabalho de campo foi o de que a bebida é um elemento atemporal nesse espaço e que norteia as práticas sociais mais do que a comida. Se mostra mais sociável e flexível, presente na maioria dos grupos observados e sem distinção de horários.

Durante o trabalho de campo pude perceber que o tempo e o espaço são determinantes para as práticas alimentares. São práticas que se modificam de acordo com o horário do dia e o dia da semana. São modificados também de acordo com o espaço em que são realizados. Durante o dia, as refeições feitas variam de acordo com o que o espaço oferece. No horário de almoço os grupos que frequentam a praça e o entorno, em sua grande maioria, procuram restaurantes, o restaurante universitário ou vão para casa para se alimentarem. Isso mostra a busca por uma refeição que remeta aos costume da comida ‘de casa’, para alguns, a “comida de verdade”<sup>7</sup>. A procura pelos

---

<sup>7</sup> A expressão ‘comida de verdade’ geralmente está associada a ideia de uma ‘refeição ideal’, que segundo Collaço (2003), apoiando-se em Mary Douglas (1975), coloca que “(...) o comer se concretiza ao combinar alimentos, modos de consumo, evento, horário, companhia (...)”; Liga-se a noção de comida

alimentos se concentra no entorno da praça (restaurantes e lanchonetes) enquanto os *pit dogs* estabelecidos na estrutura da praça não são tão procurados. No período da tarde e da noite, as práticas alimentares se concentram mais próximos e na própria estrutura da praça. Os *pit dogs* recebem maior fluxo de clientes e o conjunto de barraquinhas na porta da PUC atrai bastante gente. A alimentação na praça tem um caráter circunstancial. Quem come nessa região, realiza essa prática porque o espaço oferece. Geralmente, outras práticas motivam o uso da praça. O comer pode ser consequência de estar ali.

Atentando-se para isso, no horário de almoço culturalmente estabelecido, a alimentação fica concentrada no entorno da praça. Já nos períodos da tarde e da noite, as práticas alimentares se concentram na praça e na busca por refeições mais descontraídas que não visam necessariamente uma comida ‘de casa’. As jantinhas, ofertadas pelos comerciantes localizados na porta da PUC e pelo Bar da Tia, ainda que ofereçam comidas que fazem referência à casa, oferecem, acima de tudo, uma comida que remete a descontração, lazer. O churrasco não é um tipo de alimento que se come diariamente. Está relacionado a comemorações, a sociabilização e ao lazer. A grelha, considerado um elemento do âmbito privado, tem sido utilizada em espaços públicos. “A comida é portadora de significados simbólicos e pode atuar como significante” segundo Lévi-Strauss<sup>8</sup> (apud Woodward 2012, p.45). O alimento, para Woodward (2012, p.46), tem papel “na construção de identidades e na mediação da cultura, na transformação do natural (...)”. As práticas alimentares estariam sujeitas “as classificações do processo de ordenação simbólica bem como as distinções de gênero, idade e classe” (p.49). Sobre a maneira como elegemos o que vamos comer Leach (1974, p.32 apud WOODWARD, 2012, p.46), coloca que “(...) são as convenções da sociedade que decretam o que é alimento e o que não é, e que tipo de alimento deve ser comido em quais ocasiões”.

Em uma lanchonete próxima a área 1 da PUC observei que eram comercializados tanto lanches quanto refeições por quilo. A atendente, durante uma conversa informal, disse que no horário de almoço os estudantes procuram por ‘comida de verdade’ e que os lanches são bem-vindos durante o período da manhã (pressupondo o café da manhã), tarde e noite.

---

‘de casa’, com qualidade e que fornece energia necessária. Difere-se, portanto do ‘matar a fome’, que sugere aceitação mais flexível de tipos de alimentos e locais para alimentar-se.

<sup>8</sup> Interessante pensar no triângulo culinário que Lévi-Strauss apresenta sobre cru/cozido/podre.

Um dos estabelecimentos próximos a praça universitária funciona como restaurante e lanchonete (Ponto 10). Observando alguns dias o fluxo de pessoas, visualizei que a maioria dos frequentadores é composta por trabalhadores e por pessoas que estão ali devido a proximidade com o Hospital Araújo Jorge. Os jovens universitários também procuram o local para almoçar, mas em número menor. Há uma procura significativa por ‘comida de verdade’, ainda que realizadas de maneira rápida no horário do almoço. A procura pelos lanches é mais frequente no período da manhã e no da tarde. Na incursão breve ao campo feita antes do início da pesquisa de fato, conversei informalmente com o proprietário do estabelecimento que no dia estava atendendo os clientes. Procurava saber quais os tipos de refeições que ele oferecia. Durante a explicação de que ele trabalhava com lanches e comida por quilo, informou que sua opção por essas ofertas estava fundamentada na intenção de conseguir ter movimento o dia todo no local. Ressaltou que não comercializava bebidas alcoólicas porque visa um giro rápido de clientes e que o álcool geralmente demanda maior tempo de permanência no espaço e às vezes alguns incômodos. É notório que o estabelecimento caracterizado como restaurante também está pautado na ideia de *fast food* amplamente difundida no meio urbano. Como afirma Garcia (1994, p.20),

A tônica no tempo, para quem come na cidade, é emergente e os proprietários de restaurantes e lanchonetes têm como preocupação a rapidez do serviço, meta para a manutenção da clientela de todo estabelecimento comercial que queira sobreviver naquele local. Não é adequado restringir a definição de *fast food* apenas às grandes redes de lanchonetes, pois observamos que a variação de tempo nos serviços prestados por estes estabelecimentos é relativa.

Pode-se concluir que “a dinâmica da cidade, seu ritmo e sua ordenação estão diretamente relacionados com o tempo. A pontualidade, a calculabilidade e a exatidão fazem parte da complexidade e extensão da vida metropolitana” (SIMMEL, 1987 apud GARCIA, op.cit).

A praça e o entorno demonstra que no centro urbano se tem uma cozinha diversificada, que apresenta opções do tipo *fast foods* e de “comida de verdade”, como indicado pela atendente da lanchonete citada anteriormente. Verifica-se também, comercialização de ‘*cup cakes*’<sup>9</sup>, de churrasco grego. Alguns eventos como a feira e congressos, trazem comerciantes de *yakissoba*, comida vegetariana, jantinha (carne assada em espetinhos acompanhada ou não por arroz, vinagrete, mandioca e feijão

<sup>9</sup> ‘Cup cakes’ têm origem inglesa, que utiliza as xícaras como medida para seu formato. Geralmente doces e bastante confeitados. Informações retiradas de <http://www.receitadecupcake.com.br/o-que-e-cupcake/>.

tropeiro), cachorro quente, guloseimas (chocolates e bolos), caldos, salgados e pastéis. Segundo Garcia (1994, p.24)

*a própria internacionalização do capital reflete a tendência de um plano alimentar desnacionalizado, que vemos nos lanches e em refeições do tipo fast-food de uma maneira geral, e convive no dia-a-dia com preparações mais tradicionais, típicas da nossa alimentação.*

A alimentação no espaço da praça, apesar da grande quantidade de oferta, não se mostra como ponto central na utilização do espaço. A questão que norteia os usos esta pautada na sociabilidade e, o álcool tem-se mostrado como um maior provocador de sociabilidade.

Muitos jovens voltam para casa para realizar as refeições na hora do almoço. Outros frequentam o restaurante universitário da UFG ou os restaurantes próximos. Provável que essas atitudes vão ao encontro da “comida de verdade”. Em dois estabelecimentos próximo a praça foi possível observar a forte presença de jovens em sua maioria universitários. No restante dos restaurantes o público mais frequente é composto por trabalhadores e pessoas que estão ali pela proximidade com os hospitais.

Alguns estudantes, inclusive próximos a mim, optam por reunir os amigos na casa de um jovem do grupo para preparar as refeições. Assim, a sociabilidade se estabelece em torno de práticas alimentares ligadas à ideia de uma ‘comida de casa’, diferentemente da maioria das opções ofertadas na praça. A procura pelo alimento mais rápido e fácil é mais frequente nos períodos de tarde e noite. O fato de procurarem o restaurante universitário e os outros restaurantes indica a escolha por uma refeição privilegiada e uma refutação, ainda que sutil, dos lanches, que parecem estar num lugar de descontração, casualidade, hábito alimentar que pode ser realizado sozinho e de maneira mais rápida. Já o Bar da Tia e os eventos realizados na praça, nos quais a bebida alcoólica está amplamente presente, os aglomerados expressam laços e hábitos de sociabilidade muito mais efetivos e notórios do que quando se observa práticas alimentares no espaço da praça e entorno.

Atualmente, ao observar alguém que come desacompanhado, verifica-se frequentemente o uso de dispositivos eletrônicos (celular, tablet, etc). Podemos sugerir, então, que a ‘companhia’ tem variado e as relações com as práticas alimentares se mostram cada vez mais flexíveis. Às vezes mesmo que exista companhia ‘física’, esses aparelhos ganham centralidade.

Os locais que oferecem comida na praça e no entorno tem um horário de funcionamento específico. Os *pit dogs* abrem no período da tarde e ficam até a noite, por volta de 23 horas. Às vezes abrem por volta de 11 horas. Os restaurantes funcionam só no horário de almoço, exceto dois que funcionam como restaurante e lanchonete. Alguns funcionam de segunda a sexta e, outros, de segunda a sábado. O restaurante universitário por exemplo, fornece almoço e jantar, enquanto o “Ponto 10” funciona o dia todo como lanchonete mas não oferta o jantar.

As bebidas são ofertadas o dia todo. A começar pelo bar “ Tio Patinhas”, que abre quase no horário do almoço e fica até a noite funcionando. O Bar da Tia abre as 10 horas e fica até as 22:30 horas (aproximadamente) de segunda a quinta-feira e, nas sextas, abre às 9 horas e fecha meia noite. Funciona de segunda a sexta, salvo nos sábados quando acontece algum evento como o congresso da UNE (precisamente dia 01/06/13). As distribuidoras ficam abertas na maior parte do dia e a loja de conveniências do posto de combustíveis, próximo à praça, também.

Durante algumas sextas-feiras à noite em que ocorria o evento “A praça é roça”, observei que as barraquinhas de bebidas ficavam dispostas na região mais central da praça, no “núcleo” do espaço, enquanto aquelas que comercializavam comidas (pastéis, cachorro-quente e churrasquinhos) se acomodavam numa espécie de periferia. Essa configuração não aparecia quando o movimento da praça era menor, quando o evento não acontecia e, quando não havia muitas pessoas vendendo algum tipo de comida. A bebida parece ter um espaço privilegiado na praça universitária.

Analisando os cadernos de campo encontrei a palavra “cerveja” vinte e três (23) vezes. Observei que as juventudes estão bastante ligadas ao consumo de álcool e drogas. A expressão “fumando” aparece vinte e uma (21) vezes nos cadernos. Os jovens buscam o espaço da praça para beber e para fumar. Muitos grupos aproveitavam o término ou os intervalos das aulas para se reunirem no Bar da Tia. Quase que invariavelmente ficam consumindo cerveja. Poucos foram vistos bebendo refrigerante ou suco. Pretendo colocar em perspectiva a questão das bebidas e, precisamente, do álcool, como uma tática de sociabilidade. Mary Douglas (1982,p.85) citada por Woodward (2012, p.49) afirma que a bebida pode ser identificada “como um marcador de gênero da “identidade pessoal e das fronteiras da inclusão e da exclusão”, o que nos permite refletir sobre esse potencial dos líquidos para a sociabilidade. Raras vezes observei um jovem bebendo cerveja sozinho. Quando pude observar, logo outros amigos se aproximavam dele para

formar um grupo. Verifiquei que muitos grupos realizavam alguma atividade na praça (trabalho de faculdade, conversa) e depois procuravam se acomodar para beber cerveja ou refrigerante (na maioria das vezes Coca-Cola). Muitos grupos de skatistas após algum tempo de atividade na praça, dirigiam-se para algum dos *pit dogs* ou para o Bar da Tia para beber refrigerante ou cerveja. Nesse trabalho me senti tentada a afirmar que os líquidos se mostram muito mais sociáveis do que os sólidos hoje em dia. Beber pressupõe quase sempre a presença de outras pessoas e o comer, não.

### 3) Conclusão

As práticas alimentares no espaço da praça e entorno, observadas no período do almoço, fim de tarde e noite, são caracterizado pelo contexto de vida acelerada que temos no meio urbano, o que implica na amplitude de práticas no espaço e nas escolhas valorativas e simbólicas. Os grupos que estão mais presentes, as juventudes, não fazem das práticas alimentares uma questão central, elementar. Identifica-se que o foco recai sobre as bebidas e outras práticas que supostamente nesse caso têm se mostrado mais sociáveis do que a comida.

Observei no que se refere ao comer que as escolhas não apresentam alguma regularidade. Já com relação às bebidas, sim. A maioria, se não todos os grupos, que usam o espaço da praça uma hora ou outra optam por bebidas, frequentemente, pela cerveja. Os jovens comem porque o espaço oferece comida (*pit dogs* instalados, jantinha na porta da PUC a noite), mas não procuram o espaço para comer. Podemos dizer que a alimentação nesse local está relacionada mais a um ‘matar a fome’. Muitos jovens foram vistos se alimentando sozinhos enquanto se reuniam com mais pessoas quando a prática estava ligada ao consumo de bebidas ou a outras formas de uso e apropriação do espaço da praça.

As práticas nesse espaço sugerem que para comer pode ser qualquer alimento desde que seja de fácil e rápido consumo. Mesmo as jantinhas, que pressupõem a ideia de uma ‘comida de casa’, são ofertadas e consumidas com facilidade e relativa rapidez. Os restaurantes, incluindo o restaurante universitário, também demonstram que seus clientes realizam refeições de maneira rápida.

As juventudes que frequentam o espaço da praça e do entorno não apresentam a alimentação como um fator que norteia suas práticas nesse local. Evidencia-se muito mais espaços destinados ao consumo de bebidas do que de comida frequentados por

esse tipo de público. O Bar da Tia, por exemplo, demonstra um tratamento com os jovens diferenciado (público frequente), atencioso e atrativo. As características do bar também remontam o contexto das juventudes e grupos alternativos que escutam determinados estilos de música, como o rock e o blues. A praça se mostra como um espaço flexível para diversos usos e apropriações. O local ainda aparece como um ponto de encontro e um trajeto de grupos de jovens que, dali, organizam-se para ir a outro lugar. A praça, quando eleita para a prática de diversas atividades, mostra-se como uma esfera privilegiada e bastante procurada.

### Referências:

CERTEAU, Michel de.(2012) *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

COLLAÇO, Janine Helfst Leicht. (2003) Um Olhar Antropológico sobre o hábito de Comer Fora. In: NAU/ USP Campos (4) p. 171-194

\_\_\_\_\_. (2004) Restaurantes de comida rápida, os *fast-foods*, em praças de alimentação de *shopping centers*: transformações no comer. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, (33), p. 1-21

COULON, Alain.(1995) *A Escola de Chicago*. Campinas, São Paulo: Papirus

DURHAM, Eunice. (2004) A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e Perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. *A aventura antropológica*. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra p.17-37

GARCIA, Rosa Wanda Diez. (1994) Representações sociais da comida no meio urbano: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação. In : *Revista Cadernos de Debate*, UNICAMP Vol. II p.12-40

GIARD, Lucy. Cozinhar. (2005) In: CERTEAU, Michel de; GIARD,Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. (6 ed). Petrópolis, RJ: Vozes. p. 211-332

MAGNANI, José Guilherme C. (1996) Quando o campo e a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: Magnani, José Guilherme C. & Torres, Lilian de Lucca (Orgs.) *Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana* (1) EDUSP, São Paulo

\_\_\_\_\_. (2005) Os circuitos dos jovens urbanos. *Revista de Sociologia da USP: Tempo Social*. v. 17(2). p. 173-205

RODRIGUES, Mauro Costa.(2010) Participação juvenil na sociedade contemporânea-juventude crista, os sentidos e valores atribuídos a sua atuação social. In: SILVA,

Lourival Rodrigues da; Dick, hilário (orgs). *Visibilidades juvenis*. Goiânia: casa da juventude Pe. Burnier. p.87-108.

SOUZA, Rafael de Oliveira & OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *A praça como lugar da diversidade cultural*. s/d. Disponível em:  
[www.need.unemat.br/4\\_forum/artigos/rafael.pdf](http://www.need.unemat.br/4_forum/artigos/rafael.pdf) Acesso: 15/02/2013

WOODWARD, Kathryn.(2012) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes p. 7-72

YOKOO, Sandra Carbonera & CHIES, Claudia. (2009) O papel das praças publicas: estudo de caso da Praça Raposo Tavares na cidade de Maringá. *IV Encontro de Produção Científica e tecnologia*.

## AS CULTURAS JUVENIS COMO *LOCUS* DE MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Aldimar Jacinto Duarte (Doutor em Educação pela FE/UFG; Professor no Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUC Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa *Juventudes e Educação* da PUC Goiás.)

[aldimarjd@hotmail.com](mailto:aldimarjd@hotmail.com)

Agência Financiadora: FAPEG

### Resumo

Este trabalho sistematiza resultados de uma pesquisa sobre jovens de camadas populares em relação à rede de sociabilidade e aos processos de formação desses agentes que se movimentam em espaços urbanos marcados pela exclusão. Os jovens pesquisados são moradores da Região Leste de Goiânia, estudantes ou evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual. A questão dos jovens nas sociedades contemporâneas tem assumido significativa relevância em estudos e pesquisas recentes, sobretudo porque os processos sócio-econômicos-culturais em curso nessas sociedades apresentam novos desafios para esse grupo etário e, por conseguinte para as instituições formadoras que trabalham com esse agentes. Fundamentando-se na perspectiva teórica de Bourdieu, Raymond Williams e Paul Willis, entende-se que a constituição dos universos socioculturais juvenis realiza-se por um amplo leque de diversidades diante das condições materiais e simbólicas vividas: de agrupamento e organização, classes sociais, diferenças étnicas e religiosas, peculiaridades regionais e de gênero.

Palavras chave: culturas juvenis, periferias urbanas, segregação socioespacial.

### Summary

This work systematizes results of a survey of low-income youth in relation to sociability network and the formation processes of these agents moving in urban areas marked by exclusion. Young people surveyed are residents of Eastern Region Goiania, students or school dropouts, from families with recent experience of schooling and parents who

exercise professional occupations manual nature. The issue of young people in contemporary societies has assumed significant importance in recent studies and research, particularly as the socio-economic and cultural processes taking place in these societies present new challenges for this age group and therefore for trainers institutions that work with this agent . Basing on the theoretical perspective of Bourdieu, Raymond Williams and Paul Willis, it is understood that the establishment of juvenile sociocultural universes carried out by a wide range of diversity on the material and symbolic conditions experienced: grouping and organization, social classes, ethnic and religious differences, regional and gender peculiarities.

Keywords: youth culture, urban neighborhoods, socio-spatial segregation

### **Resumem**

Este trabajo sistematiza los resultados de una investigación con jóvenes de clases bajas en relación con la red de sociabilidad y los procesos de formación de estos agentes se mueven en zonas urbanas afectadas por la exclusión. Los jóvenes encuestados son residentes de la región al este de Goiânia, estudiantes o deserción escolar, de familias con experiencia reciente de la escolarización y los padres que ejercen profesiones liberales naturaleza manual. El tema de los jóvenes en las sociedades contemporáneas ha adquirido una importancia significativa en los últimos estudios e investigaciones, sobre todo porque los procesos socio-económicos y culturales que tienen lugar en estas sociedades presentan nuevos retos para este grupo de edad y por lo tanto para las instituciones formadores que trabajan con estos agentes. Basándose en la perspectiva teórica de Bourdieu, Raymond Williams y Paul Willis, se entiende que la creación de universos socioculturales juveniles realizadas por una amplia gama de la diversidad de las condiciones materiales y simbólicas experimentado: la agrupación y organización, las clases sociales, las diferencias étnicas y religiosas, las peculiaridades regionales y de género.

Palabras clave: cultura juvenil, barrios urbanos, segregación socio-espacial

### **Introdução.**

Quando nos colocamos a analisar a realidade na qual os jovens dos setores populares estão inseridos, realidade essa que se caracteriza pela pobreza e por uma diversificada gama de manifestações, continuamente nos deparamos com a categoria “culturas juvenis”. Quando nos propomos analisar os processos de sociabilidade nos quais esses jovens estão inseridos, essa categoria se torna central.

Os jovens, comumente, são rotulados como apáticos, adeptos incondicionais ao apelo da indústria cultural, violentos e transgressores frente aos ambientes sociais mais próximos como a família, a escola e o bairro. As instituições formadoras de jovens em geral ignoram a realidade vivenciada por esses sujeitos, tanto em seus aspectos materiais como simbólicos. Dificilmente se considera as manifestações desses sujeitos como legítimas, dignas de estudo, de compreensão ou de apropriação educativa.

Para desenvolver essa temática o presente estudo dividi-se em três unidades. Na primeira, busca-se discutir alguns dos aspectos teóricos que compõem a teoria dos *habitus* em Bourdieu. Na segunda unidade pretende apresentar algumas ideias de Raymond Williams e Paul Willis sobre cultura, ambos da Escola de Birmingham, que consideramos como centrais. Na terceira unidade trazemos os resultados da pesquisa por meio dos depoimentos de um grupo de jovens acerca de sua realidade sociocultural. Por fim são tecidas algumas considerações que não têm a pretensão de ser finais, mas de uma reflexão sobre o tema proposto.

### **1. O *habitus* enquanto princípio gerador das distintas práticas sociais**

De acordo com Bourdieu, “os agentes são eles próprios, em sua prática comum, os sujeitos de atos de construção desse mundo” (2008, p. 435), mediados por estruturas cognitivas, por estruturas sociais incorporadas, ou seja, por *habitus*, que se constituem em esquemas de classificação, estruturas mentais, formas simbólicas, de percepção e apreciação, que são o produto da divisão objetiva em classes e que funcionam aquém da consciência e do discurso.

Nesse sentido, o *habitus* é um componente fundamental da constituição da cultura. É o princípio gerador das diferentes práticas sociais objetivamente classificáveis inerentes aos campos. Por meio dele, todo agente social aprende também a diferenciar e apreciar o mundo sociocultural. O conjunto de *habitus* expressa um

estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto de escolhas de pessoas, de bens e de práticas relacionadas a grupos e classes distintas.

O *habitus se relaciona aos modos de dominação*, tendo em vista que esta é mantida por meio da existência de um universo simbólico que redefine categorias de *distinção* e, por meio delas, mistifica as relações de poder subjacente. Também, incorporado enquanto senso prático, é capacidade adquirida do agente social para jogar o jogo e, ao aprender o sentido desse jogo, produzir estratégias de distinção e inovação da vida social, ou seja, por intermédio de disposições acumuladas e internalizadas a partir de estruturas sociais prévias, os agentes inovam na recriação do *habitus*. As práticas das diferentes classes ou frações de classes distribuem-se ao longo de um campo infinito de possibilidades, de modo que o número de espaços e de preferências se vincula ao universo das possibilidades objetivas. Mas não se trata de escolha sem vínculo histórico e social: ela é delimitada pela estrutura social, pelas condições objetivas postas.

A distinção social não é compreendida apenas em seu aspecto econômico. Para que exista, de acordo com Bourdieu (2008), é necessária uma distinção no campo simbólico. Mesmo a luta de classes não se dá apenas no campo econômico, das propriedades, mas também e simultaneamente no campo cultural, que é ele que expressa ou não a legitimidade das distinções, o que faz com que os agentes se mobilizem ou não numa disputa social. Quando os agentes não consideram como legítimos os seus próprios *habitus*, dificilmente se mobilizam para uma ação transformadora, pois não travarão uma luta por *classificação* (BURAWOY, 2010).

O capital cultural objetivado, enquanto produto da história acumulada sob a forma de livros, artigos, documentos, instrumentos, entre outros, só se realiza “como capital cultural, do ponto de vista material e simbólico nas e pelas lutas travadas nos campos da produção cultural - campo artístico, campo científico, etc. – e, acima disso, no campo de classes sociais” (BOURDIEU, 2008, p. 214). Ou seja, o capital cultural se dá na e pela luta dos agentes que, por meio da distinção social, se apropriam do prestígio, dos lucros e do controle social por ele proporcionado, principalmente na medida em que tal capital se converte em capital incorporado, ou seja, em *habitus* de classe. Tal afirmação demonstra que o *habitus* não se propõe, na leitura de Bourdieu, um conceito imobilizante e imobilizador das relações sociais. Pelo contrário, ele se faz na luta por distinção social, que se realiza na disputa das classes e suas frações.

## 2. A cultura enquanto movimento da totalidade histórico-social

A cultura se constitui como o objeto central de estudo dos autores do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) ou Escola de Birmingham. Embora epistemologicamente distintos de Bourdieu, os teóricos dessa escola defendem uma concepção de cultura em sentido amplo, antropológico, passando de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura/nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais enquanto prática dos sujeitos na sociedade, com o propósito de compreender em que a cultura de um grupo funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão à relações de poder. Privilegiam instrumentos capazes de apreender, o mais adequadamente possível, as vidas comuns. Não buscam simplesmente mapear culturas, captar sua coerência, mostrar a maneira com que os sujeitos frequentam os espaços públicos, mas as atividades culturais das classes populares são analisadas para interrogar as funções que elas assumem perante a dominação social, seus sistemas de valores e seus universos de sentido. Investigam ainda como as identidades individuais se articulam às identidades coletivas dos grupos dominados, às dimensões da resistência e da aceitação, resignada ou aflita, da subordinação.

Williams (1988) desenvolve a idéia de um “*materialismo cultural*”, por meio do qual realiza um confronto com os fatos culturais, ao levar em conta todas as culturas, e não apenas a dos letrados, e ao pensar a cultura como universo de sentido, mas também submetida a processos de produção e de circulação, capazes de exercer efeitos nas relações de forças sociais. Nessa perspectiva a cultura não é mais compreendida como objeto de devoção ou de erudição, mas questionada em suas articulações com o poder.

Esse autor argumenta que o mais importante progresso intelectual do pensamento social moderno foi a superação da dicotomia entre “sociedade” e “natureza” e a descoberta das novas relações constitutivas entre “sociedade” e “economia”. Nesse sentido, *cultura* constitui uma totalidade em movimento, um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida enquanto prática social. Trata-se de um vívido sistema de significados e valores que, como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Vinculado à tradição marxista, compreende que o trabalho

e a cultura não se compõem de uma infra e superestrutura, pois as tradições e práticas culturais são mais que expressões superestruturais. Pelo contrário, a cultura se encontra entre os processos básicos da própria formação. As práticas de uma sociedade e de sua produção cultural podem ser compreendidas tal como são, sem serem reduzidas a outras categorias deterministas. Nesse sentido incorpora em sua formulação teórica a categoria “hegemonia” na perspectiva do italiano Antônio Gramsci

Paul Willis (2011), identificado com a segunda geração da Escola de Birmingham, também contribui para a inovação no campo das pesquisas relacionadas à cultura e, em específico, às culturas juvenis, ao pensar as relações culturais levando em conta tanto a importância das estruturas sociais e a autonomia da cultura como sua incorporação por parte dos indivíduos. Questiona, em especial, os modelos marxistas de análise, que dicotomizam a relação entre infra-estrutura e superestrutura. Para ele, há um “nível material da cultura e um nível cultural do material” (WILLIS 2011, p. 07). Em seu livro *Learning to labour (Aprendendo a ser trabalhador*, na tradução portuguesa.) – no qual investiga a transição da escola para o trabalho de jovens operários do sexo masculino que cursavam um currículo secundário não acadêmico, entre 1972 e 1975 na Inglaterra –, parte da premissa de que a cultura de classe não se efetiva em um padrão neutro, uma categoria mental, um conjunto de variáveis impostas sobre a escola a partir de fora, mas por meio de

experiências, relações e conjuntos de tipos sistemáticos de relações que determinam não apenas “escolhas” específicas e “decisões” e períodos específicos, mas também estrutura, real e experiencialmente, a forma como essas “escolhas” surgem e são definidas (WILLIS, 1991, p.12).

O processo de condenação ao fracasso de jovens ingleses de classe operária tem sua explicação na cultura de classe, ou seja, “é sua própria cultura que mais eficazmente prepara rapazes da classe operária para a oferta manual de sua força de trabalho” (id. ibid. p.13).

Mas, para ele, tal condenação se dá paradoxalmente, como aprendizado, afirmação, apropriação e forma de resistência dos jovens da classe operária. Tal resistência se efetiva também através do consumo de determinados produtos (fumo, bebida, estilos etc.) que os *distinguem* daqueles que consideram como conformistas e de seus professores. A análise do autor acerca da cultura dos jovens operários ingleses se realiza em torno do consumo que os jovens praticavam no seu período de estudo. Procurou ainda analisar como os *boys* contrapunham o trabalho manual às posições

intelectuais, mesmo que essas fossem reconhecidamente superiores e melhor recompensadas. Willis buscou entender como a prática cultural desses jovens se relaciona com a subjetividade e com a questão da reprodução, como eles vivem e aceitam seu destino de trabalhadores reproduzindo a realidade social de seus pais.

Raymon Williams e Paul Willis, ao partirem da concepção gramsciana de hegemonia, concebem as relações de dominação como espaço de disputa no campo social, no qual nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não o é de resistência.

Se, por um lado, há diferenças epistemológicas entre Bourdieu e a Escola de Birmingham, por outro há pontos em comum que nos proporcionam a sua articulação neste estudo, ao lançarmos os olhos para a realidade dos jovens pobres da periferia. O primeiro é a superação das visões idealistas, economicistas e mecanicistas que ainda se fazem presentes na interpretação das culturas e, em específico, das culturas juvenis; o segundo é a compreensão da cultura enquanto campo de disputa de poder na sociedade e, o terceiro é a compreensão da cultura enquanto uma prática dos sujeitos na sociedade.

Os autores citados compreendem a cultura no movimento da totalidade histórico-social, envolvendo os processos de produção material e o conjunto da elaboração simbólica produzida. Não há, então, como separar as práticas econômicas, os meios de sobrevivência dos sujeitos de sua produção simbólica, de sua realidade história, de sua memória, dos seus modos de ver e compreender o mundo. A cultura conforma um conjunto de heranças, de valores e objetos compartilhados, expressos em modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social. A cultura orienta os sujeitos em sua prática, conduta e costumes, é compreendida como processo de construção de símbolos, de representações sociais, de significados, ao mesmo tempo que prática constituinte e constituída do mundo social e historicamente situado.

### **3. As culturas juvenis como espaços mediados e mediadores na formação dos jovens.**

Uma afirmação que nos parece inicialmente pertinente é que, se os jovens, enquanto categoria, não podem ser compreendidos como a-históricos e a-sociais, não há a cidade em abstrato e os jovens não vivem esse espaço abstratamente. Essas relações são construídas de acordo com o *lugar* social que os agentes ocupam. O contexto

histórico da cidade de Goiânia, a forma como foi construída e as relações que se estabeleceram entre centro/periferia interferem diretamente no uso que os agentes fazem do espaço urbano.

A Região Leste de Goiânia, tipificada neste estudo pelo Jardim D. Fernando I, se configura como lugar de formação de identidades, espaço de sociabilidade e de formação. O bairro é o espaço de encontros e desencontros dos jovens<sup>10</sup>, que influi nas possibilidades que condicionam o encontro dos amigos e a construção das redes pessoais. No entanto, poucos são os jovens que atribuem sentido positivo ao bairro. Quando perguntados sobre o que mais gostam em seu bairro, as respostas são diversificadas, se confundindo os espaços públicos e privados. A diversidade de respostas pode expressar a falta de algo mais específico que atribua significado aos jovens, o que pode levá-los à dispersão e à falta de reconhecimento com o seu lugar social. Alguns jovens apontam que

[Do que você mais gosta no seu bairro?] O que mais gosto é a casa das minhas tias, minha mãe, meu pai, escola. (Jovem 1).

Gosto do lazer da minha rua. Eu gosto de ir pra festa. Meu bairro, o que eu mais gosto é o circo. Só que eu saí de lá. (Jovem 2).

[...] Aqui no setor tem dois lugar que todo mundo vai prá encontrar as pessoas, que é a rua 2, lá na Pedroso, e a ferinha. Na rua 2, tem o dia todo e a boate que fica até de madrugada. (Jovem 3).

[Do que você mais gosta do seu bairro?] Do que eu mais gosto é do “corgo”, é porque, tipo assim, nós vai pra lá em dia de calor, treina, toma banho, fica de boa. Mas lá é muito “queimado”, por causa dos “noiados”. E aí, qualquer pessoa que chega lá é suspeito. (Jovem 5).

Uma contradição se evidencia: se, de um lado, os jovens aqui retratados não se reconhecem em seus próprios bairros, podia-se supor que se encontram em outros espaços mais centrais da cidade, tendo-os como referência. Mas não é isso que acontece, pois eles não têm o hábito de frequentar o centro da cidade, a não ser enquanto espaço

<sup>10</sup> No conjunto da pesquisa foram aplicados 140 questionários, sendo 90 com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede pública municipal de ensino e, 50 questionários com jovens do projeto de Extensão da PUC Goiás denominado Escola de Formação da Juventude (EFJ). Desse conjunto, foram selecionados 54 jovens com idade entre 15 e 24 anos para as entrevistas e participação em grupos focais. Desse conjunto, 37 jovens eram estudantes da EJA e 17 participantes do grupo de Breakdance EFJ. Ambos os espaços educativos estão situados no Jardim Dom Fernando I, região leste de Goiânia.

esporádico de consumo. Quando são perguntados se frequentam outros bairros, 81% dos jovens afirmam que sim. Apenas 5% afirmam frequentar o centro da cidade, enquanto 52% declaram frequentar os bairros da própria região. Os seus depoimentos são mais elucidativos em relação ao caráter comercial e esporádico desse circuito:

[Você gosta de ir ao centro da cidade? Onde você costuma ir?] Gosto. Ali, no centro? Na galeria que faz tatuagem. Que eu já furei a língua, já fiz tatuagem. (jovem 2).

[Você costuma ir ao centro da cidade?] Eu vou assim, mais... quando eu vou pra comprar roupa. É... vou à cidade às vezes, só pra fazer compras. (jovem 3).

[Qual lugar no centro de Goiânia você costuma frequentar?] Não, eu mesmo no centro, eu fui lá uma vez, lá, sozinha, fui comprar umas coisinhas e pronto. (...) Cinema, só quando a escola leva, quando a escola leva a gente no cinema. Agora, teatro, a gente já foi muito teatro de Goiânia. Cinema já fomos uma vez, que eu saiba, né? Sem a escola eu nunca fui. (Jovem 4).

Esses depoimentos demonstram que a realidade dos jovens entrevistados em relação às práticas espaciais não é nômade, permanecendo nos lugares disponíveis no bairro em que moram ou nas redondezas. O centro da cidade para eles não tem o caráter construído historicamente pelas classes médias e altas, onde se frequentam os monumentos que simbolizam a autoridade religiosa e a autoridade civil; como um lugar ativo, em que se divertem em bares, teatros, museus e galerias. O centro da cidade não é algo que faz parte de sua realidade, é o *não-lugar* (AUGÉ, 2001), ou o lugar do não direito (LEFEBVRE, 1991). Se, para as gerações anteriores, ir ao centro estava carregado de sentido cívico, sentido positivo de estar dentro, de participar, de ver e rever o que se designa por identidade coletiva, para os jovens pesquisados ir ao centro é uma mera ação comercial.

A relação que os jovens estabelecem com o espaço é melhor entendida quando observamos o que os entrevistados gostam de fazer em seu tempo livre. Novamente, aparece a diversidade de respostas, com destaque, no entanto, da opção em relação à visita aos amigos e familiares (33%) e à participação no Breakdance (11%). A diversidade fica mais evidente quando recolhemos os agrupamentos dos quais os jovens participam. Em primeiro lugar, temos os jovens que afirmam não participar de nenhum agrupamento (30%); em segundo, estão aqueles que declaram participar do grupo de Breakdance (24%), seguidos por aqueles que afirmam participar de agrupamentos religiosos (13%).

Mas, além dos espaços religiosos, a família é outra instituição que aparece com frequência nos depoimentos. Entre aqueles que relatam que preferem a visita a amigos e familiares reforça-se a ideia do papel importante dado à família por esse segmento.

Assim, final de semana, assim, muito difícil eu sair no sábado. Eu vou mais pra casa da minha tia, fico lá com ela. Quando não tô na casa da minha tia, tô com minha mãe, aí fico (...) Agora, assim, eu gosto de ficar mais é com meu padrim, meus padrim, meu pai, parente mesmo, porque nós vai pra beira dum corço assar carne, aí fica só entre família, né? Que esse negócio de sair com certas amizades aí.. Às vezes o cara nem é seu amigo, tá te levando pro buraco. (jovem 9).

Eu gosto de sair mais é em família, chácara, um passeio, nois vai, né? Casa de família mesmo. (jovem 10).

Pelos depoimentos, o que se percebe é a valorização das relações de parentesco, ou seja, como um conjunto de regras que presidem as relações dos sujeitos, o que se coloca de forma mais ampla do que a unidade familiar individualizada, que corresponde ao modelo tradicional de família (SARTI, 2004). Nesse sentido, as declarações dos jovens parecem reforçar outros estudos (MOREIRA *et alii*, 2009) em relação à importância da família enquanto referência em suas vidas, inclusive quando tratam dos seus projetos de futuro.

Os jovens entrevistados, embora vivenciem uma situação de indisposição da família em relação ao seu estilo de vida, consideram-na importante, pois acreditam que ela cumpre a função de ensinar certos valores fundamentais em suas vidas. Revelam certa identificação com determinados valores familiares, muito embora não tenham uma vida pautada pela obediência às suas regras. Há, por parte dos entrevistados a aceitação, mas, ao mesmo tempo, a negação desses valores na busca da construção do seu espaço de autonomia.

Assim, embora atribuam um valor positivo à convivência familiar, buscam outros referenciais para construir suas identidades, o que muitas vezes os levam ao conflito nesse espaço. Buscam, então, outros espaços de sociabilidades, o que encontram principalmente na convivência com os amigos, que estão diretamente vinculados à ideia de festa, de passeio. No entanto, pela quantidade reduzida de espaços de lazer para esses jovens, limitando-se a algumas casas de shows, o *funk* e o som automotivo são as principais modalidades de festas que alguns jovens declaram frequentar.

Eu participo de tudo, das festas, das músicas... Eu gosto mais de baladas. Balada, uma festa que só tem jove, né?, E... som. É aqui e lá fora, no centro. Tem uma danceteria ali, o Capitólio, é, tem o Bear, só que o Bear eu nunca fui. Não, lá tem muita gente, diferente de outro lugar. Ah, sim, vai prá lá. Aqui e no João Rosa. João Rosa também dá muita gente, ainda mais domingo, que é de manhã, né?. [A que mais outro lugar o pessoal gosta de ir?] Eu quase não sei disso, assim, porque eu não saio. Agora é que vim sair. Eu fico mais é dentro de casa. Não, eu não tenho amigo, assim, não tenho amigo. Na escola é só “oi”, “oi” e pronto (Jovem 6).

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

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

Os relatos se encontram com as constatações de Carrano (2002), que identifica os espaços de lazer como espaços de sociabilidade e formação subjetiva dos jovens. No entanto, segundo o autor, há um senso comum, inclusive acadêmico, que considera os lazeres juvenis como espaços de simples diversão ou entretenimento. Embora existam

aspectos de diversão, o mais importante são os processos sociais de formação das subjetividades juvenis desenvolvidos nesses contextos. Trata-se de jogos de sociabilidade que expressam os variados contextos culturais da *corporeidade* juvenil. Ao analisar o movimento dos *skatistas*, Carrano afirma tratar-se de divertimento e prática de lazer elevada ao estatuto de princípio filosófico e existencial para muitos jovens envolvidos em tais movimentos.

Quando analisamos os depoimentos dos jovens do Breakdance, percebemos a dança para esses jovens tem o papel de distingui-los dos demais, de proporcionar-lhes uma identidade enquanto agrupamento, seja nas vestimentas, seja na sua rotina, em seu cotidiano. No contexto urbano, os jovens se aglutinam não apenas por incorporarem um conjunto de expressões e estilos de vida (música, roupa, adereços, postura, comportamento), mas por buscarem, principalmente, se diferenciar dos demais, afirmando certos padrões e valores sociais. Trata-se de uma forma particular de filiação social, nos termos de Castel (1998), e também de garantia de reconhecimento e de dignidade

Isso aqui [a dança] é um estilo, cada um tem um estilo. Igual: nós usamos essa, meia preta com branca, é marca registrada do grupo. Onde a gente chega, o povo fala “chegou o Gyn Extreme”! (...). Todo mundo conhece, por isso, usar um brinco só (...). No começo, quando nós começô a dançá, era engraçado, nós passava nas rua, o povo falava: “olha os doido que gosta de ficá rolando no chão aí ó, olha aí, só tem doido”. (Jovem 6).

Esses depoimentos vão ao encontro do que Dayrell (2010) já havia percebido em sua pesquisa com jovens do *break* e do *funk*. Segundo ele, os jovens atribuem uma centralidade às relações que estabelecem com seus pares. O grupo contribui para que os indivíduos busquem um sentido para sua existência individual, procurando romper com os aspectos que os prendem ao mundo infantil. Além disso, é no grupo que os jovens buscam outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. Nessa perspectiva, o grupo é o espaço no qual os jovens podem falar de si mesmos, estabelecer relações, vivenciar conflitos de idéias, exercitar a vivência coletiva.

O que se percebe é que esses jovens, diferente daqueles entrevistados que não participam do Breakdanc, circulam mais pela cidade motivados pelos encontros promovidos pelos grupos juvenis vinculados ao Breakdance. Esses agentes se reúnem constantemente para se apresentar em diversos espaços da cidade, como escolas da

região, universidades, organizações não governamentais, praças, avenidas no centro da cidade, onde regularmente acontecem os rachas.

De vez em quando, nós participa do racha. Aí todo racha que tem, nós tá indo pra conseguir ganhar. Domingo passado, nós ganhamos de um grupo aí, grupo de Aparecida de Goiânia. Nós foi ali na zona norte rachá contra eles, eles foi também. (Jovem 7).

Os depoimentos também se contrapõem à ideia corrente de que os jovens, principalmente os dos anos pós-1980 (ou seja, a geração dos sujeitos desta pesquisa), são apáticos, alienados e sem expectativas de futuro. O que se observa é que, na verdade, eles têm os seus próprios sonhos, suas expectativas e desejos que expressam a realidade objetiva de uma geração. O que talvez acabe por confundir alguns segmentos da sociedade em relação à sua representação do futuro seja o fato de que seus sonhos e desejos estejam, em sua maioria, no campo do real - não fantasiam, não criam falsas expectativas -, o que os faz, muitas vezes, serem mais conscientes dos limites de sua condição de classe do que os profissionais de instituições socializadoras, que ainda alimentam a ideologia da ascensão social.

Entre os sonhos que os alimentam está o da casa própria, que repete os sonhos das gerações anteriores que se encontram na mesma condição social. Passados 22 anos desde o processo de ocupação do Jardim D. Fernando I e 30 anos de outros bairros da região, o sonho da casa própria continua perseguindo essa geração de jovens, tal como se deu com seus pais. Afirmam que anseiam pela realização desse sonho não meramente numa perspectiva individualista, mas para dar conforto às suas famílias, principalmente às suas mães, que aparecem com maior incidência. Querem um trabalho que consideram como digno, “terminar os estudos”, viver com saúde.

Uma casinha própria, um servicinho bacana. Aquele serviço, sem muito esforço. (...) Sonho básico. Igual, to te falando, ter uma casinha assim, para morar com meus pais. A casa que eu moro é muito apertada, básica. Lá onde eu moro, a água não é encanada, como na rua. Tem a mangueira. (Jovem 8).

As expectativas e as projeções do futuro demonstram o quanto a demanda efetiva encontra seus limites no poder efetivo (BORDIEU, 2001). O projeto de pensar e dominar o futuro, de atingir racionalmente os objetivos esperados depende, na verdade,

do poder efetivo de dominar o próprio presente. O tempo futuro está contido no presente imediato, na rotina do cotidiano, de diferentes maneiras. O universo de práticas socioculturais em que os agentes se situam faz sinalizações, orienta e estimula as ações na vida social. Os depoimentos dos jovens são ilustrativos desse sentido.

## Considerações

As culturas dos jovens pesquisados se instituem de forma dialética, expressam valores de uma tradição herdada das instituições tradicionais, como a família, a religião e a escola, mas, ao mesmo tempo, expressam valores de transgressão, por meio do ritmo dos circuitos pelas ruas e praças, das relações de autonomia que estabelecem com o mundo adulto, na experimentação das coisas do mundo, na busca constante de uma identidade própria.

Os jovens pesquisados reconhecem a importância das instituições tradicionais em sua formação, embora confrontem o seu cotidiano e suas normas, estabelecendo com elas uma relação tensa em vários momentos. Não negam explicitamente os valores e tradições herdadas das gerações adultas, mas articulam um importante processo de reprodução/inação que cede um novo sentido ao seu cotidiano através de novos estilos de vida. Essa relação dialética de reprodução/inação se desenha por práticas realizadas pelos próprios jovens no bairro e na região, caracterizadas pela diversidade, em que diferentes sujeitos, com histórias distintas, se encontram e circulam por esses espaços, construindo novas formas de se relacionar com o mundo.

Os circuitos dos jovens nas ruas do bairro e da região, com os seus prazeres e perigos, formam esses agentes por meio de experiências relativamente autônomas. Nas ruas, nas praças e nas baladas, os jovens se encontram para enfrentar cotidianamente um estado de coisas construído antes mesmo de eles nascerem. É no bairro como lugar de existência que eles buscam o reconhecimento dos vizinhos e dos outros jovens, mas o bairro é também o lugar em que buscam se distinguir dos demais, tanto do mundo adulto como de outros grupos de jovens. A rua é, então, como espaço público, o lugar de exposição – positiva e/ou negativa –, lugar de reconhecimento e de distinção.

Esses jovens vivem o seu universo cultural no plural, em seu sentido total, envolvendo todas as suas práticas, suas vivências e as relações de troca entre as diversas culturas, ajudando a superar as visões e categorias que tendem a simplificar a

complexidade das práticas de jovens que vivem em espaços sociais caracterizados pela segregação e discriminação. O seu cotidiano constitui-se como a matéria-prima de sua existência, se efetivando a partir dos aspectos físicos, simbólicos e imaginários, não havendo divisão, separação ou mecanicismo entre o material e o simbólico, mas uma relação dialética que se expressa em um movimento caracterizado pela diversidade e complexidade, pela complementariedade e pela contraposição.

Idade, sexo, renda familiar, número de pessoas por domicílio, práticas de lazer, religião etc. são um conjunto de variáveis que dão uma dimensão mais próxima da condição de vida dos jovens pesquisados, levando-nos a perceber os seus *habitus de classe* e, por conseguinte, o que se pode caracterizar como aspectos de distinção social. O que se constata é que as condições de existência desses agentes são mediadas por esse conjunto de fatores, que se materializam no conjunto do capital global (capital econômico, capital cultural e capital social) que detêm e que produz a sua distinção sociocultural frente às outras classes ou frações de classes.

Todavia, as suas condições de existência são mediadas também pela negação ao direito de viverem a juventude com dignidade, pela falta de acesso ao trabalho, à saúde, à educação, à segurança, ao lazer e ao transporte público, reforçando o ciclo de discriminação. Esses agentes são rotulados não apenas por ocuparem um determinado espaço que, historicamente, é de segregação, mas também por conviverem cotidianamente com as *faltas* que lhes impõe a exclusão ao direito. Tais condições os levam à atribuição negativa de seu bairro e de sua região, convertendo-se em uma forma de não reconhecimento e de não identificação sociocultural, de não pertencimento, o que amplia o ciclo de discriminação e auto-discriminação, reduzindo as possibilidades de luta por transformações no campo social.

## **Bibliografia**

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

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

\_\_\_\_\_. **A distinção. Crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouc, 2008.

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

BURAWOY, Michael. **O Marxismo Encontra Bourdieu.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade: Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

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

DAIRELL, Juarez.. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade.** Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>>. Acesso em: 12/03/2010.

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

MOREIRA , Maria Ignez Costa *et all*, Relações intergeracionais entre pais e filhos jovens universitários. In: GUIMARAES, Maria Teresa Canezin e SOUZA, Sônia M. Gomes (org.). **Juventude e Contemporaneidade: desafios e perspectivas.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Canône Editorial, 2009.

SARTI, Cintia Andersen. O Jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo(Org.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

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

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Literatura y Marxismo.** Barcelona: Ediciones Península, 1988.

## RACISMO E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS E DIÁLOGOS COM JUVENTUDE DA ESCOLA PÚBLICA

Gabriela Teixeira Gomes<sup>11</sup>

PPGH /FURG - Mestrado Profissional em História, Mestranda  
[gomes.gabrielateixeira@gmail.com](mailto:gomes.gabrielateixeira@gmail.com)

Bruna Gabriele Jardim<sup>12</sup>

ISP/UFPEL- Graduação em Ciências Sociais  
[brunagabrielejardim@gmail.com](mailto:brunagabrielejardim@gmail.com)

Resumo: A educação brasileira tem sofrido intensas transformações nas últimas décadas, no entanto, a presença da discriminação racial e do racismo ainda se fazem presentes nos bancos escolares e em diferentes níveis de ensino. Assim, o processo de retroalimentação do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento reforça as práticas racistas que também são potencializadoras da desigualdade e marginalização histórico-cultural da população afrodescendente no Brasil. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva apresentar uma discussão teórica acerca do racismo na escola, bem como práticas educativas antirracistas realizadas com adolescentes de uma escola pública do município de Pelotas- RS, no contexto do componente curricular de História, com vistas a efetivar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que alterou a LDB de 1996 e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de educação básica - públicas e privadas - de todo território brasileiro.

Palavras-chave: Lei 10639/03, relações étnico-raciais, práticas educativas.

Abstract: Brazilian education has undergone sweeping changes in recent decades; however, the presence of racial discrimination and racism are still present in school at different levels of education. Thus, the feedback process of the myth of racial democracy and bleaching ideology reinforces the racist practices that are also potentiating inequality and historical and cultural marginalization of Afro-descendant population in Brazil. From this perspective, this work presents a theoretical discussion about racism in school, as well as anti-racist educational practices conducted with adolescents from a public school located at city of Pelotas, in the context of curricular component of History, in order to carry out the applicability Law 10.639 / 03, which amended the LDB of 1996 and made compulsory the teaching of African History and Culture and African-Brazilian in basic education institutions - public and private - from all over Brazil.

Keywords: Law10639/03, ethnic-racial relations, educational practices.

---

<sup>11</sup>Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas e Graduanda em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas.

<sup>12</sup>Mestranda em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Rio Grande, Graduada em Licenciatura Plena em História- UFPEL, Graduanda em Direito-UFPEL e Professora da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul.

## Introdução

A escravização da população africana e afrodescendente justificou-se a partir da sua suposta inferioridade em relação aos brancos que foi fundamentada em teorias racistas dos séculos XVIII, XIX e início do século XX. Assim, estudos biológicos tentaram comprovar que os negros estavam em estágio de selvageria e ignorância na escala evolutiva humana. (HERNANDEZ, 2008). Ainda, segundo o filósofo alemão Friedrich Hegel “o negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações européias [...] de todo o respeito e moralidade” (HERNANDES, 20008, p.21). De acordo com KabengeleMunanga (1986, p. 9) a “[...] ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos [...] predisuseram o espírito europeu desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais [...]”, levando-oa “torna-se sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma personalidade pré-lógica [...]”.

Mesmo com a disseminação e tentativa de legitimação da inferioridade racial dos negros, o fim do escravismo chegou ao Brasil em 1888 por meio de muita luta e resistência da população africana e afrodescendente que contribuiu de maneira estruturante para a formação histórica, social, cultural, política e econômica.No entanto, não foi construída uma legislação que desse aos libertos as condições igualitárias e que lhes garantissem o direito a cidadania, assim “tiveram que sobreviver por conta própria e se inserir na sociedade. O preconceito se fazia presente, inclusive na Constituição do Império, que os impedia de adquirir direitos eletivos” (MATTOS, 2011, p.124).

As lutas dos negros pela igualdade de direitos, por melhores condições de trabalho, pela inserção social, política e econômica, pelo direito a educação e valorização de sua história e cultura foram articuladas pelo Movimento Negro nas décadas que se seguiram. Sabe-se que a educação sempre esteve presente como um dos aspectos mais relevantes no processo de luta e resistência, no entanto, apesar dos avanços e transformações no campo educacional a presença da discriminação racial e do racismo ainda se fazem presentes nos bancos escolares e em diferentes níveis de ensino. Assim, o processo de retroalimentação do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento reforça as práticas racistas que também são potencializadoras da desigualdade e marginalização histórico-cultural da população afrodescendente no Brasil.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva apresentar uma discussão teórica acerca do racismo na escola, bem como práticas educativas antirracistas realizadas com adolescentes de uma escola pública do município de Pelotas- RS, no contexto do componente curricular de História, com vistas a efetivar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que alterou a LDB de 1996 e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de educação básica - públicas e privadas - de todo território brasileiro.

### **Legislação Brasileira Antirracista**

A população negra passou a ter seus direitos assegurados a partir do século XX. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e da Declaração dos Direitos Humanos em 1948 iniciou esse processo. O Brasil passou a caracterizar o racismo como crime sujeito a pena em 1951 e em 1988 por meio da Constituição Federal transformou o racismo e a discriminação racial em crimes inafiançáveis por meio do “inciso Artigo 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível” (BRASIL, 2006, p.251). Juntamente a essas leis estão as Leis “[...] 7.716/1989, 8.081/1990 e 9.459/1997, que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;” (BRASIL, 2006, p.251). Embora, a legislação tenha avançado em relação à punição de atos racistas, é necessário que haja a conscientização da sociedade de que o racismo é uma construção histórica fortemente enraizada no cotidiano brasileiro e que não representa “simplesmente uma herança do passado [...] vem sendo recriado e alimentado ao longo de toda a nossa história [...]” (BRASIL, 2006, p.18).

### **A promulgação da Lei 10. 639/03**

Após três longos séculos de luta da população negra pelo fim da escravidão no Brasil e dos inúmeros problemas enfrentados depois do pós-abolição, a exclusão e a marginalização são aspectos ainda vivenciados pelos afrodescendentes. Apesar dessa complexa problemática, continuam se articulando ativamente no sentido de construir uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura africana e afro-brasileira, que vise o desenvolvimento humano e cidadão promovendo ações de combate ao racismo e a discriminação racial no Brasil de maneira efetiva e contínua. Dessa forma,

observa-se que o universo escolar é constituído de diferentes aspectos que permeiam as relações entre os indivíduos presentes nesse espaço. Entre eles encontram-se o racismo que está fortemente enraizado na sociedade brasileira e continua sendo reforçado nas escolas, inúmeras vezes de forma velada e silenciosa. Nesse sentido, através das lutas e articulações do Movimento Negro foi sancionada a Lei Federal 10.639/03 que altera a LDB de 1996 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro.<sup>13</sup>

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

A Lei Federal 10.639/03 faz parte de um conjunto de ações afirmativas que vem sendo desenvolvidas no Brasil na tentativa de diminuir o racismo e a desigualdade racial. Essas ações afirmativas são resultantes de um longo processo de debates, reflexões, lutas e articulações, e têm entre objetivos pontuais reparações histórico-sociais para com os grupos étnicos como negros e indígenas que ainda sofrem com o silenciamento de suas histórias e culturas. Além dessas prerrogativas, as ações afirmativas visam à inserção igualitária desses grupos no universo social, político, econômico e educacional.

### **Da promulgação a aplicabilidade da Lei 10.639/03 - Aspectos limitadores**

Após a sanção da Lei Federal 10.639/03 os desafios de fazem presentes do campo de sua aplicabilidade, haja vista que existe uma gama de fatores limitadores. Os

---

<sup>13</sup> A Lei 10.639/03 foi alterada pela lei 11.645/08 que também trouxe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações indígenas. No entanto, esse texto abordará apenas a Lei 10.639/03.

limites para implementação dos pressupostos contidos nessa lei iniciam na defasagem da formação acadêmica do professorado, perpassam pela falta da formação continuada, por currículos escolares engessados e construídos a partir da ótica eurocêntrica, e o resultado são práticas educativas racistas e um ciclo de afirmação da cultura e história europeia como superiores.

Cabe ressaltar, que a resistência de docentes e gestores em relação aos postulados da lei configura-se com um dos entraves de aplicabilidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e está pautada no mito da democracia racial. De um lado analisa-se que a resistência do professorado dá a partir da justificativa de que ao construir uma legislação que obriga de forma específica a abordagem dessas temáticas acaba ocorrendo uma “divisão racial” e que, portanto, a Lei Federal 10.639/03 ao invés de promover o fim da desigualdade racial e do racismo acaba por acentuá-los, do outro existe total desinteresse em relação a esse assunto, haja vista que as relações étnico-raciais não são compreendidas como um aspecto estruturante da educação e das escolas (GOMES, 2008).

Outro fator relevante é que ao abordar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira os professores se deparam com um contexto desconhecido, pois no processo de sua formação não tiveram contato com essas temáticas, dessa forma o enfoque dado poderá reforçar os estereótipos de inferioridade e exotismo que circundam o imaginário social brasileiro. Assim, a escravização de milhões de africanos e afrodescendentes e a Lei Áurea que se personifica no dia 13 de maio representam inúmeras vezes os assuntos mais trabalhados nas salas de aula e também os que compõem os currículos escolares, desconsiderando a luta da população negra, as contribuições dos africanos e seus descendentes para formação histórica, cultural, social e econômica do Brasil, e a gama de especificidades que compõem o continente africano.

Verifica-se que essas práticas educativas também provocamos estudantes afrodescendentes o não reconhecimento de si próprios como sujeitos históricos pertencentes e construtores da História (SOBANSKI, 2008). Nesse sentido no subitem que se segue serão apresentadas algumas ações que buscam modificar essa realidade ainda que de forma limitada, bem como promover reflexões sobre o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira.

### **Trabalhando com o racismo na escola**

Essa prática educativa compreende a etapa inicial de um projeto que será desenvolvido no decorrer do ano de 2015 em uma escola pública estadual do município de Pelotas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul.<sup>14</sup> Nessa fase inicial busca-se compreender o pensamento e a posição dos educandos acerca do racismo, isto é, para que a partir daí se possa realizar um trabalho mais efetivo e estruturado.<sup>15</sup> Para tanto, foram realizadas quatro perguntas norteadoras que possibilitaram a realização de debates e diálogos posteriores, foram essas as seguintes: (1) O que é o racismo? , (2) Você considera o racismo um crime? Justifique. , (3) Você acha que existe racismo no Brasil?, (4) Sugira formas de combater o racismo.

Essas três questões foram respondidas por um universo de 73 estudantes que estão distribuídos entre três turmas de 8º ano e uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II (séries finais). Contudo, serão utilizadas nas amostragens desse texto as respostas de 13 estudantes que integram uma parte da turma 8º C, e que foram selecionados pelo critério da menor turma por intermédio de sorteio, haja vista que é inviável no momento a apresentação de uma amostragem maior, pois não houve a análise das respostas de todos os educandos.

Na primeira pergunta que foi “O que é o racismo?” as respostas apresentadas demonstram que os estudantes tem compreensão do que é o racismo, contudo, as definições ainda são confundidas com preconceito de classe social e sexual como se pode analisar no quadro a seguir:

Tabela 1- Respostas dos estudantes para a questão de nº 1.

<b>O que é o racismo?</b>	
<b>Lisandra</b>	“Falta de respeito e consideração com pessoas diferentes de si.”
<b>Lucas</b>	“Julgar as pessoas pelo que elas são.”
<b>Ester</b>	“É a pessoa que acha que é melhor que os outros, fazendo exclusão, pondo apelidos [...] Quase sempre é com as pessoas negras, tipo de classe social e tamanho e peso.”
<b>Ana</b>	“É discriminar a pessoa só porque ela não tem a mesma pele que a sua”

<sup>14</sup> O projeto será desenvolvido com turmas de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II.

<sup>15</sup> Para que todos os materiais resultantes dessa prática educativa pudessem ser utilizados nesse trabalho foi pedida aos responsáveis a autorização por meio de termo de consentimento. Além disso, os nomes verdadeiros dos estudantes serão substituídos por nomes fictícios.

<b>Carolina</b>	
<b>Karina</b>	“Não gostar de uma pessoa por causa da sua cor.”
<b>Guilherme</b>	“Racismo pra mim é um preconceito como qualquer outro, só que feito de uma forma mais forte.”
<b>Mateus</b>	“Para mim racismo é não tratar o outro da mesma forma por causa da sua cor, principalmente se é negro como eu.”
<b>Jenifer</b>	“É quando uma pessoa bota um apelido em outra só porque são diferentes.”
<b>Mariana</b>	“Não dar direitos iguais aos das outras pessoas só porque só por tem a pele negra.”
<b>Beatrice</b>	“Preconceito contra a minha raça, com os negros.”
<b>Lavínia</b>	“É ter nojo, ou preconceito com outra pessoa negra, de outro sexo e opção sexual, são saber respeitar as escolhas dos outros.”
<b>João Vitor</b>	“É preconceito contra a raça, a cor de alguém.”
<b>Eduardo</b>	“É o preconceito que existe contra a cor da pele, não é só de brancos contra negros, os nazistas eram brancos e odiavam os judeus que também eram brancos. É que no Brasil é mais contra os negros.”

Fonte: Elaboração própria

Outro fator relevante observado na amostragem da primeira questão é que o racismo é associado à etnia negra, istose deve ao fato de que as informações que chegam até os estudantes e os casos de racismo os quais eles têm conhecimento referem-se à população negra. As respostas dos educandos Eduardo e Guilherme apresentam uma visão respectivamente de compreensão mais abrangente do assunto e de resistência. O aluno Eduardo consegue fazer referência de fatos históricos e ao mesmo tempo relacionar com as situações de discriminação racial e racismo no âmbito nacional, em contrapartida, o aluno Guilherme considera o racismo um preconceito como qualquer outro o que aponta resistência que também pode ser verificada em debate posterior quando o mesmo disse: *“Tá professora eu sei que tem racismo, mas acho que é um exagero tem preconceito contra os homossexuais e contra gente baixa também”*.

Ao analisar o a segunda questão observou-se que apenas o aluno Guilherme não considerava o racismo um crime sob a justificativa de que *“discriminar um negro e um branco é a mesma coisa”*. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que a falta de um trabalho mais profundo com as relações étnico-raciais na escola acabam refletindo diretamente na formação do alunado, portanto, as considerações apontadas pelo educando podem sinalizar as necessidades anteriormente expostas. Os demais

estudiantes utilizaram termos: *ofensa, sofrimento, diferença, discriminação, erro e exclusão*, em suas justificativas para apontar o racismo como um crime, como pode-se observar na tabela abaixo.

Tabela 2- Respostas dos estudantes obtidas a partir da questão de nº 2

<b>Você considera um racismo um crime? Justifique.</b>	
<b>Lisandra</b>	“Sim, pois todos somos humanos, então porque considerar os outros inferiores?”
<b>Lucas</b>	“Sim, porque ninguém deve ser desprezado por nada”.
<b>Ester</b>	“Sim. Porque isso geralmente acontece e as pessoas não falam tem que te uma lei contrária.”
<b>Ana Carolina</b>	“Sim. Porque isso é muito feio. Por exemplo um negro são é diferente em nada podem fazer a mesma coisa que um branco.”
<b>Karina</b>	Mais ou menos. Por que depende do tipo de racismo.”
<b>Guilherme</b>	“Não, porque eu acho que discriminar um negro e um branco é a mesma coisa.”
<b>Mateus</b>	“Sim. Porque se ele foi preso vai ver os erros que ele cometeu.”
<b>Jenifer</b>	“Sim. Por que quase ninguém gosta do apelido que ganha não é só porque é negro, todo mundo pode sofrer racismo”.
<b>Mariana</b>	“Sim, pessoas negras não deviam ser tratadas diferentes das outras, todos somos iguais.”
<b>Beatrice</b>	“Sim, pois estamos ofendendo, excluindo da sociedade as pessoas”.
<b>Lavínia</b>	“Sim, porque o racismo é algo que machuca a outra pessoa tanto fisicamente como oralmente.”
<b>João Vitor</b>	“Sim, porque o racismo é contra a natureza se alguém”.
<b>Eduardo</b>	“Sim, porque as pessoas se sentem discriminadas”.

Fonte: Elaboração própria

Ao serem questionados sobre a existência do racismo no Brasil todos responderam que sim. Os estudantes Lisandra, Lucas e Lavínia apontam a presença do racismo no Brasil de forma acentuada, em contrapartida, o estudante Guilherme entende que apesar no passado os atos de racismo eram mais frequentes, essas informações estão explicitadas na tabela 3. Verifica-se aí que o mito da democracia racial ainda encontra-se fortemente enraizado na sociedade brasileira, pois a minimização da existência do racismo no Brasil é resultado de um processo de retroalimentação da errônea ideia de que existe igualdade entre as etnias que compõem o país e que, portanto, não há embates e conflitos raciais (GOMES, 2008).

Tabela 3- Respostas dos estudantes obtidas a partir da questão nº3

<b>Você acha que existe racismo no Brasil?</b>	
<b>Lisandra</b>	“Sim acho que existe racismo no Brasil”.
<b>Lucas</b>	“Sim, e até demais”.
<b>Ester</b>	“Sim.”
<b>Ana Carolina</b>	“Sim.”

<b>Karina</b>	“Sim.”
<b>Guilherme</b>	“Sim, mas é bem menos do que já foi”.
<b>Mateus</b>	“Sim.”
<b>Jenifer</b>	“Sim e bastante.”
<b>Mariana</b>	“Sim.”
<b>Beatrice</b>	“Sim.”
<b>Lavínia</b>	“Sim, podemos dizer que o Brasil é o país mais racista.”
<b>João Vitor</b>	“Sim”
<b>Eduardo</b>	“Sim.”

Fonte: Elaboração própria

A pergunta de nº 4 do conjunto de questões respondidas pelos estudantes possibilitou uma análise de seus posicionamentos sobre o combate ao racismo, além de contribuir para a estruturação do projeto, pois, as sugestões dadas pelos educandos serão incorporadas ao longo ao mesmo. Assim, ao utilizar essa metodologia se sentirão participes do processo de construção das atividades e ações que serão desenvolvidas e ao mesmo tempo proporcionará uma discussão mais ampla e integradora que são essenciais para o trato pedagógico com as relações étnico-raciais.

As sugestões de combate ao racismo apresentadas pelos educandos demonstram a necessidade de atividades de integração, de reconhecimento e respeito ao outro, suas individualidades e diferenças, ao mesmo tempo, também perpassam pela igualdade de direitos.

Tabela 4- Respostas dos estudantes obtidas a partir da questão nº4

<b>Sugira formas de combater o racismo</b>	
<b>Lisandra</b>	“Fazendo protesto.”
<b>Lucas</b>	“Olhando para si antes de falar dos outros”.
<b>Ester</b>	“Com leis, palestras, mais negros com brancos mostrando que somos iguais, etc.”
<b>Ana Carolina</b>	“Convivendo com todos e com tempo você verá que são todos iguais.”
<b>Karina</b>	“Fazendo a diferença, mostrando que independente do jeito que somos ou da cor da nossa pele somos todos iguais.”
<b>Guilherme</b>	“Acho ensinando que é errado na escola”.
<b>Mateus</b>	“Tratando todo mundo da mesma maneira.”
<b>Jenifer</b>	“Não achar que só porque é a pessoa é magra, gorda, negra que vai ser menos que os outros.”
<b>Mariana</b>	“Racismo tem que ser considerado crime, devia ser levado em cana quem fizesse isso.”
<b>Beatrice</b>	“Deixando as diferenças de lado.”
<b>Lavínia</b>	Não respondeu
<b>João Vitor</b>	“ Não sei.”

<b>Eduardo</b>	“Espalhando a ideia de que os negros não são inferiores por causa da pele.”
----------------	---

Fonte: Elaboração própria

A amostragem de 13 estudantes utilizada nesse trabalho é apenas um resultado parcial da análise das ideias prévias que os mesmos possuem acerca do racismo no Brasil, tendo em vista que o total de discentes é de 73. Contudo, o conjunto de respostas e os debates posteriores realizados nas aulas do componente curricular de História sinalizaram para alguns aspectos pertinentes que devem ser observados, como, por exemplo, o mito da democracia racial que está interligado a negação da existência da discriminação racial.

Após a verificação inicial das ideias tácitas dos educandos, elaborou-se a primeira atividade que foi a “Carta para um (a) racista” com duração de duas aulas de História de 50 minutos. Foi pedido aos discentes da turma 8º C que construíssem uma carta para uma pessoa fictícia considerada racista, nessa carta os mesmos deveriam expor sua opinião sobre o assunto e utilizar argumentos que estimulassem o fim das práticas racistas exercidas pelo suposto personagem a quem a carta estava sendo endereçada. Foram analisadas as cartas dos 13 estudantes que aparecem na amostragem das tabelas e dos outros 9 que integram o total da turma 8º C, ainda assim, serão utilizadas apenas do grupo referência para esse texto. Alguns dos educandos construíram uma redação dissertativa, outros uma carta dissertativa. Nas linhas que se seguem, estão expostos alguns trechos das cartas construídas por esse universo de discentes, assim a partir desses fragmentos é possível constatar que os mesmos possuem posições favoráveis quanto o combate ao racismo e a discriminação racial.

Oi tudo bem? Bom só queria te dizer, que o racismo não vai te levar a nada, ninguém é inferior, e tu pelo racismo que tem acaba sendo inferior [...] Eu não sei como é o racismo, mas não deve ser fácil, tente mudar, pois isso não te levará a nada. (KARINA, 2015).

Eu acho que sua atitude ou pensamento, estão plenamente errados, nós somos todos iguais, e a cor da pele não transforma um ser humano em menos que você (BEATRICE, 2015).

Você racista acha legal o que faz? Tratar uma pessoa diferente das outras por um detalhe, a cor da pele. O que é a cor da pele comparado a uma pessoa de bom coração? Nada. Enquanto continuarmos olhando os outros discriminando as pessoas seremos ignorantes porque o racismo cega as pessoas e deve terminar com leis severas (MATEUS, 2015)

Racismo tem em todo o lugar , na escola, no trabalho, na rua , na faculdade, então antes de praticar o racismo pense muito bem, isso fere os direitos das pessoas que sofrem e em casa os pais são racistas e influenciam os filhos (JOÃO VITOR, 2015).

## Considerações Finais

Esse texto procurou analisar alguns aspectos que compõem o cenário da sanção e implementação da Lei Federal 10.639/03, bem como práticas educativas que visam à promoção da igualdade racial, o combate ao racismo, reflexões e diálogos que estimulem a formação cidadã, ética e humana de estudantes de uma escola pública estadual do município de Pelotas.

Nesse processo, as práticas educativas antirracistas constituem-se como um dos fatores potencializadores da construção de relações étnico-raciais pautadas no respeito à diferença, na valorização de todas as etnias e culturas formadoras da sociedade brasileira. Assim, a etapa inicial do projeto “Construindo e respeitando a diversidade: com todos e para todos” que está em fase de desenvolvimento, é apenas um pequeno passo diante da longa estrada que ainda necessita ser trilhada. Nesse sentido, o diálogo com a juventude e a conscientização crítica são instrumentos fundamentais para a transformação do cenário atual. Dessa forma, “possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural [...] é construir uma educação cidadã” (GOMES, 2001).

## Referências:

BRASIL. **Lei no 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acessado em: 10 de març. de 2015

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, raça: o trato pedagógico da diversidade IN: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na escola repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. IN: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03 IN: MOREIRA, AntonioFlávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula visita à História Contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Contexto, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude- Usos e Sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2008.