



INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JADER ARIEROM DA SILVA MOREIRA

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES NA CIDADE:
Práticas jovens na/a partir da escola pública de periferia em Juiz de Fora/MG

JUIZ DE FORA
2016

JADER ARIEROM DA SILVA MOREIRA

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES NA CIDADE:
Práticas jovens na/a partir da escola pública de periferia em Juiz de Fora/MG

Orientador:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Santos Maia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia.

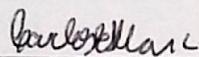
JUIZ DE FORA
2016

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES NA CIDADE: PRÁTICAS
JOVENS NA/A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA EM
JUIZ DE FORA/MG

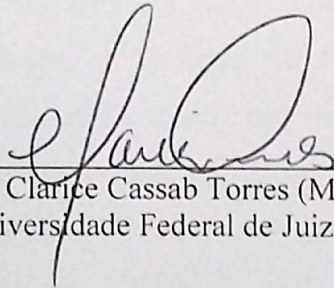
JADER ARIEROM DA SILVA MOREIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Área de Concentração Espaço e Ambiente, linha de pesquisa Dinâmicas Sócio-Espaciais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

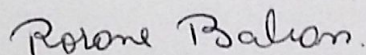
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24 / 08 / 2016



Prof. Dr. Carlos Eduardo Santos Maia (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.^a Dr.^a Clarice Cassab Torres (Membro Interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.^a Dr.^a Rosane Balsan (Membro Externo)
Universidade Federal do Tocantins

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Campus - Juiz de Fora - Minas Gerais
Bairro: Santa Rita - CEP: 36.072-900
Fone: (35) 3210-1000

*Às juventudes de Juiz de Fora e de todo o Brasil.
Que suas vozes sejam percebidas pelos cantos da
cidade.*

AGRADECIMENTOS

Chego a estes agradecimentos carregando grande receio de não ser justo com todas aquelas pessoas que de uma forma ou outra contribuíram com esse momento da minha trajetória acadêmica. Mas me arrisco em mencionar algumas delas.

Devo tudo isto ao meu pai (*in memoriam*), minha mãe e irmã, que desde a minha infância queriam me ver ir um pouco mais além e de certo acabaram me projetando aqui. Nos dias dessa dissertação também foram fundamentais com todo o apoio que eu precisava.

Também ao meu orientador e professor Carlos Maia, pelas exigências no curso de Teoria e Epistemologia da Geografia (que de fato me colocaram em movimento), pela inigualável orientação e por respeitar meus tempos de reflexão e escrita.

À professora Juliana Maddalena, por ser sempre um porto seguro acadêmico. Obrigado pelas conversas, conselhos, compreensão e sabedoria compartilhadas.

À minha companheira Verônica, que a tempos vem me dando todo o apoio nos momentos de aflição e angústia e que tem me acompanhado nos momentos de felicidades também.

A todos os colegas da Escola Estadual Deputado Olavo Costa, por me acolherem prontamente e tornarem possível a realização deste texto.

Aos amigos e colegas do Colégio de Aplicação João XXIII (Leandro, Rosinha, Andreia, Bruno, Oswaldo, Julio), pelos conselhos, ajudas, conversas e por estarem sempre dispostos a contribuir de alguma forma com minha trajetória.

Aos amigos e amigas do D.A. de Geografia, do LATUR, do curso e da vida, por todas as distrações, diversões, encontros e debates. Em especial Daniel, Lucas do Vale, Albert, Yuri, Lucão, Higor, Larissinha, Bakunin, José, Pablo, Sérgio, Renan, Rafael e Rato, amigos que permanecem para além das palhas, desencontros e desatinos.

Aos integrantes grupo GhEntE, por deixarem minhas tardes de segunda repletas discussões escolares sempre tão geográficas.

Às colegas Carlinha, Sara, Bia, Rose, pelas distrações, pelos cafezinhos e por me manterem acordado nas tardes de estudo.

Aos professores Elias, Flávia Martins e Márcio Piñon, pelos apontamentos nas disciplinas cursadas. Também agradeço à professora Adriana Mota, pelos apontamentos pertinentes durante banca de qualificação.

À professora Clarice, pelas questões levantadas na disciplina Geografia, Espaço e Ação, pelos apontamentos realizados na banca de qualificação, pela presença na banca de defesa e por se mostrar sempre acessível e disposta a contribuir com este texto e as discussões que ele traz.

À professora Rosane, que de prontidão e maneira tão simpática aceitou fazer parte da banca de defesa desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e sobretudo seu secretário, Marcelo, por se mostrar sempre solícito em resolver pendências e burocracias existentes nesse processo acadêmico.

E, por fim, à Universidade Federal de Juiz de Fora, por financiar esse projeto de pesquisa e suas conseqüentes divulgações em alguns congressos.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre os territórios citadinos dos jovens e suas reverberações na escola pública de periferia em Juiz de Fora, município localizado na Zona da Mata Mineira. O principal objetivo é analisar e compreender a dinâmica territorial existente entre estudantes em uma escola - como campo de análise geográfica -, reconhecendo quem são esses sujeitos produtores de territórios que se manifestam tanto na cidade, como no espaço escolar. Toma-se como base a premissa de que o movimento do(a)s jovens vai da casa até a escola e retorna à cidade, posteriormente. Fez-se uso da metodologia de pesquisa qualitativa, mesclando questionários e entrevistas semiestruturadas no diálogo com os sujeitos. O trabalho está dividido em quatro partes: a primeira problematiza a escola como um território na cidade, momento em que se destacam algumas aproximações iniciais acerca do território e seus elementos fundamentais, o poder e as fronteiras. A segunda parte aborda o conceito de bairro e suas relações territoriais cotidianas, envolvendo aspectos como as territorialidades entre e intra-bairros e dando ênfase aos processos de subalternização e estigmatização social. Já a terceira aponta os motivos que levam o(a)s estudantes jovens à escola, frisando o que é ser um(a) jovem errante e subalterno(a) na cidade contemporânea, destaca-se também como os corpos de jovens são considerados territórios e como as territorialidades que carregam consigo surgem e se relacionam na escola. Por fim, a quarta parte apresenta a relação entre as culturas de jovens envolvido(a)s na pesquisa e como se projetam para a cidade a partir do território escolar, principalmente nos eventos de futebol informal, queimada e hip-hop, momentos que permitem também uma análise das relações de classe, gênero e etnia entre jovens. Nesse sentido a escola aqui é vista como reflexo social e condição de reprodução da sociedade e contribui com o movimento dialético do par homogeneidade-heterogeneidade.

Palavras-Chave: cotidiano; estigmatização; futebol; hip-hop; multiterritorialidade

ABSTRACT

This coursework deals with the townspeople territories of young people and their reverberations in public school of the periphery in Juiz de Fora, a city in the “Zona da Mata Mineira”. The main purpose is to analyze and understand the dynamic territorial between students in a school - a geographical analysis of field - recognizing who are these territories producers that manifest as in the city, as in the school space. It is based on the premise that the youth movement goes from home to school and returns to the city, later. It was used the qualitative research methodology, combining questionnaires and semi-structured interviews in dialogue with the people. The coursework is divided into four parts: the first discusses the school as a territory in the city, a moment which some initial approaches about the territory and its fundamental elements, power and borders are highlighted. The second part approaches the concept of neighborhood and its everyday territorial relations, involving aspects such as territoriality between and intra-districts and emphasizing the subordination processes and social stigmatization. The third part points out the reasons that lead the young students to school, stressing what is to be a young wanderer and underling in the contemporary city also stands out as the young bodies are considered territories and how territoriality that carry with them arise and relate in school. Finally, the fourth part presents the relationship between the cultures of the young people involved in research and how to project for the city from the school grounds, especially in informal soccer events, dodgeball and hip-hop, moments that also allow an analysis of class, gender and ethnicity relations among the young people. In this regard the school here is seen as a social reflection and reproduction condition of society and contributes to the dialectical movement of the pair homogeneity-heterogeneity.

Key Words: daily; social stigmatization; football; hip hop; multiterritoriality

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Mapa de Localização da Escola Estadual Deputado Olavo Costa na Unidade de planejamento Monte Castelo e regiões administrativas - Juiz de Fora	15
Figura II - Mapa dos Bairros onde os/as estudantes moraram antes de se mudarem para o Parque das Águas e os outros bairros do entorno	60
Figura III - Mapa das Regiões de Planejamento, unidades de Planejamento e seus bairros.....	64
Figura IV - Diferentes escalas do espaço urbano.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Renda familiar mensal	111
Gráfico II - Divisão do espaço familiar com outros indivíduos	111
Gráfico III - Etnias.....	112
Gráfico IV - Faixa etária	112
Gráfico V - Estudantes inseridos no mercado de trabalho	114

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Significados dos códigos nas transcrições	18
---	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Informações sobre os depoentes	175
Anexo II - Fotografias da Escola Deputado Olavo Costa	176
Anexo III - Fotografias dos eventos de futebol	177
Anexo IV - Fotografias dos eventos de hip-hop.....	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TERRITÓRIOS PELA CIDADE E TERRITÓRIOS NA ESCOLA	21
1.1. Problematizando a Escola Como um Território na Cidade	21
1.1.1. Cidade e escola.....	25
1.1.2. Território e poder: uma aproximação inicial.....	32
a. O conceito de poder a partir Foucault.....	36
b. O conceito de poder a partir de Arendt.....	42
1.1.3. Território e suas fronteiras.....	46
1.2. Multiterritorialidade e cotidiano pelos espaços públicos da cidade.....	50
2. A ESCOLA E SEUS BAIRROS: UM ENCONTRO DE TERRITORIALIDADES.....	58
2.1. Os Bairros: Novas Identidades e Subjetividades em Conflito.....	61
2.2. Alguns Pedacos da Cidade	71
2.3. Territorialidades: um Aprofundamento.....	73
2.4. Subalternização e Estigmatização Social: Algumas Aproximações	82
3. A CIDADE NA ESCOLA	89
3.1. Estudantes Jovens na Cidade e seus Cotidianos: da Casa aos Encontros na Escola	90
3.1.1. Os Jovens, a Cultura e o Corpo como Território.....	94
3.1.2. Estudantes por si Mesmos: Experiência Errática no Cotidiano ..	104
3.2. Territórios, Territorialidades e Pedacos da Cidade na Escola	118
4. UM “ROLÉ” PELA CIDADE A PARTIR DO FUTEBOL E DO HIP HOP: A ESCOLA NA CIDADE	123

4.1. O Futebol, a Queimada e os Gêneros na Cidade: Coisa de Menino ou de Menina?	127
4.2. O Hip Hop: Diálogos Pelo Direito à Cidade	142
PARA NÃO CONCLUIR	154
REFERÊNCIAS.....	160

INTRODUÇÃO

A escola hoje, como um “pedaço” da cidade, pode ser mirada como um território? Os estudantes que constituem esse espaço escolar podem ser vistos como agentes produtores de territórios a partir de suas práticas cotidianas? Como eles manifestam suas territorialidades urbanas na escola? Quais são suas trajetórias pela cidade a partir do espaço escolar? As possíveis respostas a esses questionamentos e as problemáticas que notoriamente surgem na abordagem à temática são algumas propostas que suleiam¹ o envolvimento pretendido neste trabalho.

Justamente por ser parte fundamental da sociedade, por ser um local de encontro cotidiano de distintas culturas e por ser mantenedora de valiosa diversidade cultural, é que a escola mantém relação com os territórios do espaço geográfico de seu entorno e permite expressar em seu meio distintas significações erigidas por inúmeros indivíduos ou grupos deles. É, assim, um campo de estudo fecundo para a Geografia.

De antemão, afirma-se que não é intenção aqui dar enfoque a alguma corrente ou teoria pedagógica para explicar o que é a escola e qual sua função social. Porém, deve-se entender que o mundo escolar não é um mundo-vivido alheio e desconexo do restante da sociedade. Pelo contrário, é um local de continuidade do processo educativo que se engendra pelos cotidianos da cidade. O(a)s estudantes aprendem, esquecem e reaprendem na escola, assim como na cidade contemporânea, na cidade que possui seus fixos, suas formas concretas, e que ao mesmo tempo se apresenta mais abstrata, mais fluida e efêmera em suas relações. Formas presentes ontem amanhã irão adquirir outras formas e outras funções, porque a cidade hoje é isso, é a dinâmica e o movimento pulsante dos cotidianos articulados entre si. Cotidianamente seus/suas estudantes se territorializam, se des-territorializam e, obrigatoriamente, se re-territorializam em múltiplos locais e territórios e de múltiplas maneiras, de acordo com o modo que percebem e atuam no ambiente. A partir dessa fluidez e dinâmica cidadina, as territorialidades urbanas se

¹ Esta é uma clara posição política decolonial em relação aos rumos tratos da pesquisa. Substitui a expressão “norteia”, tendo a América do Sul como direção e a ciência daqui como proposta de superação da visão eurocêntrica do modelo de ciência.

manifestam na escola - criando novas territorialidades no momento que desterritorializa outras² - e são percebidas de distintas maneiras, de acordo com as subjetividades que compõem o olhar de cada sujeito.

Dessa maneira, para entender tal dinâmica é fundamental compreender que cada pessoa, ou grupo de pessoas, percebem, significam, constroem, atuam e avaliam os territórios da cidade de distintas maneiras. É inconcebível pensar que duas pessoas carregam subjetividades idênticas que as farão ter uma única percepção dos espaços citadinos. Logo, são variadas as formas como o(a)s estudantes percebem o espaço citadino e (acrescenta-se) como se expressam nele.

Esta multiplicidade de maneiras, expressões, percepções, vivências e cotidianos indica a superação da concepção simplista que coloca as escolas do ensino regular como espaço homogeneizado, por existirem estudantes dentro da mesma faixa etária, geralmente suscetíveis a semelhantes influências culturais dos pais, dos amigos, da mídia etc., da cultura hegemônica, enfim.

À medida em que as influências de uma cultura³ dominante possam ter um caráter homogeneizante e anestésico, cada sujeito percebe-se na cidade de uma maneira específica. Sob essa ótica contesta-se que a escola seja homogeneizadora - embora em muitos casos mantenha posturas que se revelam incapazes de reconhecer e valorizar individualidades dentro de um coletivo.

É justamente essa riqueza de estilos, saberes, costumes, idades, crenças e atitudes um dos principais problemas da escola em nível local e é também o que traz tamanha dificuldade para se traçar um perfil de escala nacional que seja fidedigno e revele honestamente 'quem são esses estudantes', sem os homogeneizar - se é que esse perfil seja algo possível. Assim, o conhecimento de algumas realidades sociais específicas torna-se imprescindível para a compreensão do contexto de cada espaço: uma determinada escola de periferia

² Vale destacar que a desterritorialização assume aqui caráter propedêutico em relação às novas territorialidades, ou seja, para que exista uma reterritorialização de algum grupo social, ele deve ter passado antes pelo processo de desterritorialização.

³ Claval é quem oferece uma breve conceituação da cultura ao afirmar que ela é "o conjunto de representações sobre as quais repousa a transmissão, de uma geração a outra ou entre parceiros da mesma idade, das sensibilidades, ideias e normas. Ela inclui a imagem do meio ambiente próximo e os conhecimentos, práticas e ferramentas que permitem tirar partido dele. Ela comporta um arsenal de métodos para se orientar [...]" (CLAVAL (2001, p. 142).

ou não, que possui um público mais jovem ou não, mixado ou não, com renda familiar mais elevada ou não etc.

Quando esses diversos sujeitos se encontram em um espaço comum (a praça, as festas, os shoppings, a escola), é fato - construído socialmente - que eles se relacionam de maneiras próprias, propondo concordâncias e/ou conflitos e agindo sobre outros locais de maneiras distintas. Nesse momento o espaço geográfico é percebido como território, em função das relações de poder que nele se desenrolam e assim é possível perceber também a cidade enquanto contiguidade e superposição de territórios, pois ela é constantemente apropriada e usada. A existência desses 'poderes' é fruto de relações de força pelo espaço urbano.

Essas relações de poder existem em função de relações sociais que precedem a escola e nela são continuadas. Por exemplo, grupos rivais que frequentam a mesma escola tendem a se territorializar em espaços diferentes dentro dessa escola. Em alguns momentos podem ocorrer conflitos pelo domínio e uso de um território. Esse espaço disputado tem significado afetivo e/prático para ambos os grupos e é envolto por uma disputa de poder que já existe antes da ida à escola.

Cabe evidenciar ainda que esse exemplo é típico da disputa entre grupos distintos e rivais e não limita o uso do território, apenas o ilustra. Outras relações culturais de poder se manifestam também pelo território de maneiras díspares e serão relatadas a partir das pesquisas em campo⁴.

Qualquer escola que reúna diferentes estudantes de vários locais da cidade seria um campo atraente para o caminhar dessa pesquisa. De maneira geral, são nas escolas dos bairros centrais⁵ onde encontra-se tal especificidade.

Porém, quebrando tal paradigma, elegeu-se como campo a Escola Estadual Deputado Olavo Costa, localizada na periferia⁶ da cidade de Juiz de Fora⁷, ou mais especificamente na unidade de planejamento Monte Castelo, que

⁴ As pesquisas em campo feitas neste trabalho ocorreram do início de 2015 até meados de 2016.

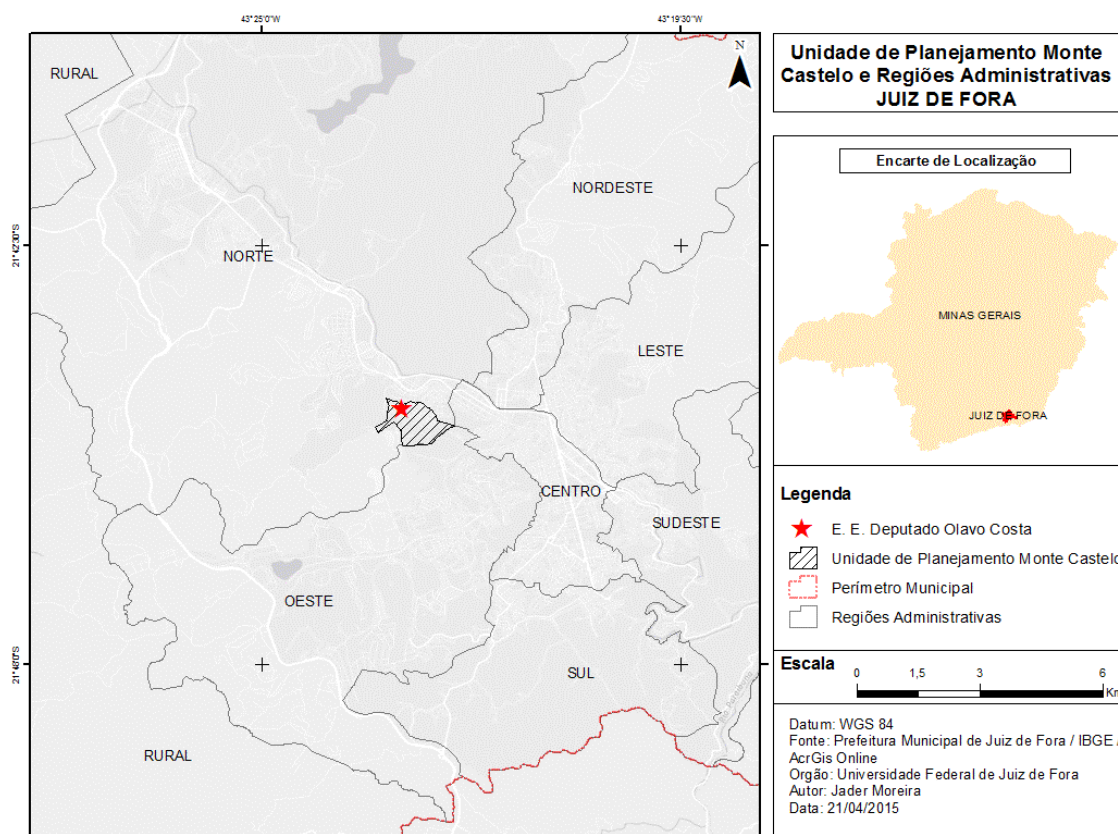
⁵ Leva-se em conta a centralidade existente nas cidades funcionalistas da modernidade, onde para cada parte dela existe uma função determinada (comercial, industrial, habitacional etc).

⁶ De maneira geral, a definição de periferia é vinculada, numa visão geográfica, a espaços existentes nas margens do centro urbano das cidades e, numa ótica sociológica, a locais específicos onde mora e se reproduz a força de trabalho, comumente sob precárias condições de habitação.

⁷ Município localizado na mesorregião da Zona da Mata, em Minas Gerais.

se encontra inserida na região administrativa Norte de Juiz de Fora. A figura abaixo ilustra essa distribuição e ordenamento espacial descrito.

Figura I - Localização da Escola Estadual Deputado Olavo Costa na Unidade de planejamento Monte Castelo e regiões administrativas - Juiz de Fora



Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

A singularidade que levou este trabalho até a escola foi justamente o fato de ela congregar estudantes de variados espaços da cidade conflitantes entre si, mesmo que o bairro Monte Castelo, onde ela se insere, não seja um bairro do centro urbano de Juiz de Fora.

Esta realidade persiste na escola porque o entorno da unidade de planejamento Monte Castelo é em Juiz de Fora um local que concentrou grande número de projetos habitacionais do programa Minha Casa Minha Vida (MCMV), em todas as suas fases - desde o lançamento do programa em 2009 até os dias de hoje. Conseqüentemente os moradores (portadores de diversidades e distinções ora semelhantes, ora únicas) que foram desterritorializados e, ulteriormente, reterritorializados, estão ali também.

Um dos impactos desse processo é a quebra de identidades outrora construídas em outros lugares e o início forçado da adaptação ao novo lugar,

com a construção de novas identidades que manifestar-se-ão pelos múltiplos locais citadinos.

Junto à direção e à secretaria da escola foi possível obter alguns dados estatísticos relativos aos estudantes que a frequentam. Considerando todos os matriculados, a escola conta com quatrocentos e trinta e seis estudantes, que são divididos em dois turnos (matutino e vespertino). Na parte da manhã existem duzentos e quarenta e oito estudantes, enquanto à tarde existem cento e oitenta e oito estudantes. Mas considerando as possibilidades de evasão escolar, tem-se a ideia de que esse número não comporta a realidade de estudantes frequentes na escola. A partir das observações, essa ideia torna-se muito clara.

Para realizar as observações nessa pesquisa, foram obedecidos alguns critérios relacionados à pesquisa qualitativa, pois ela fornece as possibilidades de abordagem dos objetivos propostos. Dessa maneira, foi necessária uma imersão acerca da metodologia de pesquisa qualitativa em ciências humanas, mais especificamente com obras de alguns autores como Bauer e Gaskell (2002), Boni e Quaresma (2005), Chizzotti (1995), Lüdke (1996) e Schütze (1983) entre outros, uma vez que estes referenciais permitem tanto a construção de um *corpus*⁸ para a pesquisa, quanto a sustentação de um enfoque analítico e problematizador dos dados que foram coletados em campo.

Para colocar em prática aquilo encontrado nos estudos acerca da pesquisa qualitativa, no primeiro momento foi preciso partir para a pesquisa de campo e a observação sistemática, essenciais às pretensões desse trabalho. Na observação sistemática, segundo Lakatos e Marconi (2003) “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação (...)” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 193). Mas antes disso, existem estudos exploratórios que indicam quais instrumentos, estratégias e categorias devem ser utilizados. Nas palavras de Gil (1989), para que algumas categorias, sem equívocos, “sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente a realização de estudos exploratórios, ou mesmo de estudos dirigidos à construção de instrumentos para registro de dados” (GIL, 1989, p. 109).

⁸ Bauer e Gaskell (2002) definem como o corpus da pesquisa uma coleção finita de qualquer material com funções simbólicas (texto, imagem, música etc) que são também significantes da vida social de um indivíduo ou grupos de indivíduos.

Destarte, a partir de observações sistemáticas realizadas no pátio da escola e posteriormente nas salas de aula, encontraram-se os elementos necessários para o restante do desenvolvimento da pesquisa. Observar e compreender qual significado é atribuído pelos sujeitos a certos espaços é plausível à medida que o pesquisador participa e observa esses espaços; dialogar com esses sujeitos só aparece como expectativa quando o pesquisador está atento às suas relações cotidianas. Isso é possibilidade aqui a partir das observações em campo, o que permitiu ver e perceber com maior acuidade o dinamismo interno de grupos com o espaço escolar territorial.

Em um segundo momento, quando a desconfiança havia sido superada e certa familiaridade havia sido construída entre pesquisador e pesquisados, foram aplicados questionários socioeconômicos e culturais a um recorte previamente definido: os jovens alunos e alunas do ensino médio. Foram aplicados um total de cinquenta e sete questionários distribuídos entre os sujeitos presentes na escola (vinte e nove meninas e vinte e oito meninos) na data da aplicação. Os dados foram tabulados e contribuíram com a definição de alguns elementos abordados nas entrevistas.

Em um terceiro momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas - ou semipadronizadas, como aponta Flick (2004) - com alguns alunos, alunas e funcionários da escola (apontadas no Anexo I), visando um aprofundamento acerca das práticas cidadinas vividas pelos jovens da/na escola. As entrevistas foram gravadas apenas em áudio, para posterior transcrição. De todos os alunos, alunas e funcionários que poderiam responder às questões das entrevistas, foram abordados sete sujeitos, sendo dois alunos, quatro alunas e um funcionário. A escolha desses sujeitos se deu em função do contato cotidiano construído dentro da escola. Alguns sujeitos abordados optaram por não responder às entrevistas, já que não se sentiam à vontade para tal. Outros, prontamente atenderam ao pedido.

No quarto momento da pesquisa foram feitas as transcrições das entrevistas, realizadas pelo próprio pesquisador, uma vez que ele e os sujeitos entrevistados são os únicos capazes de elencar algumas expressões surgidas nos momentos de fala. Dessa maneira, cabe alguns esclarecimentos acerca de códigos que por ventura possam aparecer nas transcrições realizadas. O quadro abaixo sintetiza esses elementos.

Tabela I - Significados dos códigos nas transcrições

Códigos	Significados
...	pausa nas falas durante as entrevistas
[...]	corte feito pelo pesquisador em partes das transcrições
[<i>explicações relevantes</i>]	indica o instante do áudio em que aparece uma palavra ou expressão incompreensível no momento da transcrição
[<i>XX:XX incompreensível</i>]	indica o momento do áudio em que aparece uma palavra ou expressão incompreensível no momento da transcrição
[<i>XX:XX - XX:XX incompreensível</i>]	indica o período de tempo do áudio que aparece uma expressão ou frase incompreensível no momento da transcrição.
<i>Letra abreviada. Exemplo: C</i>	iniciais de nomes citados durante a entrevista que foram abreviados no momento das transcrições
<i>Tá? Né?</i>	Algumas terminologias foram mantidas

Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

Ainda sobre as transcrições, é possível elencar que foram seguidos os pressupostos apontados por Marcuschi (1986) e Duarte (2004). Assim as falas dos entrevistados tiveram ajustes gramaticais sem que o conteúdo existente nas entrevistas sofresse alterações prejudiciais à interpretação e ao entendimento e os nomes, por questões de ética da pesquisa, foram substituídos por letras acompanhadas por números.

Tanto as tabulações dos questionários, assim como as transcrições das entrevistas e as discussões propostas entre teoria, sujeitos e objeto aparecem ao longo do corpo de todo texto este texto. Por isso, é interessante elencar de maneira breve o que trata cada um dos capítulos que seguirão adiante, bem como seus objetivos.

No primeiro capítulo, intitulado “*Territórios pela cidade, territórios na escola*” a ideia principal é apontar o espaço escolar como um território relacional na cidade, que pode ser mirado em distintas escalas territoriais, desde aquela vinculada à ideologia estatal, até aquela local ressignificada por seus distintos atores cotidianos. Para tal, será discutido o conceito de cidade de acordo com algumas obras de relevância na ciência geográfica, tais como as de Lefebvre

(2001, 2004, 2013). Em seguida alguns conceitos e elementos básicos do território serão apresentados: o que é o poder para Foucault (2009, 2012) e para Arendt (1994), autores que dão subsídio teórico a grandes debates territoriais dentro da Geografia? Sob quais formas esses poderes encontram-se presentes na escola? Em outro momento serão apresentadas algumas reverberações desses territórios pelos espaços públicos da cidade e como suas multiterritorialidades se fazem presentes. Por fim, constrói-se, a partir de outros autores, uma breve crítica ao caráter elementar da construção territorial na obra de Raffestin (1993). Essa crítica faz-se necessária pois a proposta do autor está presente em diversas referências utilizados neste trabalho, embora apresente certo incomodo teórico quando relacionado à proposta deste trabalho.

No segundo capítulo, nomeado por “*A escola e seus bairros: um encontro de territorialidades*”, a proposta é mostrar a escola como um local da cidade capaz de propiciar o encontro cotidiano do(a)s jovens, meninos e meninas, moradores de distintos locais da cidade. Ao chegar à escola esses sujeitos carregam consigo elementos intrínsecos aos territórios em que vivem, ou seja, territorialidades diversas. Como estas territorialidades irão reverberar nesse espaço escolar? Nesse momento é fundamental elencar algumas características das identidades de bairro e algumas subjetividades conflitantes entre si. Justifica-se ainda nesse capítulo a abordagem da Escola Estadual Deputado Olavo Costa, para depois relacioná-la aos bairros de seu entorno e destacar seus liames. Aproxima-se também a discussão dos bairros e territórios na Geografia aos “pedaços” da cidade, proposta da antropologia urbana de Magnani (1994, 2005). Certamente, esses conflitos existentes entre bairros irão resultar ainda no processo de subalternização e estigmatização sociais que persistem no local estudado. Assim, uma aproximação destes termos é também fecunda.

No terceiro capítulo, chamado de “*A escola na cidade*”, objetiva-se apresentar como os sujeitos da pesquisa, a partir de seus encontros cotidianos na escola, levam aspectos de seus locais da cidade para a escola. Quais as implicações existentes no movimento e nas relações da juventude abordada aqui, que parte de seus locais de seguranças, suas casas, para irem à escola? É de bom tom neste momento realizar um aprofundamento acerca do que significa ser jovem morador de periferia social nos dias contemporâneos, bem como destacar a produção de seus corpos como territórios nas distintas culturas

em que vivem. É válido também destacar as vozes deste(a)s estudantes em seus cotidianos pela cidade, pois a partir disso é possível compreender como os territórios e as territorialidades que os sujeitos jovens carregam consigo irão reverberar no espaço escolar.

No quarto capítulo, que carrega o título de *“Um rolé pela cidade a partir do futebol e do hip hop: a escola na cidade”*, o objetivo central é mostrar como a escola, território que é, faz com que seus/suas estudantes se projetem na cidade a partir de vivências territoriais construídas também no cotidiano pelo espaço escolar, principalmente a partir do futebol, da queimada e do movimento hip-hop. Considera-se que estudantes constroem e se inserem num movimento dialético, que vai de locais específicos da cidade à escola e volta à cidade com outras significações territoriais.

Por fim, em *“Para não concluir”*, são apresentadas algumas discussões e reflexões surgidas no decorrer de toda a obra em questão. Assim, a escola é um campo fértil para o desenvolvimento desse trabalho, um território propício para a pesquisa científica que certamente atende às demandas postas em evidência, uma vez que mantém uma vasta pluralidade cultural, com distintas relações socioculturais entre seus estudantes.

1. TERRITÓRIOS PELA CIDADE E TERRITÓRIOS NA ESCOLA

Neste capítulo serão abordados alguns caminhos iniciais da pesquisa. A escola será mirada e problematizada como um território relacional num contexto citadino. Para tanto, o conceito de cidade que por vezes orienta o debate dentro da ciência geográfica - assim como em outras ciências também - será apresentado sob a ideia lefebvriana, sendo necessariamente diferenciado do conceito de urbano. Tal movimento é necessário como cuidado metodológico para não esbarrar no equívoco de considerar ambos conceitos como sinônimos.

Tão logo definidos os caminhos iniciais, será feita uma aproximação inicial do conceito de território, apresentando discussões de alguns elementos básicos como, por exemplo, o poder e a fronteira, inerentes à dinâmica territorial. Já as territorialidades, um dos desmembramentos do território, também serão postas em debate. Ressalta-se ainda a importância em considerar a construção territorial da cidade, bem como suas manifestações e reverberações no espaço escolar.

Porém, para compreender o espaço escolar, faz-se necessário entender em qual contexto espaço-temporal a escola está inserida. Tal consideração, neste texto, é possível a partir da compreensão das relações de identidades de bairro dos sujeitos que participaram da pesquisa. Assim, será bem quista certa aproximação com a sociologia urbana no trato aos conceitos de bairro, pedaços da cidade, subalternização e estigmatização social.

1.1. Problematizando a Escola Como um Território na Cidade

A ideia primordial aqui não é apresentar a escola como um espaço pedagógico, mas um espaço possuidor características que permitem problematizá-la na qualidade de um território relacional, constantemente construído e disputado por estudantes a partir de relações cotidianas de poder. Para enveredar neste caminho é fundamental adotar duas posturas. A primeira é a de construir uma discussão acerca da escola e da cidade (diferenciando-a do urbano) como partes fundamentais da relação dialógica existente na sociedade. A segunda gira em torno do olhar a cidade e entendê-la como um território - e também como um aglomerado de distintos territórios superpostos

que se relacionam cotidianamente nas práticas de diferentes sujeitos sociais e, neste caso, de estudantes jovens. Assim, num primeiro momento será dado enfoque à escola como fundamento da sociedade e como parte da estrutura cidadina. Em seguida, abordar-se-á a cidade contemporânea enquanto um território e, ao mesmo tempo, como uma multiplicidade de espaços públicos e privados de produção sociocultural e territorial em sua pluralidade.

A escola, enquanto garantidora do acesso à educação, ou no mínimo garantidora do acesso ao ensino⁹, é uma instituição representativa do Estado, mas é também um espaço de possibilidades para que distintas territorialidades se constituam a partir de seus principais frequentadores, os estudantes.

Desde que se entenda a escola como um espaço construído com primazia para educar (ou disciplinar, como será apresentado mais à frente), é possível percebê-la igualmente como um produto ideológico cultural e como veículo produtor de cultura. Nessa ótica, a escola é o resumo, o reflexo [e também condição] da totalidade cultural que a produz (PINTO, 1986); mas se nela se produz cultura, ela também é condição da totalidade!

Obviamente, a escola urbana não está no espaço para além da cidade. Pelo contrário, ela é um local intrínseco à sociedade urbana (e também rural, quando se evocam as comunidades rurais) para acesso dos estudantes, um ponto de encontro comum das diversidades culturais, sociais e territoriais que a produzem (MOREIRA, 2014a). Justamente por ser mantenedora de valiosa diversidade cultural e parte fundamental da sociedade, um entre vários espaços de encontros cotidianos das distintas culturas *dominantes* e *subdominantes* (ou *alternativas*) (COSGROVE, 2004)¹⁰ - ou ainda culturas *hegemônicas* e *contra-*

⁹ Cabe diferenciar aqui as concepções de **ensino escolar** e **educação**, reforçando que os dois termos não são sinônimos, embora sejam empregados constantemente como tal: o **ensino escolar** remete à obrigação e ao direito ao letramento característico de momento específico de parte da vida de um sujeito. Em outras palavras, o ensino escolar está associado necessariamente à escola. Já a **educação** é um processo para além do ensino escolar que permeia toda a vida do indivíduo (inclusive a vida e o ensino escolar), ou seja, “é uma tarefa social total, em duplo sentido: (a) de que nada está isento dela, e (b) de que é permanente ao longo de toda vida do indivíduo” (PINTO, 1986, p.69).

¹⁰ Para Denis Cosgrove (2004) a ideia de cultura dominante ou alternativa se fundamenta nas lógicas do poder, que é expresso e mantido na reprodução da própria cultura. Quando elementos culturais de um grupo dominante aparecem como senso comum, diz-se que existe certa hegemonia cultural. Dessa maneira, há, não apenas no sentido político, culturas dominantes (possuidoras dessa hegemonia cultural) e culturas alternativas. Nas palavras do autor: “A cultura britânica é predominantemente inglesa em termos de área, burguesa em termo de classe, masculina em termos de sexo, branca em termos de cor, de meia-idade e anglicana em termos de religião [e] é tipificada diariamente nos anúncios da televisão. As culturas subdominantes podem ser

hegemônicas (ou *subalternas*) (GRAMSCI, 1982)¹¹ - é que a escola se relaciona com a totalidade do espaço geográfico e seus territórios, permitindo expressar em seu espaço distintas marcas simbólicas erigidas por inúmeros indivíduos ou grupos que a frequentam. Guardadas as devidas proporções, a escola é uma expressão de possíveis relações sócio-espaciais da cidade em escala geográfica reduzida e, por isso, viver a escola é viver a cidade¹² em parte de sua relação de alteridade. De acordo com Castro (2001, p. 113),

Viver na cidade significa viver com o outro. A imensidão da cidade, em termos tanto de expressão geográfica, como de sua complexidade, coloca a todos, cidadãos, a tarefa da convivência coletiva, que, como tarefa, exige disposição e esforço. A vida nas cidades, especialmente do ponto de vista das relações sociais, torna-se especialmente árdua, à medida que a liberdade e autonomia individuais se conjugam com a submissão à lei e ao direito de outrem. (CASTRO, 2001, p. 113)

Ora, viver a escola não é o mesmo exercício citado pela autora? Viver a escola não seria, talvez, viver e se reconhecer como diferente a partir do coletivo e da assunção e reconhecimento dos outros? Segundo Castro (2001, p. 115), para tornar-se cidadão/cidadã e viver a cidade em sua plenitude é essencial conquistá-la, a partir de seu conhecimento, o que fazem bem os/as jovens em seus cotidianos.

A conquista da cidade faz parte da tarefa de se tornar cidadão, já que exige o *conhecimento da cidade*, e melhor ainda, o *amor à cidade*. O conhecimento da cidade faz-se no cotidiano de

divididas não apenas nos termos já indicados, mas também historicamente, como residuais [...], emergentes [...] e excluídas.” (COSGROVE, 2004, p. 105)

¹¹ Para Gramsci (1982) a cultura em uma sociedade pode ser dividida em duas correntes: a alta cultura (da classe dominante) e a cultura popular (das classes subalternas). A cultura, assim, é um modo de se viver, uma concepção de mundo, ela é unitária e possui ampla difusão. Parece, nessas palavras que o autor se refere somente a um tipo de cultura existente. De fato ele faz menção à alta cultura como uma cultura intencional e ideologicamente construída e hegemônica. Essa alta cultura exerce grande hegemonia sobre a população nacional e por isso é impossível, a partir de sua obra, falar em cultura sem associá-la à hegemonia, uma vez que a alta cultura exerce a hegemonia sobre os sujeitos em uma dada sociedade. Somente a partir do enfrentamento dessa alta cultura - por parte da cultura popular - e de uma revolução no sistema capitalista é que essa cultura hegemônica poderá ser substituída pela cultura popular. Para isso, o papel dos intelectuais é fundamental, pois são eles que farão a manutenção cultural.

¹² Sabe-se que as relações de produção capitalista do espaço urbano não se desenham efetiva e plenamente pelas escolas públicas, pois a produção do espaço escolar não é algo que reverbera lucros a curto prazo, ou seja, não acelera os tempos de circulação do capital. Portanto, faz-se essa ressalva na comparação entre os espaços cidadão e escolar.

crianças e jovens quando podem perambular pelas ruas, seja nas idas e vindas da escola, do mercado e da padaria, seja quando saem para passear com os amigos. (CASTRO, 2001, p. 115)

O conhecimento da cidade, sua produção e seu consumo a partir de idas e vindas da escola tornam possíveis apontar para o papel fundamental que tem o espaço escolar na construção da cidadania de jovens. Eles/elas percebem através de suas trajetórias e subjetividades as dinâmicas de produção do espaço urbano, na medida que notam como o espaço construído também os/as constrói como sujeitos. A cidade, ainda, não é somente o espaço visível aos olhos, mas tudo aquilo que o permeia, tudo aquilo que pode ser percebido pela corporeidade e pela alteridade, pelos encontros e andanças cotidianas pelas suas ruas¹³.

A cidade (e talvez o modo de vida urbano) é por si só educadora, assim como um de seus pedaços, a escola. Tiram-se as crianças e /as jovens das ruas da cidade e os/as colocam na escola com a premência da educação, como se a cidade não fosse educadora em seus movimentos, como se somente a escola educasse. Ou ainda como se cidade e escola não compartilhassem o mesmo espaço, como se a escola não refletisse e condicionasse os comportamentos dos sujeitos nas ruas da cidade, como se ela não rompesse seus próprios limites e se alastrasse pela cidade, ou ainda como se a cidade não invadissem os tais muros da escola.

Mas de que cidade se fala aqui? Que cidade é essa percebida e construída por estudantes nos seus desenrolares cotidianos? Quais são seus elos com os indivíduos que a produzem? O que é a cidade contemporânea perto da cidade de outrora? Quais são suas principais mudanças e em função de que ela muda? Estes são alguns questionamentos e reflexões que motivam o debate

¹³ Encontra-se também na escola geográfica humanista a proposição que considera o espaço geográfico e a cidade não somente pelo seu aspecto visível, mas pela completude que a corporeidade oferece. Um dos autores mais elementares dessa escola é Eric Dardel, quem outrora escreveu com tamanha atualidade sobre a questão: "A cidade não é somente um panorama abarcado com um só golpe de vista: Paris 'vista' de Montmartre, Lyon do alto de Fourvières. A cidade, como realidade geográfica, é a *rua*. A rua como centro e quadro da vida cotidiana, onde o homem é passante, habitante, artesão; elemento constitutivo e permanente, às vezes quase inconsciente, na visão de mundo e no desamparo do homem; realidade concreta e imediata, que faz do cidadão 'um homem da rua', um homem diante dos outros, sob o olhar de outrem [...]" (DARDEL, 2001, p. 28)

acerca da *cidade* e permitem erigir uma possível compreensão desse conceito. Assim, cabe dedicar alguns parágrafos a esse esclarecimento.

1.1.1. Cidade e escola

Encontram-se nas ciências diversas definições de cidade. Não obstante, muitas vezes as maneiras de aproximação do termo em outras ciências são insuficientes para a Geografia, justamente pelo fato de obedecerem ainda a um paradigma parcelar ou fragmentário que alguns/algumas geógrafos e geógrafas buscam superar, como aponta Massey (1999) em sua proposta de estabelecer um diálogo entre geógrafos físicos e humanos e, de maneira inicial, superar parte da distância existente na Geografia. É possível mencionar algumas dessas ciências e seus *homens de síntese*¹⁴, ou seus especialistas, de acordo com Lefebvre (2001): historiadores, economistas, demógrafos, sociólogos, arquitetos – e acrescenta-se também os/as próprios(as) geógrafos(as) em suas distintas especializações, como é o caso desta própria pesquisa.

É sabido que cada uma destas especialidades traz, sem dúvida, contribuições a uma ciência da cidade. Segundo o autor (LEFEBVRE, 2001), todos esses especialistas entendem a cidade como um organismo: os historiadores tratam as cidades associadas à “evolução” ou “desenvolvimento histórico”; os sociólogos a colocam como um “ser coletivo” ou um “organismo social”; os arquitetos a veem como espaço matemático, algo a “ser modelado”. A cidade é para cada um desses especialistas uma forma de representação oriunda de sua ciência. No entanto, essas representações - que podem ter nomes conhecidos como organicismo, evolucionismo, continuísmo - foram denunciadas por Lefebvre (2001) por serem parcelares em relação ao que é a cidade e sua sociedade e não a terem apreendido em suas diferenças. Nas palavras do autor,

¹⁴ “Especialistas” que estudaram a realidade urbana e não podem dispensar a construção de uma síntese. Contentam-se assim com a soma de conhecimentos e montagens da realidade urbana. São cientistas que pretendem ir legitimamente de suas análises até uma “síntese foral cujo princípio tomam emprestado para a sua especialidade. Pretendem-se homens de síntese através de uma disciplina ou de uma tentativa interdisciplinar” (LEFEBVRE, 2001, p. 44)

Essas representações [...] já foram anteriormente denunciadas. Elas não continham um conhecimento teórico da cidade e não conduziam a esse conhecimento; mais ainda, bloqueavam a investigação num nível bem baixo, sendo antes ideologias do que conceitos e teorias. (LEFEBVRE, 2001, p. 51)

Essas ciências parcelares não oferecem a uma ciência da cidade mais do que uma ciência unitária do “homem” social. De acordo com o autor, de um lado oferecem um conceito sem conteúdo e, de outro, um conteúdo sem conceito.

Henri Lefebvre dedicou, ao longo de sua vida, duradouros anos à temática urbana e à cidade, sobretudo à cidade francesa. Apesar do distanciamento geográfico e social das cidades francesas em relação às cidades brasileiras, é riquíssima a contribuição do autor para se compreender os processos urbanos no Brasil.

Nota-se que o debate acerca da cidade é algo muito amplo e complexo, o que torna complicado apresentar um conceito que dê conta de explicar as distintas dinâmicas citadinas, que contemple as distinções e que atenda às inúmeras adjetivações que acompanham a cidade. Pires (2015) mostra algumas dessas várias adjetivações, sempre vinculadas a diferentes perspectivas:

Em consulta à bibliografia disponível sobre o assunto, foi possível identificar a cidade concebida/problematizada sob diferentes tendências teórico-metodológicas e várias perspectivas como: cidade medieval, cidade renascentista, cidade colonial, cidade pré-industrial, cidade industrial, cidade portuária, cidade global, cidade grande, cidade média, cidade pequena, megacidade, metrópole, metápolis, cidade verticalizada, cidade horizontal, cidade pós-moderna, cidade informacional, cidade digital, cidade líquida, cidade nodal, cidade-rede, cidade satélite, cidade imaginária, cidade turística, cidade sustentável. (PIRES, 2015, p. 160)

Nessa ótica não será proposto aqui um conceito de cidade que busque abarcar todas essas adjetivações já postas e todas as inúmeras outras que não foram apresentadas. Tampouco será construída agora uma profunda digressão diferenciando os termos *cidade* e *urbano*¹⁵. O enfoque será dado, inicialmente,

¹⁵ Apesar de estarem associados entre si e serem utilizados por vezes como sinônimos, cidade e urbano são termos distintos. Henri Lefebvre (2001) é um autor que apresenta uma harmoniosa discussão sobre as relações entre os termos: “Talvez devêssemos introduzir aqui uma distinção entre a *cidade*, realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico - e por outro

à cidade, pois é o termo mais adequado à realidade em questão. Para este enfoque serão usadas propostas de alguns autores e autoras (ARAÚJO, 2012; CAVALCANTI, 2015; PIRES, 2015) que permitem enxergar de maneira mais concreta esse espaço geográfico citadino. Também será dado enfoque à obra do filósofo Lefebvre (2001, 2004, 2013) - apesar de sua complexidade -, pois seus estudos há muito têm servido como base teórica aos geógrafos e geógrafas e contribuído de maneira magnífica no entendimento dos movimentos do urbano e da cidade.

Pires (2015), apesar de desvelar algumas adjetivações, ainda propõe um esclarecimento sobre o que é a cidade nos rumos de sua pesquisa. Para a autora, existem três ideias-chave nessa reflexão. A primeira aponta para a cidade como obra e produto (das relações sociais) que é materializada e acumulada através da técnica e da estratégia do trabalho humano ao longo do tempo histórico. A segunda aponta que a cidade se mostra como um lugar de expressão e significação da vida cotidiana, de representações dos diversos grupos que nela habitam e/ou atuam e lugar também da copresença e sociabilidade. Já a terceira ideia-chave é apresentada sob um conjunto de formas, estruturas e funções que foram definidas historicamente, sendo assim um lugar de ocorrência de atividades sociais e produtivas. Mas como a própria autora expõe, as discussões vão um pouco mais além, pois essas três ideias-chave não refletem e não dão conta da totalidade das discussões, embora forneçam acréscimo notável. Mas se é possível entender e viver a escola como parte da cidade, estão é possível notar as relações destas proposições iniciais de cidade com a escola e os/as estudantes.

Em primeiro lugar, assim como a cidade, a escola é obra e, principalmente na contemporaneidade, é também produto de relações sociais históricas, isto é, a escola é um acúmulo das ações e discursos humanos ao longo da história, pois ela carrega um discurso ideológico intrínseco às distintas fases de organização da sociedade. Em segundo, a escola é um espaço factível de expressão e significação da vida humana em seu movimento cotidiano, já que

lado o 'urbano', realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas e reconstruídas pelo pensamento" (LEFEBVRE, 2001, p. 54). Encara-se assim, como possibilidade de interpretação, a cidade como *locus* físico da produção social e o 'urbano' como um modo de vida na cidade. Para mais consultar Lefebvre (2001, 2004)

nela estão reunidos diversos sujeitos (alunas e alunos, direção, secretariado, vigias, serventes, cozinheiras e cozinheiros, professoras e professores) com distintas funções e que se manifestam pelo espaço escolar de maneiras semelhantes e, ao mesmo tempo, singulares. A escola é um local de copresença e sociabilidade, ainda que em escala diminuta e com ausência de maiores complexidades que a cidade propõe. Em terceiro, ela também pode ser vista a partir da relação conjunta dos elementos que compõem a tríade forma-estrutura-função, pois ela é um espaço concebido, vivido e percebido.

Da mesma forma feita por Pires (2015), porém décadas antes, Lefebvre (2001, 2004, 2013) ofereceu contribuição valiosa sobre a temática do urbano e da cidade. Para o autor os termos são, antes de mais nada, um par de formas sociais, de construções sociais. A cidade e o urbano não existem como algo criado por uma instância divina, superior à presença na Terra dos homens e mulheres. Não são coisas naturais, dadas, nem puramente metafísicas, embora suas construções (física e abstrata) sejam por vezes orientadas pela metafísica. A cidade e o urbano são construções oriundas do processo de construção da sociedade. Não são obras do acaso ou do divino, mas de homens e mulheres empenhados na realização dessa obra (humana). O autor expõe com tamanha clareza essa construção:

[...] a cidade é obra a ser associada mais com obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução dos seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. (LEFEBVRE, 2001, p. 52)

A cidade é assim reflexo e condição da sociedade que a (re)constrói. Em constante movimento dialético de construção-desconstrução, ela reflete e condiciona a organização e reprodução cotidiana da sociedade. Assim também é a escola, obedece os fluxos de (re)produção do espaço geográfico da cidade, ela é reflexo da sociedade que a constrói e é também condição dessa construção.

Ora, se a sociedade grega da Antiguidade clássica tinha a política como sua forma mais concreta de manifestação, a construção dessa cidade grega

(*pólis*) obedeceu à mesma lógica, com a *Ágora*¹⁶ geralmente representando a centralidade cidadina. Locais semelhantes à *Ágora* são o Liceu e o Perípatos¹⁷ aristotélicos, que seguiram os mesmos padrões da centralidade política, representando a centralidade da educação grega.

Superada aos poucos pelo comércio, a cidade grega perdeu, em parte, seu sentido político. A atividade comercial se consolidou e a cidade teve, a partir de então, os seus espaços centrais destinados não mais à política, mas às trocas comerciais. Essa cidade comercial intensificou, principalmente durante a Idade Média, a troca e o acúmulo da riqueza. Nesse momento crescem também com maior intensidade as universidades europeias e as cidades universitárias, atreladas à intensificação das trocas comerciais, como mostram Simões (2013) e Santos e Giroldo (2014).

Posteriormente, o processo de industrialização estimulou diversas metamorfoses no espaço citadino e a própria organização da cidade obedeceu aos ritmos das indústrias. Não é por acaso que as escolas técnicas e profissionalizantes (voltadas para uma educação e ensino vinculados ao saber industrial) datam efetivamente deste período. Dessa maneira, se ao longo da história a centralidade cidadina definiu a característica primordial da cidade e da sociedade, ela definiu também as características das escolas, definiu suas formas, funções e estruturas. Destarte, a cidade como reflexo e condição da sociedade, reflete e condiciona a produção dos espaços escolares.

Compreendido que a cidade é uma construção social, importa agora compreender suas outras qualidades. De acordo com Lefebvre (2001, p. 62 - 63) é possível iniciar o debate a partir de algumas definições primárias - que não esgotam o debate e não excluem outras definições -, desde que se apontem suas limitações. São elas: 1) que coloca cidade como a “projeção da sociedade sobre um local”, ou seja, sobre um lugar sensível e ao mesmo tempo sobre um

¹⁶ Praça pública onde os cidadãos gregos, reconhecidos e legitimados, discutiam e deliberavam de modo participativo as principais questões comunitárias. De acordo com Lefebvre (2013), a *Ágora* é um centro político, lugar aberto e disponível para a assembleia de cidadãos.

¹⁷ De acordo com Gomes (2008), o Liceu foi construído na Antiguidade Clássica grega e pensado para comportar a inter-relação existente entre educação e ócio. Foi onde Aristóteles buscou contemplar esses dois aspectos no ensino da filosofia. Nas palavras da autora, “O Liceu, fundado em Atenas por esse filósofo em 335 a.C. foi construído em um bosque [...] e possuía um edifício, um jardim e uma alameda (*perípatos* - daí surge o motivo da escola aristotélica ser chamada de *perípatética*) para passeio, por onde Aristóteles e os estudantes passeavam discutindo prazerosa e animadamente a filosofia” (GOMES, 2008, p. 14)

plano específico, percebido e concebido pelo pensamento e que determina a cidade e o urbano. Mas somente essa definição, segundo o próprio autor, é insuficiente para abordar as cidades, pois ela não versa sobre as diferentes adjetivações existentes entre os tipos de cidade que resultam do movimento histórico; e 2) a partir dessa autocrítica surge a segunda definição. É importante salientar que essa outra definição não anula a primeira, mas a complementa, pois coloca a cidade como o “conjunto das diferenças entre as cidades”. Ainda que complemente a primeira definição, esta segunda é também, para o autor, parca, uma vez que nela existe a negligência das singularidades existentes da vida na cotidiana na cidade, seus ritmos, suas ocupações, enfim, o habitar; 3) daí surge a terceira definição que considera a cidade como um espaço de relações, vista pela pluralidade, coexistência e simultaneidade (no urbano) de relações e modos de viver a vida urbana. Pires (2015) soma algumas palavras a essa terceira definição ao escrever que a cidade é

Um espaço formado, modelado, fortemente expressivo, único e unitário, com conteúdo e sentido inesgotáveis, ocupado por atividades sociais definidas historicamente. Compõe-se de uma heterogeneidade de realidades socioespaciais, que resultam da temporalidade dos fenômenos urbanos (da morfologia sensível e social da cidade ou, preferencialmente, da cidade e do urbano e de sua conexão mútua), insere-se num sítio, numa paisagem, e abriga diversos grupos sociais que vivem e experienciam cotidianamente seus espaços. (PIRES, 2015, p. 161)

Porém, ambos autores concordam que o conjunto dessas definições é relativo ao nível das realidades sociais e não permite caminhar em direção à exaustão temática. Lefebvre (2001) nota que caso alguém veja a cidade como um local das relações (pares e conflitantes) entre *desejo* e *necessidade*, satisfação e insatisfação, como local dos confrontos ou “lugar de desejo”, a proposta será bem quista e levada em consideração, pois não é certo existir um sentido limitado para definição do termo.

A partir do suposto, a escola urbana é, assim, a projeção de uma sociedade urbana sobre um local específico. Mas não só isso, ela é também um conjunto das singularidades de cada parte da sociedade (se é que se pode pensar a sociedade em partes). Porém, ainda sim essas duas acepções não complementam a escola em si. Ela ainda tem a característica de ser um espaço

de relações cotidianas, onde existem a pluralidade, coexistência e simultaneidade de modos de viver a cidade.

Destarte, num movimento dialético Lefebvre (2001) apresenta uma primeira definição de cidade, indo da proposta inicial à sua contra ideia para erigir algo mais concreto e justo em relação aos diversos cotidianos flutuantes pela cidade.

Esses cotidianos, essas r-existências¹⁸ se encontram imersas em um território que tenta abafá-las constantemente. Fala-se aqui do território em uma escala geográfica necessariamente ampliada: o território a nível nacional, ou mesmo municipal. Porém, antes de embarcar nas discussões acerca do conceito de território, é preciso abordar algumas preferências em relação ao trato: a primeira diz respeito ao território enquanto conceito geográfico oriundo do espaço como categoria central da ciência geográfica; já a segunda relaciona-se com as formas de percepção desse território a partir do espaço, como será mostrado mais adiante.

De acordo com Haesbaert (2014), destaca-se que o debate aqui é iniciado

[...] pela problematização do conceito ou, como preferem alguns, categoria central da Geografia, o espaço, elaborando a seguir uma proposta introdutória de “constelação” (como diriam Deleuze e Guattari) dentro da qual se situam os principais conceitos trabalhados pela Geografia. (HAESBAERT, 2014, p. 21)

Porém, não é pretendido, nesse momento, elaborar uma discussão consistente acerca do que é um conceito ou categoria na geografia, definindo as diferenças primordiais entre um e outro. Nesse sentido, o espaço será trabalhado como categoria, ou como conceito mais geral que se sobrepõe sobre os outros conceitos geográficos (lugar, região, paisagem e território).

A partir daí o território é considerado como um conceito oriundo do espaço - vale destacar que o espaço aqui não é visto como matéria prima do território -

¹⁸ Porto-Gonçalves (2006) é o responsável por cunhar o termo em sua obra “*A globalização da natureza e a natureza da globalização*”, onde ele afirma que “mais do que resistência, que significa reagir a uma ação anterior e, assim, sempre uma ação reflexa, temos **r-existência**, é dizer, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que age nas circunstâncias, inclusive reage, a partir de um *topoi*, enfim de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico. Na verdade, age entre as duas lógicas.” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 165).

, como uma manifestação do espaço geográfico, ou melhor, como maneira de perceber as relações de poder construídas pelo espaço geográfico da cidade e em constante manutenção pelos sujeitos sociais. Considera-se ainda, ao abarcar o território, que não só existe a possibilidade de tratar de forma isolada os conceitos, como também eles não constituem unidades homogêneas, já que são múltiplos - o próprio conceito de território apresenta diversas escolas dentro da geografia, como já abordado por Haesbaert (2004, 2014) e Moreira (2014b).

Assim, múltiplos são os conceitos, como aponta Haesbaert (2014),

[...] tanto no sentido interno, com seus elementos, suas sobreposições e sua flexibilidade em torno de uma problemática ou foco central, quanto no sentido externo, na relação com outros conceitos dentro de uma constelação ou sistema mais amplo - permanecendo sempre aberto, portanto, a novas conexões potencialmente realizáveis. (HAESBAERT, 2014, p. 32)

Mas dentro dessa multiplicidade conceitual, o que é o território que se trata aqui, afinal?

1.1.2. Território e poder: uma aproximação inicial

Ao propor estudar o conceito de território a partir das relações geográficas da sociedade, deve-se apontar, com base em Velásquez (2012), que

El espacio, como categoría que en una de sus acepciones puede ser sinónimo de territorio, se construye socialmente y es transformado cotidianamente en los procesos de vida y de producción y reproducción social. Es construido a partir de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que lo configuran y desde donde se co-produce.¹⁹ (VELÁSQUEZ, 2012, p. 25 – 26)

Assim também se produz o território, sob relações econômicas, sociais, políticas e, principalmente, culturais. Pelo citado acima, elucida-se aqui num

¹⁹ O espaço, como categoria que em uma de suas acepções pode ser sinônimo de território, se constrói socialmente e é transformado cotidianamente nos processos de vida e de reprodução social. É construído a partir dos processos econômicos, sociais, políticos e culturais que o configuram e desde onde se co-produz. [tradução nossa]

primeiro momento o território da imponência, dos grandes espaços, das grandes empresas, o território, sobretudo, dos governos (nacionais, estaduais e municipais), bem como a escola como um de seus desmembramentos.

Embora seja compreensível que alguns autores afirmem a necessidade de abordar o território de maneira que se busque romper com “o manto de imponência com o qual se encontra, via de regra” (SOUZA, 2009, p, 81), relacionado direta e unicamente ao Estado, não é sensato deixar de lado essa acepção, devido sua existência e recorrência, mesmo que seja aqui apenas uma das primeiras aproximações possíveis. Afinal, é a partir dessa proposta de manutenção territorial que surge a proposta de instituição escolar hoje. Essa primeira aproximação, de acordo com Souza (2009) deve-se porque

A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no estado - gestor por excelência do território nacional -, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmo chauvinistas, em governo, em dominação), em “*defesa do território pátrio*”, em guerras [...] (SOUZA, 2009, p. 81)

Claval (1999) elucida como essa concepção de território surge na geografia a partir de abordagens da geografia política do período entre guerras e do pensamento de alguns teóricos do Estado que associaram essa ‘moderna’ ideia de território à concepção de soberania. Segundo o autor,

Para que uma entidade política possa ter experiência do caráter absoluto do poder, é preciso que ela não tenha concorrente, e que exerça um monopólio total sobre o espaço dado; ela é então soberana. A ideia de território está assim ligada à de controle, e a justifica. (CLAVAL, 1999, p. 8)

É possível ainda apontar nesse sentido, a partir de Ribeiro (2002), que o conceito de território

...está impregnado da noção de Estado, ou de determinada área submetida ao controle de um Estado ou governo [...]. Neste sentido ocorreu uma confusão entre território e Estado-nação, como se existisse apenas territórios ligados ao Estado. Apesar da ênfase de tal definição, a verdade é que, hoje, o conceito de território nem sempre está ligado à noção de Estado. (RIBEIRO, 2002, p. 16)

Esta abordagem do território refere-se hoje ao território nacional, aos seus limites, mas podem, talvez, ser ampliadas a escalas supranacionais (como no caso dos grandes blocos econômicos) ou reduzidas às escalas intranacionais, no caso dos estados, províncias e municípios autônomos, que dentro da lógica de uma geografia política são apresentados como espaços de governança. Dessa maneira, é possível entender a produção do território por uma ótica político-administrativa, ou até mesmo econômica - e as escolas fazem parte desse processo de criação e fortalecimento da soberania estatal.

Não é intenção aqui analisar cada uma das dimensões do território (política, econômica, social e cultural), como fez muito bem Velásquez (2012), mas sim contextualizar a produção da cidade enquanto um território político, para depois se ater à cidade como sobreposição de distintos territórios, erigidos em função da multiplicidade cultural existente na dinâmica urbana e que também a produz. Mas, para tanto, é crucial fazer algumas considerações do território em sua dimensão cultural, bem como fazer alguns apontamentos acerca das suas diversas possibilidades de sua construção.

Como afirma Haesbaert (2004), existem algumas controvérsias etimológicas a respeito da definição do território como conceito. O autor destaca dois sentidos que foram (e são) amplamente difundidos, mesmo pela comunidade acadêmica: o primeiro deles faz menção à materialidade do território e o segundo, de uso menos frequente, relaciona-se com os sentimentos que o território desperta nos indivíduos. Entre a posição materialista existem dois extremos, os naturalistas (que inserem as territorialidades a partir do seu caráter biológico) e os imersos num caráter social (aqueles que o consideram como base material e como fundamento para entender a organização do espaço).

Fato é que a configuração das cidades, ou dos seus territórios, é entendida a partir da possibilidade concreta do processo de troca entre os grupos humanos, como afirma Velásquez (2012). O autor ainda aponta que os territórios são também

[...] resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual

tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico.²⁰ (VELÁSQUEZ, 2012, p. 7)

Estes grupos humanos que constroem territórios e se reconstroem a partir do contato com outros territórios são diversos, não se limitam somente aos Estados reguladores dos espaços. Além disso, eles constroem territórios nas mais diversas escalas espaço-temporais. Souza (2009) é um dos autores que abordam essa multiescala de produção territorial, ao enfatizar que

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA, 2009, p. 81)

Outro autor muito bem quisto aqui e nos estudos de produção dos territórios é Sack (1986). Embora evoque em sua obra mais as territorialidades do que a conceituação do termo território, ao dar enfoque às práticas territoriais, ele revela que o território pode ser produzido desde uma sala ou uma cozinha doméstica até diversos níveis de ampliação, não limitando ou reduzindo o território somente às práticas do Estado. Dessa mesma maneira, a escola é sim um território que tem suas diferentes escalas, pois se podem perceber territórios nas salas de aula, nos banheiros, nos pátios e nas outras instalações escolares, ou seja, pode-se enxergar cada um desses espaços escolares a partir das relações territoriais que os compõem.

Raffestin (1993) também chama a atenção para a produção territorial em diversos níveis escalares. Segundo o autor,

Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem' o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos

²⁰ Resultado da representação, construção e apropriação que dele mesmo realizam os grupos, assim como relações que o impactam em uma simbiose dialética na qual tanto o território como o grupo humano se transformam no caminhar histórico. [tradução nossa]

recortes, de novas implantações e de novas ligações. [...] o mesmo acontece com um indivíduo que constrói uma casa ou, mais modestamente ainda, para aquele que arruma um apartamento. Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem 'territórios'. (REFFESTIN, 1993, p.152)

Assim, como evidenciado até aqui, embora o Estado tenha poder de gerenciar o espaço, ele não é o único detentor desse poder, nem o único produtor (des-construidor) de territórios. Mas que poder é esse que não se atem somente ao Estado e que ainda é característica elementar dos territórios? É um poder erigido pelos grupos humanos distribuídos na cidade? Precipita-se em revelar que sim, com base principalmente nos estudos do conceito de poder realizados por Foucault (2009, 2012) e Arendt (1994) e discutidos a seguir.

a. O conceito de poder a partir Foucault

Segundo Foucault (2009), existe um ponto em comum entre duas concepções clássicas que permite manter o diálogo acerca do poder: a concepção jurídica clássica (encontrada nos filósofos do sec. VXIII) e a concepção marxista (ou concepção que se passa como marxista). O ponto em comum é chamado pelo autor de *economicismo na teoria do poder*, ou seja, é a existência de relações econômicas dominantes nas relações de poder. Para o autor, a primeira concepção - da teoria jurídica clássica - considera o poder como

[...] um direito de que se seria possuidor como de um bem e que se poderia, por conseguinte, transferir ou alienar, total ou parcialmente, por um ato jurídico ou um ato fundador de direito, que seria ordem da cessão ou do contrato. O poder é o poder concreto que cada indivíduo tem ou que cederia, total ou parcialmente, para construir um poder político, uma soberania política. (FOUCAULT, 2009, p. 174)

De maneira geral, o poder aqui pode ser visto como fator político que tem no procedimento de troca (na economia da circulação dos bens) o seu modelo formal. É um poder que pertence ao indivíduo e que este pode disponibilizá-lo ou não, em função de suas intenções políticas e econômicas: o poder manifesta-se em sua concretude através das ações de quem o detém. É justamente este o

papel que o Estado, em suas diversas instâncias, atribui aos diretores e gestores do espaço escolar, o poder que tais administradores têm sobre a escola.

Já a segunda concepção diz respeito ao poder atrelado ao marxismo (concepção moderna ou que se passa como tal) e faz alusão à maneira menos evidente de sua manifestação do que a primeira, dando enfoque maior às formas de funcionalidade da economia. Foucault (2009) afirma que essa concepção

[...] trata de outra coisa, da funcionalidade econômica do poder. Funcionalidade econômica no sentido em que o poder teria essencialmente como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e uma modalidade própria de apropriação das forças produtivas tornaram possível. O poder político teria neste caso encontrado na economia sua razão de ser histórica. (FOUCAULT, 2009, p. 174 - 175)

Talvez, seja possível pensar esse poder na escola a partir de um projeto ideológico. A ideia de uniformizar a produção e de manter uma dominação de classe, sem esforço, pode ser comparada à ideia de uniformização dos alunos e alunas, à tendenciosa homogeneidade a qual os/as jovens alunos e alunas são submetidos, sob o discurso de preparação para o mercado de trabalho e de preparação para a vida social, ou pelo menos para obediência das normas e padrões impostos por adultos em uma sociedade.

Nessas abordagens, consideradas sob a perspectiva vinculada às relações sociais entre indivíduos, o poder assume um caráter cingido ao aspecto puramente econômico. É onde o poder político se manifesta através da economia.

Observa-se que a economia é o fator de aproximação entre as duas concepções: na concepção da teoria jurídica clássica o poder político encontra sua formalidade no processo econômico da circulação de bens, enquanto na concepção marxista o poder político tem sua razão de ser histórica e seu funcionamento atual atrelado ao enfoque das relações econômicas. O parâmetro econômico que aproxima as duas concepções pode num breve momento servir como forma de interpretação da dimensão econômica e política de produção do território, mas não como maneira única ou final.

Em relação às acepções destacadas, Foucault (2009) salienta duas indagações referentes à insuficiência de suas abordagens: 1) a primeira diz respeito à posição secundária que o poder assume - em função da esfera econômica - sendo *finalizado* e *funcionalizado* pela economia. Aqui o autor questiona se o poder está de fato estritamente vinculado à economia, ao ponto de estar “destinado a fazê-la funcionar, a solidificar, manter e reproduzir as relações que são características desta economia e essenciais ao seu funcionamento” (FOUCAULT, 2009, p. 175); 2). Já a segunda aborda o poder enquanto produto modelado pela mercadoria, como algo que se possui, se adquire e se cede através de um contrato ou mesmo através da força.

De maneira fugaz, para além dessas abordagens limítrofes do poder subjogado à economia, Foucault (2009) apresenta como possibilidade de instrumento de análise o poder enquanto exercício, e não somente como posse. Assim, o poder existe a partir de determinada ação que envolva necessariamente relações de força:

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (FOUCAULT, 2009, p. 175)

Contudo, se o poder é um exercício, quais são suas dinâmicas? O que é este exercício e qual sua mecânica? São algumas questões que o próprio autor coloca em debate e às quais propõe algumas respostas. A primeira aborda a qualidade necessariamente repressiva do poder, pois “reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 2009, p. 175), enquanto a segunda caminha em sentido ao poder nos termos da guerra, do combate, da disputa. Na escola cidadina, que representa fielmente os interesses da sociedade urbana, esse caráter repressivo do poder fica evidente em diversos momentos: a necessidade do uniforme - que vai da camisa até as cores dos tênis, em alguns estabelecimentos -, os horários pouco flexíveis, as notas mínimas para aprovação, a obediência ao currículo básico, a proibição de alguns elementos característicos de distintos grupos sociais etc. - talvez estas propostas homogeneizantes fossem mais rigorosas tempos atrás do que são hoje. Fato é

que dessa homogeneização surgem heterogeneidades e a escola se vê comprometida a dar conta das singularidades que se destacam com cada vez mais força dentro das semelhanças.

Dessa maneira, seriam assim duas as abordagens de poder que propõem a superação - ou no mínimo a fuga - do viés economicista e que estão (possivelmente) articuladas entre si:

[...] por um lado, os mecanismos de poder seriam do tipo repressivo, idéia a que chamarei por comodidade de hipótese de Reich; por outro lado, a base das relações de poder seria o confronto belicioso das forças, idéia que chamarei, também por comodidade, de hipótese de Nietzsche. (FOUCAULT, 2009, p. 176),

São, nessa proposta, dois sistemas opostos de análise do poder: um sistema pautado na relação contrato-opressão (poder como direito originado que se cede) e o outro na relação dominação-repressão (onde a repressão é um simples efeito e continuação da relação de dominação). Na cidade e na escola, ambos sistemas coexistem, embora sejam opostos. O sistema contrato-opressão e o sistema dominação-opressão podem ser vistos em diversas situações que envolvem necessariamente diferenças entre (grupos de) indivíduos: conflitos geracionais, conflitos de gênero, conflitos de sexualidade, conflitos de classe, etc. Em todos eles existe a tendência de um grupo prevalecer sobre outros, ou pelo menos exercer tal tentativa.

Acompanhando o desenrolar do pensamento foucaultiano a respeito do poder, dentro das possibilidades e do interesse da pesquisa, foram encontrados, durante as revisões bibliográficas realizadas, outros olhares do autor acerca das relações de poder.

Bastante utilizada por Raffestin (1993) e outros geógrafos que propõem e encaminham discussões sobre território, a obra de Foucault (2012) aponta para um caminhar de suas análises acerca das questões do sujeito na sua relação com o poder sobre si mesmo e sobre os outros nas sociedades capitalistas: qual é a natureza do poder, quais são suas formas de exercício pelas instituições e suas resistências na sociedade como totalidade? De fato, tratar o poder requer significar sua identidade, forma e unidade, para evitar uma diversidade de mal-

entendidos. Para tanto, Foucault (2012) oferece uma qualitativa distinção entre poderes.

Referindo-se ao poder, o autor exclui a possibilidade de interpretação de um Poder (com a inicial maiúscula) como “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado”, ou do “poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra”, ou ainda “como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou um grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro” (FOUCAULT, 2012, p. 102). Ou seja, o autor apresenta uma concepção de poder que não está atrelada somente ao Estado quando este tem o domínio absoluto do território, pressupondo uma soberania. Estas formas são, de acordo com ele, apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais, ou seja, o fim do poder soberano do Estado. Existe leitura semelhante na obra de Arendt (1994), como será discutida em breve.

Foucault (2012) ainda aponta o poder

[...] como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2012, p. 102 -103)

As condições e possibilidades de sua existência não devem ser buscadas ou forçosamente encontradas em um ponto central, num enfoque único, pois sua possibilidade é o suporte dinâmico das relações coexistentes de força que, em função de sua desigualdade, induzem distintos e diversos estados de poder localizados e instáveis. Existe, assim, certa onipresença do poder, não porque ele se concentre e concentre em si todas as relações, mas porque ele “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 2012, p. 103). São esses pontos que dão à obra de Raffestin (1993) sua principal base.

O poder, como um dos elementos básicos do território, mantém fundamentalmente um caráter relacional: ele só pode existir como um conjunto

de relações que pressupõem a coexistência de no mínimo dois pontos (agentes, indivíduos e/ou grupos deles - estudantes e estudantes, estudantes e professores, estudantes e funcionários, funcionários e professores etc.).

Deve-se, porém, ter o cuidado de não deixar transparecer alguma espécie de reificação do poder, pois ele não é algo em si para além dos seres humanos, não é uma estrutura ou instituição, mas uma criação humana. A bem da verdade, ele é uma *situação estratégica complexa*²¹ em uma determinada sociedade.

Elaborados por Foucault (2012) e relidos por Raffestin (1993), destacam-se alguns aspectos do poder como relação complexa da sociedade - inclusive da escola -, ainda que a título de exemplificação ou compreensão da abordagem:

1) o poder não é algo que se adquira, arrebate, compartilhe, guarde ou deixe escapar, seja por força de contrato ou por disputas territoriais, mas sim um ato de exercício por inúmeros sujeitos imersos por relações desiguais e móveis - são aqui esses sujeitos imersos em relações desiguais e móveis os/as estudantes, professores(as) e funcionários(as) que frequentam a escola;

2) as relações de poder não são exteriores às relações sociais (econômicas, políticas, culturais etc), ao contrário, são efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios produzidos por estas relações - se as relações sociais desencadeiam partilhas, desigualdades e desequilíbrios na cidade, certamente existirão reverberações dessas relações na escola;

3) não existe, no princípio das relações de poder e como matriz, oposição entre dominadores e dominados, pois o poder vem de baixo, como relação construída pela correlação de forças múltiplas que formam e atuam nos aparelhos de produção, famílias, grupos restritos etc - que atuam inclusive na escola urbana;

4) as relações de poder são intencionais e não subjetivas ao mesmo tempo, pois não há poder em exercício sem que haja uma série de finalidades e objetivos que não ocorrem por decisões prévias de um sujeito individualizado - os poderes instituídos pelos sujeitos no espaço escolar também têm intencionalidades e finalidades diversas, seja o poder punitivo que têm diretores e diretoras, o poder coercitivo dd professores e professoras ou o poder de insatisfação de alunos e alunas, em suas relações cotidianas;

²¹ De acordo com Foucault (2012).

5) dialeticamente, onde há exercício do poder há resistências, ambas construídas a partir das relações de manutenção do poder - assim como também acontece na escola, principalmente a partir da tentativa homogeneizante, que revela as r-existências heterogêneas.

É justamente a partir dos elementos citados acima que se enxerga o poder como elemento fundamental do território (na cidade ou na escola), ou melhor, como um conjunto coexistente e correlacional de forças, construído entre diversos sujeitos organizados (ou não) em grupos (distintos, móveis e dinâmicos) localizados espaço-temporalmente e em constante desenrolar em suas trajetórias e vivências, seja em casa, nas ruas da cidade, na escola, ou em qualquer espaço-tempo.

b. O conceito de poder a partir de Arendt

Como citado anteriormente, embora Arendt (1994) tenha proposto um entendimento de poder diferente de Foucault, sua formulação pode ser trabalhada em relação à concepção foucaultiana sem prejuízo aos dois autores. Não que as teorias de poder anunciadas pelos dois autores sejam extremamente semelhantes entre si. Embora tenham compartilhado o mesmo período histórico, considera-se a parcialidade de cada escrito. São, dessa maneira, distintas leituras, mas que mantêm certo diálogo.

A visão de poder de Arendt (1994) está intrinsecamente atrelada às suas próprias vivências diretas com o Estado alemão nazista da Segunda Guerra Mundial. É uma teoria embasada na experimentação do poder totalitário alemão à época, e isso a tornou - além da grande filósofa e estudiosa que foi - uma narradora de suas constantes e inquietantes reflexões, como aponta Aguiar (2011).

Arendt (1994) inicia seu ensaio diferenciando enfaticamente as noções de poder e violência, além de indicar a impossibilidade de coexistência das duas práticas num mesmo espaço. Em sua obra, a preocupação central é entender não apenas que poder e violência são coisas distintas, mas que são necessariamente relações opostas e conflitantes, aniquiladoras de si mesmas em suas existências.

Onde há violência não existe poder, sendo que a primeira é a aniquilação total do segundo, e não uma de suas manifestações. Não é a violência uma forma extrema de poder, pelo contrário, é uma ausência extrema de poder e talvez uma tentativa no mínimo contraditória de aquisição (se é que existe essa possibilidade) do poder por uma minoria: fazer uso da violência para adquirir o poder não é algo cabível. É, de acordo com a autora, fato impossível. Ela aponta que “a forma extrema de poder é o Todos contra Um, a forma extrema de violência é o Um contra Todos” (ARENDDT, 1994, p. 35), seja num governo autoritário, seja na cidade com seus conflitos diários relacionados ao tráfico, às brigas entre grupos rivais etc. Qualquer forma de violência revela a ilegitimidade (no mínimo) do poder. A partir das entrevistas realizadas na pesquisa, alguns elementos dessa falta de poder surgem, ou, talvez, elementos relacionados à disputa violenta sobre um espaço, na intenção de deter o ‘poder’ sobre ele - fato contraditório em si mesmo, como aponta a autora. Alguns/algumas jovens dessa pesquisa vivem em locais de extrema violência, seja física ou verbal. Fato é que essas formas violentas se manifestam de diferentes modos e em diferentes locais. O diálogo abaixo reflete um pouco dessa realidade:

Jader: como você se sente morando no Parque das Águas?

D4: ah, um peixe fora do aquário, porque ele é um bairro muito complicado, né?

Jader: complicado como?

D4: um peixe fora do aquário, porque... se bem que onde que eu morava era conflito, sabe? Mas sei lá, de pouquinho, quando eu vim morar aqui era muita... muita morte. Eu nem saía de casa direito. Agora que eu saio mais.

Jader: você morava aonde?

D4: na Vila Esperança

Jader: na Vila Esperança... E aí você veio para cá. E como que você fala que é complicado morar no Parque das Águas? Por quê?

D4: complicado, né? Porque hoje em dia você não pode falar nada demais porque senão os outros vêm querendo matar. Tudo é fofoca e aquele bairro ali é muito complicado, tem que vigiar muito porque o que mais tem aqui é "nego" que dá maldade.

Jader: e por que você acha que é desse jeito?

D4: não sei, acho que é um bairro contra o outro, né? Porque acho que é intriga mesmo, um bairro contra o outro. Aí viram, né? Aí eles querem pegar até quem não tem nada a ver.

Um funcionário da escola responde também sobre a existência desses conflitos no espaço escolar:

Jader: esses conflitos eram expressivos aqui dentro da escola?

G1: eram! Conflitos sérios, envolvendo ameaça de morte, arma, uso de faca, uso de arma de fogo (porte, né), uso de droga, agressão a funcionário, agressão a professor. [...] então os casos foram sérios. Sendo que vários desses jovens foram assassinados, ou praticaram o assassinato, foram vítimas e autores. Alguns matriculados aqui na escola. Não foi dentro da escola, mas por pouco também. Poderia ter acontecido.

Faz-se, então, necessário esclarecer a definição da autora sobre o que é o poder e o que é a violência, antes de dar prosseguimento à discussão territorial. Em próprias palavras, a autora revela que o poder necessariamente

[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas à medida que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade estamos nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo, do qual se originara o poder desde o começo (potestas in populo, sem um povo ou grupo não há poder), desaparece, “seu poder” também se esvanece. Em seu uso corrente, quando falamos de um “homem poderoso” ou de uma “personalidade poderosa”, já usamos a palavra “poder” metaforicamente; aquilo a que nos referimos sem metáfora é o “vigor”²². (ARENDR, 1994, p. 36 - 37)

²² Para Arendt (1994), o vigor “inequivocadamente designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. Mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser sobrepujado pelos muitos, que não raro entrarão em acordo para nenhum outro propósito senão o de arruinar o vigor, precisamente por causa de sua independência peculiar” (ARENDR, 1994, p. 37).

Já a violência não seria em si uma habilidade, como é o poder, e diferencia-se dele por seu caráter instrumental. A violência,

[...] distingue-se [do poder] por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. (ARENDR, 1994, p. 37)

Segundo a autora, em sendo contrários, a relação entre poder e violência romperia até mesmo a confiança dialética proposta por Hegel e Marx, em que “os opostos não se destroem, mas desenvolvem-se suavemente, transformando-se um no outro, pois as contradições promovem o desenvolvimento, ao invés de paralisá-lo” (ARENDR, 1994, p. 38). Ora, se a violência destrói o poder, como ela poderia recriá-lo? Não poderia. O poder seria aniquilado nesse teatro em que a violência de traveste de poder.

Dessa maneira, o poder é tratado pela autora como a capacidade de agir em conjunto, enquanto a violência assume um caráter instrumental que demonstra os findares do poder e, quando utilizada, pressupõe a paralização e aniquilação desse poder. A violência, assim, destrói o poder, não o cria dialeticamente.

Como relação fundamental do território, o poder pode ser visto na própria escola para além da violência. Se o poder emana da capacidade de agir em conjunto, os alunos e alunas na escola percebem isso com clareza em seus cotidianos escolares. Embora talvez não saibam conceituá-los, na prática garantem sua manifestação, seja através do boicote intencional a algum professor ou professora, à diretoria, aos fiscais dos corredores, aos funcionários etc. O que seria tratado como indisciplina na escola, talvez possa ser visto como o grito que anuncia a discordância de uma proposta violenta de manutenção do espaço escolar e assunção, por parte dos e das estudantes, da ausência de legitimidade de seus representantes.

Essa capacidade de agir em conjunto expressa, em outras palavras, um coletivo social espacialmente organizado que se relaciona com outros coletivos, sendo cada um desses coletivos os “pontos” a que Foucault (2012) se refere: pontos que dialogam entre si e mantêm-se em constantes relações de poder.

Existe assim a possibilidade intertextual de afirmar que essas relações entre os conjuntos organizados, propostos por Arendt (1994), são aquelas relações de poder entre pontos, referidas por Foucault (2012). São estas relações de poder que constituem o território (na cidade ou na escola) e são estas relações que estabelecem as fronteiras do território, pois elas mantêm uma área específica de influência. Em outras palavras, os limites dessa área de abrangência são as fronteiras do território, outro elemento fundamental que será abordado na linhas seguintes.

1.1.3. Território e suas fronteiras

Por fundamento, na manifestação (ou percepção) de um território existe a manifestação também de suas fronteiras. Neto (2013) aponta esta relação em sua revisão bibliográfica acerca do conceito, bem como em suas propostas de multiescalaridade e multidimensionalidade.

Raffestin (1993) deixa essa proposta clara ao enfatizar que

Falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação. (RAFFESTIN, 1993, p. 152)

Da mesma maneira o faz Sack (1986) ao definir a territorialidade a partir de três elementos básicos, que são

First, by definition, territoriality must involve a form of classification by area. When someone says that anything, or even something, in the room are his, or are off limits to you, or that you may not touch anything outside this room, he is using area to classify or assign things to a category such as his, or not yours. (...)

Second, by definition, territoriality must contain a form of communications. This may involve a marker or sign such as is commonly found in a boundary. Or a person may create a boundary through a gesture (...). A territorial boundary may be the only symbolic form that combines a statement about direction in space and a statement about possession or exclusion.

Third, each instance of territoriality must involve an attempt at enforcing control over access to the area and to things within it,

or to things outside of it by restraining those within.²³ (SACK, 1986, p. 21 - 22)

O texto de Raffestin (1993), assim como o segundo ponto levantado por Sack (1986) na conceituação das territorialidades, leva a considerar que a existência das fronteiras extrapola a função delimitadora do Estado, indicando novos rumos e expandindo a ideia das escalas temporais e espaciais do território e da territorialidade. Em relação a essa fronteira, ainda é necessário tecer algumas reflexões, já que é um dos elementos fundamentais do território.

Em algumas obras da literatura acadêmica as fronteiras e limites dos territórios (como conceitos) são vistas ou denunciadas na qualidade barreira física, bem exposta e delineada nas paisagens: são os muros, rios, florestas, montanhas etc. Existem ainda como elementos a serem superados pelo ser humano de alguma forma: através das escadas, das pontes, do avião, do navio. Seriam estas fronteiras um elemento físico, assim como os muros das escolas na cidade também o são.

Porém, há ainda quem traga às discussões as fronteiras sob uma nuance mais abstrata como, por exemplo, Sack (1986). São aquelas fronteiras que não podemos ver ou medir, mas que se inscrevem pelo espaço e sugerem que não devem ser cruzadas. Estão no espaço, mas são fluidas e dinâmicas, ou como afirma Souza (2009), em seu exemplo acerca dos territórios de prostituição feminina e masculina na cidade do Rio de Janeiro, “os limites tendem a ser instáveis, com áreas de influência deslizando por sobre o espaço concreto das ruas, becos e praças [...]” (SOUZA, 2009, p. 88).

Estas fronteiras existem por toda a cidade, assim como existem também dentro das escolas. Elas são construídas pelos diversos sujeitos que frequentam o espaço escolar e sugerem que determinado espaço é específico para algumas

²³ Primeiro, por definição, territorialidade necessita envolver uma forma de classificação por área. Quando alguém diz que qualquer coisa, ou mesmo algo, no quarto é seu, ou estão fora dos limites para você, ou que você não pode tocar em nada fora desta sala, ele está usando a área para classificar ou atribuir as coisas para uma categoria como a sua, ou não.

Segundo, por definição, territorialidade necessita conter a forma de comunicação. Isso pode envolver uma marca ou sinal tal como é comumente encontrada em um limite. Ou uma pessoa pode criar um limite através de um gesto. Um limite territorial pode ser somente uma forma simbólica que combina uma declaração sobre a direção no espaço e uma declaração sobre a posse ou exclusão.

Terceiro, cada instância da territorialidade necessita envolver uma tentativa de impor controle sobre o acesso à área e aos objetos que estão dentro, ou às coisas que estão fora dela restringindo aqueles de dentro. [tradução nossa]

atividades, e não para outras. Por exemplo, a sala dos professores, local onde os alunos e alunas não devem entrar sem autorização. Ou mesmo a sala da direção. Ou ainda em locais do pátio onde alguns meninos deixam bem claro que ali é “lugar de menino”.

Física ou abstrata, como já foi destacado, a fronteira sempre estará presente nas relações de produção dos territórios. Mais do que separar, elas comunicam a existência de algo (o poder).

Ao pronunciar “fronteira” ou “limite”, às vezes - e com certa frequência - emerge uma ideia de separação, de desmembramento, de afastamento e disjunção espacial, onde cada lugar se mantém isolado dos outros em seu entorno. Porém, existe outra interpretação possível desses limiares, dessas margens.

Interpretando dialeticamente a presença da fronteira, inclina-se a pensar que ao mesmo tempo em que ela segrega um espaço, ela clarifica de maneira gritante a existência de um diálogo entre esses dois (ou mais) espaços intencionalmente “separados”, porque as divisas só existem e somente são criadas a partir do contato dialógico de no mínimo dois “pontos”, “dois conjuntos organizados”, dois grupos ou dois indivíduos (representantes de coletivos ou não) em seus movimentos cotidianos de construção do espaço geográfico.

Segundo Certeau (1994),

Os limites são traçados pelos pontos de encontro entre as apropriações progressivas (a aquisição de predicados no curso do relato) e os deslocamentos (movimentos internos ou externos) dos actantes. Devem-se esses limites a uma distribuição dinâmica dos bens e das funções possíveis, para construir sempre mais complexificada, uma rede de diferenciações, uma combinatória de espaços. Resultam de um trabalho da distinção a partir de encontros. (CERTEAU, 1994, p. 213)

Existe aí uma relação que merece destaque: se a fronteira nasce de uma relação entre dois (grupos de) sujeitos, a quem ela pertence? Quem exerce ali o poder? Ninguém? Seria um não-espaço? Certeau (1994) é responsável por fazer emergir aqui a questão:

Paradoxo da fronteira: criados por contatos, os pontos de diferenciação entre dois corpos são também pontos comuns. A junção e a disjunção são aí indissociáveis. Dos corpos em contato, qual deles possui a fronteira que os distingue? Nem um nem outro. Então, ninguém? [...]

Problema teórico a prático da fronteira: a quem pertence a fronteira? O rio, a parede ou árvore faz fronteira. Não tem o caráter de não lugar que o traçado cartográfico supõe no limite. Tem um papel mediador. (CERTEAU, 1994, p. 213)

A fronteira é um elemento de interação que carrega consigo um duplo caráter: ela separa e ao mesmo tempo conecta. Ela cria distâncias no momento que evidencia o diálogo. Ela é o liame entre territórios. Ainda em acordo com o autor, ela é um jogo de comunicações, de interlocuções, a fronteira é uma enunciação de intercâmbios. Ela narra os diálogos entre os sujeitos, revelando suas forças:

“Pára!” - diz a floresta onde sai o lobo. “Stop!” - diz o rio mostrando seu jacaré. Mas este ator, pelo simples fato de ser a palavra do limite, cria a comunicação assim com a separação: e muito mais, só põe uma margem dizendo aquilo que o atravesse, vindo de outra margem. Articula. É também uma passagem. (CERTEAU, 1994, p. 213)

Além do já dito, a fronteira ainda se mostra como elemento fundamental do território à medida que expressa a existência de outrem. De todas as formas possíveis de manifestação do território, é essencial que se reconheça o ‘outro’ perante ‘si mesmo’. Como tem sido mostrado, a experiência da alteridade é elementar nas relações territoriais: o reconhecimento do ‘eu’ como parte do todo requer o reconhecimento do ‘outro’ diferente, também como parte do todo.

Nessa relação alteritária em que se revelam os lados distintos, os lugares são separados pela fronteira e interligados por ela mesma. Como CERTEAU (1994) propõe, a fronteira é que

[...] dá objetividade (ou seja, expressão e re-presentação) à alteridade que se escondia do lado de cá dos limites, de sorte que cruzando a ponte para lá e para cá e voltando ao recinto fechado, o viajante aí encontra agora o outro lugar que tinha a princípio procurado partindo e fugido depois voltando. No interior das fronteiras já está o estrangeiro, exotismo ou sabbat da memória, inquietante familiaridade. Tudo ocorre como se a

própria delimitação fosse a ponte que abre o dentro para seu outro. (CERTEAU, 1994, p. 215)

A secretaria da escola, por exemplo, tem o balcão que separa as demais pessoas que não são dali - fronteira física -, mas ao mesmo tempo é o local onde estas pessoas são atendidas, é o local que evidencia a separação e o diálogo.

Levando em conta esses apontamentos em relação às fronteiras, considera-se que os territórios na cidade estão sendo produzidos a todo momento, bem como estão sendo desconstruídos. Assim também os indivíduos (crianças, jovens, adultos, empresas, transnacionais etc.) se territorializam na medida que desterritorializam outros. É plausível abordar a ideia de desterritorialização como mito, de acordo com a proposta trabalhada Haesbaert (1997, 2004, 2005, 2007, 2014) ao longo de algumas décadas.

Em consonância com a proposta do autor, dever-se-iam enunciar as multiterritorialidades em detrimento das desterritorializações, uma vez que muito além de perder ou destruir o território, vive-se hoje uma intensificação e complexificação do processo de (re)territorialização cada vez mais múltiplo. Assim, as desterritorializações são momentâneas e não um elemento final do processo territorial.

1.2. Multiterritorialidade e cotidiano pelos espaços públicos da cidade

Variedade territorial implica em múltiplas territorialidades, embora múltiplas territorialidades não seja sinônimo de múltiplos territórios. Deve-se apontar para a cidade, mais uma vez, como espaço com múltiplos territórios justapostos/sobrepostos. Nas palavras de Haesbaert (2007),

A multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa - pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (ou, pelo menos, das classes e grupos mais privilegiados) - mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios elou territorialidades. (HAESBAERT, 2007, p. 37)

A multiterritorialidade trata da sobreposição dos territórios, articulados e encaixados pelo espaço geográfico, construídos e percebidos pelos diálogos dos cotidianos territoriais. É importante ainda frisar que o cotidiano se apresenta não somente como mera banalidade do dia-a-dia e sim de maneira mais complexa, dentro da totalidade que é a cidade - ideia que merece atenção.

Segundo Oliveira (2006), o cotidiano é a dimensão mais plausível para se compreender a cidade em sua dinâmica territorial, além de ser um tempo único em que vivemos, tempo portador de contradição, ele é num mesmo momento unificador e desagregador. Unificador porque une indivíduos num movimento sincrônico de reprodução social e desagregador por que se diferencia em cada lugar e em cada espaço da cidade. Esse tempo é o cotidiano, ou seja, um pano (cidade como totalidade territorial) costurado por linhas (práticas territoriais) atreladas a agulhas (sujeitos produtores do território)²⁴. É justamente nesse cotidiano, pelas totalidades cidadinas, que se percebe o quanto os territórios e espaços da cidade vêm sendo dinamizados.

Também Lefebvre (1968) mostra a importância desse cotidiano que por vezes é confundido de maneira equivocada com a banalidade. O autor inicia seu texto com um trecho um tanto extenso, mas que dá o tom de toda sua obra e merece ser apresentado para clarificar alguns elementos:

Suponha que você tenha diante dos olhos a coleção dos calendários impressos a partir de 1900. Dessa pilha você tira um ao acaso, que vem a ser de um ano do início do século. Em seguida você fecha os olhos e marca um dia às cegas, com a ponta de um lápis. É o dia 16 de junho. Agora você procura saber o que se passou nesse dia semelhante a tantos outros, num ano relativamente tranquilo e próspero, pelo menos no nosso caro Ocidente e na nossa querida velha pátria. Você vai, então, à Biblioteca Nacional e consulta a imprensa. Ali encontra banalidades, acidentes, as resoluções das pessoas importantes da época, uma grande quantidade de informações empoeirada e de notícias deterioradas, indicações suspeitas sobre as guerras e revoluções do momento. Você não encontra quase nada que permita prever (ou imaginar que as pessoas importantes que deixaram sua marca no que restou desse dia, dentre os outros, previram) o que aconteceria, o que se preparava, escondido nas profundezas do tempo. Por outro lado, você não encontra muita coisa sobra a maneira como as

²⁴ Nota de aula do dia 12/03/2015, da disciplina “*Metrópole e Cotidiano*” ministrada pelos professores Márcio Piñon Oliveira e Flávia Elaine da Silva Martins, cursada no primeiro semestre de 2015 no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense.

peças sem importância viveram esse dia: suas ocupações e preocupações, seus trabalhos e divertimentos. Apenas a publicidade (ainda ingênua), as banalidades, as pequenas informações marginais lhe dão idéia do que emergiu no centro da vida cotidiana durante essas horas.

[...] Nesse dia, não teria acontecido nada de essencial que não figura no noticiário? Você pode imaginar que nesse dia, em Zurique, um certo Einstein, completamente desconhecido, no local onde examinava as patentes de invenção, e, solitário, oscilava entre o delírio e a razão, vislumbrou a relatividade. (LEFEBVRE, 1968, p. 5-6)

A longa citação anterior evidencia que a percepção dos cotidianos é capaz de denunciar os modos de produção do espaço geográfico e suas relações. Para além dos registros apresentados pelos periódicos locais, são as ocupações, preocupações, trabalhos e divertimentos das pessoas 'sem importância' que dão luz sobremaneira às relações sociais que se desenham pela cidade em sua produção material e imaterial. Porém, são às vezes equivocadamente ignoradas até mesmo pela ciência que considera o movimento cotidiano como banalidade, como mostram também Debord (1961) e Matins (1998).

O cotidiano pode então ser algo percebido ou ignorado. Como exemplo é possível citar a escola como local onde cotidianos se encontram com frequência constante, produzindo em seus movimentos relacionais diversas articulações entre si. Lógico, a percepção ou não disso passa pela observação crítica das dinâmicas que ali existem. Juntando as reflexões propostas por Oliveira (2006) à realidade escolar, é notável como a escola pode ser vista a partir do caráter contraditório do cotidiano: ao mesmo tempo que ela unifica num mesmo local diversos sujeitos num movimento sincrônico (referente aos estudos e sociabilidade), tais sujeitos são únicos entre si, oriundos de distintos espaços da cidade, com (des)semelhantes características, cada um dono de seu tempo e de suas qualidades, construídas e adquiridas de acordo com uma identidade própria (e/ou coletiva) de um local específico. Na fala de um dos funcionários da escola isso fica evidente:

G1: as rixas entre os jovens aqui do bairro Monte Castelo com Esplanada, com o 601, que é o Jardim Cachoeira, que é a ocupação (ele é bem anterior ao Parque das Águas e é muito próximo ao Parque da Águas) ... já havia uma crescente violência, essa questão da rixa entre a juventude desses bairros que a escola atendia, a todos. Então se somou isso tudo, esses

elementos todos se somaram e aí vem a questão dos conflitos. E a escola é o local onde eles vão... porque é exatamente aquilo que eu falei, os bairros os separam e a escola os aglutinam, os juntam, às vezes dentro da mesma sala.

Sobre o cotidiano, Lefebvre (1968) afirma que é

[...] o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado. (LEFEBVRE, 1968, p. 31)

Assim, a percepção dos cotidianos está em considerar também o insignificante, aquilo que enuncia e denuncia o movimento dos cidadãos pela cidade e na escola. Mais adiante será apresentado como os sujeitos jovens envolvidos neste trabalho mostram-se às pessoas da cidade, com seus comportamentos, suas maneiras de vestir, seus cortes e estilos de cabelo, apelidos etc. e, todavia, só são percebidos por aqueles que se dispõem a notá-los. São relações territoriais que se desenvolvem a partir do local onde estão inseridos e que reverberam consequências na escola e em outros locais da cidade por onde transitam.

É possível dizer que esses cotidianos representam territórios diversos, apresentam a cidade como sobreposição de distintos territórios dos indivíduos e doutrem. A diversidade de territórios é notada a partir do conhecimento da heterogeneidade dos cotidianos.

No entanto, a cidade como coletivo de territórios externo ao indivíduo nada mais é do que uma contradição de ordem complexa, pois o espaço urbano é construído pelos sujeitos sociais ao passo que é também construtor desses sujeitos, numa relação dinâmica e dialética. Um cidadão depende da cidade assim como a cidade depende dele. Logo, como poderia ser uma cidade externa a alguém que a habita? Fato é que esse estranhamento remete ao sentimento de não pertencimento a um local, de não reconhecimento de si em um espaço. É uma consequência vindoura das intensas modificações desiguais pelo espaço,

reflexo e condição das ações, intencionalidades e ideologias das classes que compõem a sociedade contemporânea.

Andrade (1992) oferece um profícuo ponto para a discussão ao retratar em seu poema as alterações nas formas da cidade-território e suas consequências:

Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe os asfalto.
 Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
 garanto que uma flor nasceu.
 Sua cor não se percebe.
 Suas pétalas não se abrem.
 Seu nome não está nos livros.
 É feia, mas é realmente uma flor.
 Sento no chão da capital do país às cinco da tarde
 e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
 Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio!
 (ANDRADE, 1992, p. 07 - 98)

De fato, a flor rompeu o asfalto na rua, fez parar os negócios da cidade, desabrochou no concreto e por isso o autor logo chama atenção para o fato de que essa realidade urbana dinâmica - que não se encerra na cidade - não ocorre de maneira pacífica, sem conflitos e menos ainda é homogênea pelo espaço urbano. Assim como o cotidiano é heterogêneo (por ser construído em diferentes locais e por diferentes sujeitos), as alterações na/da cidade e as consequentes reações a elas são as mais distintas.

Toda essa dinâmica pulsante faz parte das escolas, das cidades, dos cotidianos e devem ser vistas como tal, tendo em suas narrativas valores iguais a quaisquer outros. Essas mudanças são novas condições de existência que se realizam pelas cidades de maneira desigual.

As formas culturais e territoriais de manifestação contra as alterações no espaço urbano representam, assim, maneiras de se dizer que as r-existências estão presentes, sobrevivendo e mostrando suas próprias vozes, seja pelo piche, pelo grafite, pelo futebol informal, pelas ocupações, pelos encontros e movimentos entre jovens e adultos, na escola e fora dela. Se por um lado existe

a opressão causada pela cultura de massa do capital, por outro existem as resistências culturais; se existe a imposição de um tempo único, existem também os *contratempos* e outros fenômenos que se originam dessa relação cotidiana e duradoura.

Nessa perspectiva, entender a cidade e a escola é percebê-las como territórios através da corporeidade e do cotidiano em que se vive. É notar sua complexidade, suas múltiplas territorialidades e distintas pluralidades num movimento paradoxalmente plural-singular que constrói a totalidade social. É a cidade construída socialmente, em sua pluralidade e multiplicidade de territórios que revela os caminhos dos homens e das mulheres. Nessa perspectiva ela é produção (do espaço urbano), apropriação (do território) e reprodução (de territorialidades). Seria possível a partir disso pensar a cidade como um conjunto indissociável de espaços públicos e privados onde os sujeitos engendram territórios a partir de seus cotidianos, afim de percebê-la enquanto local de pertencimento e/ou estranhamento.

Encarando a questão como utopia²⁵ que tende a reverberar em outras reflexões, descobertas e indagações, e não como questão final a ser respondida, propõe-se dar breve atenção ao que podem ser os espaços públicos dentro dessa unidade da cidade-território a que se enuncia como totalidade, ou seja, como a realidade em sua integridade.

Inevitavelmente, a cidade se apresenta como uma totalidade e como parte integradora de outra totalidade em escala geográfica mais ampla. Nela inter-relacionam-se homens e mulheres e objetos. Parafraseando Oliveira (2006), relacionam-se sujeitos e sujeitos, sujeitos e objetos, objetos e objetos. São justamente essas possíveis inter-relações que darão corpo e sentido aos espaços na cidade, inclusive aos espaços públicos, locais responsáveis pelo encontro e ação entre todos esses sujeitos.

Segundo Gomes (2012), o espaço público é frequentemente fragmentado em função de dois tipos de compreensão: a primeira faz referência a sua área física e a segunda referência a um espaço abstrato, um espaço como

²⁵ Entende-se por utopia aqui como um objetivo que incentiva o movimento, como 'lugar inexistente que pode vir a existir', proposta essa apresentada pelo filósofo Leandro Konder: "[...] você tem a utopia do não-lugar, o lugar inexistente e que jamais existirá e você tem a utopia do lugar inexistente, mas que pode vir a existir. Se ele pode vir a existir, a utopia se torna um estímulo muito valoroso para a ação, para o movimento." (BAZÍLIO; PEREIRA; SOUZA, 2001)

fundamento da vida política e, portanto, teórico. Dessa maneira, “planejadores urbanistas tendem a evitar a discussão propriamente política ou a tratá-la de forma simplista; por outro lado, os cientistas políticos estão propensos a trabalhar com a ideia [...] como uma esfera abstrata.” (GOMES, 2012, p. 20). O autor ainda esclarece que seria de bom tom haver um diálogo permanente entre essas duas formas de abordagem na construção de um enfoque geográfico do espaço público, embora nem sempre esses liames se estabeleçam.

De uma forma geral Gomes (2012) afirma que os trates do espaço público apresentam alguns problemas corriqueiros: em primeiro lugar, ele aparece como mera espécie de oposição ao espaço privado, uma definição simplista que exclui outras dimensões do espaço (coletivo ou privado); em segundo lugar, ele é considerado como local público de acordo com preceitos estabelecidos na legislação, porém, o espaço público existe primeiro por necessidades coletivas e não pela sua definição jurídica; e em terceiro lugar o espaço público é tratado como lugar de livre acesso, mas apenas essa acessibilidade livre não faz de um lugar um espaço público - um hospital que carrega o *status* de público não tem acesso desimpedido, assim como também as escolas. Dessa forma, “não seria a forma de acesso a esses locais o que delimitaria o direito público ou privado das instituições, nem mesmo a ideia largamente difundida de que o privado é pago em oposição à gratuidade do público” (GOMES, 2012, p. 21-23). Ora, a escola pública pode ser vista como um espaço público. Parece óbvio, pois o próprio adjetivo já torna a escola ‘pública’. Mas é possível esclarecer alguns aspectos: primeiro, a escola pública de hoje não surge como oposição ao privado; segundo, ela é fruto de necessidades coletivas, necessidades sociais; e terceiro, embora carregue o *status* de pública, as escolas não mantêm o livre acesso a qualquer pessoa, pelo contrário, estão muitas vezes cercadas por muros cobertos por arames farpados e concertinas. A escola é por vezes *lócus* dos conflitos que se desenham pela cidade e suas fronteiras (que separam as partes, mas criam o diálogo) podem não dar conta de manter fora quem não é de dentro.

G1: [...] a gente já presenciou casos aqui de jovens que invadiram a escola a procura de outros para... vingança, por exemplo. Enfim, então foi muito sério, a coisa foi grave... e cotidianos, diários.

Gomes (2012) apresenta ainda algumas condições para a existência do espaço público, buscando em sociedades pretéritas seus fundamentos. Das bases, destacam-se a acessibilidade, a isonomia (em igualdade de participação e princípios e não de resultados) e a coabitação (civildade). Por fim, o autor então propõe:

Como espaço físico, o espaço público pode ser a praça, a rua, um centro comercial, uma praia etc. Na verdade, pouco importa a função da base; o fundamento é que seja um espaço, qualquer um, onde não haja obstáculos, senão normas gerais e lógicas para o acesso e a participação. (GOMES, 2012, p. 27)

Destarte, os espaços públicos da cidade podem ser vistos como territórios erigidos por distintos sujeitos e seus grupos durante os desenrolares de seus cotidianos, sejam eles a praça, a rua, parte de um centro, uma praia, um quarteirão, um bairro, uma escola, espaços com normas gerais garantidas pelas regras de civildade vigentes, mas (às vezes) com acesso e participação velados em função de estratégias construídas pelos próprios sujeitos sociais em seus contatos. Mas como surgem esses territórios pelos espaços públicos? Qual sua origem, sua finalidade e suas intenções? São questões eu serão discutidas adiante.

2. A ESCOLA E SEUS BAIRROS: UM ENCONTRO DE TERRITORIALIDADES

*Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos
bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.
(FREIRE, 1997)*

Se, como já foi apontado, a intenção aqui não é contextualizar a escola contemporânea sob a égide de uma ou outra corrente pedagógica, tampouco é pensar apenas acerca da função social da escola na sociedade, mas apresentá-la, primeiro como um território relacional. Não obstante, somente entendê-la assim não basta. Isto seria apenas uma parte da proposta dessa pesquisa, um ponto inicial, talvez.

Parte-se dessa premissa para em seguida associar o espaço escolar aos bairros em seu entorno ou, mais especificamente, associá-lo aos bairros que comportam seus/suas frequentadores/frequentadoras, sobretudo seus/suas estudantes, pois são eles/elas que manifestam os territórios e “pedaços” da cidade nesse espaço escolar. Poder-se-ia dizer ainda, para além de qualquer hesitação ou dubiedade, que sem esses sujeitos - mantenedores de pluralidades socioculturais construídas e adquiridas pelo espaço geográfico - a escola não existiria.

A escola é um espaço singular, dono de especificidades que nenhum outro local da cidade compartilha: ela é onde os/as estudantes (crianças, jovens, adultos e idosos) veem-se cotidianamente para construir saberes e conviver com as diferenças; ela é um espaço destinado ora à disciplina, ora à socialização, ora à construção de sonhos, possibilidades e futuros; ela é parte do processo educacional no qual todos os dias são construídas individualidades a partir do coletivo e de relações de alteridade; ela é, enfim, um espaço de encontro social, cultural e territorial, um espaço de encontro de territorialidades. Todos os dias os/as estudantes chegam na escola como um sujeito cultural e saem dela como outro, um pouco mais ‘encorpados’ culturalmente. Porém, a

escola não é um espaço além da totalidade geográfica, pelo contrário, ela é uma das partes que constitui essa totalidade.

A Escola Estadual Deputado Olavo Costa²⁶, ou DOC²⁷ (apresentada por fotos no Anexo II), encontra-se como elemento fundamental nessa relação cotidiana e, como qualquer outra, é um espaço preñado de singularidades e impressões, pois é responsável por congrega sujeitos de diversos espaços cidadãos.

De maneira geral, receber estudantes de múltiplos locais da cidade é uma característica das escolas localizadas nos centros urbanos, já às escolas dos bairros são destinados os estudantes moradores do próprio bairro, ou de bairros do entorno. Porém, a DOC, apesar de ser uma escola de bairro, mantém a característica da maioria das escolas centrais no momento em que recebe diretamente estudantes do próprio bairro (Monte Castelo), de bairros próximos (Benfica, Carlos Chagas, Esplanada, Jardim Cachoeira, Jóquei e Parque das Águas) e recebe indiretamente estudantes de outros diversos pontos da cidade. Diz-se que a escola acolhe indiretamente esses e essas estudantes jovens, pois com a construção do bairro Parque das Águas²⁸ (que agrega novos moradores desde o ano 2011 até a data dessa pesquisa), diversas pessoas atendidas são provenientes de múltiplos outros bairros de Juiz de Fora. Esses e essas estudantes são considerados aqui como sujeitos “novos” na escola e, por isso, indiretos - embora já influenciem e condicionem o planejamento escolar.

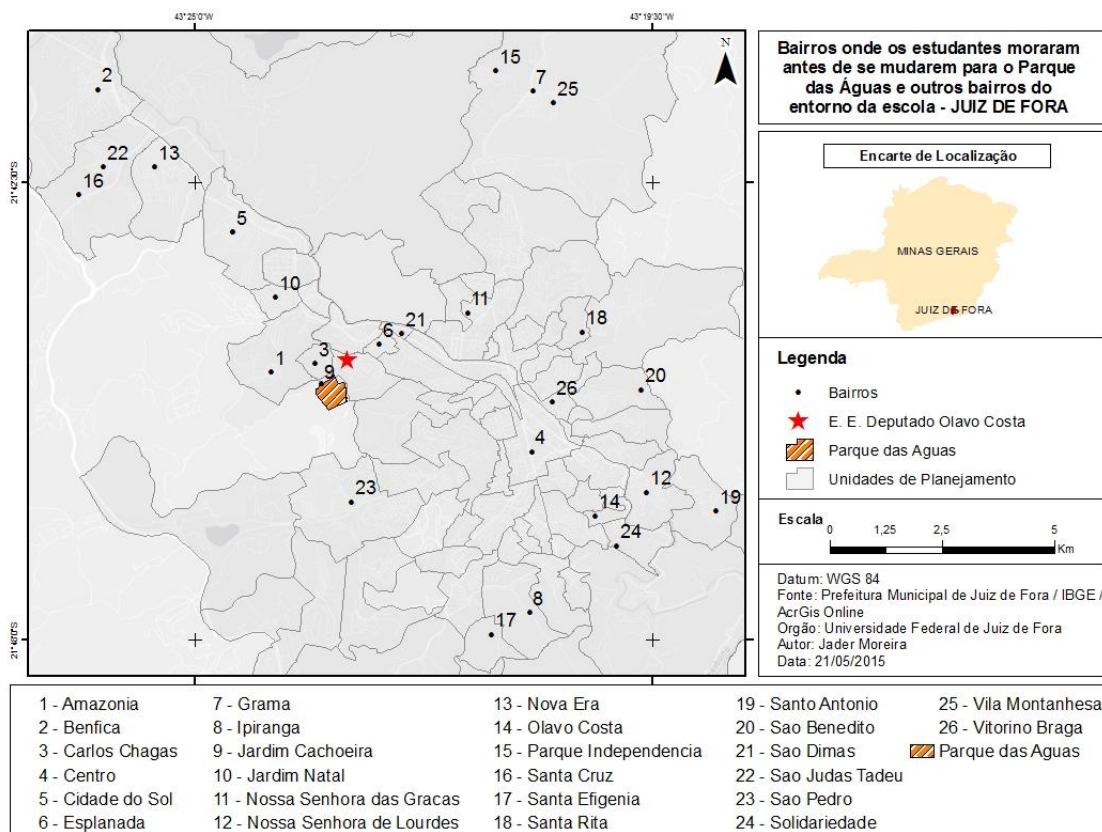
É possível ilustrar a origem dos/das estudantes indiretos participantes dessa pesquisa no mapa abaixo, tanto daqueles/daquelas que moram em seus bairros há mais tempo quanto daqueles/daquelas que se mudaram recentemente.

²⁶ Localizada no município mineiro de Juiz de Fora - ou mais especificamente na unidade de planejamento Monte Castelo, inserida na região administrativa Norte de Juiz de Fora -, a Escola Estadual Deputado Olavo Costa, também chamada de “DOC” pelos frequentadores, foi eleita como espaço propício para realizar esta pesquisa.

²⁷ Como é chamada por seus estudantes, funcionários e funcionárias.

²⁸ Bairro construído a partir do loteamento Residencial Parque das Águas, fruto dos investimentos no setor habitacional do Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV), o maior programa de produção de moradia do país, regulamentado pela Lei 11.977 de 07/07/2009, implementado de fato no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e gerenciado pela Caixa Econômica Federal desde 2009, conforme aponta Cassab et al. (2014) e Cassab, Andrade e Pinto (2014).

Figura II - Bairros onde os/as estudantes moraram antes de se mudarem para o Parque das Águas e outros bairros do entorno



Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

A partir do mapa acima é possível apontar e esclarecer alguns elementos descobertos através da aplicação de questionários na escola. A aplicação dos questionários, embora seja de certa maneira uma estratégia de pesquisa limitada quando utilizada nas propostas da pesquisa qualitativa adotada neste estudo (por não registrar o contato direto e diálogos entre pesquisador e sujeitos pesquisados), permitiu especializar algumas práticas dos/das estudantes e também conhecer breves informações que deram subsídio à elaboração de eixos estruturadores das entrevistas mais tarde realizadas. Foi aplicado o total de 57 questionários, distribuídos entre os/as estudantes jovens (com idades entre 15 e 20 anos de idade) que cursavam o primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio no ano 2014. No universo desses/dessas estudantes pesquisados (as), cerca de 81% (46 pessoas) já moraram em pelo menos um bairro antes de se mudar para o atual. Destes/destas que já moraram em outros locais, aproximadamente 72% (33 pessoas) moram há no máximo 5 anos no bairro atual, o que representa em termos temporais, uma distância relativamente

curta se comparada aos moradores tradicionais de outros bairros. Ao traçar um comparativo entre esses tempos - e conseqüentemente entre tempos de relação com outros moradores dos bairros -, os/as estudantes dos bairros tradicionais têm em média 12 anos de moradia contra 3 anos em média dos novos moradores. Essa relação erigida tem o tempo como centralidade e reverberará na definição de alguns termos que os sujeitos utilizam para se referirem às pessoas mais recentes na escola, porém, isso será discutido mais à frente.

Apesar da coexistência dos/das estudantes moradores(as) de diferentes bairros dentro do mesmo espaço escolar, alguns sujeitos dos bairros abordados nesse trabalho são extremamente conflitantes entre si em função das relações territoriais (plurais, coexistentes e simultâneas) que seus moradores mantêm. Por consequência, essas relações territoriais conflituosas também se manifestam dentro da escola, como afirma um dos funcionários:

Jader: e o curso noturno acabou em função disso, desses problemas todos, ou não?

G1: Foi uma combinação de fatores, dois basicamente. Uma demanda baixa, realmente, fruto da evasão. [...] E a falta de segurança, esses reiterados casos, que a noite isso funciona bem pior. Não há dúvida. Então eu acho que combinando esses dois....

Mas antes de clarificar essas relações territoriais, cabe aqui, de maneira reflexiva e conceitual, uma breve discussão acerca do entendimento do que é um bairro. Sua compreensão seria materializada num conceito, numa categoria, numa noção? Serão explicadas algumas questões nas próximas linhas.

2.1. Os Bairros: Novas Identidades e Subjetividades em Conflito

As discussões e definições acerca do bairro como espaço urbano caminham por vastos seguimentos e desdobramentos, seja na geografia, na sociologia, na filosofia ou na arquitetura - não obstante, não se encontra com certa facilidade algum aprofundamento teórico na geografia que considere o bairro como um conceito (BEZERRA, 2011; SOUZA, 1989). Alguns autores apontam horizontes possíveis para a compreensão do termo, principalmente a

partir da sociologia urbana. Em função disso foi bem quisto adotar uma postura condizente com os objetivos propostos na pesquisa e somar alguns parágrafos seguintes à discussão do bairro, bem como erigir algumas ideias e demonstrar qual postura foi adotada no trato ao tema.

A ideia é ampliar o leque de definições para possibilitar uma breve síntese do que se entende por bairro neste trabalho - mesmo não que se tenha aqui uma proposta final de definição para *o que é um bairro*. Tal síntese é a apropriação de alguns elementos que partem de diferentes concepções de bairro, visando a manutenção de um diálogo entre esses elementos e a ulterior síntese como fruto desse diálogo, que será utilizada como definição prévia.

De acordo com o trabalho de Bezerra (2011), optou-se por buscar em alguns respeitadíssimos dicionários da língua portuguesa as definições de bairro, por curiosidade acadêmica e talvez por esperar encontrar alguma aproximação entre as definições estudadas.

A começar por Ferreira (2010), o bairro significa “cada uma das partes em que se costuma dividir uma cidade ou vila, para mais precisa orientação das pessoas e mais fácil controle administrativo dos serviços públicos”. Já para Houaiss & Villar (2009) o bairro pode ser visto como uma “porção de território povoado nas cercanias de uma cidade”, ou como “cada uma das partes em que se divide uma cidade ou vila, para facilitar a orientação das pessoas e possibilitar administração pública mais eficaz”, ou ainda como “área urbana geralmente ocupada por pessoas de uma mesma classe social”. Outro dicionário consultado foi o de Michaelis (1988), que define os bairros como “cada uma das partes principais em que se divide uma cidade” ou “porção de território de uma povoação”. De maneira uníssona, as três obras definem bairro ainda como pequeno povoado, arraial, distrito ou povoação.

Seguindo algumas das lógicas descritas acima, o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora, organizado por uma extensa equipe técnica, aponta no capítulo *Análise Física e Sócio-Econômica* que

O bairro é a unidade territorial que o habitante da cidade tem mais facilidade de sintonizar e reconhecer, mas apresenta a dificuldade de, se for levado às últimas conseqüências, retalhar

a cidade quase ao nível de loteamento ou de rua individual. (JUIZ DE FORA, 2000²⁹)

Na mesma parte do texto, ainda é comentado que os bairros “[...] possuem uma certa unidade morfológica, fornecida por algum fator de unificação tal como a topografia, a forma de ocupação e uso do solo, etc.” (JUIZ DE FORA, 2000³⁰). Porém, esta unidade morfológica muitas vezes não obedece a limites construídos ou narrados, ela não se limita às linhas, e por isso pode agregar alguns bairros vizinhos, por extrapolar seus limites formais³¹. Esse agregado é chamado no Plano Diretor de *unidades de planejamento*: “esta unidade morfológica se dá também entre bairros vizinhos e este foi o critério utilizado para agregar os bairros em Unidades de Planejamento (JUIZ DE FORA, 2000³²)”. Segundo o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora (2000), estas *unidades de planejamento* agregam os diversos bairros da cidade e estão inseridas em áreas mais abrangentes, chamadas de *regiões de planejamento*, ou seja, cada *região de planejamento* possui diversas *unidades de planejamento*, que por sua vez, mantêm em seus limites diversos bairros distintos.

As *unidades de planejamento* causaram neste trabalho grande transtorno no momento de buscar os limites oficiais dos bairros no entorno da escola pesquisada, pois as próprias bases de dados georreferenciadas³³ utilizadas em alguns momentos na elaboração dos mapas não traziam as delimitações dos bairros. O que existe nessas bases são alguns pontos específicos marcados sobre os mapas apontando onde exatamente ficam os bairros, como se eles fossem apenas coordenadas geográficas. É válido também dizer que as bases cartográficas do plano diretor carregam a data do início deste século, estando hoje obviamente defasadas³⁴ quanto às suas fronteiras.

²⁹ Disponível em: <<http://www.planodiretorparticipativo.pjf.mg.gov.br/pddu/analise1.htm>>

³⁰ *Op. cit.*

³¹ Na delimitação dos bairros, a equipe técnica responsável pelo Plano Diretor optou por levar em consideração “um conceito operacional de bairro, chegando-se à idéia de que, além de ser reconhecido como tal pelo morador, também o seja pela sociedade em geral. Assim, ele conta, geralmente, com uma comunidade organizada, transporte coletivo a ele dirigido, comércio local de alguma expressão, escola, etc.” (JUIZ DE FORA, 2010).

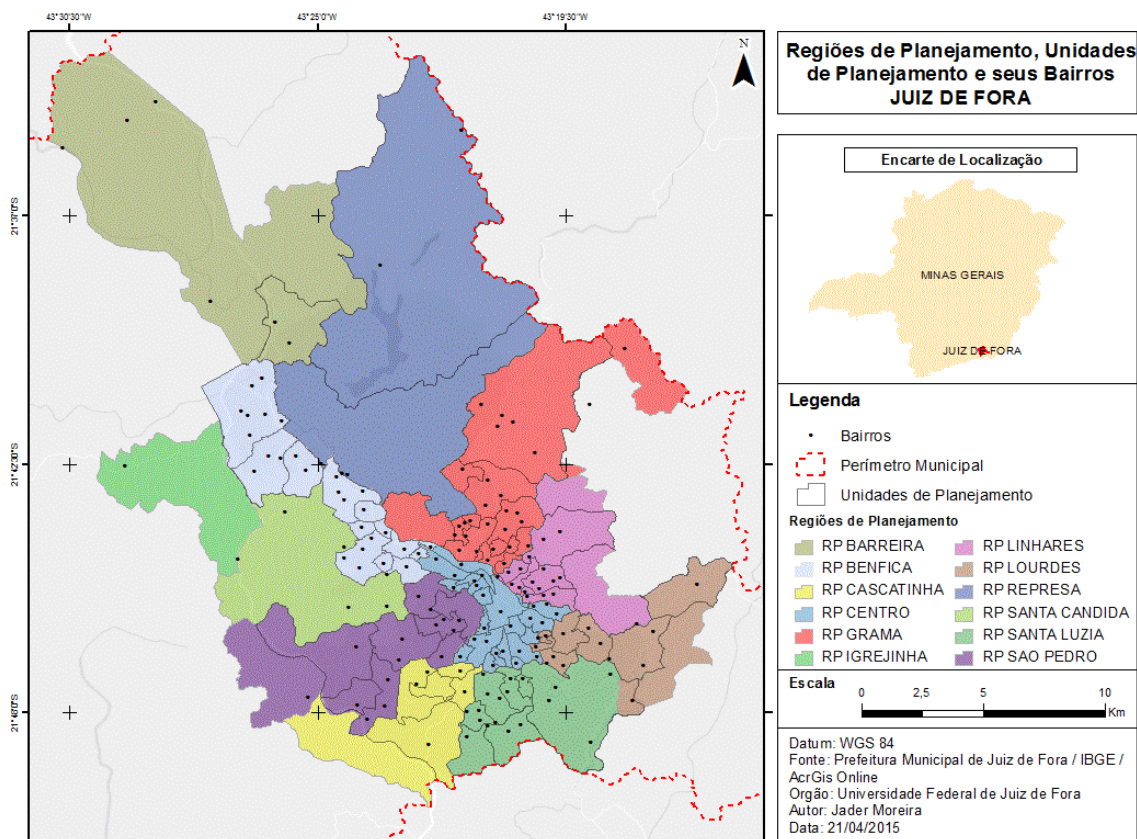
³² *Op. cit.*

³³ As bases de dados foram obtidas junto ao setor de Geoprocessamento de Dados da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, no segundo semestre de 2014.

³⁴ Atualmente a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora está atualizando sua base de dados e reestruturando seu Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano.

A Figura III oferece uma compreensão material da organização espacial de Juiz de fora ao sintetizar espacialmente os bairros, as *unidades de planejamento* e as *regiões de planejamento* existentes no município.

Figura III - Regiões de Planejamento, unidades de Planejamento e seus bairros



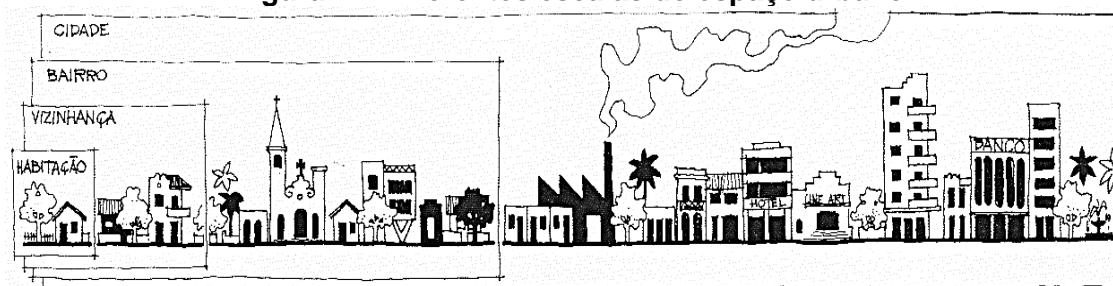
Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

A partir das proposições encontradas nos dicionários é possível ter breve noção do que é um bairro e em função de quais variáveis eles são definidos (delimitados). É possível também mirar previamente como os bairros são conceitualmente propostos por Juiz de Fora (2000).

Alguns autores ainda acrescentaram palavras às definições de obras alfabeticamente ordenadas e propõem tratar o bairro em uma perspectiva relacionada a análises estatísticas: como extensão territorial com certo número de moradias e habitantes, como fará brevemente Barros (2004). Outros, como Santos (1988), avançam na discussão e entendem que o bairro é a dimensão intermediária entre a rua e a cidade: o conjunto de ruas seria o bairro e o conjunto de bairros seria a cidade, todos interligados entre si e com o próprio espaço social.

Aqui, de acordo com análise de Silva (2014) sobre a proposta de Santos (1988), o bairro surge definido como escala da cidade para além do seu recorte puramente geométrico: “ele conforma parte do espaço urbano e, portanto, constitui o elo entre a habitação e a vida” (SILVA, 2014, p. 29). A ilustração³⁵ a seguir, elaborada por Santos (1988), é capaz de exemplificar bem esta apreciação:

Figura IV - Diferentes escalas do espaço urbano



Fonte: Santos (1988, p.160)

Ainda, e de maneira mais corriqueira, os bairros podem ser definidos a partir do âmbito político de um governo, já que este é a parte responsável por gerir as questões de ordem político-administrativa da sociedade: frequentemente esta instituição encara o bairro como um espaço ideal para as exigências coletivas. Em muitos documentos elaborados pelos poderes municipais, estaduais e federais, os bairros aparecem como recorte territorial (aquele apresentado com frequência pelos dicionários). Teixeira e Machado (1986) são enfáticas em expor críticas a essa relação. As autoras ainda mostram que atreladas às abordagens das prefeituras, os limites dos bairros podem ser definidos como agregados de setores censitários.

Porém, uma abordagem justa e possível de fazer acerca dos bairros vai mais além. Percebe-se sem muitos esforços que em nenhuma das propostas destacadas acima são tratados os aspectos subjetivos na identificação dos limites bairros pelos seus moradores. Os aspectos de quem vivencia de fato esses espaços e seus limites e quem pode defini-los a partir de suas práticas cotidianas parecem ser ignorados.

Teixeira e Machado (1986) mostram que parte dos limites de alguns bairros no município do Rio de Janeiro foram por um tempo catalogados a partir

³⁵ A escala da “vizinhança” na imagem é equivalente à escala que se entende por “rua”.

das narrações dos carteiros sobre suas rotas, porém, esse método acabou se tornando impraticável, devido ao imenso número de relatos e às incompatibilidades entre eles. Assim a prefeitura acabou por delimitar os bairros a partir de outros fatores. Seria talvez essa uma tentativa de delimitar os bairros a partir de características mais populares ou subjetivas, sim. Mas ainda existem outras ideias acerca dessa subjetividade. Na verdade, existem outros sujeitos com tamanha capacidade de narrar os limites dos bairros onde moram que confundiriam até mesmo os planejadores e administradores urbanos - sempre tão certos das latitudes e longitudes que determinam essas “fronteiras”.

É porque, independente das propostas e decretos fundamentados nas constantes dinâmicas espaciais urbanas, os limites dos bairros para seus moradores permanecem mais ou menos os mesmos, pois como exara Bezerra (2011)

[...] na verdade, sabemos que, na identificação de um bairro, para a maioria dos seus habitantes, não interessa o seu limite imposto por um órgão gestor, porque se já o identificam físico-cognitivamente, pouco lhes importa até onde se estendem seus limites. (BEZERRA, 2011, p. 27)

Os limites e fronteiras impostos pelo poder público na definição de um bairro qualquer já não dão conta da realidade posta em prática pelos sujeitos que o habitam, uma vez que não conseguem abarcar a totalidade histórica e social de um espaço geográfico qualquer. Há uma clara contradição nas fronteiras colocadas pelas prefeituras (limites administrativos) e nos dizeres de moradores e moradoras (limites subjetivos) dos muitos bairros das cidades. Uma questão legal que esbarra na questão de identidade. Porém, não parece sensato abrir mão das qualificações politico-administrativas (seria melhor falar em quantificações) e tratar dos bairros somente pelo viés de uma antropologia urbana - muito bem quista neste trabalho -, assim como não faz sentido também abordar somente o teor administrativo e ignorar as problemáticas do caráter subjetivo. Seria de bom tom apontar para uma coexistência dos limiães entre os limites administrativos e subjetivos, já que em muitos casos eles não coincidem, mas mesmo assim inscrevem-se no espaço. Portanto, em concordância com Bezerra (2011)

Entendemos que a divisão administrativa faz-se necessária porque é a partir destes limites que aquele recorte é identificado oficialmente e planejado ou assistido pelo órgão gestor; e os limites subjetivos fazem-se necessários porque, a partir da coletividade, é que as reivindicações tomam corpo e o suporte físico o faz único. (BEZERRA, 2011, p. 27)

Assim como os aspectos objetivos, é sensato abarcar na delimitação e conceituação dos bairros também os aspectos subjetivos, pois na maioria dos casos eles indicam elementos de inquestionável relevância. Ainda é válido questionar algumas proposições. Às vezes o bairro é posto como um lugar da boa vizinhança, lugar que depois da casa e da rua, emerge como espaço seguro, conhecido, cômodo, confiável. Tal perspectiva é mencionada a partir da leitura de Jacobs (2000), quanto a autora afirma que

Um bairro bem-sucedido é aquele que se mantém razoavelmente em dia com seus problemas, de modo que eles não o destruam. Um bairro malsucedido é aquele que se encontra sobrecarregado de deficiências e problemas e cada vez mais inerte diante deles. (JACOBS, 2000, p. 123)

Porém, junto à definição e reflexão da autora, surgem outras possíveis reflexões e questionamentos sobre o (in)sucesso de alguns bairros, principalmente de bairros construídos nas periferias³⁶ para alocar famílias de vários cantos da cidade, como ocorre na execução dos projetos habitacionais aos arredores da escola em questão. Alguns novos bairros localizados no entorno da escola - a título de exemplo elenca-se o novo bairro Parque das Águas - se encontram nessa realidade: o vizinho já não é mais o conhecido, já

³⁶ Sabe-se que existem distinções sobre o conceito periferia. Popularmente, associa-se à periferia a ideia de lugar afastado de um centro (urbano) e que abriga, de maneira geral, a população de baixa renda, salvo alguns condomínios que intencionalmente são isolados em função de um projeto de “melhor qualidade de vida” (ainda que essa qualidade seja questionável). Pensa-se também em países periféricos (subdesenvolvidos em geral), em contraponto aos países centrais (desenvolvidos). Portanto, gostaria de elucidar algumas qualidades dessa periferia. Ao pronuncia-la, chamo atenção para a diferenciação das *periferias geográficas* e *periferias sociais*. Enquanto usamos a primeira como referência ‘ao que está ao redor das centralidades’, usamos a segunda em referência aos lugares que não possuem os mesmos recursos urbanos que as demais regiões de uma cidade. Às vezes, a periferia social pode estar aos arredores das cidades, nas periferias geográficas. Mas nas grandes cidades e nas metrópoles, é possível encontrar periferias sociais bem próximas ou até mesmo em meio aos grandes centros urbanos.

não é mais o amigo de longa data a quem se confiava a chave de casa, a vigília dos filhos, as encomendas postais em horas de ausência e vários outros costumes de pequenas cidades e bairros antigos. Pelo contrário. O vizinho agora é o diferente, é a pessoa de outro lugar que não se conhece, de um lugar distante da segurança de casa, onde reina a insegurança e a violência, de outra religião, outra crença, outro costume e cultura... ele vem do lugar que não se sabe onde fica e inevitavelmente traz consigo algumas incertezas. Ele vem daquele lugar além das fronteiras do território. Depois de desterritorializados, ambos vizinhos buscam a reterritorialização, mas até que um novo sentimento de identificação, amizade e confiança cresça ali, correrá algum tempo. Àquelas pessoas que realizaram o sonho da casa própria e mudaram de moradia, restam fragmentos das identidades do bairro antigo (onde talvez existia toda essa “relação de bairro”), às vezes, desconstruídas. Porém, os novos cotidianos urbanos exigem que as subjetividades mencionadas sejam construídas agora em outro local e rapidamente - a partir disso, os limites objetivos dos bairros serão aos poucos percebidos e modificados, transformados em limites subjetivos. Nota-se essa problemática relacionada à confiança nos vizinhos e à insegurança de viver junto aos desconhecidos também a partir da fala de alguns entrevistados.

F2: o problema na verdade, assim, é o “Minha Casa Minha Vida”. É mal planejado. Jogar assim um monte de gente sem pesquisar, jogar todo mundo lá, sabe?! As pessoas lá não têm aquela identidade de bairro, então eles não têm uma identidade, é muito difícil. Meu namorado mora lá, então, assim, ele se sente muito... ele não sai de casa, não sente seguro lá, acha muito esquisito o bairro. Porque bairro é aquela coisa, você conhece o vizinho, conhece o fulano, eu sei que o fulano ali da frente trafica, mas conheço ele desde criança. É outra coisa. E lá não. Ninguém se conhece, então é foda. [...] assim que a minha sogra mudou para lá roubaram ela. Então é muito complicado. E é uma galera que é humilde, uma galera que precisa, né?! Aí é foda.

A7: porque você acaba tendo que (acho que) se excluir, assim, um pouco. Não se misturar muito, entendeu? Se privar mais de um pouco de conviver com as pessoas de lá, porque você acaba tendo influência, você acaba sendo influenciado de alguma maneira, às vezes, não sei, mas acaba. Eu acho, né?! No meu ponto de vista.

B6: é melhor você ficar dentro da sua casa sem conhecer ninguém. É o melhor jeito de você sobreviver no Parque das Águas, dentro de casa, não fala com ninguém, não vê ninguém.

É só boa tarde e boa noite. [...] porque existem pessoas de vários lugares diferentes, que pensam de diversas formas diferentes, que tem rixas com bairros diferentes. E se você é amiga de duas pessoas, só que uma é rival à outra, você vai estar no meio daquele estopim, entendeu? Se uma falar que você disse uma coisa pra outra e se você não disse, você vai causar uma rixa com aquela outra pessoa e mais aquele que você dizia que era seu amigo. Então, ao invés de existir dois inimigos entre si vão existir três. Eu vou estar no meio de lá, então eu vou ser inimigo do que falou a mentira, do que acreditou nela e ao invés de ter dois vai ter um. Então, eu sei lá. Minha mãe me fala que é melhor ficar assim. Eu já vi várias coisas e é melhor mesmo você não tem que ter amizade com ninguém lá, você não precisa. Você precisa ter amizade com quem é da sua família...

Isso também reverbera na escola, a partir da fala do funcionário entrevistado.

G1: no início foi bem difícil. Bem difícil para todos da comunidade escolar, como um todo. Tanto para nós que estávamos aqui quanto para as famílias que chegaram. A adaptação de ambas as partes foi muito difícil, por conta desse recomeço que essas famílias têm que fazer. Se tivessem encontrado um ambiente melhor para recomeçar suas vidas... mas a questão é que encontraram um ambiente hostil lá no Parque das Águas. Então essa ruptura de identidade e laços que foram criados ao longo dos anos, ao longo de toda uma vida, repercutiram muito aqui na escola, porque no bairro eles ficam no condomínio, no empreendimento Minha Casa Minha Vida. Eles estão, apesar de estarem próximos, eles estão dispersos, cada um na sua... na escola eles estão dentro da mesma sala!

Acerca desses câmbios dialéticos que forçam construções de novas identidades e significações na cidade (sejam conflituosas ou não), fragmentações e realocações, dissociações e remanejamentos do espaço citadino, é possível também encontrar passagem semelhante na obra de Lefebvre (2001), quando o autor faz referência aos setores dos pavilhões e aos grandes conjuntos franceses:

A cidade, ou o que resta dela, é construída ou remanejada como se fosse uma soma ou combinatória de elementos. [...] Apenas as coações se projetam sobre a prática, num estado de deslocamento permanente. Do lado da habitação, a decupagem e a disposição da vida cotidiana, o uso maciço do automóvel (meio de transporte "privado"), a mobilidade (aliás freada e insuficiente), a influência do mass-media separaram do lugar e

do território os indivíduos e os grupos (famílias, corpos organizados). A vizinhança se esfuma, o bairro se esboroa; as pessoas (os “habitantes”) se deslocam num espaço que tende para a isotopia geométrica, cheio de ordens e signos, e onde as diferenças qualitativas dos lugares e instantes não têm mais importância. Processo inevitável de dissolução das antigas formas, sem dúvida, mas que produz sarcasmo, a miséria mental e social, a pobreza da vida cotidiana a partir do momento em que nada tomou o lugar dos símbolos, das apropriações, dos estilos, dos monumentos, dos tempos e ritmos, dos espaços qualificados e diferentes da cidade tradicional. (LEFEBVRE, 2001, p. 82-83)

Como um primeiro apontamento da síntese proposta, nota-se aqui a necessidade de conjugar dialogicamente as possíveis abordagens na definição de bairro: abordagens subjetiva e objetiva.

Em um estudo bem detalhado e com aprofundamento histórico, Souza (1989), além de esclarecer a relação de algumas correntes da ciência (culturalismo, marxismo), das ciências propriamente ditas (geografia, sociologia e antropologia) e suas abordagens do bairro como conceito ou categoria de análise, é quem emerge com tal proposta, levando em consideração as devidas ressalvas ao tratar o bairro a partir da relação subjetividade-objetividade. Segundo o autor:

[...] o bairro, qualquer bairro, é simultaneamente uma realidade objetiva e subjetiva/intersubjetiva, e estas duas dimensões interpenetram-se e condicionam-se uma a outra ao longo processo histórico.

A rigor, a realidade social como um todo estabelece-se como uma dialética entre o objetivo e o subjetivo. No entanto, o bairro pertence àquela categoria de “pedaços da realidade social” que possuem uma identidade mais ou menos inconfundível para todo um coletivo [...] (SOUZA, 1989, p. 149-150):

Como segundo apontamento da síntese proposta, destaca-se a necessidade de considerar a historicidade dos bairros e de reconhecê-los enquanto totalidades fundamentais da totalidade histórica que é a cidade. Para tanto, é Lefebvre (1970) quem primeiramente dá subsídio teórico para tal compreensão:

Sólo el pensamiento animado por el método dialéctico permite, según parece, captar esta interacción específica de las partes

en el todo. Seria un error subestimar el barrio, que sabemos es un todo en el todo, y sin embargo en las ciudades que conocemos el barrio sólo existe en función de una cierta historia. Podría ser que conservara el concepto de unidad de base, elemental, con determinadas dimensiones, y entonces no seria un barrio, sino una unidad, sin separarse de la totalidad. (LEFEBVRE, 1970, p. 142)³⁷

A partir da citação acima, fica clara a necessidade de elencar algumas totalidades e as relações históricas, culturais e sociais que as envolvem.

Em outra perspectiva pautada na antropologia urbana de Magnani (1984) - e que talvez dê conta de explicar alguns dos elementos mais subjetivos dos bairros – indica-se a possibilidade de considerar o bairro talvez como um “pedaço” da cidade. A categoria nasce de pesquisas realizadas pelo autor sobretudo em São Paulo, onde algumas modalidades de lazer foram estudadas como formas de entretenimento dentro e fora de casa. Os espaços fora de casa subdividiam-se em “no pedaço” e “fora do pedaço” - uma leitura que na Geografia seria consideraria, aqui, em “no território” e “fora do território”.

2.2. Alguns Pedacos da Cidade

O “pedaço” é tratado por Magnani (1984) como um lugar intermediário à casa e aos espaços públicos, onde há o desenvolvimento de uma sociabilidade básica mais ampla do que aquela familiar e mais densa e significativa do que aquela imposta pela sociedade como relação formal e individualizada. Magnani (1984) considera que existem dois elementos básicos constitutivos do “pedaço”: um primeiro de ordem espacial e territorial (físico), a que corresponde o segundo (uma determinada rede de relações sociais).

Os núcleos desses “pedaços” da cidade (elementos físicos) oferecem, de maneira obrigatória, alguns serviços básicos como, por exemplo, locomoção, informação e entretenimento que fazem desse núcleo um espaço de encontro ou passagem e constrói-se uma rede de relações sociais cotidianas. Porém,

³⁷ Só o pensamento animado pelo método dialético permite, segundo parece, captar esta interação específica das partes no todo. Seria um erro subestimar o bairro, que sabemos é um todo no todo. Contudo, na cidade que conhecemos, o bairro só existe em função de uma certa história. Poderia ser que conservou o conceito de unidade de base, elemental, com determinadas dimensões, e então não seria um bairro, mas uma unidade, sem se separar da totalidade. [tradução minha]

segundo o autor, simplesmente morar ou estar presente ali com alguma frequência não basta para fazer parte do “pedaço”. É preciso fazer parte de uma rede particular de relações que combina e faz dialogar os laços de vizinhança, parentesco e procedência. De acordo com o autor,

Pertencer ao “pedaço” significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância, o que implica o cumprimento de determinadas regras de lealdade que até mesmo bandidos da vila, de alguma forma, acatam. Pessoas de “pedaços” diferentes, ou alguém em trânsito por um “pedaço” que não o seu, são muito cautelosas: o conflito, a hostilidade estão sempre latentes, pois tudo fora do “pedaço” é aquela parte desconhecida do mapa e, portanto, do perigo. (MAGNANI, 1984, p.137 - 139)

Assim como o território tem o de dentro e o de fora, assim como parece ser mais seguro para o sujeito que o habita do que para o estrangeiro, o “pedaço” também o é: quem não é “do pedaço” pode encontrar certa resistência para nele permanecer ou circular. Nota-se alguma semelhança com o território, ou melhor, seria isto uma relação territorial que se desenrola pelo espaço social. O “pedaço”, assim, “remete a um território que funciona como ponto de referência – e, no caso da vida no bairro, evoca a permanência de laços de família, vizinhança, origem e outros” (MAGNANI, 2005, p. 178).

Ao relacionar geograficamente o bairro com o “pedaço” não se refuta a totalidade da cidade, pelo contrário, se reconhece outra totalidade em menor escala. Os próprios sujeitos dos “pedaços” têm uma visão completa da cidade, ainda que de maneira fragmentária.

Nestas breves análise e síntese pautadas em alguns relevantes textos, discussões e abordagens de autores de diferentes áreas acadêmicas, identifica-se a necessidade de considerar dois principais rudimentos ao tratar dos bairros ou dos “pedaços”, principalmente aqueles envolvidos por essa pesquisa: 1) as realidades subjetivas-objetivas; e 2) o processo histórico exposto nas totalidades que compõem a cidade. Obviamente, as discussões sobre definições e delimitações de bairros como espaços sociais urbanos e pedaços, seja como categoria de análise, conceito, noção, tema etc., perpassam inúmeros outros fatores que não foram tratados aqui, talvez por não serem também imprescindíveis nesse momento.

O bairro já é considerado pelas instituições governamentais como um território com fronteiras bem delimitadas e definidas, porém, já foi visto que na prática essas fronteiras por vezes não se adequam. Talvez os ver como “pedaços” permita enxergar essa discordância e sugerir alguns apontamentos a partir da Geografia. Magnani (1984) ainda acrescenta outra reflexão sobre os limites desses territórios ao pronunciar que “enquanto o núcleo do ‘pedaço’ apresenta um contorno nítido, suas bordas são fluidas e não possuem uma delimitação territorial precisa” (MAGNANI, 1984, p. 138), ou seja, embora os aspectos físicos dos “pedaços” tenham seus contornos bem elucidados, há uma grande dificuldade em materializar os limites da sua influência.

Bairros ou “pedaços”, esses territórios têm expressões próprias criadas por seus moradores: as territorialidades. Apesar de já ter sido pincelado alguns apontamentos iniciais das territorialidades no capítulo anterior, faz-se presente a inevitabilidade de abordá-las novamente, porém mais a fundo.

2.3. Territorialidades: um Aprofundamento

É sabido que para existir territorialidades é necessário que existam territórios efetivamente construídos - ou que tenham existido outrora, ou que exista no mínimo a intencionalidade de construção territorial. É sabido também que esses territórios podem ser erigidos por diferentes sujeitos sintagmáticos, desde um Estado com suas características político-jurídica-normativas até um grupo de indivíduos com suas relações mais simbólicas com/pelo espaço. A cidade, por exemplo, é um local onde as juventudes constroem seus distintos territórios, assim como é também o espaço escolar de seus sujeitos sintagmáticos.

O processo de territorialização apontado com frequência por Haesbaert (1997, 2004, 2005, 2007, 2014) em suas obras, surge como um processo cíclico e interminável, desde uma simples territorialidade até as multiterritorialidades possíveis. Esse processo, no entanto, requer uma explicação.

Numa sequência lógica, um suposto território expressaria a relação de poder estabelecida entre dois pontos (SACK, 1986)³⁸, dois sujeitos (ARENDR,

³⁸ Ver páginas 48 e 49 do capítulo 1.

1994) ou dois indivíduos, a partir das territorialidades que podem ser didaticamente entendidas, de acordo com Fernandes (2009), como representações dos tipos de uso do território. A partir do território que se dão as territorialidades. Considerando os bairros como territórios, é possível perceber como algumas territorialidades ficam claras na fala dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, quando perguntados sobre os conflitos nos bairros e suas características:

B6: cara, nem queira fazer ideia. Cada um tem um aspecto: quem é do Santa Rita faz isso, usa esse tipo de coisa, quem é do Furtado usa isso. Se você usar uma coisa que é do bairro Santa Rita, com certeza você é inimigo de quem é do bairro Furtado. É tipo dois grupos de gângster, entendeu? Eles não batem de frente. É tipo você estar num mafuá [confusão] de uma guerra.

Jader: essas coisas diferentes que você fala do Furtado e do Santa Rita, de usar coisas diferentes... você se refere a que tipo de coisas?

B6: roupa, o jeito que corta o cabelo, barba (quem lóira barba [pintar a barba de loiro]). Depende até do jeito que usa o sapato. Eles têm um jeito diferente de se vestir, eles se vestem de modos diferentes. Como é que você sabe que eu tenho uma [10:36 incompreensível] no shopping? Como você acha que os garotos do Furtado sabem quem é do Santa Rita? Cada um deles tem um aspecto, eles mudam, entendeu? Tem o bonde de não sei que lá... igual lá tem o bonde de Megaloviking e Taliban. São os dois bondes que... olha só o nome que eles usam! Taliban. Será que eles sabem quem é Taliban? Cara, isso é um grupo de guerra. Ah, e é bonde. Esse negócio, então?! Fica longe deles. E o mais longe que você pode ficar deles é dentro da sua casa.

F3: eles usam mais roupas pesadas, no termo de 'tchun tcha' [termo usado para se referir pejorativamente aos sujeitos que ouvem o estilo musical funk e se vestem como os artistas desse estilo], que a sociedade usa. Roupa de... Nike, tênis caro... blusa, assim, que não tem noção das coisas, entendeu? Eles misturam os estilos, tudo misturado. Aí tromba [encontra] nesse 'tchun tcha', aí a pessoa vê: "ô, aquele moleque lá é 'tchun tcha'". [...] os moleques daqui [do bairro Monte Castelo], eles eram terrorzinho, mas eles usam roupa de playboy, entendeu? Agora os moleques de lá [bairro Esplanada] já usavam roupa 'pesada'. Eles botam até capa de exército por cima. Usava sempre calça da Nike escura e saia andando assim na rua. Aí dava para reconhecer que aquele lá é do Esplanada, entendeu?

F3: os moleques do Monte Castelo tinham um negócio... eu não sei se eles são A.D.A.³⁹ ou se eles são C.V.⁴⁰. Aí, um é C.V e o outro é A.D.A. Aí mistura. Aí não sei qual dos dois [01:57 incompreensível]

A noção de territorialidade surge num primeiro momento a partir da preocupação dos naturalistas com as identificações e influências dos territórios no meio animal (CLAVAL, 1999; HAESBAERT, 2014; RIBEIRO, 2002; SOUZA, 2009) e, posteriormente, foram tratadas pelas ciências do homem, mais especificamente por aqueles cientistas humanos que versam sobre espaço e território (DUMITH, 2011; RAFFESTIN, 1993; SOUZA, 2009, RIBEIRO, 2002).

De acordo com Raffestin (1993), segundo a escola americana impulsionada pelo estudo de Hall (s/d), a territorialidade poder ser definida como

Um fenômeno de comportamento associado à organização do espaço em esferas de influência ou em territórios nitidamente diferenciados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou pelos que os define. (RAFFESTIN, 1993, p. 159)

Para o autor francês a territorialidade se inscreve no âmbito das relações da produção, da troca e do consumo das coisas e concebê-la como uma simples ligação com o espaço seria aproximar-se de certo “determinismo sem interesse”, pois a territorialidade é uma relação diferenciada entre distintos atores e se manifesta em todas as escalas sociais e espaciais. Raffestin (1993) embasado em Soja (1971) ainda destaca três elementos que compõem as territorialidades: a) senso de identidade espacial; b) senso de exclusividade; e c) compartimentação da interação humana no espaço.

Além da perspectiva de Raffestin (1993), outro autor, Ribeiro (2002), propõe enxergar as territorialidades a partir da ideia relacional de controle e acesso ao espaço composta por Sack (1986). Grosso modo, para o autor a territorialidade pode ser entendida como o exercício de uma estratégia espacial

³⁹ A.D.A. é uma sigla que faz menção à facção Amigos dos Amigos, do Rio de Janeiro.

⁴⁰ C.V. é uma sigla que faz menção à facção Comando Vermelho, também no Rio de Janeiro. Vale destacar que o Comando Vermelho, além de ser uma das maiores organizações criminosas do Brasil, é uma das principais facções rivais da Amigos dos Amigos.

para afetar, influenciar, ou controlar recursos e pessoas, a partir dessa área de controle.

Corrêa (1996) também elucidada, apoiado em Sack (1986) a noção de territorialidade que

[...] por sua vez, refere-se ao conjunto de prática e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantirem a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, o Estado, os diferentes grupos sociais e as empresas (CORRÊA, 1996, p. 251)

Já Fuini (2014, p. 232) em seu texto aborda o território em suas dimensões (política, econômica e cultural) e os processos de des-reterritorialidades de maneira arriscada, ao construir um quadro sintetizando as definições dos termos e conceitos, bem como alguns exemplos que os ilustrem. Nesse quadro a territorialidade é abordada como

Área de exclusiva ação de um Estado e seu aparato jurídico, normativo e militar; remete à ação de poder e de sentimento de pertencimento alimentado por um indivíduo, grupo ou instituição em dado espaço; deslocamentos e itinerários de grupos e indivíduos que remetem a vínculos de identidade, podendo variar em dias da semana, horários de um mesmo dia (territorialidade cíclicas ou transitórias). Grupos diferentes podem conceber territorialidades a partir de um mesmo local. (FUINI, 2014, p. 232)

O autor evidencia um liame entre as territorialidades e a ação do Estado, limitando-as basicamente àquela ideia discutida no capítulo anterior: o Estado como único produtor do território. Ora, quem produz o território, mesmo que indiretamente, é capaz de expressar suas territorialidades. Considerar a territorialidade como ação exclusiva do Estado é considerá-lo único responsável pelas manifestações territoriais, o que seria um equívoco aqui.

Se foi considerado no capítulo passado que a cidade é uma sobreposição de territórios, conseqüentemente, considerar-se-á que ela é também uma superposição de territorialidades, já que todo território exprime no mínimo uma territorialidade. Ribeiro (2002) dá aporte teórico para essa proposta ao elucidar que “os territórios urbanos que existem no interior da cidade-território formam

muito mais que um mosaico, pois há superposição entre eles. Com efeito, as territorialidades urbanas são caracterizadas por superposição e mobilidade” (RIBEIRO, 2002, p. 29), basicamente.

Claval (1999) também caminha nesse sentido, afirmando que identidade e produção territorial articulam-se, inevitavelmente. Nas palavras do autor, “[...] a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção de identidades” (CLAVAL, 1999, p. 16).

Em outra passagem o autor demonstra que grupos de comunidades fragmentadas no processo de criação ou fortalecimento de suas identidades territoriais

experimentam a necessidade de se fechar em micro-territórios dos quais elas saem somente para realizar o trabalho e as trocas que lhes permitem viver. Elas criam colônias, ou aceitam sem muito sofrimento ser fechadas em guetos, na medida em que estes lhes garantam sua identidade. O ideal, para muitos, não é se reunir para recriar uma grande unidade territorial, mas transformar o gueto em pequeno território inviolável. (CLAVAL, 1999, p. 17).

Dessa maneira, Ribeiro (2002) também coloca que as territorialidades urbanas, distintas entre si, são de algum modo as formas que os grupos urbanos encontram para se impor perante o contexto fragmentário das cidades. Aqui o território

Ao mesmo tempo em que dá identidade ao grupo, é base para a afirmação do seu poder, sendo o controle do território fonte de poder. Desta forma, os diferentes grupos urbanos, ao territorializarem certo espaço, estão demarcando seus territórios de sobrevivência e convivência, além de estarem delimitando fronteiras que vão definir suas posturas sociais tomadas no interior do espaço urbano. (RIBEIRO, 2002, p. 32 - 33)

Destarte, são distintos os grupos urbanos e seus micro-territórios, apontados por Claval (1999). A título de exemplificação, é possível citar os micro-territórios das juventudes tratadas neste texto. São eles os micro-territórios do movimento hip-hop e do futebol, além daqueles relacionados às tramas

existentes entre pessoas de bairros conflitantes entre si. Como será apresentado mais a fundo nos capítulos seguintes, os e as estudantes jovens da DOC inserem-se em alguns movimentos de r-existência, valorização e afirmação da cultura juvenil em um tempo presente da sociedade. Fazem isso, principalmente através da sua organização para participar de eventos relacionados ao futebol e ao hip-hop. Porém, tal questão será mais tarde vista com maior detalhamento e cuidado, embora seja apresentada de maneira breve neste momento do texto.

Nessa ótica vale destacar a existência também das (micro)territorialidades, propostas por Fortuna (2012), pautado em reflexões acerca do tempo precário e diminuto dos ritmos de vida e acontecimentos sociais que têm reconquistado espaço nas discussões e estudos sobre “o corpo, a memória, as identidades e o seu fim, os sentidos, a afetividade etc., todos objetos sujeitos a espacializações condicionantes do seu significado” (FORTUNA, 2012, p. 200).

Embora trate de territorialidades relacionadas a microacontecimentos sociais, o autor não desvincula esses acontecimentos de uma relação com as macroestruturas e espacialidades do contemporâneo, pois afirma que essas territorialidades em sua microescala refletem, na verdade, o diálogo entre tempos “densos e longos”, próprios de estudos dessas macroestruturas que recobrem processos globalizados como os longos ciclos dos mercados e os processos sociopolíticos de grande escala (aquelas relações centro-periferia). Não obstante, esta não é uma relação que o autor desenvolve a fundo em seu estudo. O caso do futebol é exemplo claro de como tais (micro)territorialidades estão relacionadas à macroestrutura. Apesar de serem aqui territorialidades locais, desenhadas em uma pequena escala, elas têm como qualidade a ligação com a macroestrutura que envolve o futebol profissional nacional e internacional, pois é um presente que se projeta para um (possível) futuro dentro do esporte, uma vez que os sujeitos jovens envolvidos nesta pesquisa, embora pratiquem o futebol mais pelo seu caráter lúdico, veem o esporte mundializado como (possível) cenário de atuação profissional.

Essas (micro)territorialidades são frutos de macro acontecimentos que envolvem e interferem na política, na economia e na cultura nacional e global. Segundo Fortuna (2012), (micro)territorialidades são, num primeiro momento,

[...] subsidiárias deste “encontro” de processos socioespaciais situados na confluência interescalar do macro e do micro. São também fenômenos situados nos lugares ou, mais objetivamente, em espaços de pequena escala com gente dentro, o que lhes confere, em consequência, uma dimensão humana e territorial particular. Mas é precisamente a qualidade de imprimir expressão humana e social a estes espaços, incluindo os “espaços” virtuais, que confere a estas territorialidades a natureza eminentemente social que ostentam. (FORTUNA, 2012, p. 201)

O autor define o sentido das (micro)territorialidades) próximo a uma proposição sociológica que recorre a uma categoria de coletividade (as associações) pautada na partilha de afetos, sentimentos e emoções, diferente da tradição ou racionalidade⁴¹. É justamente nesse sentido que o autor propõe trazer à tona as discussões acerca das (micro)territorialidades, que podem ser

[...] as teias de relações consistentes que se desenrolam nas praças ou esquinas da cidade ou no recato da domesticidade de proximidade que o “pedaço” representa. Podem igualmente ser as comunidades afetivas, muitas delas concretizadas tanto nas subjetividades ou na imaginação dos sujeitos como nos territórios ausentes que tipificam as comunidades virtuais ou alguns movimentos diaspóricos. (FORTUNA, 2012, p. 201).

Outro aspecto dessa dimensão escalar das territorialidades é sua relação intrínseca com o restante da cidade. Pode parecer, num contato primário e equivocado, que estas relações micro carregam arraigadas em si uma ideia de parcelamento e fragmentação da cidade, rompendo com a totalidade do espaço. Mas, pelo contrário, elas podem incorrer na interpretação e percepção da cidade. Nas palavras do autor,

Na medida em que as (micro)territorialidades constituem fragmentos organizados de sociação territorializada, elas podem ser capazes de concorrer para a refocagem da totalidade da cidade/metrópole. Essa capacidade investe as (micro)territorialidades de alguma “perigosidade” e rebeldia ao disputar as visões “globais”, que são as visões hegemônicas

⁴¹ O autor chama atenção para correntes tradicionais da sociologia que apontou as categorias *comunidades* e *sociedades* como formas elementares de sociação. Pertencer a uma *comunidade* não é um ato deliberado por parte do indivíduo, mas um peso da *tradição*. Já o pertencimento à uma sociedade (um grupo religioso, político etc) é uma escolha feita a partir da *racionalidade*.

institucionalizadas do mundo urbano. Permitem ver aquilo que vai sendo deliberadamente obscurecido e revelam mecanismos de produção da presença de muitos sujeitos e grupos subalternizados, assim como tornam audíveis discursividades indesejadas. (FORTUNA, 2012, p. 201)

Mas há questionamentos, conforme aponta o autor: será que a produção dessas (micro)territorialidades é a mais propícia para se encarar os excessos produzidos nas cidades contemporâneas? É esta a orientação que se propõe, a maneira de perceber o espaço geográfico e a justificativa do uso das (microterritorialidades), pois como o autor mesmo afirma,

A territorialidade do microlugar é também um modo ver, uma tecnologia muito particular do olhar, apta a traduzir e dar significado ao mundo. Vemos modos de estar, relações de pessoas com outras e com os territórios. São todas experiências e contextos de significação irrepetíveis, ou apenas replicáveis pela massificação da cultura, que tornam incomensuráveis os seus significados. O lugar e a sua territorialidade cultural representa, assim, dada a pluralidade de significados envolvidos, uma forma de resistência progressista à homogeneização provocada pela globalização e a sua retórica. (FORTUNA, 2012, p. 207)

Considerando as possibilidades de existência das territorialidades e (micro)territorialidades como consequência das apropriações identitárias e simbólicas construídas pelo espaço urbano é no mínimo elementar abordar suas coletividades e dinâmicas. Para tanto, é Haesbaert (1997, 2007, 2014) quem propõe o estudo acerca da multiterritorialidade como superação da abordagem individual da desterritorialização. Ao falar em multiterritorialidade, Haesbaert (2007) afirma que

Pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples dato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2007, p. 344)

De acordo com o autor é possível verificar na literatura acadêmica pelo menos duas leituras acerca das territorialidades. A primeira diz respeito à territorialidade “moderna”, aquela articulada de maneira zonal ou de territórios em rede e que é fundamentalmente hierarquizada e organizada pela “sobreposição ou ligação em rede de territórios-zona”. É o caso da organização político-administrativa-normativa dos Estados modernos, que trata das multiterritorialidades encaixadas e hierarquizadas. A segunda se relaciona com condição a ‘pós-moderna’ e aponta para uma multiterritorialidade como “resultante do domínio de um novo tipo de território, o território-rede em sentido estrito, ou no seu extremo, a rede-território”. Nesse sentido, a continuidade espacial é substituída pela descontinuidade espacial, pela fragmentação e simultaneidade territorial, pois não é possível definir muito bem onde esses territórios diversos começam e onde terminam. Se na concepção moderna os territórios possuem a continuidade como característica, na concepção pós-moderna eles possuem a descontinuidade e, possivelmente, a contiguidade espacial. O próprio movimento hip-hop, discutido no capítulo 5 deste trabalho, articula-se territorialmente com base na descontinuidade espacial, erigindo uma contiguidade territorial. Porém, tal aspecto será tratado mais adiante.

O autor afirma que a “realização da multiterritorialidade contemporânea, fica evidente, envolve como condições básicas a presença de uma grande multiplicidade de territórios e sua articulação na forma de territórios-rede” (HAESBAERT, 2005, p. 6788). É nesse sentido também que reconhece a articulação da multiterritorialidade como fruto

[...] tanto da existência de “múltiplos territórios” ou de uma multiplicidade de territórios (diferentes tipos ou espécies de territórios “extensivos”) quanto de ‘território múltiplos’ ou a multiplicidade *do* território (territórios que em si mesmos se caracterizam por uma forte diferenciação interna ou por uma multiplicidade contínua, intensiva). Tanto em um sentido quanto em outro, pode-se argumentar, existe a possibilidade de articulação de uma multiterritorialidade [...]. (HAESBAERT, 2014, p. 93)

2.4. Subalternização e Estigmatização Social: Algumas Aproximações

Relacionando as concepções abordadas de territórios, “pedaços”, multiterritorialidades e bairros, pode-se supor que cada bairro - como território elementar da cidade - manifestar-se-á assim na escola através das características que seus/suas jovens habitantes carregam (territorialidades). Isso fica evidente a partir do diálogo e conversas com os/as estudantes.

Os/as estudantes classificam alguns de seus colegas de acordo com a característica do bairro em que moram. Por exemplo, os/as moradores/moradoras do bairro Parque das Águas (que alocou a produção em série de casa do programa Minha Casa Minha Vida no entorno da escola) são identificados(as), primeiramente por morarem nas “casinhas”. Ao responderem verbalmente à pergunta informal “onde você mora?”, a primeira resposta dos/das estudantes que participavam da conversa também era “nas casinhas”. Nas entrevistas esse termo também aparece quando uma das entrevistadas é indagada sobre o bairro onde mora:

A7: ali naquela... naquela favela ali, né?! Um monte de casinha, Monte Castelo?

Jader: Como que chama?

A7: Acho que é Parque das Águas

Também em uma conversa informal com a direção, numa breve contextualização dos/das estudantes da escola foi revelado que “há alguns anos atrás existiam muitas brigas em função das origens dos meninos e meninas. Simplesmente por serem das ‘casinhas’ eram considerados intrusos na escola por quem morava no Monte Castelo⁴². Hoje temos muito mais alunos das ‘casinhas’ do que alunos do Monte Castelo, que eram a imensa maioria e saíram da escola por causa dos conflitos”.

⁴² Unidade de planejamento, reconhecida pelos seus estudantes como bairro, onde se encontra a escola.

Estes depoimentos mostram como a criação de identidades com seus bairros e “pedaços” orientam alunos e alunas a construírem relações ora concordantes e ora conflitantes entre si dentro mesmo da escola, local onde se encontram cotidianamente.

Todavia, a atribuição do termo ‘casinhas’ às moradias do Parque da Águas carrega um conflito velado em si. A pronúncia do termo diz respeito não somente às edificações existentes na área do bairro, mas a uma estigmatização social e cultural dos seus moradores e moradoras, além de ser uma estratégia de manutenção territorial (territorialidade). Esse estigma social é em si uma construção que parte diretamente das classificações às quais são submetidos os sujeitos que carregam em seus corpos algum elemento (ou conjunto de elementos) que os diferencie dos demais.

A obra do sociólogo Erving Goffman (2013) oferece notável acréscimo às reflexões em torno do conceito *estigma*. Porém, ela não é suficiente para compreender e caracterizar o tipo de estigma recorrente no termo “casinhas”, como será mostrado. De acordo com o autor, existem dois tipos distintos de estigmas, os visuais e os tribais. Os visuais se subdividem em: deformidades do corpo e culpas de caráter individual (desvios dos padrões colocados por determinada comunidade). Já o estigma tribal é aquele que nem sempre é visível e é transmitido através de uma linhagem. Nas palavras escritas pelo autor,

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 2013, p. 14)

Dentre os tipos de estigmas elencados pelo autor, talvez, o que mais se aproxime e permita uma intertextualidade com a pronúncia do termo “casinhas” seja o terceiro, o estigma tribal, embora ele não dê conta de explicar a totalidade

da estigmatização social à qual são submetidos moradores e moradoras das “casinhas”.

O estigma tribal, de acordo com Goffman (2013), refere-se a características sociais de um (grupo) estigmatizado: é aquele ou aquela que poderia ser bem recebido nas relações cotidianas de uma dada sociedade, mas que carrega algum traço desviante, que afasta os outros, que cria a desconfiança e destrói possibilidades de a atenção ser dirigida para outros atributos que facilitariam as interações.

A existência e destaque de uma qualidade desviante que estigmatiza um indivíduo, garante ao mesmo tempo, dialeticamente, a “normalidade” do restante do grupo não estigmatizado.

A partir desta pesquisa é possível pensar, num primeiro momento, que simplesmente por alguns indivíduos serem moradores e moradoras de um bairro diferente⁴³ são estigmatizados(as). Atrelado a isso, tais sujeitos vêm de algum local incógnito da cidade para esse novo bairro e trazem consigo a insegurança e desconfiança existentes do desconhecido. Fato curioso é que a grande parte de moradores e moradoras do Parque das Águas carrega enorme semelhança com os de bairros mais tradicionais do entorno: pertencem à mesma classe social e têm etnias muito próximas. Porém, esses e essas “novos” e “novas” moradores(as) não têm o caráter fundamental - e que os/as caracteriza como moradores das casinhas-, a aceitação dos mais tradicionais moradores. Assim, basicamente, o tempo de moradia nos bairros é a diferença que garante a “normalidade” do grupo mais tradicional na área abordada, ou seja, é o que garante a estigmatização social do grupo mais recente - além das condições sociais a que estão submetidos os/as moradores e moradoras do Parque das Águas.

Um quadro muito semelhante foi posto por Eliás e Scotson (2000) em seus estudos acerca das dinâmicas existentes entre distintas zonas de Winston Parva, em Leicester⁴⁴. Em sua obra os autores investigam como ocorre o

⁴³ O Parque das Águas é um bairro que carece de algumas infraestruturas garantidoras do contato e sociabilização entre os sujeitos que o habitam. Por exemplo, não há espaços de lazer públicos como praças, campos e quadras de futebol, parques etc. O atendimento à saúde e educação também são precários, fato que faz os moradores dali buscarem em outros bairros vizinhos tais serviços. Isso também ajuda a fortalecer a estigmatização social, pois os “novos” membros sociais são vistos pelos tradicionais moradores como intrusos.

⁴⁴ Cidade inglesa localizada na região Midlands do Leste.

processo de estigmatização social entre três áreas da cidade inglesa, sendo que todas são compostas por indivíduos, em sua maioria, de mesma classe social e étnica. Como se dá o estranhamento entre as pessoas chamadas por Norbert Eliás e John Scotson (2000) de *estabelecidos* e *outsiders* é o cerne do estudo. Logo no início do texto os autores apontam o que difere os dois grupos: o tempo de existência nos locais e a coesão grupal que este tempo em conjunto origina. Os sujeitos que moram há mais tempo em uma das zonas têm um sentimento de superioridade em relação àqueles que chegaram em momento ulterior e com base nesse aspecto temporal argumentam ser um grupo mais coeso e, portanto, socialmente superior, embora pertençam todos à mesma classe. Nas palavras dos autores,

No que concerne aos padrões habitacionais, as diferenças entre as duas áreas não eram particularmente evidentes. Mesmo examinando essa questão mais de perto, era surpreendente, a princípio, que os moradores de uma área tivessem a necessidade e a possibilidade de tratar os da outra como inferiores a eles e, até certo ponto, conseguiam fazê-los *sentirem-se* inferiores. Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional - em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. (ELIÁS e SCOTSON, 2000, p. 21)

Na contextualização acima os autores chamam atenção para outro aspecto que merece ser abordado com mais paciência. O fato de um grupo consideravelmente grande de moradores tradicionais (os estabelecidos) conseguirem ter feito com que outros moradores mais recentes (outsiders) se sentissem e se enxergassem como inferiores. Esse também é o princípio basal de hegemonia cultural trabalhada por Gramsci (1982): a aceitação (socialmente construída) “espontânea” e consensual do grupo dominante por parte dos grupos subalternos, a partir do discurso e diálogo mantidos e construídos pelos intelectuais⁴⁵ atarefados com a organização e manutenção da cultura dominante.

⁴⁵ Para Gramsci (1982), os intelectuais são representam o segmento de uma classe social responsável por organizar e manter os padrões de uma determinada cultura (hegemônica ou contra-hegemônica), modificando-a quando necessário. Esses intelectuais são também criados e orientados a partir de sua classe social. Para o autor, não é possível que intelectuais da classe proletária assumam compromissos de organização e manutenção da classe burguesa, pois o conjunto de ideais constituídos em uma classe são contrários, em sua maioria, à outra classe.

É imprescindível esclarecer que a hegemonia cultural proposta por Gramsci ao longo de muitas de suas obras refere-se a uma hegemonia construída por uma classe social com maior poderio econômico e influência social. A hegemonia cultural da classe trabalhadora somente seria construída a partir de uma revolução social, momento que os trabalhadores assumiriam os ditames da sociedade. Neste momento, aqui é feita uma releitura da proposta do autor e não uma aplicação fiel à realidade encontrada.

Tendo tais considerações sido compreendidas, é possível entender que, segundo o autor, a hegemonia social nasce também do

[...] consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa da sua posição e de sua função no mundo da produção [...] (GRAMSCI, 1982, p. 11)

Não obstante, existem contra-hegemonias que futificam dessa relação e que podem, além de florescer, ganhar representatividade popular ou sofrerem certa coerção pelo aparato estatal assegurador da disciplina daqueles grupos não consentidos. Abordagem semelhante pode ser feita em relação aos jovens inserido no “mundo dos adultos”.

Numa leitura cuidadosa do texto gramsciano é possível articular uma intertextualidade entre a realidade encontrada neste estudo, aquela outra encontrada por Eliás e Scotson (2000) e a proposta de hegemonia elencada por Gramsci (1982), uma vez que os próprios moradores mais recentes do Parque das Águas, ou de Winston Parva, de certa forma aceitam sua condição de

Da mesma forma, os intelectuais originados na classe burguesa não serão fiéis aos ideais da classe operária. Gramsci (1982) ainda aponta que todo ser humano tem um grau de intelectualidade desenvolvido, nenhum homem ou mulher desempenha um trabalho social inteiramente desprovido de intelecto. Porém, alguns assumem funções em grau mais elevado de intelectualidade. Nas palavras do autor, “Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

subalternos por não se adequarem aos padrões de coesão impostos pelo grupo 'dominante'.

Embora essa relação existente entre os *estabelecidos* e os *outsiders* desse estudo - entre os moradores do Parque das Águas e os moradores de outros bairros mais tradicionais do seu entorno - esteja presente nos discursos de vários sujeitos dentro da escola, ainda no espaço escolar essa condição é posta em suspensão por ambos grupos em diversos momentos. A condição impressa nos corpos desses moradores, ora é reafirmada nos seus cotidianos pela cidade, ora é superada, mesmo que de maneira efêmera, dentro do espaço escolar. Em outras palavras, as territorialidades que os sujeitos carregam consigo manifestam-se nos discursos e falas dos alunos, alunas, funcionários e funcionárias da escola cotidianamente, mas ao mesmo tempo, em função das práticas escolares - sobretudo o futebol -, ela é posta em parênteses. Isso fica claro na fala de um dos funcionários da escola.

Jader: só para finalizar. Dentro do futebol, do esporte em si de uma maneira geral, você percebe esse conflito de bairros (Parque das Águas, Monte Castelo, Esplanada, Carlos Chagas)?

G1: de longe. Porque, por exemplo, aqui a gente forma o time da sala e na sala você tem alunos de vários bairros que a gente atende aqui. No esporte não é esse o conflito. E o exemplo que você citou [fazendo menção ao Tornei Esportivo Poupança Jovem], ele reflete bem isso, que é o Poupança Jovem, um torneio. Mais aí é a questão da competição e da juventude mesmo. A tensão ali não tem a ver com esta... às vezes se eu formar dois times da mesma rua vai dar confusão, há disputa e há tensão ali. Você vê o Poupança Jovem, que reúne jovens de todos os bairros, de todas as escolas de Juiz de Fora, estaduais de ensino médio, e não tem nenhum. [28:14 - 28:20 incompreensível] para você ver o poder do esporte. Porque os meninos às vezes falam, "pô"... ele vai vestir a mesma camisa que o Jóquei (que ele poderia ter uma rixa) e talvez isso pode refletir e pensar "que isso?!".

Assim, a partir do momento em que a escola é vista como um espaço de encontro de territorialidades, de certa forma, ela propicia a interação e o choque entre essas territorialidades, por vezes até as superando.

Quem são esses e essas jovens estudantes que caracterizam a escola como um território relacional e manifestam nela suas relações cotidianas com a

cidade (e os grupos que nela existem), é o que será apresentado no próximo capítulo.

3. A CIDADE NA ESCOLA

Qual a importância da escola nas vidas dos sujeitos desse trabalho? Para além da relevância pedagógica da escola já sabida, a escola coloca-se como um importante território de sociabilidade, de construção de coletividades, como local de reconhecimento e assunção de si em meio à sociedade. O espaço escolar é um dos principais locais da cidade capazes de garantir aos seus sujeitos momentos de alteridade, de experimentação do diferente e de vivências pautadas na corporeidade social produzida. É justamente pelo fato de reunir cotidianamente inúmeros indivíduos, meninos e meninas, homens e mulheres, distintos elementos culturais e territoriais que a escola se mostra como um território relevante neste trabalho.

As crianças e jovens ao chegarem na escola não esquecem dentro de suas mochilas os valores construídos ao longo de suas vivências, pelo contrário, colocam em evidência seus costumes e matrizes culturais. No cotidiano, esses sujeitos e seus costumes denunciam e clarificam diversas relações sociais nas quais vivem, relações estas conflituosas, concordantes, de opressão, de injustiça social, de subalternização etc. Enfim, relações territoriais que se desenham desde seus bairros até a escola.

Cada uma dessas relações manifesta-se de múltiplas maneiras e intensidades variadas nos corpos desses jovens e exprimem-se em territorialidades capazes de desvelar inúmeras relações: de gêneros, de classes, de etnias, de idades, etc. Essas relações são territoriais, tanto material quanto (i)materialmente e podem ser lidas a partir de um olhar mais sensível acerca dos corpos daquelas pessoas presentes no espaço escolar. São assim relações territoriais-corporais percebidas através das territorialidades que os sujeitos carregam consigo.

Não se pode esquecer que, ao saírem diariamente da escola, esses e essas jovens não trancam suas vivências em seus armários e vão para suas casas, bairros e outros lugares da cidade isentos dela. Na verdade, eles e elas carregam consigo todas as relações que ali encontraram e viveram. Certamente essa carga estará presente nos corpos desses indivíduos e serão mostradas a partir do movimento de ida à escola e do retorno para outros locais da cidade.

3.1. Estudantes Jovens na Cidade e seus Cotidianos: da Casa aos Encontros na Escola

Não é preciso recorrer às teorias pedagógicas ou aos processos de ensino e aprendizagem existentes na maioria dos currículos dos cursos de licenciatura para compreender que os seres humanos, em geral, constroem suas identidades primeiras nos locais que lhes são familiares nos anos iniciais de vida. Seja em com pai e mãe, irmão e irmã, nas casas dos avôs e avós, primos ou primas, tios ou tias (locais privados que fortaleceram os vínculos com a individualidade), etc., ou nos próprios bairros (locais públicos, mesmo que na dimensão mínima da própria rua) etc. Antes da vida escolar, as crianças iniciam aí sua compreensão e produção espacial.

A extrapolação dos limites locais familiares, na maioria dos casos, se dá com as primeiras idas à escola. A partir da escola - espaço que provavelmente perdurará por cerca de doze anos, no mínimo, nas vidas de cada pessoa - as crianças começam a criar novos laços de afetividade, de diferenciação e solidariedade, estabelecendo vínculos e relações intersubjetivas e intra e interlocais. Em outras palavras, é no espaço escolar que as crianças e os jovens aprofundam e ampliam seu reconhecimento como diferentes em meio aos seus semelhantes, através do contato cotidiano com os outros(as).

Ao longo da vida, esses laços são estreitados, rompidos, reestabelecidos e fortalecidos também em função das variadas formas de vivência do espaço escolar. E mais: esses laços extrapolam as fronteiras que cercam a escola e, ao mesmo tempo, criam diálogos com outros locais da cidade que lhes são exteriores.

Assim, é nesse caminho - na relação dialética, contínua e duradoura da juventude (aquelas crianças de outrora) que vai dos espaços familiares da infância aos espaços citadinos presentes por onde circulam - onde a diversidade de jovens em seus contatos produzem espaço, manifestam suas formas culturais e são condicionados em seus movimentos. Exatamente por este motivo, por permitir a abordagem dos jovens em seus próprios movimentos, que o espaço escolar se faz tão rico.

De acordo com Cassab,

A juventude produz espaço e é igualmente condicionada pelas formas em que esse espaço é socialmente produzido e organizado. Isso implica a necessidade de se abordar o movimento dos jovens, que se dá a partir de suas ações, de sua mobilidade, de suas falas e gestos, da relação que estabelecem com os bairros e com a cidade, dos usos que instituem com e no espaço urbano e com a cidade. (2015, p. 139)

Mas o movimento real desses jovens, neste trabalho, somente pode ser lido a partir da interpretação de seus cotidianos, o que será feito ao longo deste capítulo e também no próximo.

Pires (2015) igualmente enfatiza a importância de olhares mais sensíveis às juventudes em seus movimentos presentes, às suas práticas e propostas. Em seu texto a autora aborda com muito cuidado a posição de jovens universitários (preocupados em se qualificar para o futuro mercado de trabalho) em algumas cidades do interior de Goiás, bem como as culturas geográficas, os contatos com a coletividade e o direito à cidade que tais sujeitos reivindicam ou ignoram⁴⁶.

Em suas próprias palavras, a autora aponta que “...esses sujeitos utilizam grande parte do tempo livre das obrigações cotidianas com atividades rotineiras em ambiente doméstico, próprias do espaço privado (a casa) e com menos potencial coletivo (assistir televisão, ficar em casa sem fazer nada, à toa ou dormindo, namorar)”. (PIRES, 2015, p. 169)

Considerando a condição da juventude apontada por Pires⁴⁷, a universidade talvez seja o local de encontro (entre sujeitos semelhantes e distintos) mais frequente na vida daqueles jovens. É certo também que a ida à universidade é oriunda de um planejamento - não necessariamente encabeçado pelos próprios sujeitos que a frequentam - voltado a uma melhor condição de

⁴⁶ A ignorância do direito à cidade por parte dos jovens não é o desenho de um movimento presumido de negação aos espaços da cidade no desenrolar de seus cotidianos. Na realidade, essa negação é, talvez, a materialização da impossibilidade de acesso a determinados espaços, uma atitude não intencional, espécie de *laissez-faire* construído e articulado por uma ideologia pautada no individualismo exacerbado persistente na contemporaneidade ocidental. Sob esse viés, é possível atribuir a responsabilidade dessa condição juvenil àquele poder simbólico desvelado por Bourdieu, ou seja, aquele poder que “é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2012, p. 7-8). É então esse poder simbólico, existente e imperceptível, que faz boa parte dos jovens (e diversos outros sujeitos sociais) negar, ou não reivindicar, seu direito à cidade.

⁴⁷ Composta por sujeitos homens e mulheres que têm um cotidiano marcado mormente pelo estudo e pelo trabalho remunerado, que vivem o presente, porém, com um caráter forte de orientação para o futuro.

trabalho na vida adulta. Isso não impede que sejam criados novos vínculos, que os e as jovens envolvidos(as) na pesquisa citada passem a fazer parte de outros círculos de amizade e que construam novos rumos em suas trajetórias de vida, elencando outros espaços para frequentar e outros circuitos para fazer parte. Isso seria possível pelo aspecto de socialização que a universidade mantém.

Condição semelhante à universidade - de socialização - existe na escola abordada neste trabalho. Embora a necessidade dos estudos seja o motivo primeiro que leve os e as estudantes à escola, como aponta Pires (2015), a frequência constante neste espaço escolar se dá, sobretudo, pelas amizades e possibilidades construídas no decorrer de anos.

Nota-se que esse viés socializador da escola foi apontado por alguns sujeitos entrevistados como motivo fundamental que os leva ao espaço escolar. Ao serem indagados com as perguntas “Por que você vem para a escola? O que te traz aqui?”, alguns responderam:

B6: eu venho na escola por causa deles [os amigos], eu gosto de ajudar eles. Cara, eu só aprendo - claro que para ganhar - mas para ajudar eles. Eu só estudei para a prova no primeiro ano porque o C. não sabia de nada. Eu não estava nem aí, eu sabia que eu ia tirar a maior nota e que ninguém ia saber nada, eu estudando ou não estudando ia tirar a maior nota. Aí eu estudei para passar cola para ele, não conta para ninguém! Aí eu passei a cola da prova de História e de Biologia todinha para o C. E eu venho por causa deles. Ver o J. como se tivesse acabado de fumar um baseado de maconha e chegar na escola às 9 horas da manhã e depois não saber fazer nada. Fala "A., me ajuda aqui!". Não que eu estou julgando, aí depois eu ainda falo "cara, você está com o olho pequenininho e está com uma blusa repleta de maconha", porque a blusa dele é cheia de desenho de maconha. Aí ele falou assim "nem só por isso eu sou maconheiro" e eu falei "é, mas é um bom suspeito". Aí eu começo a rir dele. E eu venho por causa deles, cada um tem um aspecto. Eles não são as pessoas mais perfeitas do mundo, mas são essenciais na minha vida, eles são essenciais. A parte pior da escola é eu ter que dizer adeus para eles, para todos eles. Para o "tá, né?", a R. que não escuta nada, a B. que sempre vem com o dente sujo de batom, a E. que tem uma risada tão engraçada... cada um, a M. que dá cinco espirros de uma vez e cada vez ela dá dois passos para a frente. Eu venho na escola por causa deles.

C5: eu vinha pelos estudos e pela amizade que a gente constrói durante ao longo tempo.

E3: porque que eu gosto de frequentar? A escola eu gosto de frequentar mesmo é por causa das amizades.

Mesmo quem num primeiro momento argumentou que a escola é um local destinado à disputa, à meritocracia e à corrida intelectual, no decorrer da construção da resposta abordou o fato de que as amizades construídas ali eram o fato fundamental da permanência na escola.

B6: eu venho para ganhar as melhores notas, eu venho para... eu olhava isso como uma competição, entendeu? Eu entrei sendo a melhor da sala e saí sendo a melhor da sala. Eu venho para a escola porque eu vejo ela como uma corrida, quem corre mais rápido ganha o primeiro lugar, entendeu? Eu venho para a escola para ver meus amigos, mas o que me traz primeiro é a competição. Depois para ver meus amigos, conhecer pessoas novas, ouvir os professores, rir (eu não vou mentir, as vezes eu gosto de zombar deles, tipo o R. nervoso. Cara, ele é muito engraçado. Você já viu o R. nervoso? Desculpa, eu estou sendo sincera. Você já viu ele nervoso? Não dá para levar a sério, eu tento levar o meu riso daqui lá para minha alma e minha alma está pulando de tanto rir da cara dele, mas eu fico lá séria. E ver como ele fica falando toda hora: "tá? Então o Brasil é dessa forma, né?! Então não sei o que lá, tá?"... para ficar rindo do jeito deles, da R. que não escuta quase nada que você fala (você fala presente, ela vira e fala "quem falou presente?"), eu acho isso engraçado, para zombar de como meus colegas às vezes são burros. Não que eles sejam burros, mas não burro, eu não quis dizer... tipo a L., a professora faz assim "quanto que é?". Aí está lá 9^2 . Aí a professora coloca lá, conseqüentemente, 81. Mas a professora não vai falar porque que eu coloquei 81... calma aí, porque 9×9 , 81! Aí ela fala "por que que vc botou 81?" Aí eu começo a rir dela. Aí ela, "você entendeu?" e eu, "entendi!", "por que ela botou 81?", "porque 9^2 é 81, entendeu"? É legal o jeito que ela fala, é legal ver ela pulando, como ela come muito (ela é magrinha e come como um elefante). Eu gosto de ver como eu não consigo comer igual ela. Ver como o C. tem uma voz irritante e ouvir ele me chamando de Pepa Pig, ver como o G. é gordinho e baixinho e como ele ri fingindo que é gay e balançando o cabelo, ver o H. dando uma "ai, nem vem, querida", a I. levando tirada do H. Acho que eu venho mais por causa dos meus amigos do que por causa da corrida, essa é a verdade.

Ora, se depois da casa a escola é o local onde acontecem tais encontros cotidianos, ela é também motivadora desses encontros por outros espaços da cidade. Ela, como parte do cotidiano desses sujeitos, permite a articulação dos cotidianos a ponto de torná-los, talvez, compartilhados. Assim, o espaço escolar pode ser visto pela sua composição territorial como um local capaz de deixar

expressar territorialidades construídas fora da escola. Sob essa perspectiva e outras reflexões que irão caminhar algumas discussões posteriores.

3.1.1. Os Jovens, a Cultura e o Corpo como Território

Há, obviamente, a necessidade de apresentar aqui quem são os sujeitos jovens dessa pesquisa. Porém, antes deve-se no mínimo apontar teoricamente, a partir de um quadro geral, qual juventude constitui o tema deste trabalho, para posteriormente explicar suas relações e implicações nos espaços da cidade, ou seja, de que maneira esses e essas jovens vivem e se espacializam pela cidade. Para tanto, faz-se necessário discutir brevemente as categorias juventude e adolescência, tentando elucidar suas distinções e mirar uma perspectiva que dê conta de abordar o que se considera ser jovem a partir de certos(as) autores e autoras.

Segundo autores e autoras como Islas (2009), León (2009), Cassab (2001), Cassab (2009) e Groppo (2000) existem pelo menos três abordagens teóricas nas definições de jovens. A primeira aponta a juventude como uma faixa etária, compreendida entre diferentes idades. León (2009) nota a variação dessa delimitação de faixa etária nos países da América do Sul e afirma que, no Brasil, a juventude é tratada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e por alguns autores como o período compreendido entre 15 e 24 anos, mesma aceção indicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera que adolescentes estão compreendidos(as) na faixa etária de 12 a 18 anos de idade e são vivedores plenos da juventude⁴⁸. Em relação a essa abordagem Cassab (2009) revela a existência de um problema e a necessidade de sua desconstrução: considerar a juventude simplesmente pelo seu corte etário tende a certa naturalização dessa condição, o que é um equívoco, uma vez que todos grupos de idade (criança, jovem, adulto, idoso) são fundamentalmente criações de uma sociedade e estão ligadas de forma intrínseca aos processos de conformação social contemporâneos.

⁴⁸ De acordo com o Estatuto da Juventude (BRASIL 2013), a juventude fica compreendida entre os 15 e 29 anos de idade.

Embora não seja a escola mais apropriada para definir juventude e nem sejam consenso as faixas etárias estabelecidas, o recorte etário é uma aproximação inicial (talvez) necessária, não para homogeneizar a categoria juventude e sim para diferenciá-la (LEÓN, 2009). Nesta concepção, os jovens deste estudo estariam inseridos na faixa etária eu vai dos 15 aos 20 anos de idade. Inclusive, alguns sujeitos entrevistados nessa pesquisa declaram que ainda são jovens em função da faixa etária em que estão. Quando questionado sobre “o que é ser jovem?”, um dos entrevistados respondeu:

E3: ser jovem para mim é poder ter a diversão adequada da nossa época.

Jader: e o que é essa "nossa época"?

E3: a faixa etária dos 13 aos 17, 18 também.

A segunda abordagem da juventude a coloca como uma etapa, como transição entre a infância e a vida adulta, ou seja, é o momento da vida de quem não é mais criança e não é ainda adulto(a). Nessa ótica as categorias adolescência e juventude (e até mesmo puberdade) às vezes se (con)fundem por manterem constantes diálogos entre si e popularmente serem utilizadas como sinônimos, embora não sejam.

Cada ramo da ciência define esse período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade de maneira mais adequada a suas propostas. Groppo (2000) é quem apresenta tal possibilidade, ao enfatizar que a juventude, enquanto categoria social, é uma concepção mais próxima à sociologia - um entremeio das funções sociais da criança e as funções sociais dos adultos; já a adolescência aproxima-se da psicologia, psicanálise e pedagogia como período de desenvolvimento da personalidade e comportamento dos sujeitos sociais; e a puberdade é uma concepção vinculada às ciências médicas e refere-se à etapa de transformações no corpo dos indivíduos que eram crianças e estão se tornando adultos. O mesmo panorama é apontado também por León (2009).

Fato é que adolescência e juventude aparecem constantemente com um caráter propedêutico à fase adulta no desenvolvimento humano, sendo a adolescência mais próxima da infância e a juventude mais próxima da vida adulta

(GROPPO, 2000) ou até mesmo inserida nela, como exara Gobbi (2012) ao citar o termo *adullescência*⁴⁹.

Por fim, a terceira abordagem encara a juventude como um eterno devir, como algo passageiro e momentâneo em um caminhar para a vida adulta. Aqui os jovens serão, no futuro, adultos e devem ser preparados para quando esse momento chegar. O momento presente lhes é negado, como se esses sujeitos não tivessem importância social na produção do espaço (CASSAB, 2009). Também as culturas juvenis são colocadas em segundo plano, não sendo consideradas importantes na produção espacial. Nessa perspectiva, jovens ainda não são, eles e elas *serão*. Sua função é se preparar socialmente para a vida adulta bem-sucedida e para o mercado de trabalho⁵⁰. Por isso seus comportamentos são supervisionados segundo regras estabelecidas pelos adultos. Rodó-de-Zárate (2015) é enfática quanto a contradição existente nesta relação, ao clarificar que os lugares públicos frequentados por jovens são paradoxalmente produzidos pelos adultos, como maneira de garantir um convívio ‘saudável’.

En general, la literatura sobre jóvenes y espacio público muestra cómo esta relación es compleja y contradictoria. La calle se ve como un lugar donde la gente joven puede encontrar libertad y donde construye en gran medida su identidad, lejos de la mirada adulta. Pero este espacio es un lugar construido por personas adultas según sus necesidades e intereses. Este proceso de producción del espacio como espacio adulto es lo que se llama ‘adullescencia’. Y dada esta hegemonía, la juventud queda excluida de un espacio supervisado por la presencia de

⁴⁹ De acordo com a autora, de maneira geral, os *adullescentes* são pessoas na faixa etária de 35 a 45 anos que não admitem estar deixando de ser jovem. A palavra “*adullescência*” é um termo que caracteriza aquelas pessoas que vivem alguma cultura jovem, mas têm idade suficiente para não o ser. Nas próprias palavras de GOBBI (2012, p. 43), “esse Neologismo surgido na Inglaterra busca expressar a permanência dos valores adolescentes na vida adulta. É a contração das palavras ‘adulto’, ‘adolescente’ e ‘adolescer’ (que além de remoçar, significa atingir a adolescência). O *adullescente* é um adulto que se faz *adolescer*, mas permanece maduro”.

⁵⁰ É claro que as funções sociais aqui variam de acordo com as classes as quais pertencem esses jovens: ora, as classes com maior poder aquisitivo, desde meados do século XIX, já se preocupavam com o devir dos jovens da família, garantindo que tivessem acesso à educação, enquanto aos jovens de classes com menor poder aquisitivo restava o mercado de trabalho. Essa realidade social de outrora passa por processos de transformação e jovens das classes de menor poder aquisitivo têm acesso à educação garantido pelo Estado, sobretudo no século XX, mas com caráter disciplinar, principalmente, e não educativa. Para maiores detalhamentos das relações políticas de construção da escola destinada a jovens ver os debates propostos por CASSAB (2009) e GROPPO (2000).

personas adultas que lo definen, gobiernan y controlan. (RODÓ-DE-ZÁRATE, 2015, p. 3)⁵¹

Não só as ruas e seus espaços públicos são controlados pelos adultos. O próprio espaço escolar é dirigido, administrado ou gerido segundo normas construídas por adultos a partir de ideologias, utopias e pressupostos adultos.

Historicamente, aos olhos da comunidade adulta reguladora das diferentes sociedades, jovens foram e são tratados como sujeitos que carecem de freios sociais: desde a Antiguidade (quando o casamento era o principal artifício para os conter), passando pela Idade Média (quando, além do casamento, as expedições, Cruzadas e longas viagens⁵² se mostravam como atividades disciplinares) até à modernidade (em que o serviço militar e a escola surgem também como novas estratégias para dominar os ânimos juvenis, ou seja, iniciar jovens na vida adulta). Apesar das obrigações impostas e de todos os freios, alguns e algumas jovens ainda criam estratégias para escapar das regras, em curtos momentos e extravasar suas energias de distintas maneiras.

Cassab (2009) revela tais práticas em seu texto, além de elucidar com clareza alguns problemas de gênero envolvidos nessas práticas extravagantes, quando os jovens masculinos exerciam poderes sobre os corpos das jovens. Ainda como aponta a autora, essa visão repressora acerca da juventude (forjada efetivamente na virada do século XIX para o século XX) reverbera até os dias contemporâneos, principalmente quando se trata de jovens das classes desabastadas.

Frequentemente, as práticas juvenis pelo espaço geográfico, sobretudo nas cidades grandes e metrópoles, são reguladas, vigiadas e punidas (quando contravêm as normas impostas) pelos agentes fiscalizadores de um projeto de sociedade: a família, as autoridades, a polícia, o Estado, a Igreja etc. Todas estas instituições propõem o controle dos corpos jovens, evidenciando cada vez mais

⁵¹ Em geral, a literatura sobre jovens e espaço público mostra como esta relação é complexa e contraditória. A rua é vista como um lugar onde jovens podem encontrar liberdade e onde constroem em grande medida sua identidade, longe dos olhares adultos. Mas este espaço é um lugar construído por adultos segundo suas necessidades e interesses. Este processo de produção do espaço como espaço adulto é o que se chama 'adultificação'. Dada esta hegemonia, a juventude fica excluída de um espaço supervisionado pela presença de pessoas adultas que o define, governa e controla. [tradução nossa]

⁵² As cruzadas e as longas viagens eram financiadas pelas famílias mais abastadas, sendo instrumentos de 'poder' e privilégio das famílias mais pecuniosas, como aponta Cassab (2009).

suas territorialidades. É possível, então, elencar aqui também o corpo (como território) e algumas estratégias (territorialidades) que visam mantê-lo em ordem.

Apresenta-se assim outra ideia acerca dos territórios, uma ideia para além da dimensão física: a dimensão abstrata, do discurso. Sabe-se que as territorialidades existem como manifestações visíveis, mas não necessitam somente de meios materiais para serem mostradas. Podem ser visíveis ou sensíveis. Elas podem estar presentes nas ações cotidianas e ainda serem veladas. Por isso são menos palpáveis que o território? Na realidade, não. O território não é somente a base material ou um elemento físico delimitado pelas fronteiras. Ele pode ser erigido a partir de projetos de sociedade, de discursos, falas, etc. Não é necessário que exista o elemento físico para que haja um projeto de território. Tome-se como exemplo o corpo humano como território essencial para a manutenção de uma cultura dominante - afirmação que doravante será desenvolvida.

Um exemplo capaz de clarificar a relação do corpo como território está em Foucault (2013), que inicia um dos capítulos de seu texto descrevendo aos leitores a figura de dois tipos distintos de soldados, separados por um período histórico definido. Primeiro o autor apresenta o soldado do início do século XVII e depois outro soldado já da segunda metade do século XVIII. Ambos personagens têm a mesma função; porém, aquele do século XVII é visto e reconhecido de longe, é aquele que carrega consigo os sinais de seu vigor e coragem, é o soldado que tem seu corpo como brasão de toda sua força e valentia e boa parte de sua postura se origina de uma retórica corporal impressa em seus gestos. Já o soldado do século XVIII pertencente ao período da Primeira Revolução Industrial; é um soldado pré-fabricado, soldado-máquina, homem de posturas corrigidas aos poucos, corpo coagido lentamente, adestrado e assenhorado. A fidelidade às ordens que esse soldado mantém seria as territorialidades de seu corpo-território. É o soldado do corpo manipulável.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder: obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas máquinas, dos regimentos bem reinados e dos longos exercícios. (FOUCAULT, 2013, p. 132)

O soldado mostrado por Foucault (2013) caminha no mesmo sentido do homem-máquina apresentado por La Mettrie (1982), mais no que se refere à questão de adestramento do corpo do que na redução da alma ao materialismo⁵³. Tanto o corpo do segundo soldado quanto o corpo do homem-máquina de La Mettrie são territórios, pois são espaços controlados. Eles afirmam as fronteiras e demonstram, por si mesmos, o exercício de um poder que não lhes pertence, mas a quem os produzira. Porém, não são territórios apenas no aspecto da materialidade corporal, são muito mais territórios de um discurso social (político, econômico e cultural), que carrega a qualidade a qual Saquet (2007) refere-se por (i)materialidade do território.

Dentro do universo de pesquisados neste trabalho, em alguns momentos essa ideia de dominação do corpo surge em alto e bom som, como aparece na fala abaixo:

D4: [a atual escola] não é aquela escola rígida que eu estudava onde morava. Lá era tudo rígido, lá era uniforme, não podia estar ninguém do lado de fora, assim. Responder professor? Nossa, nunca! Que isso, era um respeito, sentar. Aqui eu acho que é muito desorganizado.

Fernandes (2009) é outro autor que - em seu estudo pautado nas diferentes e complementares tipologias do território - também discute tal imaterialidade territorial como possibilidade ao desvelar que o território imaterial está presente em todos os níveis de produção territorial, sendo inclusive produzido antes mesmo dos elementos materiais do território. Segundo o autor, até mesmo o processo de construção do conhecimento é uma disputa territorial articulada na construção de paradigmas, ou correntes teóricas:

O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. Determinar uma interpretação ou outra, ou várias, convencer, persuadir, induzir, dirigir 211 Sobre a tipologia de territórios faz parte da intencionalidade na elaboração conceitual. Estou me referindo ao mundo das idéias em que as idéias de forma, limite, referência, convencimento, conteúdo, área, domínio, extensão e dimensão, entre outras,

⁵³ Propostas discutidas por La Mettrie (1982) em sua obra.

diversas são noções necessárias para pensar que o pensamento também é produtor de relações de poder. A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção imaterial. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais. (FERNANDES, 2009, p. 210-211)

A partir da citação acima compreende-se ainda que todos os territórios materiais têm sua origem na intencionalidade, na imaterialidade, ou ainda que o território imaterial se mostra como possibilidade a ser efetivada, a ser posta de forma concreta.

São estes territórios construídos a partir de um discurso velado capaz de dirigir os corpos dos indivíduos em consonância com estratégias de controle muito bem definidas e, por vezes, pulverizadas. Equivale dizer acerca da possibilidade de construção de territórios mentais e intangíveis por parte de uma cultura dominante e que são aceitos ou não pelos subalternos.

Por fim, de acordo com Fernandes (2009) o território imaterial

[...] pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material. A importância do território imaterial está na compreensão dos diferentes tipos de território material. Nós transformamos as coisas, construímos e produzimos objetos na produção do espaço e do território. Pensamos o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder. Essa determinação deve ser compreendida como definir, significar, precisar a ideia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade. (FERNANDES, 2009, p. 211)

O espaço escolar como território é um momento cotidiano de encontro e socialização dos estudantes que dele fazem parte, mas é também um espaço-tempo destinado à disciplinarização dos corpos ali presentes. A escola carrega consigo em sua tarefa educacional a dupla função socializar-disciplinar, ou seja, é espaço de encontro e socialização e também espaço de disciplinarização para a 'boa' vivência coletiva social. Pode-se enxergar então a escola então como território (tanto material quanto imaterial) e o processo disciplinarização como territorialidade? Com certo cuidado, sim. Não é permissível considerar que o

espaço escolar cumpre somente a função de educar os corpos de acordo com paradigmas postos, pois dessa homogeneização nascem as r-existências, surge o movimento dialético do par homogêneo-heterogêneo, apontado por Lefebvre (2013). A partir da tentativa de uniformizar os corpos aparecem - em conjunto - as tentativas de resistir a essa uniformidade: são as singularidades em meio a tantas semelhanças.

Na fala de um funcionário da escola nota-se como essa r-existência às vezes pode adquirir um caráter expressivo na violência física.

G1: o curso noturno funcionou no último ano em 2013, nesse ano foi muito difícil o curso noturno aqui. Nós tivemos uma agressão ao professor dentro da sala de aula, nós tivemos uma agressão a um funcionário, tivemos um aluno que fez uso de maconha dentro da sala de aula, com o professor na sala...

Foucault (2013) alerta que o momento das disciplinas escolares é o momento do controle sobre os corpos na tentativa de torná-los mais obedientes e dóceis. Para o autor o espaço-tempo dessas estratégias disciplinares é

[...] o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2013, p. 133)

Mas é sabido que os processos citados não agem por eles mesmos: todos são frutos de normas socialmente construídas por alguma cultura, seja ela dominante ou alternativa. Cabe dar ênfase, acerca deste pensamento, à construção e manutenção da cultura referida por Gramsci (1982) como elemento de suma importância na compreensão de movimentos dialéticos da sociedade.

Ao longo de sua vida o autor foi um militante político engajado na transformação da sociedade capitalista. Para tanto, ele dedicou-se a acrescentar reflexões elementares sobre a produção social e sobre a possível mudança do caráter fundamental da sociedade, ambos com base na construção cultural. Como afirma, em outras palavras, Crehan, uma estudiosa da obra gramsciana:

Cuando se lea a Gramsci nunca hay que olvidar que fue un militante y que su principal objetivo era la transformation radical de la sociedade capitalista. Si bien para Gramsci los actores últimos de la transformación eran las clases, tambien la cuestion de la cultura tenia que ser una parte esencial de un proyecto revolucionario puesto que la cultura se refiere a la manera de experimentar y vivir la clase. Y la forma que tiene la gente de ver el mundo y su modo de vivir en el forjan necesariamente su capacidad para imaginar el cambio y para ver si esos cambios son factibles o deseables. La preocupacion por la cultura esta presente en todos los escritos de Gramsci, desde el primer articulo hasta los cuadernos de la cárcel, pero es importante no perder nunca de vista que, en ultima instancia, su interés por la cultura nació de un proyecto político revolucionário. (CREHAN, 2002, p. 91)⁵⁴

Tendo maior justeza com o autor, pode-se dizer que, em seus escritos, mesmo naqueles que antecedem sua prisão, ele já traçava algumas delineações sobre a cultura não para fazer um estudo simplesmente do que é a cultura em si, mas para apresentar uma maneira de superação da cultura e da ideologia impostas por uma classe dominante e aceitas por uma classe subalterna.

Existem alguns conceitos chave que orientam o entendimento da obra gramsciana e merecem ser destacados aqui - ainda que num espaço e ritmo diminuto. São eles a cultura, a hegemonia - mantida pela superestrutura e ao mesmo tempo motor das contra-hegemonias -, e os intelectuais em seu papel fundamental na organização da cultura⁵⁵. É plausível concordar com Angeli (2011) quando afirma que o pensamento de Gramsci é algo inspirador e provocativo, embora seja na mesma medida extremamente complexo.

Gramsci (1982) via o Estado de sua época como um Estado educador, capaz de criar um novo nível de civilização, a partir principalmente da escola.

⁵⁴ Quando se lê Gramsci, nunca se pode esquecer que ele foi um militante e que seu principal objetivo era a transformação radical da sociedade capitalista. Para Gramsci os últimos atores da transformação eram as classes e a questão da cultura tinha que ser parte essencial do projeto revolucionário, sendo que cultura se refere à maneira de experimentar e viver a classe. A forma que as pessoas têm de ver o mundo e seus modos de viver nele forja necessariamente sua capacidade de pensar a mudança e ver se estas mudanças são viáveis ou desejáveis. A preocupação com a cultura está presente em todos os escritos de Gramsci, desde seu primeiro artigo até os Cadernos do Cárcere, mas é importante nunca perder de vista que, em última instância, seu interesse pela cultura nasceu de um projeto político revolucionário. [tradução nossa]

⁵⁵ É sabido que ainda existem outras relevâncias na obra do autor como, por exemplo, os conceitos de sociedade civil, de Estado e outros. Porém, ao presente texto não caberiam tais discussões.

São as escolas que vão 'educar' os intelectuais que, por sua vez, farão a manutenção da hegemonia através da organização e da legitimação de uma cultura. Mas é também a partir da ideia de coletividade e coesão social proporcionada pela escola criadora e ativa que surgem as possibilidades de superação de uma cultura imposta e solidificada. De acordo com as propostas do autor:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a novelar, a obter uma certa espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criadora, sobre a base já atingida de "coletivização" do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida [...] (GRAMSCI, 1982, p. 124)

Tal escola criadora seria a semente para superação da hegemonia exercida pela classe dominante em relação à classe trabalhadora. Seria também a possibilidade de assunção - pelos operários homens e mulheres - da sua condição de subalternidade no âmbito social. Mas existe alguma relação desta escola criadora gramsciana com a escola abordada nesta pesquisa (ou ainda com a maioria das escolas públicas de todo o Brasil)? Bem, talvez as escolas públicas brasileiras, em sua maioria, sejam justamente o oposto daquela imaginada por Antonio Gramsci - intencionalmente.

Nessa linha caminha a autora Rocha (2004) ao enfatizar que essa dominação - construída e executada diariamente nas escolas - que acontece nos pequenos espaços territoriais escolares são reflexo e condição de um projeto macro de sociedade. Em suas palavras,

A dominação perpassa o domínio micro-social e direciona-se para o macro, pois, através da reprodução da ideologia dominante, o despertar de consciência dos trabalhadores é dificultado. Para a manutenção da acumulação de capital, não é interessante que o trabalhador se perceba como "classe" capaz de fazer história (ROCHA, 2004, p. 10)

Fato é que o espaço escolar como território ideológico faz surgir o par dialético homogeneidade-heterogeneidade. Enquanto tende à homogeneização,

faz surgir também as heterogeneidades como r-existências, vistas a partir das juventudes em seus movimentos cotidianos.

3.1.2. Estudantes por si Mesmos: Experiência Errática no Cotidiano

Ao contrário da repressão e coerção dos corpos jovens, pela ação propriamente dita ou pelo discurso, a geógrafa Rodó-de-Zárate (2015) dá voz a algumas práticas contraculturais ao relacionar em seu trabalho, sob a perspectiva de gênero, algumas dinâmicas e contradições dos usos dos espaços públicos feitos por jovens espanhóis no município de Manresa (na Província de Barcelona). A autora também reconhece que, apesar da valorização das juventudes, nesses espaços regulados pelos adultos,

[...] el comportamiento antisocial generalmente se asocia con la juventud, relacionándola con drogas, grafitis o el ruido. Y dado que es vista como una amenaza a la hegemonía adulta, sus actividades son reguladas tanto por la familia como por las autoridades o la policía en forma de regulaciones, normas o prohibiciones que controlan y determinan su acceso al espacio público. (RODÓ-DE-ZÁRATE, 2015, p. 4) ⁵⁶

Outra autora, Gonçalves (2005) - que utiliza como base empírica de seu texto alguns dados de entrevistas realizadas com um universo de trinta mães na região metropolitana do Rio de Janeiro⁵⁷ -, elucida em seu texto que existe arraigado nas próprias famílias dos jovens das periferias urbanas um discurso que permeia o 'necessário controle das juventudes', por estarem suscetíveis à criminalidade e desordem social. De acordo com as mães entrevistadas, a violência doméstica seria, contraditoriamente, o principal instrumento de controle

⁵⁶ O comportamento antissocial geralmente se associa com a juventude, relacionando-a com drogas, grafites ou ruído. E dado que é vista como uma ameaça à hegemonia adulta, suas atividades são reguladas tanto pela família como pelas autoridades ou a polícia em forma de regulações, normas ou proibições que controlam e determinam seu acesso ao espaço público. [tradução nossa]

⁵⁷ Os resultados da pesquisa encontram-se na obra "Mostrando a Real: Um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro", organizada pelas psicólogas Lúcia Rabello de Castro e Jane Correa, entre outros.

dos filhos jovens: distanciam-se os jovens (autores ou receptores) da violência nas ruas através da violência doméstica.

A autora escreve que

Os excessos juvenis, tomados como impulso da desordem urbana, colocaram em movimento esforços de disciplinarização. Associadas aos comportamentos disfuncionais, as pulsões da juventude tornaram-se foco da assepsia social que queria o controle e a correção dos vícios, e nesse percurso as ciências reforçaram ao longo dos anos a percepção de que boa parte das mazelas sociais poderia ser creditada na conta da juventude e de seus anseios de diferenciação. (GONÇALVES, 2005, P. 208)

Ainda nas palavras de Gonçalves, esses excessos juvenis, num período marcado pelo individualismo que ignora os papéis sociais de outros segmentos da sociedade no coletivo, acabam sendo vistos indevidamente como responsabilidade dos próprios jovens.

Firmou-se no imaginário social a associação entre a juventude e as grandes questões de cada tempo: no século XXI, quando grassam as preocupações com o individualismo exacerbado e a criminalidade crescente, o jovem emerge como individualista e responsável, em grande parte, pela criminalidade urbana. (GONÇALVES, 2005, p. 208)

É possível observar também essa denúncia em outras obras de relevante peso nos estudos a respeito da juventude.

O sociólogo Groppo (2000) revela que a juventude - além da infância - é considerada um estágio de fragilidade e periculosidade na vida social, pois ela é vista como trajetória onde os sujeitos são compatíveis com males de todas as espécies como, por exemplo, doenças do corpo e da mente, preguiça, delinquência, perversão sexual, uso de tóxicos, etc. O autor afirma que essa concepção atribuída à juventude só tende a colaborar com o isolamento, a vigilância e o esquadrinhamento dos jovens e que a escola de hoje é uma das principais instituições de controle e disciplinamento a que os/as jovens são submetidos.

À medida em que essa escola cumpre sua função disciplinar, ela pode ser vista também como um meio de mera aquisição de um diploma, para

alguns/algumas estudantes que já não a enxergam dentro do processo educacional. Ela perde seu sentido, valor e expectativa de educação - em função das práticas e discursos hierárquicos que tolhem os sonhos dos/das jovens - e assume, em contrapartida, uma característica um tanto rude para com os/as estudantes. É o que aponta Leão (2006) em seu estudo acerca da escolarização de jovens da periferia de Belo Horizonte atendidos pelo Programa de Serviço Civil Voluntário (1996 - 2002), um programa federal de inclusão social.

Essa realidade do diploma pode ser também entendida a partir das falas dos/das entrevistados(das) - o que pode naturalizar, de maneira equívoca, a concepção de que a juventude é apenas uma etapa a ser vencida -, quando questionados(das) sobre a importância da escola em suas vidas:

D4: ah, para gente ser alguém... arrumar um emprego melhor, né? Porque hoje em dia até para ser lixeiro tem que ter o segundo ano (risos)

A7: acho que, igual nas aulas de sociologia, acho que é uma instituição social que a gente tem que passar por ela para a gente tentar futuramente se fazer mais, né, ter uma posição, obter um conhecimento.

E3: porque eu quero entrar na faculdade, porque eu quero me formar. Porque quando a gente quer e aparece uma oportunidade assim...

Grosso (2000) revela ainda que alguns termos da psicologia “pretensamente científicos” são utilizados para culpabilizar os indivíduos juvenis quantos às suas práticas errantes, ou seja, aqueles jovens que não se adequam plenamente às imposições da sociedade adulta:

Ainda que em discursos extremamente vulgarizados:

“A criança desajustada que no final da idade escolar se encontra ainda inadaptada dirige-se, espontaneamente, para as gangues.”⁵⁸

“Os jovens anormais costumam reunir-se em comunidades de adolescentes. Tais comunidades tentam viver às margens da sociedade.”⁵⁹ (GROPPO, 2000, p. 67)

⁵⁸ O autor faz referência à obra “Crianças e adolescentes: grupos e amizades”, de René Fau.

⁵⁹ O autor faz referência à obra “A droga. Drogas e toxicômanos”, de Claude Olivenstein.

O fato apontado pelos autores e autoras citadas torna claro, mesmo aos olhos mais hesitantes, que existe sim grande homogeneidade no trato à juventude, considerando-a como um momento onde a transgressão da ordem estabelecida (por adultos), a desobediência (às normas adultas) e a balburdia (em relação às práticas adultas) estão frequentemente ativas, num momento de preparação e orientação à vida adulto-modelo. Essa visão socialmente construída e enraizada nega com veemência a autonomia e heterogeneidade das juventudes e nega, ainda, os processos dialéticos e dialógicos sobre os quais os/as jovens constroem-se como sujeitos.

Embora existam algumas diferentes correntes que abordem as características e heterogeneidades da juventude, os processos de discussão dessa categoria, segundo León, já não devem ser concebidos sob um manto de incertezas, pois atualmente existem relevantes avanços no campo de pesquisa do(a)s jovens “o que não necessariamente se orienta para convenções assumidas hegemonicamente em suas perspectivas analíticas e evidências empíricas levantadas” (LEÓN, 2009, p. 47).

Seria sensato, dessa forma, superar a homogeneidade que classifica e subjuga as características jovens e elucidar o compromisso com suas factíveis heterogeneidades (sim, no plural). Essa proposta surge aqui, primeiramente, a partir da leitura de Cassab (2009)

A autora escreve que,

De fato, em todas as concepções inexistente a consideração de que a categoria juventude engloba uma série de categorias diferentes. A juventude não seria um bloco homogêneo; daí a impossibilidade de se falar em juventude no singular. São tantas as juventudes quanto são as classes sociais, as etnias, as religiões, os gêneros, os mundos urbanos ou rurais etc. CASSAB, 2009, p. 43).

No mesmo caminho, a pesquisadora espanhola Rodó-de-Zárate aponta os enfoques dos estudos acerca da juventude pautados nessa heterogeneidade gritante, demonstrando que

los estudios sobre juventud, a nivel internacional en geografía, se ha mostrado la heterogeneidad existente entre la juventud y la necesidad de estudiar sus múltiples identidades y algunas

autoras han relacionado las cuestiones referentes a la edad con el género, la clase social o la etnia (...) (RODÓ-DE-ZÁRATE, 2015, p. 3)⁶⁰

Além da heterogeneidade e pluralidade social, já comentadas, há outro fator imprescindível nas abordagens da juventude: a contextualização social e histórica de cada grupo de jovens estudado. Se a juventude é, como já foi mostrado, uma criação social e histórica, é coerente no mínimo revelar as condições sociais, históricas e culturais em que a juventude se encontra localizada como habitantes do urbano ou do rural, da periferia ou do centro etc. Todos indivíduos possuem características distintas entre si, subjetividades que ora os aproximam, ora os distanciam.

Em relação às juventudes, Groppo (2000) indica com veracidade que

[...] mostrando que a faixa etária juvenil, assim como os demais grupos de idade, são uma criação sócio-cultural própria, marcante e fundamental dos processos de modernização e da configuração das sociedades contemporâneas. Essa criação surge ao lado ou em conjunto com outras categorias sociais essenciais, como estruturas e estratificações sociais, relações de gênero, relações étnicas e outras, bem como junto a fenômenos históricos cruciais, como o capitalismo, o imperialismo, o “ocidentalismo” etc. (GROPPO, 2000, p.27)

Outro ponto a ser considerado que une os elementos anteriores e que permite percebê-los e compreendê-los em suas dinâmicas e diálogos: o cotidiano. Quem chama atenção para sua valorização e a importância é León (2009) e, principalmente, Lefebvre (1968, 1976). Para o primeiro autor a relevância em considerar o cotidiano dos sujeitos jovens consiste em uma maneira de ampliar a visão sobre o sujeito, incorporando às variáveis demográfica e psicológica os aspectos socioculturais, além de permitir a compreensão acerca de qual juventude está em pauta. De acordo com ele a definição de juventude pode ser fundamentalmente

⁶⁰ Os estudos sobre juventude, a nível internacional em geografia, têm mostrado a heterogeneidade existente entre a juventude e a necessidade de se estudar suas múltiplas identidades e algumas autoras têm relacionado as questões referentes a idade com o gênero, a classe social ou etnia. [tradução nossa]

...articulada em função de dois conceitos: o de juvenil e o de cotidianos. O de juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade; e o do cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais tal processo se realiza, com ancoragem em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos. (LEÓN, 2009, p.55)

O autor baseia-se em Reguillo Cruz (2000) para afirmar que essa visão permite às análises da juventude não se prender em sujeitos sem estruturas ou fazer o contrário, prender-se a estruturas sem sujeitos.

Já para Lefebvre (1976), a relevância acerca da valorização do cotidiano está no fato de que o cotidiano é que denuncia as relações sociais, as diferenças entre sujeitos, as qualidades da sociedade em seus dinâmicos movimentos. É justamente o cotidiano - aquilo que muitas ciências desconsideram e se negam a estudar - que desvela as relações cotidianas. Nos escritos do autor, ele fala do erro em abandonar o cotidiano às trivialidades:

Abandonar lo cotidiano a la trivialidade, sin pensar en ello so pretexto de su banalidad, me parece um error fundamental. ¿Hay algo más trivial y banal que el trabajo? Y sin embargo, hacer un llamamiento al trabajo, al concepto del mismo, formularlo, traerlo al lenguaje, y a su vez, criticarlo, superarlo fue una tarea teórica seria que realizo Marx. Lo mismo es aplicable al banal, al trivial sexo. Apontar el sexo y la sexualidade al lenguaje, elevarlos a concepto, es importante. Llevar lo cotidiano al lenguaje y lo conceptual no me parece em absoluto inútil. (LEFEBVRE, 1976, p, 207)⁶¹

O cotidiano aqui surge como liame fundamental e estruturador entre a heterogeneidade das juventudes e suas condições sociais, históricas e culturais. Isso, segundo León (2009), admite observar a juventude como um momento da vida “que tem suas próprias oportunidades e limitações, entendendo-a não apenas como período de moratória e preparação para a vida adulta e para o desempenho de papéis predeterminados” (LEÓN, 2009, p. 55 - 56).

⁶¹ Abandonar o cotidiano à trivialidade, sem pensar que ele é pretexto de sua banalidade, me parece um erro fundamental. Existe algo mais trivial que o trabalho? Entretanto, apelar para o trabalho, para o conceito do mesmo, formulá-lo, trazê-lo à linguagem e, por sua vez, criticá-lo, superá-lo foi uma tarefa que realizada por Marx. O mesmo é aplicável ao banal, ao sexo trivial. Apontar o sexo e a sexualidade à linguagem, elevá-los a conceito, é importante. Levar o cotidiano à linguagem e ao conceitual não me parece absolutamente inútil.

Reconhecendo as contribuições das abordagens apresentadas, tem-se a obrigação aqui de revelar quem são os sujeitos dessa pesquisa, quais seus contextos sociais, trajetórias, subjetividades e movimentos cotidianos que o(a)s aproximam e também o(a)s distanciam.

No primeiro contato de campo realizado junto à Escola Estadual Deputado Olavo Costa surgiu a indagação acerca de como trabalhar com o universo de crianças e jovens que se apresentava aos poucos à pesquisa. Estudantes que desde o sétimo ano do ensino fundamental quebravam alguns conceitos pré-estabelecidos; estudantes que ao final da trajetória escolar, já no terceiro ano do ensino médio, reconstituíam os fragmentos de ideias desconstruídas outrora. Estudantes que estavam localizados em um espaço escolar e construindo aos poucos as suas trajetórias juvenis e sociais mostravam como faziam isso na escola e contavam como o faziam também a partir dela.

Num primeiro momento equivocado surgiu a ideia em tratá-lo(a)s todo(a)s como iguais (guardadas as suas diferenças), colocando-o(a)s em um único lugar: estudantes da Escola Estadual Deputado Olavo Costa. Seria um fator de aproximação, sim! Mas seria tão generalizante quanto algumas correntes homogeneizantes que discutem juventude e já foram reveladas em palavras pretéritas neste texto, pois ainda ali dentro da escola ele(a)s guardam distintas qualidades. O que o(a)s diferenciaria de jovens de outras escolas? Como destacar as formas que vivem territorialmente a cidade e a escola, sem ter definido o grupo de jovens sujeitos nessa pesquisa?

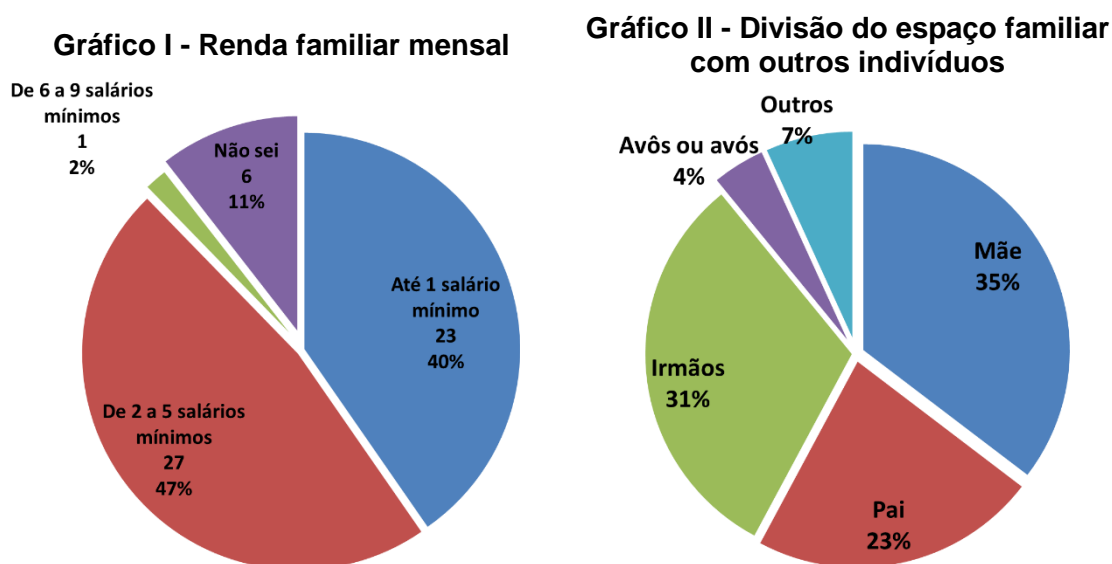
Sendo fiel à opção metodológica, optou-se por abordar o(a)s jovens sumariamente em função do período escolar em que se encontram: o ensino médio. O(a)s estudantes que iniciaram o ensino médio têm idades que permeiam os quinze anos (alguns/algumas com mais e ou com menos) e têm maior autonomia do que o(a)s estudantes do ensino fundamental para circular pela cidade, engendrando laços e relações em distintos locais do espaço citadino. Já aquele(a)s que estão prestes a findar seus estudos básicos têm idades em torno de dezoito anos e alguns/algumas já mantêm sua independência financeira por estarem inserido(a)s no mercado de trabalho. Há até mães e pais de família que, à época da aplicação dos questionários, davam continuidade aos estudos para qualificar-se ao mercado de trabalho, objetivando um incremento em sua renda familiar mensal - existe aqui a possibilidade de se questionar essa juventude

vivida. Todas essas trajetórias estão presentes no universo de jovens pesquisado(a)s.

O primeiro contato efetivo estabelecido com esses e essas estudantes foi através de observações e conversas informais realizadas no pátio da escola. Tais diálogos orientaram quais questões deveriam estar presentes nos questionários que foram trabalhados em momento ulterior: classes sociais, idades, gêneros, etnias, relações com a escola, com seus bairros, com seus colegas, amigos etc. Algumas questões abordadas permitiram inicialmente destacar pontos de aproximação desse(a)s jovens.

Assim, foi possível representar e agregar de acordo com alguns fatores fundamentais em seus contextos sociais, num primeiro momento. São eles: faixa etária, etnia e renda familiar (que denuncia suas classes sociais), como mostram os gráficos a seguir. Em seguida, é factível diferenciá-lo(a)s em função dos cotidianos nos quais essas juventudes inserem-se.

De acordo com as tabulações realizadas⁶², é possível afirmar, primeiramente, que a grande maioria de estudantes são provenientes de famílias com baixa renda familiar mensal, como mostra o Gráfico I.



Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

⁶² A organização dos valores dos gráficos segue: a) nome das qualificações; b) os valores absolutos das pessoas que optaram por determinada resposta e; c) as respectivas porcentagens dos valores absolutos.

Gráfico III - Etnias

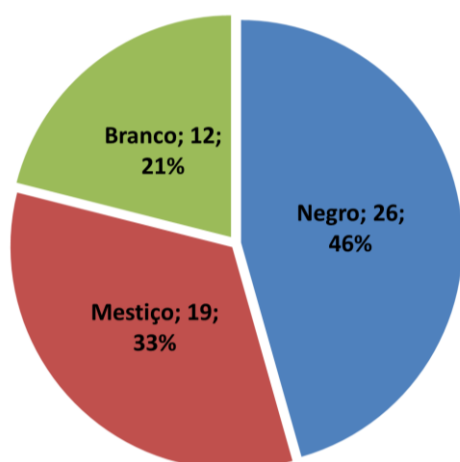
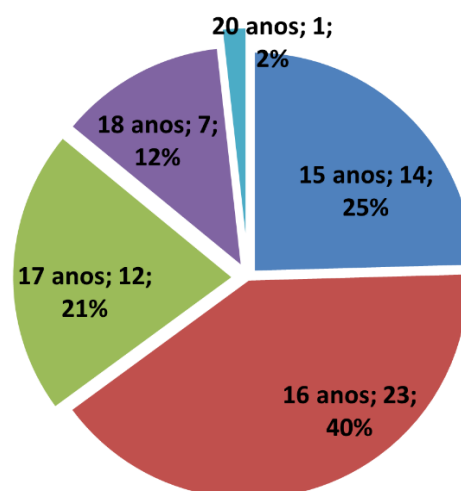


Gráfico IV - Faixa etária



Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

Outro fator de relevância é que a renda mensal é, provavelmente, distribuída com gastos relacionados à manutenção familiar (mensalidade da casa própria ou aluguel, alimentação, vestimentas, momentos culturais e de lazer, etc.). Todo(a)s estudantes pesquisado(a)s moram no mínimo com outras duas pessoas, sendo que a divisão dessas pessoas se apresenta de acordo com o Gráfico II. A importância deste elemento é justamente indicar que os gastos mensais não dizem respeito somente a uma pessoa, pois inclui outras também. Isso contribui para a compreensão das limitações financeiras às quais os sujeitos participantes se inserem. Ainda no Gráfico II, no tópico “outros”, estão compreendidos padrasto, sobrinho, sobrinha, marido, filhos, tios e amigas.

Um segundo ponto a ser destacado e que servirá para contextualizar amplamente o universo dessa juventude abordada é em relação à etnia declarada. O Gráfico III aponta que a grande maioria se declara negra ou mestiça, algo que está marcadamente em seus cotidianos pela forma como são vistos e vistas por outras pessoas pela cidade. Isso fica claro em suas falas:

D4: sei lá, hoje em dia o país é muito preconceituoso. Um país muito preconceituoso, porque eles não dão nada para um negro, né? Não dão nada. Aí começa a concorrer e até mesmo com pessoas negras. Tem uns de classe muito baixa, aí passa dificuldade, aí passa mais dificuldade ainda, né? Porque não é que um branco é melhor do que um negro, mas às vezes a família, ali do branco, estudou para dar um futuro melhor para o

filho, pagar uma faculdade... agora, o negro às vezes não tem dinheiro para pagar uma faculdade, aí para concorrer nesses negócios de ENEM fica difícil, porque são muitos concorrentes[...]

D4: eu me arrumo mesmo. Igual, tem uma menininha, tem o cabelo bem curtinho, igual um menininho mesmo, anda de menino mesmo, sabe? Correndo atrás de papagaio... falam "nossa, olha lá, maria-homem, a mãe não cuida", entendeu? Até porque ela é bem escurinha, fica cinza, aí fala "esses meninos não tomam banho, esses negros porcos, esses pretinhos". Chamam até de pretinho, sabe? Racismo, né? A gente tem que ser o que a gente é. Acho que é complicado.

D4: não sabe respeitar, não sabe a diferença e até mesmo vê o preconceito pela mãe, né? Às vezes não gosta de ver seu filho brincando com um negro, não gosta. Tem mãe que não gosta, entendeu? Às vezes até mesmo "namorar esse menino feio, negro, preto?", tem mãe que não gosta.

Outro jovem ao ser indagado sobre os diferentes olhares que recebe na cidade responde:

Jader: e esses olhares que você disse que aparecem na cidade quando você está com quem é de bairro diferente?

E3: olhares críticos, olhares desconfiados...

Jader: mas críticos como?

E3: pela minha raça. Se eu estou andando numa galeria, estou olhando - um exemplo -, se alguém olhar vai pensar assim: "aquele moleque vai fazer alguma coisa". Aí entra um branco, olha na galeria da mesma forma do que eu e não veem nada. O branco eles não veem nada, entendeu? Eles vão focar, assim, do negro e deixar o branco de lado, porque acha que o branco é rico, vai comprar... mas não, entendeu? Certamente é assim.

E3: porque quando você vai para o parque, quando você fica mais a sós, você se sente em outro lugar. E quando eu vou para a biblioteca municipal, eu sei que aquilo ali é uma coisa pública que vai dar acesso a todos. Eu não vou ser privado de nada, muito menos por causa da minha cor, posso entrar lá a qualquer hora e sair e não vou ter muito desconfiamento, porque aquilo lá vai ser municipal e não vai ser particular.

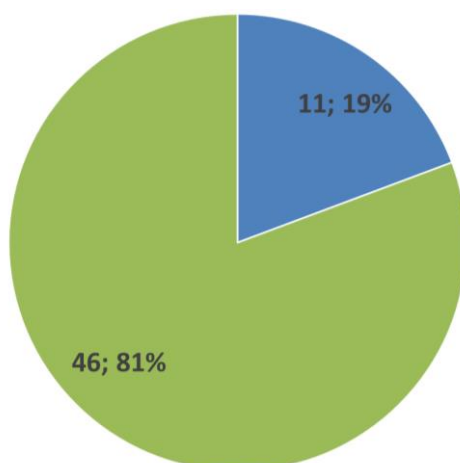
Por fim, é possível estabelecer um recorte etário dessa juventude (Gráfico IV), que varia dos quinze aos vinte anos de idade. Não como forma de homogeneizá-lo(a)s, mas como estratégia para revelar suas diferentes idade e

características. As idades aqui não obedecem necessariamente à etapa regular de escolarização, onde estudantes de quinze anos estão no primeiro ano, o(a)s de dezesseis no segundo ano e o(a)s de dezessete adiante estão no terceiro ano. Pelo contrário, existem alguns/algumas com dezessete anos de idade no primeiro ano, alguns com dezoito no segundo ano, etc.

Além do que foi apresentado pelos dados acima é válido destacar que os cotidianos de jovens nessa pesquisa baseiam-se em dois fatores: 1) no estudo (como preparação para uma futura vida adulta), de uma maneira geral e; 2) no trabalho, como revela o Gráfico V, a seguir.

A condição de trabalho existente na vida desses/dessas estudantes pode parecer diminuta quando vista no quadro geral que o Gráfico V apresenta. Porém, deve-se considerar que o gráfico representa dados de todo o ensino médio (primeiro, segundo e terceiro anos). É necessário então revelar, a partir dessa consideração, que os 19% dos jovens que trabalham encontram-se no terceiro ano do ensino médio. Em números absolutos significa dizer que dos 14 alunos e alunas que responderam o questionário no terceiro ano (último ano escolar), onze deles já estão inseridos no mercado de trabalho, mais especificamente em lojas de informática, empresas de transporte, indústria siderúrgica, loja de artesanato, lanchonetes, consultório de dentista, trabalhando como cuidadores de criança ou reposidores em supermercados.

Gráfico V - Estudantes inseridos no mercado de trabalho



Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2016.

O(a)s estudantes aqui, sujeitos de seus espaços e construtores de seus territórios são moradores de periferia com baixa renda familiar mensal, negro(a)s ou mestiço(a)s em sua maioria (que lidam diariamente com o preconceito, por mais que não percebam, às vezes), com idades que variam de quinze a vinte anos e com seus cotidianos marcados pela violência dos bairros em que moram e (em partes) pelo trabalho. Justamente por isso são sujeitos atuantes da cidade contemporânea, muitas vezes expressando-se nela de diferentes formas que estão relacionadas aos modos de se vestir, modos de caminhar e conseqüentemente perceber a cidade: caminhares lentos, caminhares rápidos. Fato é que o caminhar (tempo de deslocamento) está intrinsecamente associado à percepção (tempo para perceber) e à manifestação (modo de expressão). Os tempos aqui não adquirem um aspecto meramente quantitativo, mas qualitativo - não é que a caminhada demore mais, é que agora existe mais tempo para se perceber o espaço. Ou ao contrário, existe menor tempo de percepção espacial devido ao pequeno tempo gasto para deslocar-se pela cidade. O lento e o rápido são encarados como qualidades do movimento, não como quantidade de tempo apenas, como indica Jacques (2012).

As qualidades do movimento vão permitir a compreensão ou não da complexidade do todo. Segundo Santos (2011) “o tempo rápido não cobre a totalidade do território nem abrange a sociedade inteira. Em cada área, são múltiplos os graus e as modalidades de combinações” (SANTOS, 2006, p. 267). O tempo rápido, de maneira geral, é praticado por homens e mulheres que se encontram imersos em um cotidiano construído pela atitude *blasé*⁶³, ou seja, aqueles homens e mulheres distanciados, anônimos na cidade, maquinais, imerso(a)s involuntariamente (ou até mesmo por espontaneidade) num movimento de proteção individual dos choques urbanos como forma de manter-

⁶³ Expressão cunhada por Simmel (2005) para exemplificar o homem filho da metrópole, apaziguado pelas relações de consumo, o homem que não se permite mais experimentar o choque metropolitano e a intensificação do sistema nervoso causada pelas contradições inerentes ao espaço urbano. Nas palavras do autor: “a incapacidade, que assim se origina, de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada é precisamente aquele caráter blasé, que na verdade se vê em todo filho da cidade grande, em comparação com as crianças de meios mais tranquilos e com menos variações” (SIMMEL, 2005, p. 581). O caráter blasé pauta-se num fenômeno peculiar de adaptação, “em que os nervos descobrem a sua derradeira possibilidade de se acomodar aos conteúdos e à forma da vida na cidade grande renunciando a reagir a ela — a autoconservação de certas naturezas, sob o preço de desvalorizar todo o mundo objetivo, o que, no final das contas, degrada irremediavelmente a própria personalidade em um sentimento de igual depreciação” (SIMMEL, 2005, p. 582).

se em um estado psicológico estável. São assim homens e mulheres *blasé(e)s*, homogêneo(a)s, inundado(a)s em uma sociedade que inclina à atomização de cidadãos/cidadãs em consumidore(a)s isolado(a)s dentro do cotidiano da vida privada. Martins (2000) aponta sarcasticamente que essa vida privada é onde

[...] um dos raros indivíduos capazes de compreender a mais recente imagem científica do universo torna-se estúpido e considera atentamente as teorias artísticas de Alain Robbe-Grillet, ou envia petições ao Presidente da República afim de influir em sua política. É a esfera da ausência de reação, da confissão da incapacidade de viver. (MARTINS, 2000, p. 146)

Já o ser social citadino contrário ao modo de vida *blasé* é aquele a quem Baudelaire (2006) vai chamar de *flâneur*. É aquele que não se blinda psicologicamente aos choques urbanos, mas ao contrário, procura a experiência desse choque, a experiência de conhecer o 'Outro', com os outros distintos e anônimos, é aquele que busca a experiência da alteridade. Baseada em Georg Simmel e Walter Benjamin, Jacques (2012) elucidou o modo de vida *flâneur*, modo de vida dos errantes urbanos⁶⁴, ao apontar

como as transformações urbanas modificaram a experiência sensível, subjetiva, dos habitantes das grandes cidades, seja do ponto de vista fisiológico ou, sobretudo, psicológico (...) provocando, então, uma enorme excitação nervosa, uma espécie de vertigem dos sentidos, uma hipertrofia dos olhares, um estado de choque, que pode ser resumido como uma experiência da alteridade radical na cidade. (JACQUES, 2012, p. 194)

Jacques (2012) ainda vai esclarecer que nem todos os habitantes da cidade têm inclinação de ser um *flâneur*, somente alguns homens e mulheres, meninas ou meninos, seriam capazes de manter essa prática pelos (des)caminhos da cidade. Embora a experiência errática praticada pelo *flâneur* seja possível de distintas maneiras, é plausível destacar algumas qualidades ou propriedades intrínsecas aos errantes. São elas: a) a propriedade de ser perder

⁶⁴ A autora vem dizer-nos acerca do termo, que os errantes urbanos, "que neste momento se confunde com o *flâneur*, busca esse estado [de choque] em suas flanâncias pela cidade moderna. Ao contrário da maioria, que tende a se proteger da experiência do choque, o errante busca esta experiência da alteridade radical na cidade." (JACQUES, 2012, p. 194)

- busca da desorientação cartográfica e fuga aos condicionamentos urbanos construídos pelos urbanistas; b) a qualidade da lentidão - qualidade do movimento dos homens lentos, que recusam os ritmos impostos pela contemporaneidade; e c) a propriedade da corporeidade - busca da contaminação de seu próprio corpo pelo corpo da cidade, fruto da arte de errar pela cidade. É importante frisar que o *flâneur* apresenta essas três condicionantes, mas não necessariamente ele as procure. Por vezes, elas estão imersas em sua subjetividade.

Aos *flâneurs*, aos errantes urbanos, Certeau (1994) vai chamar de praticantes ordinários pela cidade. São caminhantes, pedestres, pessoas cujos corpos obedecem aos cheios e também aos vazios dos textos urbanos que escrevem. São praticantes relacionados com espaços que o habitante *blasé* não consegue ver, em função do tempo rápido a que estão condicionados. São estas pessoas que conhecem os cantos da cidade. Por exemplo, um mapa de determinada cidade turística revela aqueles lugares onde deve-se ir. Em geral, são condicionantes da caminhada, traçando caminhos mais curtos, breves e seguros, por trajetos com estruturas direcionadas especificamente ao turismo. As outras partes que o mapa não descortina - pode-se ainda questionar se a função do mapa é mostrar alguns espaços ou esconder outros - só poderia ser conhecida a partir do flunar pela cidade, o que requer tempo, desorientação e corporeidade.

Portanto, assim como Santos (2006), credita-se aqui aos jovens meninos e meninas de tempos lentos⁶⁵ o poder de conhecimento, entendimento, apreensão e percepção das cidades e seus territórios. Segundo o autor,

[...] a força é dos “lentos” e não dos que detém a velocidade elogiada por um Virílio em delírio, na esteira de um Váley sonhador. Quem, na cidade, tem mobilidade - e pode percorrê-la e esquadrihá-la - acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, frequentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem, exatamente, do convívio com essas imagens. Os homens “lentos”, para quem tais imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário

⁶⁵ SANTOS (2006, p. 322-327) ao referir-se aos habitantes de tempo lento, aponta principalmente os mais pobres, por não terem acesso à velocidade ofertada pelo desenvolvimento tecnológico, ficando assim às margens da aceleração do mundo na contemporaneidade.

perverso e ir descobrindo as fabulações. (SANTOS, 2006, p. 325)

Seriam o(a)s jovens tratado(a)s aqui os *flâneurs* a que se referem Certeau (1994) e Baudelaire (2006), os *errantes* a que se refere Jacques (2012), ou ainda, extrapolando um pouco as possibilidades, os *subalternos* donos de sua consciência de classe a que se refere Gramsci (1982).

3.2. Territórios, Territorialidades e Pedacos da Cidade na Escola

Já foi apontado que os bairros onde as e os jovens deste estudo moram são capazes de fazer com que eles e elas - e diversos outros sujeitos ali presentes - se vistam de certa maneira, que evitem alguns espaços da cidade, que escolham suas companhias, que se portem de um jeito ou de outro etc. Enfim, foi apresentado como as características indenitárias dos bairros podem estar presentes em seus moradores. Inevitavelmente essas características vão suscitar na escola diversas relações, conflituosas ou não. O bairro visto como um território, ou como um pedaço na cidade, certamente fará com que seus moradores carreguem algumas de suas territorialidades pelos locais onde frequentam. São territorialidades muito mais vinculadas aos discursos do corpo do que com atitudes previamente pensadas e executadas.

Fica claro, a partir de Dayrell (2007) que às escolas chegam o(a)s jovens cotidianamente com cargas expressivas de vivências cidadinas. Como vai acontecer esse encontro entre esses/essas jovens e a escola é uma das motivações para o estudo do autor. Acerca desse encontro de jovens com e pela escola, Dayrell (2007) afirma:

Na freqüência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele freqüenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (DAYRELL, 2007, p. 1118)

Esse encontro de jovens, de cotidianos, por consequência será um encontro de territorialidades, visto que cada jovem carrega suas identidades cotidianas e por vezes às expressam em suas relações pelo espaço escolar.

Em seu texto sobre os elementos das territorialidades no território estadunidense, White (2007) escreve acerca das territorialidades existentes nos gestos, nas pronúncias carregadas de sotaque e maneiras das pessoas se colocarem frente ao mundo. Para o autor, as territorialidades são, basicamente, “This need we have to exert some degree of control over and to protect place and territory [...]” (WHITE, 2007, p.49)⁶⁶ e podem ser mostradas por quaisquer sujeitos, em quaisquer dimensões ou escalas, pois as territorialidades existem em todas as escalas da identidade humana, da nacional até a pessoal. É interessante nesse momento destacar como o autor aborda de maneira muito simples e lúcida a questão territorial, ao colocar a territorialidade no nível da identidade humana. Seguindo esse pressuposto e nas palavras do autor,

At the individual level, territoriality is commonly called personal space. Personal space includes the envelope of air surrounding our bodies as well as the places that we require for our various (workplaces, living space, etc.). Because our individual identities are tied to the small spaces that we occupy while going about our daily lives, it is not surprising that we exhibit a protectiveness over our personal spaces, cautioning others not to violate them. Our protectiveness is often demonstrated by nameplates, signs, and other markings that make it clear to others that a particular space belongs to us or is under control. (WHITE, 2007, p. 49)⁶⁷

A partir da citação acima é possível mencionar o espaço pessoal de cada sujeito (ou talvez de grupos deles) como reafirmação do seu controle pelo território. A criação de regras para manutenção deste território pode ser

⁶⁶ Essa necessidade que nós temos de exercer algum grau de controle e proteção sobre o lugar e o território. [tradução nossa]

⁶⁷ Na escala individual, territorialidade é frequentemente chamada de espaço pessoal. O espaço pessoal inclui o envolvimento do ar que circunda nossos corpos, bem como o espaço que precisamos para nossas variadas atividades (espaço do trabalho, espaços de lazer etc.). Pelo fato de nossas identidades individuais estarem vinculadas a pequenos espaços que ocupamos em nossos cotidianos, não é surpreendente que nós exibimos um protecionismo sobre nossos espaços pessoais, cuidando para que outros não os violem. Nosso protecionismo é frequentemente demonstrado por placas de identificação, signos e outras marcações que tornam claro para os outros que aquele espaço particular nos pertence ou está sobre nosso controle. [tradução nossa]

expressada por diferentes elementos, marcas, placas, enfim, signos e ,por que não, pelas roupas, pelos tênis, pelos cortes de cabelo, pelo jeito de identificar o(a) outro(a), pelos escritos nas paredes, como foi apontado aqui ainda no capítulo 2⁶⁸.

Fato é que essas características exprimem a vinculação de um sujeito a determinado local da cidade. Assim, cada sujeito que carregue em seu corpo uma característica (territorialidade) referente a um local específico (território) da cidade, provavelmente carregará tal singularidade por onde quer que seja: nas ruas, nas praças, nas escolas, nas festas etc.

White (2007) utiliza um exemplo bem claro para mostrar como essas territorialidades são intrínsecas aos sujeitos que moram em determinados locais. Ele cita, a partir de estudos de terceiros, como crianças de um grupo utilizam o sotaque de outro grupo desafeto ao falar sobre as crianças desse outro grupo diferente.

Laotian Hmong and Mexicans lives side by side in Merced, California. The two groups generally do not get along, but is interesting to note that when the Laotian children complain about Mexican children, they do so by speaking English with a Spanish accent. (WHITE, 2007, p 52).

Assim, nota-se que o sotaque utilizado pelas crianças *laotian*⁶⁹ para queixar-se das crianças mexicanas faz menção a uma territorialidade pautada no idioma espanhol, que as crianças mexicanas carregam consigo para quaisquer locais por onde caminhem. São identidades impressas pelo próprio corpo destas crianças. Da mesma maneira, as crianças *laotian* certamente carregam consigo também algumas territorialidades. Isso aparece nesta pesquisa, uma vez que é possível reconhecer a origem (entre bairros) de um sujeito pelas territorialidades expressas nas composições corporais.

Algo mais que cabe destacar na obra do autor, por ser pertinente a esse estudo, é a destacada presença do Estado na coerção de alguns grupos sociais.

⁶⁸ Ver subcapítulo “Territorialidades: um aprofundamento”, iniciado na página 81 deste texto.

⁶⁹ *Laotian* é um termo inglês utilizado para fazer referência às pessoas que são originárias de Laos, uma República Democrática Popular localizada na Ásia.

Talvez, a ideia proposta pelo autor possa ser superada com alguns exemplos corriqueiros. White (2007) afirma que

Even though individuals and more localized communities may exercise autonomy vis-à-vis the nation, such autonomy is possible only with the consent of the nation. The nation has the ability to compel individuals and communities, with force if necessary, to conform to the desires and needs of the nation. (WHITE, 2007, p. 51)⁷⁰

Ora, não seria complexo refutar a ideia do autor acerca da onipresença desse poder nacional por todo seu território. Poder-se-ia elencar, por exemplo, a existência (desde 1994 e contra a vontade do governo) do Exército Zapatista de Libertação Nacional no México como falta de poder do Estado para coibir o movimento em seu território. Ou ainda no Brasil, mais especificamente em São Paulo, os ataques do Primeiro Comando da Capital (PCC) às forças policiais paulistas junto com as sincrônicas rebeliões que se desencadearam no estado durante 2006, frutos da revolta com as condições carcerárias a que eram submetidos os líderes da organização - algumas autoridades envolvidas no caso relataram que foi necessário atender a exigências dos líderes do PCC para cessarem os ataques, conforme aponta estudo realizado pela International Human Rights Clinic (2010). Assim, em determinados, casos os poderes paralelos que surgem dentro de um território político normatizado podem sim fazer *vis-à-vis* ao Estado, independentemente de suas intencionalidades ou finalidades.

Portanto, aquelas territorialidades impressas no corpo acompanham seus sujeitos territoriais por muito locais e a escola é um deles, seja nos Estados Unidos, na Ásia, no México ou no Brasil. Mas será que as escolas fortalecem esses laços territoriais e suas qualidades? Será que essas territorialidades, além de existirem - muito claramente em alguns casos - reverberam conflitos na escola? Será que esses conflitos alimentam as relações territoriais ou será que as esvaziam?

⁷⁰ Mesmo que os indivíduos e as comunidades mais localizadas possam exercer uma autonomia frente a um país, tal autonomia só é possível com o consentimento desse país. O Estado tem a capacidade de compelir indivíduos e comunidades, com uso da força se for necessário, em conformidade com seus desejos e necessidades. [tradução nossa]

4. UM “ROLÉ” PELA CIDADE A PARTIR DO FUTEBOL E DO HIP HOP: A ESCOLA NA CIDADE

Assim como a sociedade é uma construção de homens e mulheres em suas relações com as naturezas, os territórios também são, bem como as territorialidades, inevitavelmente. Como todo ser humano é parte substancial de uma cultura - seja ela qual for e seja qual for sua dimensão -, a produção territorial está atrelada fundamentalmente a uma cultura a qual pertence o indivíduo, ou grupo de indivíduos, que objetiva um território. Todo território é antes uma construção sociocultural e simbólica, independentemente de suas finalidades. Por ser uma construção humana e cultural (em um espaço-tempo definido), necessariamente há um significado e um discurso. Seguindo essa ideia, almejar a explicação da dimensão política ou econômica de um território significa perpassar sua dimensão cultural, embora haja comumente autores que priorizem ora uma dimensão, ora outra. Um estudo assim seria, talvez, incompleto, apesar de ser carregado de reflexões pertinentes.

Cosgrove (2007), em seu texto, disserta acerca das transformações desse mundo social como reflexo [e condição] de determinadas culturas:

Os seres humanos experienciam e transformam o mundo natural em um mundo humano através de seu engajamento direto enquanto seres pensantes com sua realidade sensorial, material. A produção e reprodução da vida material é, necessariamente, uma arte coletiva, mediada na consciência e sustentada através de códigos de comunicação. Esta última é produção simbólica. Tais códigos incluem não apenas a linguagem em seu sentido formal, mas também o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, a música, pintura, e a dança, o ritual, a cerimônia e as construções. Mesmo esta lista não esgota a série de produções simbólicas através das quais mantemos o nosso mundo vivido, porque toda atividade humana é, ao mesmo tempo, material e simbólica, produção e comunicação. (COSGROVE, 2007, p. 103)

Visando uma abordagem bem fundamentada do território, é necessário aqui perpassar sua produção sociocultural. Para que isso aconteça de maneira fluida e condizente com as propostas desse texto, utilizam-se autores tanto da geografia cultural quanto autores da geografia (neo)marxista, desvelando algumas intertextualidades cabíveis entre seus textos.

É Cosgrove (2007) quem dá aporte teórico para manter a discussão acerca da construção material e simbólica do território, ou em outras palavras, é o autor quem defende a proposta que busca manter o diálogo da geografia marxista com a geografia cultural. De acordo com ele, vistas numa relação distante entre si mesmas, ambas correntes apresentam limitações em relação à dialética da cultura-natureza: enquanto a geografia marxista enfrentou o problema de manter a dialética entre natureza e cultura sem cair no determinismo econômico, a geografia cultural falhou em sustentar tal dialética, mesmo reconhecendo-a.

Para o autor, embora tais correntes enveredem-se por caminhos distintos, as duas compartilham importantes pressupostos referentes ao conceito de cultura, bem como compartilham o mesmo ponto ontológico:

Tanto o marxismo quanto a geografia cultural começam no mesmo ponto ontológico. Em oposição estrita a qualquer forma de determinismo ou explicação linear causal, insistem em caracterizar a relação entre seres humanos e natureza como histórica. (COSGROVE, 2007, p. 105)

Com base no citado acima o autor aborda o entendimento de Marx e Engels (1972) acerca da concepção materialista da história - quando sociedade e natureza necessitam de ser entendidas como totalidade orgânica e dialética - e afirma que alguns dos primeiros geógrafos culturais (Paul Vidal de la Blache e Carl Sauer) também destacaram a unidade da sociedade e a relevância da sua compreensão histórica. Nas palavras do autor, Marx e Engels

[...] são claros em sua insistência de que sociedade e natureza devem ser entendidas como uma totalidade orgânica. Elas formam uma unidade dialética; isto é, cada uma é uma negação da outra, embora, cada uma dependa da outra para sua existência (Colleti,1975). As duas partes desta unidade são mediatizadas através da produção humana, que reproduz a natureza enquanto ambiente humano e os seres humanos enquanto seres sociais. Eles enfatizam que o modo de produção é um *modo de vida*, apoiado no mundo material por seres humanos intencionais. (COSGROVE, 2007, p. 106)

Assim como para Vidal de la Blache,

[...] a paisagem contém a evidência da mudança e a dialética da *genre de vie e milieu* significa que ela promove, bem como reflete, tal mudança. O reconhecimento de Vidal emerge de sua prática de geografia e história, mas é substancialmente o mesmo reconhecimento que Marx derivou a partir do encontro filosófico com o idealismo hegeliano. (COSGROVE, 2007, p. 107)

No mesmo caminho Cosgrove (2007) ainda aponta que, nos Estados Unidos da América, Carl Sauer

[...] defendeu vigorosamente uma unidade dialética entre cultura e natureza como a base do estudo da paisagem em geografia. No seu ensaio metodológico inicial, “A Morfologia da Paisagem”, Sauer (1925) afirmou que os objetos que existem juntos na paisagem formam um todo indivisível, no qual terra e vida têm de ser vistas juntas. Neste trabalho, ele fez uma divisão conceitual entre paisagem natural e cultural, sendo a primeira um estágio sobre a qual a “cultura” operava, então, num processo de transformação. (COSGROVE, 2007, p. 107)

Assim, mesmo que a geografia cultural e a geografia marxista mantenham críticas mútuas entre si na contemporaneidade, tendo ambas caminhado por trilhas às vezes distintas, as duas correntes apresentam semelhanças no seu surgimento e também nas propostas que as fundamentam. Dessa maneira, as materialidades e subjetividades devem ser abordadas no estudo territorial cultural, pois a materialidade dos territórios e suas relações são produzidas a partir de subjetividades intrínsecas ao contexto social (econômico e cultural) em que vivem os sujeitos produtores.

Assim, é importante contextualizar socialmente quem produz um território a partir dos movimentos culturais nos quais esse produtor está inserido. É o que será feito aqui, principalmente a partir do futebol (e da queimada) e do movimento hip-hop. Isso será possível a partir da interpretação da obra de Cosgrove (2007), que pretende abordar de maneira crítica os elementos culturais existentes nas culturas juvenis abordadas.

A importância dessa consideração se dá, pois, de acordo com Campos (2008),

Partimos da idéia de que há sim uma tendência de desenvolvimento de novas abordagens na ciência geográfica que atribuem papel central à cultura, bem como às relações sócio-espaciais. Tal tendência não se apresenta como moda, mas sim como uma necessidade de expandir e aprofundar as perspectivas dos estudos da Geografia. (CAMPOS, 2008, p. 250)

Justamente por isso, nestas abordagens das culturas juvenis, cabe certo aprofundamento em torno de alguns elementos que já vêm sendo aos poucos inseridos no texto. São questões relacionadas à classe social, à etnia, ao gênero e à sexualidade, que estão imbricadas nas relações entre jovens - assim como na imensa maioria da sociedade brasileira - e por inúmeras vezes não são percebidas mesmo pelo(a)s jovens, que não se reconhecem como tal. Será trabalhada então a ideia das interseccionalidades associadas às culturas juvenis do futebol e do hip-hop. Desse modo, na intenção de caminhar junto à geografia cultural crítica de Cosgrove (2007) permite um olhar mais sensível e amplo dos movimentos culturais cotidianos jovens, que são capazes de denunciar diversos elementos arraigados à sociedade - até mesmo elementos que recebem investidas de desconstrução pelo(a)s jovens, mas são por eles/elas mesmo(a)s reproduzidos.

Aqui, como já foi dito algumas vezes, as observações realizadas na escola e em momentos extraescolares ficaram limitadas aos eventos de futebol (queimada) e hip-hop. Foram eventos que ocorreram ora na escola, ora noutros locais da cidade. A importância de elencar o futebol e suas territorialidades ocorre pelo fato de o esporte estar presente na maioria das vidas dos homens e mulheres das cidades hoje (CAMPOS, 2008; HOLGADO e TONINI, 2012; MASCARENHAS ,2000, 2002; SILVA,2008 e TOKUYOCHI, 2006), apesar de não receber tanta atenção da geografia. Na mesma linha encontra-se o movimento hip-hop, através da dança, dos grafites, da música, dos samples, como aponta Dayrell (2002). Isto posto, será dado enfoque primeiro ao futebol, depois à queimada (como alternativa ao futebol) e por último ao hip-hop.

4.1. O Futebol, a Queimada e os Gêneros na Cidade: Coisa de Menino ou de Menina?

O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia.

Por sorte ainda aparece nos campos, embora muito de vez em quando, algum atrevido que sai do roteiro e comete o disparate de driblar o time adversário inteirinho, além do juiz e do público das arquibancadas, pelo puro prazer do corpo que se lança na proibida aventura da liberdade.

(GALEANO, 2015, p.3)

Apesar de hoje torcedores e torcedoras irem ao estádio gritar por seus clubes (instituições) “do coração”, ou assistirem na televisão um futebol empresarial, produto dos movimentos capitalistas em sua apropriação de todas as coisas, ainda é possível encontrar “algum atrevido que sai do roteiro” e faz acontecer nas ruas e nos campos um futebol de outrora, “do puro prazer do corpo”, narrado por Galeano na epígrafe acima e que dá o tom da abordagem desse trabalho.

A ideia aqui é fazer uma abordagem do futebol não em seu caráter global de transferências monetárias imólicas, tampouco é fazer um estudo acerca dos clubes, suas logísticas e suas conseqüentes e desmedidas espacializações geopolíticas na cidade e no mundo, como fez muito bem Mascarenhas (2000, 2002, 2005). A intencionalidade primeira é abordar o caráter lúdico do futebol praticado nas periferias sociais da cidade de Juiz de Fora, para num momento posterior elencar como algumas juventudes se socializam e se territorializam a partir do futebol que praticam, principalmente a partir daquele futebol articulado pelos times montados no espaço escolar. Porém, antes disso é de bom tom fazer um breve resgate histórico do futebol para esclarecer alguns de seus aspectos e destacar suas formas de relação social, já que o futebol informal de hoje é fruto do próprio futebol profissionalizado - e da falta de acesso a ele.

De acordo com Mascarenhas (2002), geógrafo que tem dedicado alguns anos ao estudo da geografia urbana a partir do futebol, a prática futebolística

passou por distintos momentos na história moderna e incorporou diferentes características de cada período, como consequência. Mas independente do período histórico, o futebol é uma atividade culturalmente fundamentada e uma forma de denúncia da estrutura social de cada época.

O autor revela que, em meados do século XIX, sobretudo na Inglaterra, o futebol começa a perder sua característica de atividade atlética clássica praticada por estudantes e começa a ganhar características relacionadas ao circuito da mercadoria. Nesse momento, o futebol inicia uma transição que resultará, com o avanço do capitalismo industrial pelo mundo, numa sedimentação de ideais e lógicas de mercado. De acordo com o autor, foi aproximadamente em 1860 que o futebol

[...] deixara de ser um jogo exclusivo de estudantes no cumprimento particular das atividades curriculares, para tornar-se prática disseminada também pelos clubes, formados tanto pelas elites quanto por elementos da classe média urbana, a grande maioria ex-estudantes com interesse em continuar jogando futebol. E o bem sucedido esporte se revela um atraente espetáculo: alguns jogos na década de 1870 já atraíam público superior a dez mil pessoas, sobretudo nos acirrados confrontos entre as seleções nacionais de Inglaterra e Escócia. O futebol estava iniciando sua longa transição do ideal atlético clássico para ingressar em definitivo no circuito da mercadoria. (MASCARENHAS, 2002, p. 2)

Nas palavras do autor supracitadas ainda é possível identificar que o futebol passa a ser uma prática profissionalizada e institucionalizada por clubes pertencentes às classes com maior poder aquisitivo na época. Isto é algo que perpetuará durante algumas décadas, antes do futebol ser popularizado de fato.

O autor também descortina, com base no trabalho sociólogo João Boaventura (s/d), a reprodução do futebol como mercadoria, uma vez que, em seu conjunto de regras, o jogo e os jogadores obedecem à organização produtiva das fábricas, orientada pelos princípios da administração científica propostos por Frederick Winslow Taylor (taylorismo): capacitar o trabalhador para que ele tenha senso de coletividade, de especialização, de disciplina, de hierarquia, de competitividade e de valorização do tempo (cronometrado).

Segundo Mascarenhas,

Tomando, a partir das contribuições da nova história social inglesa, o universo da fábrica como pedagogia autoritária da valorização racional do tempo, podemos reencontrá-lo em diversos aspectos do futebol. Os jogadores devem obedecer estritamente às instruções do treinador (ter “disciplina tática”), sob pena de perder a vaga na equipe, pois trata-se de um empregado empenhado em produzir ao máximo e em respeitar a hierarquia dentro do clube, para manter seu provisório posto de trabalho, por muitos disputado. Sobre o uso racional do tempo, a velocidade é fundamental para superar o adversário e por um instante abrir valiosos “espaços” num campo ocupado estrategicamente por 22 atletas de alta mobilidade. (MASCARENHAS, 2002, p. 3)

Assim, dizer que a profissionalização do futebol e sua mercantilização acompanha o desenrolar industrial não seria nenhum excesso. Ainda segundo o autor, o futebol era uma maneira de fazer com que o trabalhador-atleta aderisse os ideais da fábrica e “vestisse a camisa” que seu patrão propunha, não se incomodando muito com a situação social em que vivia.

Embora o que foi posto até aqui seja uma realidade europeia, situações semelhantes ocorreram no Brasil e em outros países da América Latina. Em seus diferentes tempos, a institucionalização do futebol acompanhou bem de perto os processos de industrialização e, ao ser transformado em mercadoria, o futebol passou a refletir e condicionar a organização social da época.

Certo é que o futebol moderno - iniciado na Inglaterra ainda em meados do século XIX e no Brasil no início do século XX - é uma prática desportiva que permite a discussão de no mínimo quatro fatores sociais articulados entre si: classe, etnia, gênero e sexualidade. Não é insensato dizer que por muito tempo o futebol moderno profissional foi (e talvez ainda seja) algo produzido por uma elite-branca-masculina e que aos poucos foi se incorporando às classes populares, mas com intenções mais relacionadas ao controle e ao corpo social do que com a socialização e si.

Porém, como em toda contradição, a tendência à homogeneização das classes populares ressalta, por consequência, as heterogeneidades que nela existem. Talvez, a própria imposição de um futebol moderno profissionalizado a quem não tem acesso a ele, a não ser como torcedor, tenha feito surgir uma oposição a esse futebol, chamada de futebol informal.

É o que revela Mascarenhas (2000) ao mostrar como se deu a produção do futebol no Brasil, que vai desde a informalidade até à profissionalização e popularização do esporte. Segundo o autor nessa produção do esporte podem ser percebidas nove etapas, mas as quatro primeiras merecem ser destacadas, pois são as que mostram como surge o futebol informal em sua contradição com o futebol profissionalizado. De acordo com os escritos do autor, o início desse processo acontece com

- a) a observação involuntária e casual (a princípio com repúdio e estranhamento) de ingleses (marinheiros, mineiros etc.) informalmente jogando futebol em suas horas de folga;
- b) a observação interessada e sistemática (com certa admiração e curiosidade) dos fatos supramencionados;
- c) o primeiro contato direto com a pelota e com as regras do jogo;
- d) o primeiro duelo informal, em local improvisado, reunindo ingleses e nativos interessados em aprender o futebol [...]. (MASCARENHAS, 2000, p. 5)

O futebol informal, então, é aquele futebol que só precisa da reunião de uma bola com algumas pessoas dispostas a jogar, sem regras rígidas, sem campos gramados com áreas bem delimitadas, sem os uniformes, sem as chuteiras, sem os holofotes da mídia, sem milhares de espectadores e sem a imposição de regras de uma elite-branca-masculina. É aquele futebol praticado nos campos das várzeas, nas pequenas quadras, nas ruas e vielas. Silva (2008) ilustra muito bem o que vem a ser esse futebol informal ao narrar sua saída, depois de um dia de trabalho como professor e de alguns afazeres domésticos:

Dirige-me até o quarto, vesti meu calção vermelho com listas brancas e escudo do Vila Nova, botei uma camisa velhinha, a número dez do São Paulo, e calcei um tênis de solado gasto, meio rasgado, que sempre uso sem palmilha e cadarço apertado. [...] Saí à rua, olhei à esquerda e vi a galera se aglutinando. Quando cheguei, já haviam se apresentado para o jogo: Fernando e Gigante da rua de baixo, Carlos, Baratinha, Luizinho, Zezinho, Nivaldinho e o JP. Estavam chegando o Nelson e o Faísca. Os golzinhos foram feitos com pedaços de tijolos da construção da casa do pastor, que pegamos emprestados, mas sem ele ver, é claro. Ainda faltava a bola. Então fizemos o Baratinha ir chamar os irmãos Rodrigo e Roberto, pois este último é o dono da bola. (SILVA, 2008, p. 23 - 24)

Logo vê-se que este futebol informal não se relaciona, diretamente, com aquele futebol profissionalizado, embora grande parte dos jogadores tenham iniciado sua carreira ainda no esporte informal, como conta um dos sujeitos entrevistados:

D4: sei lá. Sei lá, tinha um menino que estudava aqui, ele hoje em dia é jogador, ele jogava bola aqui, ele jogava muito, e tanto que o menino que estudava aqui ano passado, o Dodô, acho que ele vai fazer curso para esses negócios internacional, né?

Jader: já foi para o futebol profissional?

D4: foi, o menino que jogava aqui também? Ele é profissional mesmo, ele joga em outro país, ele ganha muito bem, porque tinha 17 anos, aí ele fez 18 e tem até patrocinador. Os filhos dele têm uma classe boa mesmo, sabe? Para você ter noção, ele tem um filho lá em cima e ele paga um salário para o filho dele de pensão.

A diferença entre uma partida oficial de futebol e o jogo de futebol em seu caráter lúdico gira em torno das normas impostas, basicamente. Lógico, tem-se que considerar que em uma partida oficial de futebol estarão envolvidos diversos outros fatores como patrocinadores, gestores dos clubes, atletas-empregados etc. Mas, elementarmente, o que define a ludicidade do futebol são as regras na maioria das vezes flexíveis, como aponta Knijnik e Knijnik (2004). Além das regras é possível perceber outro elemento que é a socialização propiciada pelo futebol informal aos seus “atletas”, algo que será discutido mais à frente.

No Brasil, o futebol informal surge como uma contraposição ao futebol profissionalizado. Mascarenhas (2002) nota que, embora seja difícil apontar um local específico onde o futebol foi de fato iniciado no Brasil, São Paulo foi a cidade precursora na organização e profissionalização do futebol, no início do século XX. Os principais times foram criados por proprietários de fábricas, ingleses, e eram destinados às elites, que tentaram de diversas formas impedir a popularização do futebol ou a ascensão de times populares. Não obstante, por volta de 1910 surge o primeiro time de base popular, o Sport Clube Corinthians Paulista que, mesmo organizado na lógica do futebol profissionalizado, encontrou grandes dificuldades em participar dos campeonatos locais. Mascarenhas destaca que

Inicialmente, o futebol varzeano era tomado como desordem, encontro de vadios a ser disciplinado ou mesmo perseguido pela polícia. A imprensa de época estabelece uma clara distinção entre o futebol das elites, elegante e bem organizado, e o futebol varzeano, como se fossem modalidades e práticas sociais completamente diferentes e até mesmo opostas. O próprio Corinthians encontrou grande resistência para ingressar na liga oficial da cidade. Por volta de 1920, entretanto, a atividade já havia se disseminado a tal ponto que não havia como reprimi-la. (MASCARENHAS, 2002, p. 5 - 6)

Dessa maneira, é no início do século XX que o futebol informal começa a se expandir pelo Brasil, estando em diferentes municípios, em distintas escalas e intensidades. Seja como mercadoria ou como momento de lazer e sociabilidade, o futebol já é bem mais do que apenas um momento esportivo nas sociedades. Segundo Campos (2008), ele é um relevante elemento sócio espacial e cultural na maior parte do mundo (inclusive no Brasil) e é também parte do cotidiano de muitos sujeitos que se envolvem de alguma forma com ele.

Como elemento cultural do cotidiano de diversas pessoas, o futebol existe num duplo sentido de produção-consumo, não simplesmente numa lógica mercantil, mas para além dela. Os torcedores que preenchem o estádio, os que vão aos campos de várzea aos domingos à tarde, ou às quadras de futebol durante os dias da semana, ou ainda aqueles torcedores sentados à beira da calçada observando jovens se divertindo, são consumidores do futebol. Já os jogadores informais (muito distantes dos profissionais, seus agentes e membros de um clube) são, além de consumidores, produtores fieis dessa atividade social que é o futebol. Mas quem são eles e como se especializam a partir da escola, principalmente?

Desde já, é possível esclarecer alguns pontos fundamentais que irão orientar as reflexões: são jogadores de classes populares, garotos, heterossexuais, moradores de periferia e negros em sua maioria. Os “outros”, com atributos diferentes, não são muito bem vistos neste circuito.

Baseado na tríade espacial lefebvreana⁷¹, Campos (2008) propõe alguns elementos que podem ser destacados aqui como somatório às reflexões em

⁷¹ Reconhecendo toda a dimensão e a complexidade da obra de Henri Lefebvre (2013), assume-se aqui os riscos de repensar alguns de seus elementos em poucas palavras, justamente porque não é intenção deste trabalho analisar a fundo o movimento da produção espacial, como fez o

torno dos territórios ou territorialidades do futebol. Para ele, o futebol apresenta uma espacialidade nas cidades brasileiras que está inserida no espaço de representação do futebol. Segundo o autor, tal espaço de representação do futebol,

[...] é a instância da espacialidade do futebol na vida das pessoas e grupos, que têm com este uma relação cotidiana e calcada em representações sociais. É um espaço simbólico altamente articulado com as demais instâncias da espacialidade (representações do espaço e prática espacial), bem como outros universos simbólicos, capazes de produzir espaços de representação. (CAMPOS, 2008, p. 255)

Porém, pode-se indagar, o que seria esse espaço de representação do futebol? Como resposta, basicamente, é possível pensar que o espaço de representação do futebol tem sua estrutura dividida em três categorias centrais, que são a prática social do futebol, o fato futebolístico e o poder.

Campos (2008) aponta que a prática social do futebol pode ser entendida como quaisquer relações produzidas a partir do futebol – jogar, torcer, comentar, discutir etc. Já o fato futebolístico é o espetáculo em si, o jogo, o ritual, a ludicidade que circunda o futebol como esporte. É ele que dá sentido às outras categorias, mas sofre influências de outros elementos. O autor esclarece que o fato futebolístico “pode ser classificado como profissional ou amador, ter caráter competitivo ou lúdico, seguir regras padrão ou adaptá-las” (CAMPOS, 2008, p. 256)⁷². Por último, o poder é algo que permeia todas as relações existentes entre os diferentes sujeitos (e instituições) envolvidos no futebol, criando valores sociais, símbolos, mitos, discursos, valores etc., enfim, territórios.

É importante chamar a atenção para esse espaço de representação do futebol, pois ele contribuirá na compreensão do que são os territórios e

filósofo francês. Porém, é sensato elencar alguns aspectos da tríade espacial lefebvreana formada por três instâncias da espacialidade: a prática espacial (que possui relação íntima com o espaço percebido) faz menção às relações materiais que a espacialidade social assume em sua produção e reprodução de certos territórios; as representações do espaço (que tem relação íntima com o espaço concebido) são referentes às relações de poder hierarquizadas, com caráter coercitivo e ideológico e estão baseadas nas relações de produção e suas consequências implícitas; e os espaços de representação (que tem relação íntima com o espaço vivido) são correspondentes à instância simbólica das espacialidades e é nela que os homens e mulheres se representam através das manifestações culturais.

⁷² Aqui será dado enfoque ao “futebol amador”, ou informal, como será chamado.

territorialidades construídas através do futebol informal, não só como prática desportiva, mas como elemento cultural. Uma indagação pertinente neste momento, dentre diversas outras possíveis, é: como o futebol informal é territorializado ao promover o fato futebolístico, a prática social do futebol e as relações de poder?

Para tanto, é necessário aqui partir das observações de alguns eventos do futebol informal que foram acompanhados no decorrer da pesquisa. Esses eventos podem ser divididos em dois tipos: os internos (aqueles que ocorreram nos limites dos muros da escola) e os externos (aqueles que acontecerem em outros locais da cidade). Os internos são mais frequentes, ora acontecendo durante as aulas de educação física - situação cotidiana, momento em que alguns alunos saem (sem autorização) de outras turmas (que não estão tendo aula de educação física) e também participam dos jogos -, ora durante os chamados interclasses - momentos organizados que duram manhãs inteiras, quando a escola se organiza e cada sala tem um time montado para disputar o título do evento. Já os eventos externos são mais esporádicos e envolvem diversas escolas públicas, acontecendo uma vez a cada ano. São os chamados *Torneio Esportivo Poupança Jovem*⁷³. Durante o decorrer da pesquisa foram observados dois desses torneios, um realizado no ano de 2015⁷⁴ e outro no ano de 2016⁷⁵.

Os torneios internos (interclasses) acontecem com maior frequência do que os externos. Pode-se dizer que são organizados duas vezes ao ano. O primeiro é organizado antes do início das férias do meio do ano e o segundo antecede as férias de final de ano. No total, foram observados três interclasses: dois em 2015 e um em 2016. São nesses momentos em que os melhores jogadores da escola são observados pelo treinador (um dos alunos) e também que é possível notar algumas realidades.

Em primeiro lugar, não há uma idade que separa os times, justamente pelo fato de existirem muitos alunos de idades irregulares em seus respectivos anos. Tem-se alunos de quinze anos de idade no sétimo ano do ensino

⁷³ Os torneios são organizados pela Prefeitura de Juiz de Fora em acordo com o Processo Estratégico Poupança Jovem, ou apenas Poupança Jovem, como é popularmente chamado.

⁷⁴ II *Torneio Esportivo Poupança Jovem*

⁷⁵ III *Torneio Esportivo Poupança Jovem*

fundamental, ou no primeiro ano do ensino médio; tem-se alunos de 18 anos no oitavo ano do ensino fundamental, no segundo e terceiro anos do ensino médio. Enfim, aqui a idade não poderia ser um limite para definição dos times, pois a variedade etária de cada turma é muito cambiante.

Em segundo lugar, pelo fato de todos os alunos serem da escola observada, é possível afirmar sem equívocos que a imensa maioria deles estão inseridos nas classes sociais mais desfavorecidas da sociedade, algo que não se pode afirmar em relação aos torneios externos por não ter sido aplicado um questionário socioeconômico aos participantes, uma vez que esse não era o foco dessa pesquisa.

Em terceiro lugar, é válido destacar que se trata somente de alunos, no masculino, quando a abordagem é do futebol. Às alunas restam as arquibancadas e as queimadas (que acontecem nos intervalos entre os jogos de futebol informal), que não são organizadas e não são mais do que uma distração dentro do torneio. Por mais que existam meninas que pratiquem o futebol na escola, não existe a organização de um torneio feminino, não há um time dentro do campeonato que envolva alguma menina, não há incentivo mesmo por parte dos educadores físicos. Em suma, ali elas não têm voz.

Um quarto ponto que merece atenção é que os meninos envolvidos nos jogos e nas torcidas são moradores dos mais distintos bairros que a escola atende. Seria insensato colocar todos esses jovens alunos com diferentes histórias de vida, inseridos nos mais variados contextos sociais, pertencentes a bairros rivais, donos de conflitos múltiplos num mesmo local? O caráter lúdico do futebol na escola, por mais que envolva torcidas e provocações aos times rivais, não extrapola o limite da brincadeira. Meninos e meninas que estavam na torcida provocando uns e outros, ao final do torneio estavam conversando entre risadas, fazendo chacota dos próprios lances que proporcionaram, dos grandes dribles desconcertantes que alguns ofereceram e outros se submeteram, dos erros que o juiz cometeu, daquele garoto dentro da área defendendo o gol com chinelos nas mãos (simulando as luvas do goleiro), daqueles que jogavam descalços, etc. O fato é que o futebol em seu caráter lúdico surge como uma possibilidade de negociar a permanência pelo espaço em relação tanto às imposições do futebol profissionalizado quanto às fragmentações das relações sociais que as dinâmicas citadinas dos cotidianos de seus jogadores colocam. O futebol

informal na escola supera até as rivalidades entre as identidades de bairros, como explica um funcionário entrevistado.

G1: porque, por exemplo, aqui a gente forma o time da sala e na sala você tem alunos de vários bairros, que a gente atende aqui. No esporte não é esse o conflito. E o exemplo que você citou reflete bem isso, que é o Poupança Jovem (um torneio). Mas aí é a questão da competição e da juventude mesmo. A tensão ali não tem a ver com esta [dos bairros]... às vezes se eu formar dois times da mesma rua vai dar confusão, disputa e tensão ali. Você vê o Poupança Jovem, que reúne jovens de todos os bairros, de todas as escolas de Juiz de Fora (estaduais de ensino médio) e não tem nenhum [28:14 - 28:20 incompreensível]. Para você ver o poder do esporte. Porque os meninos às vezes falam, "pô", ele vai vestir a mesma camisa que o Jôquei (que ele poderia ter um rixa) e talvez isso pode refletir e pensar, "que isso?!". Eles se identificam, porque eles têm as mesmas características socioeconômicas, étnicas, culturais. São as mesmas! Se vestem da mesma maneira, tem os gostos culturais, musicais... e se matam. Então isso talvez faça o menino refletir, "pô, eu não vou dar um tiro...". Ele se identifica com o cara que está do lado dele vestindo a camisa. Então acho que isso pode... Tem uma coisa que me chama muito a atenção, é cruel você ver esses jovens [...], são jovens que vivem no mesmo contexto, que era muito mais pra estar tentando se organizar, pra lutar contra o preconceito, o racismo, a falta de oportunidade pra juventude, por mais emprego, escola de qualidade... porque eles sofrem e vivem esse mesmo processo e estão se matando - enquanto um está num bairro o outro está no outro.

Esses torneios internos permitem apontar que aquelas territorialidades de bairro foram superadas. São territorialidades que, por mais presentes que estejam nos corpos dos sujeitos que as carregam, não fazem mais sentido no espaço escolar, isso porque a escola agrega esses estudantes dentro de um espaço único. Os mantenedores desse espaço contribuem, a partir de relações cotidianas propostas pela direção da escola e pelo(a)s professore(a)s, com a criação das novas identidades escolares, que foram desconstruídas quando os sujeitos saíram de suas antigas vidas em um bairro passado (e em uma escola) para reconstruírem suas vidas em outros bairros, com problemas estruturais e sociais já destacados aqui. Assim, novas identidades serão elaboradas e novas territorialidades estarão impressas em seus corpos, suas falas, vestimentas, gestos, expressões etc. Vê-se logo que esses indivíduos passaram por um

processo de desterritorialização-reterritorialização a partir dos seus movimentos dentro da cidade.

A assunção da nova identidade, do novo território onde encontram-se inseridos e das novas territorialidades construídas principalmente pelo movimento de ida e permanência na escola reverberarão com maior destaque nos torneios externos, quando cada time assume os valores de vestir a camisa de suas escolas em busca de um título que lhes dará o status de time do ano.

Em relação aos torneios externos, foram observados dois momentos. O primeiro, ainda no ano de 2015, aconteceu nos dias 07 e 14 de novembro, na sede do Centro Olímpico do Colégio Metodista Granbery, em Juiz de Fora. Esse evento teve a participação de trinta e duas escolas estaduais de Juiz de Fora, sendo que havia trinta e dois times de futebol informal masculino e vinte equipes de queimada feminina. Os participantes desses torneios externos têm obrigatoriamente que ser ativos do Poupança Jovem. ^{Aqui} um curioso caso se repete, às meninas restam as arquibancadas na torcida pelos meninos e os jogos de queimada, que não são a motivação do torneio. Embora várias meninas jogassem futebol informal, não havia sequer um time de futebol informal feminino ou um time misto. Aos meninos, os times de futebol e às meninas os times de queimada, como mostram as figuras do Anexo III.

A situação se assemelha bastante aos torneios internos, porém, a interação entre os participantes de times diferentes é limitada às conversas entre os que já se conheciam de outros momentos. Existem gritos de guerra, provocações aos rivais, mas nada que causasse conflitos efetivos, brigas ou grandes tumultos. Os distintos bairros (conflitantes ou não) se encontraram, mas nenhum conflito aconteceu. Ainda assim as territorialidades permanecem, mais relacionadas às próprias escolas do que aos outros locais da cidade.

Vale ressaltar também que o(a)s torcedores eram limitado(a)s. Cada diretor das escolas recebeu um número limitado de convites que foram distribuídos dentro da própria escola. Não era um evento aberto ao público, logo, nem todas as pessoas tiveram acesso irrestrito ao espaço do evento. De acordo com a organização, cerca de novecentas pessoas compareceram.

O segundo torneio aconteceu nos dias 04 e 14 de junho de 2016, no mesmo local. Contou com a presença de trinta e três escolas organizadas, trinta e quatro times de futebol informal masculino e vinte e seis equipes de queimada

feminina. Percebe-se um acréscimo tanto no número de escolas quanto nos números de times de futebol informal e queimada. Porém, o recorte de gênero permanece, sem times femininos no futebol informal, ou a participação dos meninos em equipes de queimada. Abaixo estão algumas fotografias que revelam a composição dessas equipes.

De acordo com um dos funcionários da escola isso acontece porque

G1: isso é um aspecto cultural, um processo cultural. Não que nos estudos científicos é melhor se ela não jogar futebol; biologicamente é mais apropriado para os meninos. Eu acho que é um aspecto cultural que a gente vai mudar com políticas, né?! Com incentivo, com a prática do esporte. Você vê que países aí já se atentaram para isso (igual Estados Unidos, Canadá, Alemanha e outros), onde a prática do futebol feminino é enorme, nas escolas. Então é uma questão de incentivar. Muito preconceito... e não é só com o futebol, né?! De uma maneira geral é isso: as meninas são criadas para ficarem mais contidas, recatadas... você já ouviu aquela expressão "nossa, você está parecendo um menino!?" Quando a menina está correndo no pátio e sobe na árvore, aí já chamam ela e "nossa, você está igual um menino!". Quer dizer, o menino tem toda a possibilidade de circular o espaço da escola, as relações... mas as meninas não, ficam contidas, se ela está subindo na árvore, se ela está jogando uma bola "está igual menino". [...] Mas é muito pai ainda que não quer a sua filha jogado futebol, "isso é coisa de menino". Eu acho que é um traço cultural e que é com tempo e com incentivo que a gente vai mudar. E elas tem condição de praticar o esporte tanto quanto qualquer menino, sem problema nenhum.

O estranhamento em ver as meninas jogando futebol surge também no depoimento de outro entrevistado, quando conta que

E3: eu batia os olhos e ficava assim, meio que estranho. Mas eu pensava "não, isso daqui faz parte da sociedade". Não tem nenhuma lei que proíbe esses tipos de coisa [...], não tem nenhuma lei que proíbe isso, entendeu? Antigamente eu até que ficava meio estranho. Eu via uma menina jogar futebol, eu ficava sentado mesmo. [...] eu ficava olhando assim, ficava assim com um olhar meio crítico. Só que agora, agora eu já estou bem crescido e já sei o que é certo, errado.

Um outro aspecto da participação das meninas no futebol, vista ainda na fala do entrevistado acima, é a estigmatização social que aparece como espécie de uma "masculinização" (elencada pelos meninos) dos corpos das meninas que se propõem a jogar o futebol, como se elas deixassem de ser femininas, ou até

mesmo meninas simplesmente pela prática de um esporte “masculino-padronizado”. Isso fica claro na fala de um dos entrevistados:

E3: é, a mesma coisa acontece com a mulher. Tem uma mulher que está jogando futebol no meio do homem, os jogadores vão lá e vão chamar ela de maria-homem. A mesma coisa acontece se o moleque estiver praticando um esporte que não seja da “área padronizada”.

Ainda é possível pensar no caso dos meninos que também são estigmatizados por não se adequarem ao “esporte dos meninos”, como revela o entrevistado.

E3: assim... no futebol é mais crítico. Se você não joga futebol eles vão pensar "pô, aquele moleque lá é moleque, é homem e não joga futebol"... aí já pensam várias coisas.

Ora, não seriam os corpos estigmatizados meninos fora do circuito do futebol e, sobretudo das meninas, territórios de um discurso hegemônico que estabelece padrões e diretrizes de comportamento social? Afirma-se sem dúvidas que sim, esses corpos são controlados a partir de um discurso por parte da família, por parte do próprio Poupança Jovem e por parte do restante da sociedade que torna claro que ‘futebol não é coisa de menina’. Desde a infância, num aspecto geral, as meninas são postas num âmbito infantil que desconsidera práticas ditas masculinas; elas têm cerceado o direito de percorrer livremente os locais por onde andam e de experimentar um cotidiano social sem limites de gênero. Os discursos que ditam qual deve ser a postura (territorialidades) de uma menina parte de intencionalidades (ideologias territoriais) que não são tão palpáveis, mas que exprimem nesses corpos (territórios) sua essência.

Outro exemplo dessa relação tão distante entre meninas e o futebol aparece no jogo queimada. A queimada surge aqui não como um esporte organizado e incentivado dentro da escola (e em alguns eventos desportivos na cidade) capaz de motivar torneios, ou brincadeiras cotidianas. Na realidade, neste trabalho, ela aparece como uma alternativa encontrada por algumas pessoas que buscavam participar de alguma atividade esportiva, por não se adequarem àquela geralmente oferecida (o futebol). Em outras palavras, é nos

eventos destinados ao futebol que a queimada aparece e os sujeitos que a praticam, na imensa maioria, são justamente aquelas que não se inserem nas linhas das quadras e dos campos do futebol.

A queimada é por si só uma brincadeira, é por si só lúdica, sem profissionalismos. Não é à toa que ela não está no cotidiano das pessoas como o futebol, uma vez que não há sequer uma competição (locais, regionais, nacionais) esportiva oficial organizada no Brasil. Porém, em outros países existe a prática deste esporte oficialmente, porém sob a designação de *dodgeball*⁷⁶.

Como esporte praticado na escola, a queimada congrega meninos e meninas num jogo que poderia extrapolar os limites culturais impostos ao corpo, sobretudo ao corpo feminino. Mas mesmo quando esses meninos e meninas se misturam para brincar de queimada, ainda é possível encontrar uma forte divisão de gênero dentro da quadra, como apontam Uchoga e Altmann (2010) e Teixeira e Myotin (2001). Um exemplo citado pelos autores é que a maioria dos arremessos é feito pelos meninos, pois (em função de uma construção social) são mais ágeis, hábeis e fortes do que as meninas. Ainda, de acordo com os autores, aquelas que têm maior destreza no arremesso da bola e na movimentação em quadra, são caracterizadas por insígnias masculinas.

Essa busca pela queimada aparece como possibilidade de trazer à tona algumas reflexões e discussões acerca de construções sociais tão sedimentadas pelo caminhar histórico da sociedade ocidental, principalmente aquelas relações pautadas nos conflitos de gêneros.

Parte-se aqui dos eventos de futebol observados e já apontados, justamente porque ela só apareceu em eventos destinados ao futebol, ainda que na escola. Fala-se igualmente de eventos internos e externos de queimada. Em ambos eventos, as problemáticas em torno da discussão de gênero se mantêm. A queimada é vista como um esporte destinados às meninas, um esporte que não envolve tanto contato físico, que assegurará ao corpo feminino sua integridade física. Não é um esporte violento, não é um esporte que envolva tanta competição entre as jovens. Em contrapartida, a queimada não é um jogo para

⁷⁶ Nos Estados Unidos existem competições oficiais do esporte, orientadas da Associação Nacional de Dodgeball Amador (National Amateur Dodgeball Association - NADA). Apesar de terem competições oficiais, o *dodgeball* é ainda considerado um esporte amador.

os meninos. Em entrevista realizada com um dos funcionários da escola fica claro tal problemática.

G1: você tem, muitas vezes, o menino que está jogando queimada. Ele é visto já como um gay, homossexual, como "menina", porque está jogando queimada. E queimada é um esporte bacana. [...] Queimada é um esporte (vamos considerar um esporte, uma prática, não é formalmente e oficialmente, não tem briga, não tem disputa, mas na escola é muito interessante) muito interessante, muito dinâmico, queima bastante caloria, eles estão ali na atividade o tempo todo.

Na escola, a convivência com outras pessoas, com os diferentes, com sujeitos pertencentes a distintas culturas faz com que algumas barreiras sejam quebradas, mas somente com o tempo. A fala de um dos alunos entrevistados clarifica este ponto.

E3: graças a Deus que aqui na escola já não tem mais isso. Porque no começo, se um moleque jogava queimada era chamado de 'viado' e se a menina jogava futebol...

Dessa maneira, mesmo que não exista uma padronização de gênero nos esportes, mesmo que o futebol não possa ser jogado somente por meninos e a queimada somente por meninas, mesmo que isso seja um discurso social construído e carregado de intencionalidades que caminham em sentido à fragilização do corpo feminino e à infrangível masculinidade do corpo masculino, nas escolas isso se mistura. Já nos eventos de queimada externos, esse discurso é reafirmado, pois não há, como já dito, um time feminino no futebol ou um time masculino na queimada.

Apesar do claro recorte de gênero e toda a problemática que o envolve, o aspecto lúdico desse futebol e dessa queimada permite que ambos esportes surjam como uma possibilidade de resistir tanto às imposições do futebol profissionalizado quanto às fragmentações das relações sociais - que as dinâmicas citadinas dos cotidianos de seus jogadores colocam. Esse aspecto lúdico do futebol informal e da queimada constrói territorialidades por fazer frente ao profissionalismo do futebol e por se manter como r-existência. É também uma territorialidade dentro dos espaços da cidade a partir dos "elencos" que cada time

possui, pois, os times são organizados a partir de suas escolas, carregam características de suas escolas e cada jogo é a defesa do status de possível escola campeã dos torneios.

Dessa maneira é possível abordar cada escola como um território defendido pelos times que as representam nos torneios extraescolares. Os uniformes, os gritos de guerra, as manifestações que surgem a partir das relações entre as escolas são as territorialidades do futebol informal e da queimada para além dos muros escolares. O título do torneio? Representa quem é o grupo territorial mais organizado dentro da coletividade que o compõem, de meninos e meninas.

4.2. O Hip Hop: Diálogos Pelo Direito à Cidade⁷⁷

Só que assim, o grafite... tirou o cinza da minha vida, que estava naquele momento e então coloriu demais...

(F2, sujeito entrevistado na pesquisa)

Frequentemente as práticas juvenis pelo espaço geográfico, sobretudo nas cidades e metrópoles, são reguladas, vigiadas e punidas (quando contravêm as normas impostas) pelos agentes fiscalizadores de um projeto de sociedade, como já foi apontado anteriormente. Mas alguns grupos de jovens r-existem à essa regulação, ora assumindo posturas de discordância das determinações postas, ora construindo diálogos e negociando sua presença em locais que lhes são “inapropriados”. São os indivíduos errantes, subalternos e desviantes dessas normas impostas.

Assim, considerar o presente de jovens e suas espacialidades é algo fundamental para compreender as distintas juventudes da cidade. A partir da atividade errante, por exemplo, de jovens inseridos no movimento hip-hop (artes plásticas, grafite, dança, *rap*) é possível valorizar estes indivíduos como pessoas que são agentes da cidade, pois produzem esse espaço.

A importância em se considerar o cotidiano da juventude do movimento hip-hop está no fato de que seus jovens estão expressando-se através da pintura

⁷⁷ Parte deste capítulo foi apresentado e discutido durante o II Colóquio do Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NUGEA), realizado no período que se estendeu de 31 de maio a 01 de junho, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

(grafite), da dança (breaking) e da música (rap), cotidianamente. Dessa maneira, como produtor(a)s da cultura hip-hop, estão desvelando a todos da cidade suas intencionalidades juvenis para com a sociedade. Estão dizendo acerca da necessidade de viverem a cidade, de viverem as ruas e de reivindicar seu direito à cidade. Lefebvre (1968) aborda a relação, por exemplo, entre a música e seu significado no cotidiano ao indagar que

Se há relação entre música, de um lado, e filosofia, a arte, a linguagem, do outro, não haverá também alguns laços entre música e cotidiano? Será que a música revela a essência escondida do cotidiano, ou, ao contrário, compensa sua trivialidade e superficialidade substituindo-lhe o canto? Não seria ligação entre a vida “profunda” e a vida “superficial”? E se ela as reuniu outrora, essa unidade pode ainda encontrar lugar, razão e momento, tendo em vista a cisão que se acentua (até ao ponto de tornar-se estrutural) entre cotidiano e o não-cotidiano, em decorrência da agravação da pobreza cotidiana? Não haveria questões análogas - as da diferença e da especificidade - a respeito de muitos outros “objetos”, como arquitetura, pintura, dança, poesia, jogo? (LEFEBVRE, 1968, p. 26)

A relação historicamente construída entre música e juventude nos cotidianos é destacada por Dayrell (2002) como um elemento de suma importância na compreensão dos diferentes tipos de ser jovem, pois nessa relação as juventudes se mostram a partir do momento em que jovens deixam de ser apenas consumidora(a)s dos estilos musicais e passam a ser produtor(a)s de suas próprias ideologias, principalmente através da construção de suas letras. Ao elencar alguns estilos musicais, Dayrell (2002) ressalta o *rap* (além do funk) como um dos grandes reveladores das realidades sociais em que jovens se encontram inserido(a)s.

De acordo com o autor, o *rap*, associado a outras linguagens artísticas que constituem o movimento hip-hop, tem sua origem a partir do *soul* - música símbolo da consciência negra americana e trilha sonora de muitos movimentos americanos civis durante a década de 1960 - e tem nas ruas o espaço significativo e privilegiado para ser cantado. As letras do *rap* mixadas às novas tecnologias, tem grande força na denúncia das condições sociais, da injustiça e da opressão de seus cantores e abrangência global.

O movimento hip-hop surge nos Estados Unidos como alternativa à crescente violência entre jovens nos anos de 1970, sobretudo na cidade de Nova Iorque. Era um momento em que diversos grupos de jovens batalhavam violentamente entre si por pedaços da cidade, por territórios. Era um momento ainda de explosão dos ânimos juvenis nas periferias sociais citadinas, que se alastrava por diversos outros pontos da cidade e também pelo mundo. O movimento hip-hop, a partir do de eventos criados pelo músico Kool Herc e sua irmã Cindy Campbel⁷⁸ e realizados nas ruas, ganha um cenário expressivo quando passa a constituir uma outra maneira de interação entre as juventudes nova-iorquinas, para além da violência física cotidiana existente nas disputas territoriais pela cidade. Surge assim outra forma para os grupos juvenis batalharem entre si, não por territórios materiais, físicos e sim por um *status* dentro do movimento. Nesta época, os grupos jovens das periferias de Nova Iorque, após a morte de Black Benjy⁷⁹, passaram a se organizar de maneira pacífica e coletiva, em superação à desorganização, rivalidade, aspereza e agressividade de outrora.

Atrelado ao movimento *Black Panthers*⁸⁰ o movimento hip-hop ganha ainda mais expressão mundial e passa a ter um caráter de denúncia das precariedades das periferias sociais, organizado coletivamente. Alguns dos entrevistados falam sobre as características da coletividade do movimento:

E3: agora no hip-hop eles já não têm essa visão crítica [preconceituosa], assim. Ele vai falar: "pô, o moleque já podia entrar no hip-hop". Porque o hip-hop é uma cultura urbana muito relacionada com o grafite e com várias coisas, que expressa críticas maravilhas. [...] você ia entrando e o pessoal ia falar assim: "pô, tá aí? Então estamos aí, Vamo que vamo", essas tretas. Porque o hip-hop retrata mais o tipo de raça, faz a crítica, tudo. [...] a pessoa quando quer entrar no hip-hop, ou está vendo que a visão deles é a visão certa para sociedade e está junto, acaba andando.

⁷⁸ Kool Herc é um DJ considerado o pai da cultura hip-hop nos Estados Unidos pelo fato de tocar músicas nas festas que depois seriam consideradas o marco inicial do hip-hop. Já sua irmã, Cindy Campbel, é a principal responsável por organizar as festas nas quais seu irmão tocava.

⁷⁹ Black Benjy foi membro de um dos maiores e mais importantes grupos de jovens nova-iorquinos, os *Ghetto Brothers*. Ele foi apelidado de "Pacificador", por proferir discursos de paz entre distintos grupos rivais.

⁸⁰ Movimento dos *Panteras Negras*, nos Estados Unidos.

Outro entrevistado revela que o hip-hop em seu movimento pela cidade é capaz de superar os conflitos oriundos dos bairros, ainda que mantenha esses conflitos somente como disputa pelas melhores rimas, melhores grafites ou melhores passos de break. O movimento ainda faz com que jovens de diversos bairros se reúnam e coletivamente se apropriem de espaços na cidade, ressignificando-os em função do hip-hop.

F2: a galera do hip-hop não é muito unida, porque sempre tem um ego, sempre tem uma disputazinha ali dentro do próprio movimento. Mas a galera é muito tranquila. Inclusive, esse evento do encontro, é um evento que acontece no centro sem autorização. Então vira e mexe a galera tem que mudar de lugar, porque... é tipo uns saraus. Não sei se você conhece esses saraus que acontecem na rua... então, vira e mexe a galera tem que trocar de lugar. Porque, assim, no encontro a gente conheceu muita gente que era de bairro que a gente não via em outros lugares. Então a galera começou a descer para o centro para poder batalhar, para poder ver.

A apropriação é uma das qualidades mais importantes do movimento hip-hop. Seja a apropriação dos espaços públicos da cidade, da escola e as praças (como mostram as fotografias do Anexo IV), dos muros da cidade pelo grafite, apropriação de músicas pelo rap, apropriação das ruas pelos Mc's e pelo(a)s dançarino(a)s de break. Um dos entrevistados deixa claro que é preciso conhecer outros elementos além daqueles que o hip-hop fornece para que o movimento permaneça sempre dinâmico:

F2: o rap e o grafite, não só o rap e o grafite, mas os elementos da cultura hip-hop são criados a partir de roubos. Por exemplo, o rap é feito em cima de samples. Então você faz uma música em cima de uma música de outra pessoa, mas você precisou conhecer aquela outra pessoa para você pegar esse sample. Por exemplo, Racionais Mc's, quantos samples que os Racionais têm? Tem sei lá... Tim Maia, tem um monte de gente.

Em outro momento, um dos sujeitos entrevistados relacionados à escola em questão neste estudo conta um pouco sobre a história do movimento hip-hop, como ele surgiu com um caráter de r-existência e questionamento às opressões da época e como suas disputas acontecem ainda hoje:

F2: eu acho isso muito lindo, mas um pouco triste. Porque era tanta opressão, tanto abafamento do povo negro, do povo latino, de todo mundo que não tinha grana nos EUA e eles conseguiram criar tantas coisas a partir disso. Eu acho isso muito interessante também, essa precariedade fazer surgir tanta coisa. Então a galera começou... o break começou, as crianças começaram a implantar um tipo de dança (tanto que o break tem umas coisas de capoeira), tinha brasileiro, tinha gente... tudo muito misturado. Então elas foram se agregando. O grafite já começou com um cara gringo, o Taki. Ele era um carteiro e ia pixando em Nova Iorque "Taki 183" e o pessoal começou a ver isso, "Taki, Taki" para todo e qualquer lado. E aí começaram também a pixar o metrô, escrever o nome. Essa embolação que a gente vê no grafite é porque o pessoal começou a ser repreendido pela polícia, então a galera começou a embolar... porque o Taki 183, ele é o que? É o Taki da rua 183, alguma coisa assim. Então a galera começou a repreender eles e eles começaram a embolar as letras, criar uma tipografia própria. E aí começa uma disputa de ego [...]

Em parâmetros gerais, o movimento hip-hop, seja onde for, tem como sentido mostrar o retrato das realidades de periferia. Por isso e por suas origens, ele ainda é visto por muitos em seu aspecto errante, marginal, sendo questionado assim quanto ao seu aspecto artístico, literato, cultural etc. Salles (2004) traz alguns destes questionamentos à tona em seu texto, principalmente a partir do *rap* (talvez o mais popular dos elementos do hip-hop hoje). O autor mostra algumas definições do significado de *rap* e termina por dizer que

[...] a versão das ruas, divulgada entre os próprios rappers, afirma que rap significa *rhythm and poetry*, ritmo e poesia. Esse argumento, por si, não impede que [...] esbarre, de saída, numa dificuldade, representada na seguinte indagação: pode-se considerar o rap como arte? A qual logo se desdobra, em caso de assumirmos uma resposta positiva, numa segunda indagação: mas é literatura? [...] É evidente que existem dificuldades para reconhecer no rap uma forma de literatura – e, diga-se de passagem, mesmo o reconhecimento do status de música lhe é dificultado. (SALLES, 2004, p. 89-90)

De acordo com o autor não é difícil perceber que o *rap* não obedece aos padrões literários exigidos por uma normatização artística elitista. Tampouco os sujeitos do movimento hip-hop impetram tal condição, mas pelo contrário. Os rappers participantes do movimento hip-hop, desde suas origens,

[...] não raro ultrapassam o objetivo de investigar a realidade e proferir a verdade, configurando-se como algo que vai além do relato de circunstâncias do *dia-a-dia das periferias*. Eles estabelecem um vínculo entre arte, cultura e o cotidiano de suas comunidades, o qual implica uma recuperação de aspectos do fazer artístico há muito superados na história da cultura ocidental, realizando uma arte profundamente arraigada na cotidianidade, nos problemas e nas belezas que fazem parte da vida dos setores populares. (SALLES, 2004, p. 92)

Justamente pelo fato do movimento hip-hop estar comprometido com a denúncia dos problemas e injustiças das realidades sociais dos setores populares, articulando arte, cultura e tais cotidianos, ele não atinge a padronização cultural da elite cultural e é visto como produto de uma cultura marginal - algo que Salles (2004) vai chamar de literatura menor, com base no texto de Deleuze e Guatarri (1977).

Mesmo sendo um movimento que nasce como questionamento da ordem territorial (tanto no discurso quanto na prática) social vigente, que coloca como incerta a lógica imposta por uma cultura hegemônica branca nos Estados Unidos, o hip-hop tem também um lado mercadológico. O hip-hop, em determinado momento nos Estados Unidos, passou integrar a cultura de massa do capitalismo, aquela cultura hegemônica que atinge a grande massa da população, que é aceita e legitimada, mas que nem todos têm acesso.

De acordo com a fala de um dos entrevistados, que está inserido no movimento hip-hop a partir do grafite, nota-se como o hip-hop no Brasil tem caminhado em consonância com a lógica do mercado.

F2: [...] grafite agora é mercado puro. A galera compra grafite, tem grafite na novela, Malhação tem abertura com grafite. É que é a linguagem jovem, então a galera... ele chegou no mercado, isso por um lado é muito bom, porque a gente também precisa sobreviver. Então eu não nego fazer grafite particular. Eu já fiz grafite em restaurante, já fiz grafite em consultório dentário e em vários lugares que poderiam não estar. Eu não chamo de grafite, eu acho uma pintura usando técnicas do grafite. Porque para mim o grafite é o vandal, você apropriar da rua, um ambiente que não é seu. Mas a gente faz. A galera tem aproximado do mercado, inclusive do mercado da arte. [...] Vai virando uma coisa muito estereotipada, mas acontece, vai acontecendo. Nos Estados Unidos isso já aconteceu a muito tempo, a gente ainda está vivendo isso, agora. Aqui em Juiz de Fora a gente está vivendo isso agora. Nos Estados Unidos, nos anos 80 foi o

boom, do grafite aparecer na mídia, a galera fazer exposição, vender quadro caro. Lá isso já rolou a muito tempo, lá já está saturado. Mas vende, né?!

Tal questão levantada na fala do entrevistado aponta como o hip-hop, no caso do grafite comercializado, mostra-se muito mais próximo de uma negociação para existir no espaço do que propriamente uma maneira de r-existir às imposições culturais hegemônicas.

A antropóloga urbana Amorim (1997) observa como esse tom mercadológico fez surgir no Brasil um movimento hip-hop semelhante ao dos Estados Unidos. Porém, apesar disso, ele não é construído nesse momento como obra de arte passível de reprodução e produto a ser comercializado. A relação entre obra e produtor é posta por Lefebvre (2013) quando o autor esclarece de maneira resumida que “la *obra* posee algo de irremplazable y unico mientras que el *producto* puede repetirse y de hecho resulta de gestos y actos repetitivos” (LEFEBVRE, 2013, p. 127)⁸¹.

No Brasil o movimento hip-hop foi ressignificado e passou a retratar os problemas existentes nas periferias sociais das grandes cidades e metrópoles. A autora ainda coloca que as questões tratadas pelo movimento variam de acordo com as cidades em que ele está presente. O movimento quando surge caminha em sentido oposto ao mercado.

Assim, embora o movimento hip-hop tenha abrangência nacional e tenha seu caráter mercantil, ele acontece de maneiras únicas nos diferentes lugares. Em cada capital brasileira, pode-se dizer que a cena hip-hop mantém viva uma proposta de entendimento, compreensão, construção e até mesmo indignação social específica. Amorim (1997) esclarece, a partir de entrevistas com grandes nomes do *rap* nacional, que existem diferenças nas propostas dos músicos envolvidos no movimento hip-hop, por exemplo, em São Paulo e em Brasília. Em São Paulo, a partir da fala, das composições e da postura do rapper Mano Brow⁸² (que tem grande influência no movimento hip-hop paulista e nacional), fica claro que há um combate manifesto, principalmente, ao racismo existente na sociedade brasileira. Já em Brasília, a luta social dos rappers, segundo entrevista

⁸¹ A obra tem algo de insubstituível e único, enquanto o produto pode ser repetido e de fato resulta de gestos e ações repetitivas. [tradução nossa]

⁸² Principal integrante e compositor do grupo paulista Racionais MC's.

realizada com Jamaica⁸³, vai de encontro às diferenças de classe social, não sendo tão expressivo no combate ao racismo.

Uma questão que merece ser abordada aqui também é aquela que diz respeito à condição de subalternidade da mulher dentro do movimento hip-hop. Rodrigues e Menezes (2014) mostram em seu texto de maneira muito lúcida como jovens mulheres são vistas como inferiores dentro do movimento hip-hop em Recife e como fazem disso motivo para ter voz e vez naquela sociedade marcada pelos valores machistas. É importante frisar, assim como as autoras fazem, que não é o movimento hip-hop em si que carrega valores machistas. Na verdade, os membros do movimento reproduzem valores que estão arraigados às suas vivências cotidianas pela cidade. As autoras asseveram que

O poder exercido pela dominação de classe, pelo sexismo e pelo racismo não tem acontecido apenas por forças abusivas, mas tem estado principalmente enraizado na vida cotidiana construindo práticas, influenciando suas vidas e limitando as possibilidades de mudança social. (Rodrigues e Menezes, 2014, p. 711)

Na mesma linha caminha o discurso de um dos entrevistados quando indagado sobre a situação feminina dentro do movimento:

F2: eu acho, assim, eu vejo que tem dois lados. Eu entrei com a cabeça de que eu não era uma mulher, entrei com a cabeça de "quero ser grafiteiro, igual os caras que eu estou vendo". Os caras chamavam para pintar, mas assim, eu namorava na época, então o machismo talvez esteja aí. Alguns caras, os grafiteiros, muito porque achavam que meu namorado ia brigar... então eu ficava de lado, escanteio. E aí quando chegou uma amiga minha... lembro até que na época eu fiquei meio bolada, porque ela foi convidada, acabou de entrar no grafite e os meninos passaram a ficar assim, chamavam ela para tudo quando é evento, porque ela era solteira. Talvez assim, eles não viam uma menina como grafiteira, eles viam ela como uma menina para pegar, em potencial. [...] então eu não sentia tanto isso não. A única coisa que eu vejo que os caras costumam fazer com as meninas é... existe um outro lado do machismo dentro do grafite, que seria os caras falarem assim "ah, ficou muito bonitinho, isso aí!" e aceitarem qualquer trampo, qualquer trabalho, como se a mulher não fosse capaz de mais. [...] então não cobram muito também, não: "ah, é uma menina, então deixa ela fazer aquele trabalho ali". Vejo muito também isso também

⁸³ Antigo integrante do grupo de rap brasileiro Câmbio Negro

hoje. [...] Mas eu acho que o machismo não tá na cultura do hip-hop, tá no dia a dia. Então o que alguém pode reproduzir é algo que já é normal na vida dele.

Por ser o *lócus* da (re)produção do movimento hip-hop, a presença nas ruas soa como uma exigência aos seus participantes. Não há hip-hop sem o encontro das pessoas que o produz e esse encontro se dá, principalmente, nos espaços públicos das cidades. Tal encontro revela ainda quem são os sujeitos participantes, agrega novos membros, instiga a produção poética estruturada em letras, revela a fidelidade ao território e explicita uma temática social (DAYRELL, 2002), bem como um posicionamento sociopolítico.

De maneira geral, esse encontro constrói *discursos* e *ações*⁸⁴ e garante a pluralidade humana dos seus sujeitos em seu duplo aspecto da igualdade e ao mesmo tempo da diferença. Com base em Hannah Arendt, se esses sujeitos (aqui os sujeitos do movimento hip-hop) não fossem iguais

[...] seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazer entender. (ARENDR, 2007, p. 188)

Dessa maneira, se as pessoas ali envolvidas não fossem iguais, e se não fossem diferentes, não precisariam do discurso e da ação para se fazerem entender. São justamente a ação e o discurso os modos pelos quais as pessoas se mostram e se manifestam umas às outras enquanto homens e mulheres. A ação sem o discurso deixa de ser ação, pois não há ator (o agente do ato); e o agente do ato só é possível se for o autor das palavras, do discurso. Assim, é impossível haver a revelação do sujeito a partir de uma ação sem discurso ou de um discurso sem ação.

⁸⁴ Os termos usados são baseados na obra de Hannah Arendt (2007), momento em que a autora propõe a ação como a impressão de movimento a algo, como o agir, como tomar a iniciativa. Já o discurso é proposto como a distinção dos indivíduos, como a efetivação da condição humana em sua pluralidade. Nas próprias palavras da autora: "Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais" (ARENDR, 2007, p. 191).

Destarte, o movimento hip-hop é um encontro entre distintas pessoas e um momento, dentre vários outros, revelador do discurso e da ação dos homens e mulheres, ou dos homens e homens, ou ainda dos homens sobre as mulheres.

Uma vez que exige a presença física dos seus participantes nos lugares de encontro, ou seja, nos locais públicos da cidade, o movimento hip-hop permite apropriação da cidade e construção de territórios. Favorece os diálogos e conflitos em torno do *ser* na cidade e assim exprime a postura política através de seus discursos, por tratar de elementos cotidianos citadinos presentes no espaço público. Jovens envolvido(a)s nesse movimento hip-hop reivindicam seu direito à cidade a partir da presença e do consumo do espaço urbano, ao contrário de jovens que abdicam de estar na rua e nos espaços públicos e, conseqüentemente, negam a própria vida urbana e seu direito à cidade, como revela Cassab (2010) e Pires (2015)⁸⁵.

É no encontro com o *outro* que se constitui a alteridade, a pluralidade de seres singulares e essa distinção singular revela-se sobretudo no discurso e na ação. Essa qualidade reveladora emerge no momento em que as pessoas estão em contato com as *outras* pessoas, isto é, de acordo com Hannah Arendt, no simples gozo da convivência humana (ARENDR, 2007, p. 192). Dessa maneira, é no contato com o *outro* que as pessoas se reconhecem como diferentes entre si, isto é, é no contato com o igual e ao mesmo tempo diferente que os homens e mulheres se mostram e revelam suas identidades, através da corporeidade da ação (corpo) e do discurso (voz), incentivados e possibilitados pelo *rap*.

Porém, adepto(a)s do movimento hip-hop nem sempre são bem visto(a)s dentro da sociedade, justamente por serem praticantes de uma cultura que acontece às margens da cultura hegemônica. Nota-se isso na fala de um dos próprios sujeitos entrevistados.

Jader: você chegou a ter contato com o hip-hop?

D4: não, não gosto desses negócios, não [fazendo cara de reprovação].

⁸⁵ Esta é uma das conseqüências oriundas dos encontros realizados em redes sociais, dentro de um espaço virtual.

Ainda dentro da escola, um dos sujeitos praticantes do break no movimento hip-hop afirma que sofria preconceitos por ser um dançarino:

Jader: você falou que dançava no hip-hop. Como você se sentia dentro do hip-hop enquanto dançarino?

C5: eu me sentia bem. Gostava de estar ali, sempre gostei de dança, na verdade.

Jader: e aqui na escola? Não rolou de você dançar?

C5: teve momentos que a gente apresentou, no intercalasse dança, recreio... e quando teve a gincana a gente apresentou dança também.

Jader: e você passava por algum preconceito, ou algo assim?

C5: já rolou, já rolou sim. Não vou falar que não, mas já rolou sim!

Vale destacar também a postura da polícia como instituição reguladora da ordem sobre os espaços da cidade - e sobre jovens também. Em passagem de uma das entrevistas, um dos sujeitos revela como a abordagem policial em relação ao próprio movimento é claramente pautada em questões racial e de gênero:

F2: a polícia também nunca abordou. Porque assim, é mulher, eu tenho cara de patricinha... a abordagem é diferente, muito diferente. Meu atual namorado é negro e a gente foi pintar uma vez ali (ele foi me ajudar, ele é um Mc) e aí um policial passou e chamou ele de filho da puta, do nada. Então assim, policial é racista. Se eu fosse negra eu tenho certeza que a abordagem seria outra.

Assim, pode-se dizer que o hip-hop, é desde sua origem nos Estados Unidos até os dias de hoje, um movimento de jovens na reivindicação de seus direitos visto pelo seu caráter marginal, pelo seu caráter errante. Mas ainda assim o movimento, pautado na coletividade de jovens moradores de periferia põem-se na sociedade como um movimento de r-existência às condições impostas às suas juventudes. Por ser um movimento construído por uma coletividade jovem, necessariamente há o encontro de pessoas distintas, com múltiplas identidades, de diversos locais da cidade e que exprimem suas

territorialidades nas batalhas que participam. Para se manter em movimento, muito além de conflitos, o hip-hop constrói concordâncias. Aquelas territorialidades de bairro, embora se manifestem, não impedem que o movimento hip-hop construa territórios nas mais variadas escalas e intensidades; não impede que as juventudes façam frente ao dinamismo homogeneizante proposto por discurso territorial pensado pela cultura hegemônica; não impede que os sujeitos do movimento hip-hop declarem pela voz, pela dança, pela pintura e pela poesia que eles e elas estão presentes nos locais da cidade, que são construtores de uma cultura e que r-existem dentro da sociedade.

PARA NÃO CONCLUIR

No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.
(DAYRELL, 2007, p. 1118)

O título que (in)conclui este texto remete à porta de entrada aos debates vindouros sobre os processos territoriais atrelados às práticas juvenis pelas cidades, pois o exposto até agora não caminha em sentido ao final de uma etapa, mas sim em sentido à abertura de novas possibilidades, novas reflexões e outras propostas acerca da temática.

No decorrer deste trabalho a proposta foi esclarecer os liames estruturadores da relação cotidiana entre território-cidade-escola a partir das práticas dos jovens. Para tecer alguns comentários pertinentes, as primeiras palavras colocadas ainda na Introdução⁸⁶ formaram algumas questões válidas a serem retomadas agora, seja para destacar alguns elementos que relevantes, seja para conduzir a parte final do texto em meio às complexidades das temáticas elencadas.

A primeira destas questões gira em torno da escola como um território. Será que a escola hoje, como um “pedaço” da cidade, pode ser mirada como um território? De fato, seria um tanto penoso retomar todas as ideias que permeiam a resposta positiva à essa questão neste momento, mas pode-se dizer com tamanha convicção que enxergar a cidade como um território social e culturalmente produzido, constituída por distintos outros territórios em suas múltiplas escalas, não permitiria desconsiderar a escola como um território presente e atuante na totalidade cidadina. Por tudo já dito, afirma-se que escola é um território na cidade, é reflexo da sociedade que a produz e é também condição para a reprodução dessa sociedade, numa relação por excelência dialética.

⁸⁶ Ver página 14.

Nessa relação encontra-se outro par dialético que permeia todas as discussões deste texto: homogeneidades-heterogeneidades. À medida que as homogeneidades são firmadas, outras formas ímpares e eminentes de reagir a elas surgem, as heterogeneidades. Presumir que uma existe em absoluto sem a outra é um equívoco ao qual não se inclinam os propósitos desta pesquisa. É a tendência à homogeneidade é o motor das heterogeneidades.

Na mesma linha caminham aquelas propostas de produção territorial limitadas ao Estado. Pode-se dizer, em resposta adiantada à segunda questão, que quaisquer sujeitos (ou grupo deles) são capazes de produzir territórios em suas escalas específicas.

A segunda indagação aborda o(a)s estudantes que constituem o espaço escolar. São eles/elas agentes produtores(a)s de territórios em seus cotidianos pela cidade? Ora, não só de territórios, são produtores(a)s de culturas jovens pela cidade, que por vezes são ignoradas pela lógica reguladora da juventude imposta pelos adultos. São juventudes produtoras de seus próprios significados. Ao construírem seus territórios, estão construindo-os social e culturalmente. São também territórios alternativos - território do futebol informal, território da queimada, território do movimento hip-hop - aos territórios hegemônicos. Ao considerar que as relações de poder estão intrínsecas às relações sociais, quaisquer que sejam, considera-se que toda relação é passível de ser territorializada, inclusive aquelas vinculadas às juventudes. Ora, o próprio corpo do(a)s jovens são territórios da proposta e do discurso hegemônico, desde tempos outrora quando as juventudes começaram a ter seus "corpos controlados e seus desejos sequestrados"⁸⁷.

Certo é que, obedecendo àquele par dialético homogeneidade-heterogeneidade, quando esses corpos são controlados e seus desejos são sequestrados, dialeticamente surgem formas díspares de r-existências elencadas pelos jovens, prenhes de subjetividades, intencionalidades, vontades, vivências e ideias, elementos que orientam as reflexões entorno da terceira questão.

A terceira indagação feita versa as possibilidades das territorialidades produzidas por esses sujeitos estarem presentes e se manifestarem na escola.

⁸⁷ Título do texto de Silva (2012).

É sabido que as distintas pessoas carregam consigo características, marcas, elementos corporais, signos dos lugares onde vivem. Carregam múltiplas expressões pelo cotidiano citadino que são capazes de anunciar seus locais de fala na sociedade. Da mesma maneira fazem os jovens e, talvez, com uma vontade maior de se mostrarem, se fazerem presentes e reafirmarem a cultura em que participam, seja pela fala, pelos gestos, pelas roupas que vestem, a maneira que se portam. São características eminentes do local onde vivem e da cultura em que se inserem, características territoriais. Pode-se dizer que esses jovens, assim, carregam territorialidades para onde quer que construam seus caminhar. Nas praças, nas ruas, nas escolas, são territorialidades que anunciam de onde esses jovens vêm.

Aqui neste texto os jovens abordados e suas territorialidades anunciam suas origens na dinâmica da cidade: a periferia social. São jovens entre quinze e vinte anos, negros em sua maioria, com baixo poder aquisitivo, alguns já inseridos no mercado de trabalho, outros se preparam para ele, que têm seus cotidianos fortemente marcados pela violência e também pela escola. São jovens de muitos bairros da cidade que foram alocados em um único bairro, o Parque das Águas; são jovens que foram desterritorializados e que buscam reterritorializarem-se rapidamente.

Nesse processo de reterritorialização eles carregam consigo distintas características territoriais para o espaço escolar e ali convivem todas essas territorialidades, diariamente, sendo ora conflituosas, ora concordantes. São territorialidades que se expressam nos corpos do(a)s jovens, territorialidades que anunciam a chegada e permanência dos moradores do bairro Monte Castelo, do Esplanada, do Carlos Chagas⁸⁸ ou das "casinhas".

Por vezes esses jovens são estigmatizados em função do local onde vivem e são vistos como subalternos na dinâmica social. São estigmatizados por quem é de fora de seus territórios (culturais e sociais) e também por seus próprios semelhantes. São estigmatizados em função da sua etnia, da sua sexualidade, da sua classe social, do local onde vivem, das roupas que vestem, das músicas que escutam (e produzem), das práticas territoriais que mantêm pela cidade. São jovens estigmatizados e subalternizados perante uma cultura

⁸⁸ Estes são alguns bairros atendidos pela escola.

hegemônica. Justamente por isso, são jovens que produzem cotidianamente culturas subalternas, donos de seus passos e senhores de si mesmos. Pode ser que essas culturas territoriais dessa juventude sejam ignoradas, sim. Mas elas existem, marginais, errantes, subalternas, contraditórias, talvez. Basta que tenham voz na totalidade social para se mostrarem e denunciarem as realidades sociais em que se encontram. Na escola, elas têm esse espaço.

Por fim, a última questão é aquela referente às trajetórias desses jovens pela cidade. Essas trajetórias territoriais, ou parte delas, são orientadas a partir da presença desses jovens no espaço escolar? Em outras palavras, a escola influencia as trajetórias territoriais desses jovens pela cidade?

É possível retomar a epígrafe que dá início às (in)conclusões posta em debate para elucidar possíveis apontamentos à essa questão.

A partir da epígrafe retirada do texto de Dayrell (2007), torna-se importante salientar que essa trama complexa, essa convivência dos alunos e alunas na escola não é algo semelhante a uma bagagem que pode ser colocada de lado. Indicar que os sujeitos que compõem o espaço escolar deixariam no interior dos portões suas relações construídas ali é um equívoco capaz desconstruir tudo que foi dito até aqui. Temeridade tão grande seria isentar a escola de sua participação na formação do cotidiano extraescolar de seus estudantes.

Logo, apontar a escola como local que mantém forte influência na vida dos jovens, negativa ou positivamente, é fundamental. Pois como já foi apontado, a escola é reflexo da sociedade que a produz e é também condição de reprodução dessa sociedade. É ali que os alunos e alunas chegam com seus corpos orientados em sentido a um discurso previamente construído e é ali também que esses corpos terão oportunidades de se desconstruir, de ressignificar suas trajetórias iminentes, a partir da convivência com as (des)semelhanças, a partir da alteridade no espaço escolar. É na escola - como local de encontro - que os as territorialidades dos jovens podem ecoar de distintas formas pela cidade: ora as territorialidades são superadas - quiçá poderá resultar em uma desterritorialização - e criam-se novas territorialidades (é o processo de des-re-territorialização); ora as territorialidades são mantidas e, porventura, fortalecidas. Ambas possibilidades podem ocorrer de maneira conflitante entre si ou numa situação de concordância. Tal relação erige novas significações do espaço citadino por parte dos sujeitos envolvidos, seja no

futebol informal, na queimada ou no movimento hip-hop, como articuladores dessas territorialidades e como fomentadores de encontros na escola que partem de volta a outros locais da cidade com novas significações, numa relação dialética.

No futebol, moradores de bairros que mantêm grande rivalidade entre si, encontram-se nos mesmo times e são conscientizados a pensar coletivamente, confiando nos seus pares, confiando que cada jogador é capaz de contribuir para a vitória do time, desde que estejam unidos e tenham superado algumas divergências. Os que se propõem a isso, de maneira geral, não são aqueles que estão envolvidos nos conflitos entre bairros, embora alguns estivessem outrora. Assim, aquela rivalidade de bairro, aquele choque entre territorialidades conflitantes é superado. Constitui-se, então, uma nova territorialidade: a do futebol informal masculinizado. O mesmo ocorre em sentido ao corpo feminino, porém não no futebol, mas na queimada, pois ainda se vive num contexto socioterritorial taciturno e inquietante em que os corpos femininos não se misturam em atividades masculinas.

Em um outro aspecto, alguns sujeitos que compõem a cena hip-hop em Juiz de Fora encontram na escola forças para resistir à visão marginalista da sociedade em relação à essa cultura. Isso ocorre a partir do encontro com outros sujeitos inseridos nesse movimento e do apoio oferecido por funcionários da escola, sobretudo os diretores. Nesse caso as relações territoriais são mantidas e fortalecidas como territorialidades do movimento hip-hop.

Fato é que as relações territoriais cotidianas mantidas entre jovens na cidade e na escola são ricas por denunciarem os limites impostos aos corpos das juventudes no atual projeto de sociedade, em que os jovens da periferia tendem a ser, futuramente, adultos da periferia, marcados por essa qualidade marginalizada.

Assim, qualquer movimento de questionamento, de r-existência e negociação pelo espaço citadino que nasça das juventudes errantes e subalternas é motivo para ser mirado por olhares mais sensíveis acerca dessas vozes, que bradam pelo direito de *ser* e *estar* na cidade num tempo que lhes é presente.

Reconhecendo o movimento que este texto propõe, vale destacar alguns pontos surgidos como incômodos no decorrer da pesquisa e que não foram

abordados pela falta de espaço ante todos aqueles elementos trabalhados aqui, mas que podem conduzir pesquisas futuras. Portanto, cabe futuramente pensar acerca das seguintes ideias:

- através de um estudo comparativo, analisar e compreender quais são os elementos culturais e territoriais existentes entre as juventudes de uma escola da rede pública e outra da rede privada, destacando quais são as influências culturais dessas juventudes, quais são suas espacializações e modos de r-existir às imposições normativas adultas;

- tecer um aprofundamento teórico e prático sobre os cotidianos jovens citadinos para além da escola, identificando os motivadores culturais que orientam as profundas relações que as juventudes desenrolam com o centro urbano da cidade;

- compreender, a partir do Parques das Águas, as relações territoriais entre as juventudes em seus movimentos cotidianos no próprio bairro, identificando o motor, as intencionalidades e finalidades que permeiam o domínio do bairro como território;

- por fim, pensar em uma investigação sobre o motivador dos intensos conflitos territoriais intra e entre bairros, apontando quais são as fundamentações culturais que levam o(a)s jovens da mesma classe social, mesma etnia e mesma posição dentro da sociedade a se enfrentarem violentamente em seus cotidianos e romperem com o senso de coletividade entre semelhantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio Alves. **A dimensão constituinte do poder em Hannah Arendt.** Trans/Form/Ação, Marília, v.34, n.1, 2011. p.115-130.

AMORIM, Lara Santos de. **Cenas de uma revolta urbana:** movimento hip hop na periferia de Brasília. In: XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997, Caxambu. Anais do XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997, 14p. Disponível em: <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5218&Itemid=217>. Acesso em: 28/06/2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e prosa.** ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

ANGELI, José Mario. **Gramsci, Hegemonia e Cultura:** relações entre Sociedade Civil e Política. Revista Espaço Acadêmico. v. 11, n. 122, julho de 2011. p. 123-132. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13903. Acesso em: 23/02/2016.

ARAÚJO, James Amorim. **Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefebvre.** Revista eletrônica GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº31, pp. 133 - 142, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/download/74258/77901>>. Acesso 12/12/2015.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, HANNAH. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Relume-Duamará, [1969] 1994.

BARROS, Sandra Augusta Leão. **¿A qué recorte territorial podemos llamar barrio?:** El caso de Apipucos y Poço da Panela en Recife. Revista de Urbanismo, Santiago de Chile, n. 9, mar. 2004. p. 49-59. Disponível em:<<http://revistaurbanismo.uchile.cl/>>. Acesso em: 15/03/2015.

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Crítica literário/O pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. **Ideologia, utopia e conhecimento**: uma conversa com Leandro Konder. Teias: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

BEZERRA, Josué Alencar. **Como definir o bairro?** Uma breve revisão. GeoTemas. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v. 1, n. 1, jan./jun., 2011. p. 21-31.

BLANCO, Jorge. **Espacio y territorio**: elemento teórico-conceptuales implicados en el analisis geográfico. In: CASO, Maria Victoria Fernández; GUREVICH, Raquel (Coord.). **Geografia**: nuevos tema, nuevas preguntas. Un temário para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 2007.

BOAVENTURA, João C. **Sociologia Desportiva: o Tailorismo no Futebol**. Futebol em Revista, Lisboa, Federação Portuguesa de Futebol, ed. Perspectivas e Realidades, s/d.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, Vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em <www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> Acesso em: 15/05/2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. Ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. Geografia e futebol? **Espaço de representação do futebol e rede sócio-espacial do futebol**. Revista Terr@Plural, Ponta Grossa, n. 2 (2), jul./dez., p. 249-265, 2008. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1178> Acesso em: 28/06/2016.

CASSAB, Clarice. **(Re)construir utopias**: jovem, cidade e política. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2009. 228f

CASSAB, Clarice. **A cidade como espaço público**: uma interpretação pautada na fala dos jovens. Mercator, v.9, n. 20, p. 83-91, set./dez., 2010. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/425/311>. Acesso em: 28/06/2016.

CASSAB, Clarice. **Da casa para a rua**: a dimensão espacial da juventude. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

CASSAB, Clarice; ANDRADE, Anete Negreiros; PINTO, Marina Barbosa. **Localização do MCMV na dinâmica de urbanização da cidade de Juiz de Fora**. In: III Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, 2014, Juiz de Fora. Anais do III Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, 2014. p. 433-443.

CASSAB, Clarice; OLIVEIRA, Carlos Antônio; BARTELS, Johnny da Rocha; BARBOSA, Mariana Deister Dias; LEO, Talita França. **Programa Minha Casa Minha Vida**: impactos na implementação do conjunto habitacional Parque das Águas na realidade de Juiz de Fora. In: III Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, 2014, Juiz de Fora. Anais do III Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, 2014. p. 397-400

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto, 2001.

CASTRO, L. R. de. **Crianças, Jovens e Cidades**: Vicissitudes da Convivência, Destinos da Cidadania. In: Castro, Lúcia Rabello de. (Org) **Subjetividade e Cidadania**: Um Estudo com Crianças e Jovens em três Cidades Brasileiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Jovens escolares e sua geografia**: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CLAVAL, Paul. **A geografia Cultural**. 2. ed. - Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

CLAVAL, Paul. **O território na transição da pós- modernidade**. GEOgraphia. Ano 1, n. 2, Niterói: Ed. UFF, 1999. p. 7-26. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/16>
Acesso em 25/04/2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Territorialidade e corporação**: um exemplo. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura Silveira (Orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

COSGROVE, D. **A geografia está em toda parte**: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (orgs). In: **Paisagem, Tempo e Cultura**. EdUERJ. 2004.

COSGROVE, Denis. **Em direção a uma Geografia Cultural Radical**: problemas da teoria. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Introdução à geografia cultural**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CREHAN, Kate. **Gramsci, cultura y antropología**. Barcelona: Pluto Press, 2002.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução Werter Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out., 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100. Acesso em: 15/04/2016.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jul. 2002. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em 28/06/2016.

DEBORD, Guy. **Perspectivas de modificações conscientes na vida cotidiana**. In: JACQUES, Paola Barenstein. **Apologia da Deriva**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

DELEUZE, Gilles. **O que é uma literatura menor?** In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.

DUMITH, Raquel de Carvalho. **Território, territorialidade e identidade dos pescadores artesanais**: subsídios conceituais ao planejamento e gestão de reservas extrativistas marinhas. GEOgraphia, Vol. 13, nº 25, 2011. p. 59 - 76. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/405/315>. Acesso em 09/05/2014.

ELIÁS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia dos territórios**. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPÓSITO, Eliseu Saveiro. **Territórios e territorialidade**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba: Positivo 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNA, Carlos. **(Micro)territorialidades**: metáfora dissidente do social. Terr@Plural, Ponta Grossa, v.6, n.2, jul/dez. 2012, p. 199 - 214. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/3278>. Acesso em 13/06/2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1988] 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979] 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática. São Paulo: Scipione, 1997.

FUINI, Lucas Labigalini. **Território, territorialização e territorialidade**: O uso da música para a compreensão. Terr@Plural, Ponta Grossa, v.8, n.1, jan/jun. 2014. p. 225 - 249. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/6155>. Acesso em 10/05/2014.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. 3. ed. Porto Alegre, L&PM, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. - São Paulo: Atlas, 1989.

GOBBI, Maria Cristina. **Na trilha juvenil da mídia**: dos suplementos teen para as tecnologias digitais. São Paulo: Editora UNESP (Cultura Acadêmica), 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Espaços públicos**: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). **Olhares geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Juventude brasileira**, entre a tradição e a modernidade. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005. p. 207-219. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf. Acesso em 19/04/2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. In: Anais do Encontro de Geógrafos da América Latina, X, Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/13147/5061/multiterritorialidade.pdf>. Acesso em 23/04/2014.

HAESBAERT, Rogério. **Desterritorialização e identidade**: a rede 'gaúcha' no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" a multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade**: um debate. GEOgraphia, Vol. 9, nº 17, 2007. p. 19 - 46. Disponível em:

<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/213>
Acesso em 23/04/2014.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e territorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HALL, Edward. **La dimension cachée**. Paris, Seuil, s/d.

HOLGADO, Flávio Lopes; TONINI, Ivaine Maria. **As paisagens e o futebol**. Revista de Geografia, v.2, n.1, p.1-10, 2012. Disponível em: <www.ufjf.br/revistageografia/files/2012/10/PAISAGENS-E-O-FUTEBOL.pdf>. Acesso em: 28/06/2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS CLINIC (EUA). **São Paulo sob ataque**: corrupção, crime organizado e violência institucional em maio de 2006. Human Rights Problem at Harvard Law School, 2010. Disponível em: www.hrp.law.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/full-with-cover.pdf. Acesso em 13/07/2016.

ISLAS, José Antonio Pérez. **Juventude**: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA Sônia M. Gomes. **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cãnone Editorial, 2009.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

JACQUES, Paola Berenstein. **Experiência errática**. ReDObRa, ano 3. 2012. P 192 - 204. Disponível em: www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2012/04/redobra9_Experiencia-erratica.pdf . Acesso em: 13/04/2015.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano**. Juiz de Fora: PJF, 2000. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/pddu/index.htm>>. Acesso: 15/03/2015.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; KNIJNIK, Selma Carneiro Felipe. **Sob o signo de Ludens**: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, n. 12(2), p.103-109, 2004. Disponível em: <www.portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/index> Acesso em: 28/06/2016.

LA METTRIE, Julien Offray de. **O Homem-máquina**. Lisboa: Estampa, 1982.

LAKATO, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade**: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, jan./abr. 2006. p. 31 - 48. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1.pdf. Acesso em 19/04/2015.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana do mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1968.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swiny, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **La vida social en la ciudad**. In: LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1970, p. 139-145.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Tiempos equívocos**. Barcelona: Ed Kairós, 1976.

LEÓN, Oscar Dávila. **Uma revisão das categorias de adolescência e juventude**. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA Sônia M. Gomes. **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cãnone Editorial, 2009.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Os circuitos dos jovens urbanos**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 173 - 205, nov. 2005. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social/site/images/stories/edicoes/v172/v17n2a07.pdf>. Acesso em 24/03/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Feuerbach**: Opposition of the Materialistic and Ideological Outlook. Moscow: Progress Publishers, 1972.

MASCARENHAS, Gilmar. **A mutante dimensão espacial do futebol**: forma simbólica e identidade espaço e cultura, UERJ, RJ, Nº. 19-20, P. 61-70, JAN./DEZ. DE 2005. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/download/3492/2420> Acesso em: 28/06/2016.

MASCARENHAS, Gilmar. **Considerações teórico-metodológicas sobre a difusão do futebol**. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. nº 69 (23), 1 de agosto de 2000. Disponível em: <www.ub.edu/geocrit/sn-69-23.htm> Acesso em: 28/06/2016.

MASCARENHAS, Gilmar. **Várzeas, operários e futebol**: uma outra geografia. GEOgraphia, ano IV, num. 8, p.115-128, dezembro de 2002. Disponível em:

<www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/90>

Acesso em: 28/06/2016.

MASSEY, Doreen. **Space-time, 'Science' and the relationship between physical geography and human geography**. Transactions – Institute of British Geographers, Vol. 24, 1999, p. 261 – 276.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOREIRA, Jader. **Possibilidades acerca do território: a dimensão cultural**. In: Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, III, 2014b. Anais do III Seminário de Pós-Graduação em Geografia da UFJF, Juiz de Fora, 2014. p. 472-481.

MOREIRA, Jader; VILAS BOAS, Lucas Guedes. **Da cidade à escola, dos lugares ao território: a educação de jovens e adultos como lugar de encontro cultural e territorial**. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, VII, 2014, Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Vitória, 2014a. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=1#J>
Acessado em 29/04/2015.

MUÑOZ, Eduardo Serrano. **El territorio es un proceso: protoarquitecturas**. Scripta Nova Vol. VII, núm. 146(009), 1 de agosto de 2003. Disponível em: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(009\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(009).htm) Acesso em 13/11/2014.

NETO, Agripino Souza Coelho. **Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder**. GEOgraphia, Vol. 15, nº 29, 2013. p. 23 - 52. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/603>
Acesso em: 19/03/2015.

OLIVEIRA, Márcio Piñon. **Reconhecendo a metrópole no cotidiano**. In: SILVA, Catia Antonia da; FREIRE, Désirée Guichard; OLIVEIRA, Floriano José Godinho. **Metrópole: governo, sociedade e território**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

PIRES, Lucineide Mendes. **Os jovens na/da cidade**: da cultura geográfica ao direito à cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.

REGUILLO CRUZ, Rossana. **Emergência de culturas juvenis**. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

RIBEIRO, Miguel Ângelo. **Território e Prostituição na metrópole carioca**. São João de Meriti, Rio de Janeiro: Ed. Ecomuseu Fluminense, 2002.

ROCHA, Andréa Pires. **A Instituição Escola na Sociedade Dividida em Classes**: Uma construção Histórica. Serviço Social em Revista. v. 6, n. 2 Jan/Jun. 2004. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/13903/7222. Acesso em 18/06/2016.

RODÓ-DE-ZÁRATE, Maria. **El acceso de la juventud al espacio público en Manresa**. Una aproximación desde las geografías feministas de la interseccionalidad. Scripta Nova, v. XIX, n. 504, 1 de mayo de 2015. 26 p. Disponível em: www.ub.edu/geocrit/sn/sn-504.pdf. Acesso em 19/06/2015.

RODRIGUES, Maria Natália Matias; MENEZES, Jaileila de Araújo. **Jovens mulheres**: reflexões sobre juventude e gênero a partir do Movimento Hip Hop Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 12 (2), 2014, p. 703-715. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/773/77331488013.pdf. Acesso em: 28/06/2016.

SACK, Robert. **Human Territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SALLES, Ecio de. **A narrativa insurgente do hip-hop**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 24, p. 89-109, julho-dezembro de 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf> Acesso em: 28/06/2016.

SANTOS, Carlos Nelson dos. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: EDUFF, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1996] 2006.

SANTOS, Reinaldo dos; GIROLDO, Fabiana Perrut de Melo. **Configurando uma cidade universitária: história, conceito, perfil e características de cidades universitárias**. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal da Grande Dourados, I, 2014, Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Dourados, MS. Disponível em: <www.eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/120.pdf>. Acesso em: 18/06/2016

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

SCHÜTZE, Fritz (1983). **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Alexsander Batista e. **Territórios peladeiros da periferia proletária de Goiânia: o jogo de bola que subverte o tempo e o espaço**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, 2008. 119f.

SILVA, Lourival Rodrigues da. **Juventude subalternizada: corpos controlados e desejos sequestrados**. Revista Espaço Acadêmico (UEM), Departamento de Ciências Sociais, v. 11, n. 129, ano XI, p. 38 - 46, fevereiro de 2012. Disponível

em:

<www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/15768/8620> Acesso em: 19/11/2015.

SILVA, Ricardo Antônio Santos da. **Geografia e habitação social**: a política habitacional e os expedientes da (re) produção da cidade capitalista em Juiz de Fora - MG. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014. 182f.

SIMMEL, Georg. **As grandes cidades e a vida do espírito**. Mana, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, oct. [1903] 2005.

SIMÕES, Mara Leite. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783> Acesso em: 18/06/2016.

SOJA, Edward W. **The political Organization of space**. Washington, D.C., Association of American Geographers, 1971.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O bairro contemporâneo**: ensaio de uma abordagem política. Revista brasileira de geografia, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 139-172, abr./jun.1989. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1989_v51_n2.pdf>. Acesso em: 15/05/2013.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cesar da costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs), **Geografia**: Conceitos e Temas. 12. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

TEIXEIRA, André Gustavo Alves; MYOTIN, Emmi. **Cultura Corporal das Meninas**: Análise sob a Perspectiva de Gênero. Revista Motriz, vl. 7, n.1, pp. 45-48, Jan-Jun 2001. Disponível em: <www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/ATeixeira.pdf> Acesso em: 28/06/2016.

TEIXEIRA, Marlene; MACHADO, Rosa Maria. **Conceito de bairro:** unidade popular ou técnica? Anuário do Instituto de Geociências da UFRJ, Rio de Janeiro, v.10, p. 66-71, 1986. Disponível em: <<http://ppegeo.igc.usp.br/pdf/anigeo/v10/v10a04.pdf>>. Acesso em: 18/05/2015.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo. **Futebol de rua:** uma rede de sociabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2006. 172f.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **Agentes, redes e territorialidades urbanas.** Revista TERRITÓRIO, ano 111, nº 5, jul./dez. 1998. P. 31 - 50. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/05_3_trindade%20jr.pdf Acesso em 25/04/2014.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran ; ALTMANN, Helena. **Relações de gênero nos diferentes conteúdos da Educação Física escolar.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. - Florianópolis, 2010. Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915001249> Acesso em: 28/06/2016.

VELÁSQUEZ, Mario Sosa. **¿Cómo entender el territorio?** Guatemala: Caraparens, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

WHITE, George. **Nation, State, and Territory:** Origins, Evolutions, and Relationships. Lahnam, MD: Rowman and Littlefield, 2007.

ANEXO I - Informações sobre os depoentes

Entrevistado(a)	Idade	Sexo	Etnia	Local de Residência em Juiz de Fora	Data da realização da Entrevista	Papel na Escola
A7	15	Feminino	Branca	Parque das Águas	19/04/2016	Estudante
B6	17	Feminino	Negra	Parque das Águas	29/03/2016	Estudante
C5	18	Masculino	Mestiça	Monte Castelo	12/07/2016	Estudante
D4	18	Feminino	Negra	Parque das Águas	06/07/2016	Estudante
E3	17	Masculino	Negra	Monte Castelo	29/03/2016	Estudante
F2	28	Feminino	Branca	Santa Luzia	15/07/2016	Oficineira / estudante
G1	47	Masculino	-	Monte Castelo	13/07/2016	Funcionário

Fonte: Moreira. Dados da pesquisa. 2015.

ANEXO II - Fotografias da Escola Deputado Olavo Costa

Vista da fachada e do pátio da escola



Fonte: Acervo digital da escola. 2013.

Corredor principal da escola



Fonte: www.tribunademinas.com.br/wp-content/uploads/2015/08/na-escola-deputado-olavo-costa... Acesso: 21/06/2016.

ANEXO III - Fotografias dos eventos de futebol

Time de futebol participante do II Torneio Esportivo do Poupança Jovem



Fonte: Acervo Digital Poupança Jovem. 2015.

Time de queimada participante do II Torneio Esportivo do Poupança Jovem



Fonte: Acervo Digital Poupança Jovem. 2015.

Time de futebol participante do III Torneio Esportivo do Poupança Jovem



Fonte: Acervo Digital Poupança Jovem. 2016.

Time de queimada participante do II Torneio Esportivo do Poupança Jovem



Fonte: Acervo Digital Poupança Jovem. 2016.

Divisão do espaço do evento entre quadras de futebol e queimada



Fonte: Acervo Digital Poupança Jovem. 2016.

ANEXO IV - Fotografias dos eventos de hip-hop

Evento de hip-hop realizado na escola Deputado Olavo Costa - Foto I



Fonte: acervo digital do projeto Educarte - Hip hop e Educação. 2015.

Evento de hip-hop realizado na escola - Foto I



Fonte: acervo digital do projeto Educarte - Hip hop e Educação. 2015.

Encontro de Mcs de Juiz de Fora



Fonte: Acervo Digital Encontro de Mc's - Juiz de Fora. 2016.