

Os jovens e a “fome de cultura”

Norma Missae Takeuti - UFRN

RESUMO

Mais do que discutir diretamente o sistema educacional, este texto privilegia as expressões dos próprios jovens, posicionados no espaço da *relegação social* na sociedade brasileira, para indicar suas expectativas, bem como suas frustrações, em torno da escola. Esta se apresenta, para eles, como uma instituição desfalcada para ocupar, de fato, o lugar da Autoridade (pretendida) e para operar na transmissão do saber, muito menos para exercitar uma relação de alteridade em que se possa reconhecer a maneira de “ser jovem”. A discussão tem como pano de fundo o contexto das múltiplas “privações” vivenciadas pelos jovens adolescentes dos bairros periféricos das cidades, mais particularmente, das capitais brasileiras, tendo por base empírica Natal, a capital do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Adolescentes. Juventude. Educação. Cultura. Sociedade.

RESUMÉ

Plutôt que de discuter directement le système de l'éducation, ce texte privilégie les expressions des jeunes situés dans l'espace de la *relégation sociale* de la société brésilienne, pour en indiquer leurs attentes, bien que leurs frustrations envers l'école que, pour eux, se présente comme une institution dépourvue à occuper effectivement la place de l'Autorité (prétendue) et à opérer dans la transmission du savoir, moins encore à exercer une relation d'altérité où il puisse avoir la reconnaissance de la manière “d'être jeune”. La discussion a en arrière plan le contexte des multiples “privations” vécues par les jeunes

adolescents des quartiers périphériques des capitales brésiliennes, ayant par fondement empirique la ville de Natal, la capitale du Rio Grande do Norte.

Mots-clés : Adolescents. Jeunesse. Éducation. Culture. Société.

Este artigo é fruto da discussão realizada por ocasião da conferência de Anne Marie Fixot¹ no Seminário Nacional *Educação Básica, Cidade e Inclusão Social – Desafios, Proposições e Experiências dos Municípios-Capitais*, de 3 a 6 de fevereiro de 2003, em Recife-PE. A conferência de A. M. Fixot sobre a experiência educacional na França incita debates sobre um grande número de pontos desse campo social. Todos eles importantes e altamente enredados uns nos outros. Por questão de tempo do debate, fizemos opção sobre alguns dos quais nos levavam mais diretamente para os objetivos do Seminário e confessamos que os abordamos sucintamente, o que traz a sensação de apenas ter tocado a ponta de um enorme “iceberg”.

Vê-se que na França existem tantos problemas no campo da educação quanto aqui; contudo, pode-se depreender da conferência, que lá se avançou em muitas questões e a sociedade francesa encontra-se confrontada de maneira diferente com a sociedade brasileira frente aos problemas do sistema educacional e do papel dos gestores da municipalidade. O seu nível de questionamento parece situar-se num outro patamar.

No Brasil, confrontamo-nos com uma situação de extrema desigualdade social, incomparável com

¹ A sua conferência compõe o dossiê deste número da CRONOS, bem como o texto do outro debatedor Paulo Henrique Martins (UFPE).

a França que apresenta uma outra estrutura socioeconômica e política. Um terço da população brasileira luta ainda contra um cotidiano de pobreza absoluta. Aproximadamente 50% da população infanto-juvenil brasileira vivem em famílias cuja renda *per capita* não ultrapassa meio salário mínimo. A injustiça social no Brasil estava nos anos 90 entre as mais altas do mundo. Na explicação da persistência dessa desigualdade, enfatiza-se a insignificante acumulação de capital humano e a profunda desigualdade de oportunidades de educação. O Brasil figura ainda entre os campeões em alta defasagem de salários, segundo o nível educacional. Enfim, ele tem uma das piores distribuições de capital (não só econômico, mas também de *capital cultural*). Na questão educacional, o Brasil ocupava, no final dos anos 90, um dos últimos lugares no ranking do *Relatório mundial de competitividade* (COMISSÃO..., 1998, p. 428). No século XXI, o Brasil ainda convive com uma enorme população de adolescentes e jovens excluídos do direito mínimo de cidadania, sem ou com precária escolaridade e conseqüentemente, sem possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. O *espírito utilitarista* na nossa sociedade tem jogado para as margens do sistema milhões de crianças e jovens adolescentes que se transformam em adultos “imprestáveis” dentro desta lógica. Na região Nordeste do Brasil, na década anterior, encontrava-se a mais elevada taxa de analfabetismo entre os adolescentes e acreditamos que o contexto não apresente alterações fundamentais, sobretudo quando analisamos a situação não só do ponto de vista estatístico (mais escolas, maior número de crianças nas escolas, aumento de unidades de ensino médio, etc.). O “analfabetismo funcional” parece estar longe de ser erradicado, quando nos deparamos com jovens na faixa etária de 15 anos que dizem ter cumprido um percurso escolar e que mal conseguem redigir uma frase.

Temos nos debruçado, desde 1997, sobre a questão da juventude com um recorte bem particular: a infância e a juventude pobres, ou seja, parcela populacional da juventude brasileira no processo de relegação social. Pensamos que no Recife também, como em Natal, a rede municipal de ensino abranja

majoritariamente a população infanto-juvenil da *periferia social*. Alguns dos problemas, que citamos não se restringem necessariamente a essa categoria populacional com a qual temos trabalhado, porque, como Fixot observa: alguns problemas sociais relacionados à área da educação são de ordem mundial, ao menos das sociedades ocidentais. Ao partirmos de uma problematização que diz respeito a essa população, é certo podermos contemplar grande parte dos problemas relativos à “juventude, educação e cidade” (tema da mesa redonda).

A juventude brasileira, a que nos referimos está inscrita na ordem do “combate à pobreza e à fome”. Esta possui um significado importante para os indivíduos desse segmento social: a de se criar condições para que um contingente populacional bastante significativo, no Brasil, adquira uma saúde física e social para pensar em outra coisa que não seja o de querer resolver o seu problema material mais imediato e no seu aspecto mais fundamental da sobrevivência física. É para poder começar a pensar e sentir as outras “fomes” que todo ser humano possui e que faz dele uma espécie diferente de outros seres animais: por exemplo, a “fome de cultura”, como diziam os jovens adolescentes de um bairro periférico de Natal, onde realizamos um trabalho sobre “protagonismo juvenil” (TAKEUTI et al. 2002). Ser pobre, para eles, “não é somente não ter um prato de comida, mas é também não ter acesso à cultura”.

O que entendem eles por “acesso à cultura”?² é bem mais vasto do que pensamos e bem pontuados sob diversos aspectos³:

² É interessante parar para ver as diversas dimensões presentes nessa necessidade, mas também nesse desejo, apontados pelos próprios jovens. É importante assinalar que esses jovens confrontados com a pobreza não se expressam tão somente na ordem da necessidade, mas sim também na ordem do desejo. Isso é bom, pois se a necessidade move o indivíduo no princípio da realidade, o desejo move-o no princípio do prazer.

³ Esses dados, temos a partir de um diagnóstico interativo que realizamos no quadro do projeto “Protagonismo juvenil e enfrentamento da pobreza” (atingimos nesse diagnóstico em torno de 800 jovens), conforme Takeuti et al. (2002).

- Melhores escolas de ensino fundamental que os prepare para o ensino médio (muitos estão absolutamente despreparados para cursar o ensino médio). Há pleito por uma infra-estrutura decente (escolas limpas, equipadas, materiais didáticos), professores motivados e interessados, imbuídos de autoridade (este é um assunto que vamos retomar mais adiante);
- Atividades extracurriculares nas próprias escolas (esporte, lazer, dança, teatro, enfim, atividades culturais, ecológicas e outras atividades coletivas);
- escolas de ensino médio nos próprios bairros em número apropriado para atender à população existente (por problema de locomoção, de rejeição em outros bairros, principalmente quando o jovem vem de um bairro altamente estigmatizado, problema de vagas);
- acesso ao ensino superior (se Fixot fala de desigualdades de chances na França, aqui se coloca o improvável, a impossibilidade de chances referindo-se a jovens das camadas mais pobres da nossa sociedade);
- espaços de lazer, de atividades artístico-culturais e de esportes na comunidade: espaços para brincar, para ficar juntos, para namorar; espaços para suas expressões culturais (dança junina, capoeira, pintura, teatro, dança); quadras de futebol, vôlei, basquete. Aqui, eles se referem a espaços comunitários em que a escola se coloque como instituição presente, parceira importante na sua organização;
- bibliotecas e salas culturais nos bairros, entre outros equipamentos sociais e culturais;
- resgate de práticas culturais locais e tradicionais, bem como da memória local: isso remete para o que a conferencista coloca em termos de se repensar a relação ao tempo – passado, presente e futuro. Ora, é da capacidade dos indivíduos se situarem em relação ao seu passado que depende a sua capacidade de se mover no presente e de se projetar no futuro;
- acesso às ofertas culturais da cidade (completamente barradas para eles);

- Acesso aos objetos culturais (livros, revistas, discos, vídeos);

Isto tudo faz parte de um rol de “coisas importantes” que entram na lista de necessidades para se adquirir uma “saúde social” que eles estão longe de ter, para além de uma incipiente saúde física que muitos deles sofrem. É preciso dizer que em todos os bairros da periferia havia um dado comum e central associado a essas dimensões da “fome de cultura”: a droga, bastante presente nas comunidades e no interior das próprias escolas. Os próprios jovens diagnosticam que se esses espaços e dispositivos existissem, haveria menor envolvimento deles com a droga e com todo o resto que a circunda.

Olhando, então, o rol de demandas dos jovens natalenses, pode-se dizer que eles “estão sonhando”! É isso mesmo, isso faz parte do elenco dos seus *sonhos* porque foi esta a pergunta: “com o que vocês sonham?” Importante notar que eles sonham com algo que seria da ordem dos direitos fundamentais de todo jovem. Geralmente, quando se pergunta a crianças e adolescentes das camadas sociais médias ou altas com o que eles sonham, as respostas podem vir recheadas de fantasias, pois é da ordem do sonho desejar coisas fantasiosas e até mesmo impossíveis. Pois é, esses jovens sonham com coisas fantasiosas e sentidas como coisas da ordem do impossível, para eles, o que seria para todo jovem das classes economicamente mais privilegiadas aquilo que é seu de direito.

Contudo, queremos continuar, ainda, elucidando esse desejo de “acesso à cultura”, agora, através de um prisma que eles próprios constroem pela elaboração de algumas articulações entre diversos aspectos. Eles sabem da importância do *capital cultural*, do valor do acesso a *bens simbólicos* da sociedade, no sentido dado por BOURDIEU (1989). Então, o *capital cultural* é importante aos jovens para lhes abrir as portas “a tudo”, principalmente no mundo do trabalho e no mundo da política, isto é, para que possam exercer a sua cidadania e ser partícipes do mundo democrático, franqueado tão somente aos “indivíduos potencialmente eficientes” no plano econômico. Eles sabem que, sem esse *capital cultural*, só

poderão ser cidadãos pelo avesso. Sabem também que esse capital é importante para que adquiram outros capitais, inclusive o econômico (mesmo quando não seja tanto assim). Agora, só que eles percebem que para obterem o capital cultural, convenientemente apropriado, é preciso ter o capital econômico (estão conscientes de que as escolas particulares oferecem melhor nível educacional). A partida está então perdida desde o início? Eles pensam assim, pois acham que as escolas gratuitas não oferecem a garantia para sair da condição inicial, na medida em que elas se encontram em condições precárias (“falidas”, sob muitos aspectos, diriam uns, e “apropriadas” para a população que servem, diriam outros cidadãos que se situam no outro lado da fronteira social). E eles sabem mais, que é esse *capital cultural* que pode lhes fornecer aquilo que mais almejam: o *reconhecimento social*. Todo indivíduo em sociedade deseja e precisa desse reconhecimento positivo para se incluir nela. Poder estudar e, mais tarde, conseguir se inserir no mercado de trabalho dignamente é o que anseiam os jovens; no entanto, eles acham que é insignificante o número de jovens que algum dia realizará esses anseios.

Mas, qual é a realidade, hoje, para esses jovens adolescentes? Boa parte deles até chegam a pisar o solo das escolas e dizem estar cursando a 6.^a ou a 8.^a série, e não sabem ainda ler e escrever corretamente, aumentando assim o contingente dos ditos “analfabetos funcionais”. Um jovem que nos dizia, num seminário, que vivia reclamando porque achava absurdo não haver uma escola de ensino médio no seu bairro, hoje, está “murchado” nas suas queixas, pois quando o Estado implantou ali um colégio, ele viu que de nada adiantou, pois ele não sabe ler, nem escrever direito. “Não tenho nível para cursar o colégio”, dizia ele. Quando os professores faltavam ou não forçavam os alunos para aprenderem, diz ele, na época achava bom, mas agora percebe que perdeu com isso. Eis aí, o que ilustra a situação de um grande número de jovens que, aos 15 anos, estão escolarizados entre aspas e percebem ser “analfabetos funcionais”. No Nordeste, a taxa desse analfabetismo é alta: 39,6% entre os jovens de 15 a 24 anos,

PNDA (1995, *apud* COMISSÃO..., 1998, p. 502). De imediato, isso remete para poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho mais competitivo e menor possibilidade de participação no contexto político social regional e nacional. No país como um todo, do grupo de 15 a 24 anos, apenas 40,4% tem entre cinco a oito anos de estudos; no Nordeste, a taxa é ainda menor: 31% (*idem*). Entre as taxas que Fixot nos apresenta com relação à França e às nossas, há um *cap* considerável.

O que precisamos reter das observações e do anseio dos jovens são algumas questões essenciais, sendo que algumas delas já foram contempladas pela conferencista. Abordamos sete questões:

1) *A questão da Autoridade*: trata-se da *falência da Autoridade (Lei)*, ressentida pelos próprios jovens, ou seja, do dismantelamento das âncoras afetivas e sociais para fundamentação de suas identidades. As duas instituições – família e escola – que no passado funcionaram como suportes e canais de transmissão de valores passam por uma espécie de esmaecimento nas suas funções, sem que outros espaços se instituíam no sentido de garantir os ideais e, também, o aprendizado dos interditos e dos limites sociais⁴. Por incrível que pareça, faz parte das demandas dos jovens o aprendizado dos limites que possa ser transmitido no seio familiar e no âmbito escolar.

2) *A transmissão de saberes*: decorrente do primeiro ponto, não se trata somente do problema de transmissão de saberes no plano da aquisição das habilidades cognitivas, isso diz respeito também à transmissão dos valores culturais. Haveria insuficiências e deficiências no processo educativo básico, não garantindo a formação de indivíduos, com capacidade para enfrentarem as dificuldades impos-

⁴ Sobre essa questão, remetemos a textos de: PALMADE (2001) e ROUCHY (2001).

tas por todas as transformações presentes na sociedade, bem como para ser cidadãos capazes de participar da vida pública.

3) O *desinteresse*, a *desmotivação* e o *não-sentido*: "Por que estudar? Para virar faxineiro?", perguntava-se um adolescente. "Tem gente que faz faculdade e está desempregado", dizia ele. No entanto, não está bem presente no imaginário social brasileiro de que ir à escola, realizar uma trajetória escolar seria uma maneira para o menino pobre poder escapar das condições objetivas precárias, poder fazer ascensão social, e, para jovens das outras camadas sociais, um meio para não fazer uma descensão social? Ora, a realidade do dia-a-dia na escola parece solapar todo sonho ou ilusão (como queiram). Na escola, os jovens pensam não encontrar sentido para tal esforço. Não encontram sentidos dentro do *princípio da realidade*, menos ainda no *princípio do prazer*. O jovem que diz não valer a pena estudar, está também se referindo às escassas oportunidades no mundo competitivo de trabalho e percebe que o seu grupo social de pertença está, na maioria das vezes, fadado a se reproduzir no mundo da pobreza, ocupando tão somente lugares profissionais mais desvalorizados na sociedade. Aponta, portanto, para a desconexão entre os estudos e a realidade do mundo do trabalho. Sentimento de humilhação e baixa auto-estima decorrem da desmotivação e do desinteresse provocados pela falta de atratividade no espaço escolar. Certamente, eles sentem dificuldades para prefigurar um projeto digno para o seu futuro. É aqui que se afigura, para alguns jovens, o dilema entre "dinheiro fácil" (representado pelo narcotráfico ou comércio de objetos roubados) e "dinheiro difícil" (representado pelo trabalho nos mais baixos escalões profissionais).

4) O "vandalismo", "violência" e/ou "delinquência juvenil" para jovens do sexo masculino e "gravidez precoce" para jovens adoles-

centes do sexo feminino e ainda, o par "prostituição-droga", para ambos os sexos: são comportamentos que estão, na maior parte das vezes, associados à falta de perspectivas e à baixa auto-estima, tendo forte impacto na segurança e na saúde, na mortalidade e na morbidade dos jovens. Haveria uma grande vulnerabilidade dos jovens aos comportamentos de risco.

5) *Desafeto* no Brasil pela população infanto-juvenil pobre⁵: Este é um dos pontos centrais na nossa obra. Nela, mostramos a importante dimensão da estrutura das significações sociais imaginárias presentes no Brasil: resumindo, trata-se das representações sociais, melhor, de um imaginário social em que se associa a infância e juventude pobres a seres "perigosos", no mínimo "desqualificados". Tal representação estigmatizante termina infalivelmente determinando o comportamento das pessoas e tem reflexos enormes nas práticas sociais diversas, inclusive na prática dos educadores, na relação aluno/professor.

6) *Problemas internos ao sistema educacional*, ligados ao fracasso escolar: Geralmente, tem-se atribuído o fracasso escolar ao fator "família" (ao seu escasso capital cultural) e ao sistema sócio-político do país (pobreza, trabalho infanto-juvenil). Há educadores chamando atenção para o próprio sistema escolar, enquanto entrave para a melhoria do fluxo escolar dos jovens das camadas populares. Assim, Madeira aponta para "vários fatores que vão desde procedimentos pedagógicos equivocados até preconceitos e desvios culturais sedimentados" (COMISSÃO..., 1998, p. 447). A autora reforça essa hipótese, observando que, "na área educacional, já se acumulou um número razoável de estudos que mostram que professores nas salas de aula

⁵ Desenvolvemos essa reflexão num dos artigos publicados pela Revista Cronos, v.1, n.2, 2000.

dirigem-se a um aluno ideal e não a um aluno real". Haveria sempre tentativas no sentido de se obter a homogeneização cognitiva nas salas de aula, devido à insuficiência de treinamento e capacitação do corpo docente para fazer face à heterogeneidade dos alunos e aos problemas por eles enfrentados na sociedade.

7) *Preparação para a vida profissional*, para o primeiro emprego: As estatísticas mostram que, mesmo em período de crescimento econômico, no Brasil, o desemprego juvenil não diminui. Diz-se muito que o desemprego juvenil justifica-se pela falta de experiência dos jovens. É verdade! Ou melhor, é o que assim sente o jovem que nos dizia: "Mas como vamos ter experiência se não nos dão a primeira oportunidade?" Os jovens das camadas socioeconomicamente desfavorecidas encontram-se diante do seguinte impasse: despreparados e desmotivados para seguirem adiante os estudos, eles devem procurar inserção no mercado de trabalho caso não desejem ficar na inatividade. Mas como? Se as portas do trabalho, sobretudo do primeiro emprego, encontram-se cerradas também!

Se continuássemos listando todos os pontos, por eles levantados durante o diagnóstico interativo, veríamos claramente que todos os problemas identificados no plano da educação estendem-se para outros problemas de maneira recursiva – problemas do trabalho, da saúde, da família, de habitação, do meio ambiente físico⁶ e da gestão social quer seja das comunidades, da cidade como um todo. O certo é que um dos grandes problemas que as cidades brasileiras estão hoje enfrentando diz respeito ao incremento da população jovem. Os dados demográficos mostram que, na década de 90, o Nordeste foi responsável por 50% de incremento na "onda jo-

vem" (maior incremento na população jovem - a maior já existente no Brasil no ano 2000). O Nordeste e o Sudeste concentram elevada proporção da população de adolescentes (73,6%) (COMISSÃO..., 1998, p. 436). Isto tem um grande impacto no mercado de trabalho e no sistema escolar, mas também no plano da cidade como um todo: como integrar esses jovens como cidadãos partícipes do contexto sócio-político?

Ao olharmos as sete questões anteriores, vemos que há aquelas que dizem respeito ao sistema social como um todo, como por exemplo, a questão da autoridade, pois ela ultrapassa o campo educacional, atingindo as diversas instituições sociais. Mais do que isso, ela remete para a questão da frouxidão dos laços sociais, atingindo mais intensamente a população jovem, sem dúvida mais vulnerável para sofrer os impactos da fragilização dos suportes identificatórios e da insuficiência de dispositivos simbólicos de sublimação na sociedade. Fazendo um pequeno parêntese: vimos as ofertas de oficinas pedagógicas na brochura deste evento e nos encantamos com tantas experimentações inovadoras, sobretudo aquelas que centram sobre produção artística, as que integram o método de história de vida na situação didática e tantas outras que não podemos aqui citar. Mas a questão que ficou é até que ponto essas experimentações têm ressonância ampliada de modo que venha a ser uma prática comum e habitual em todas as unidades de ensino básico? Nossa questão vai mais longe ainda: como essa experimentação pode alargar-se para outros conjuntos importantes voltados para a transmissão de saberes? E, ainda, uma outra questão: como a "política da municipalidade" conseguirá dar respostas às diversas questões que circundam o problema educacional, a partir da ação exclusiva dos seus gestores profissionais, sem a participação ativa de sua população?

É aqui que encontramos uma ponte com o que foi exposto por Fixot: *A simbólica da dádiva*⁷, clara-

⁶ Em Natal, alguns bairros da periferia da cidade apresentam o problema ambíguo do "lixão a céu aberto": de um lado, fonte de doenças e inseguranças para a comunidade e, de outro, fonte de renda, conforme TAKEUTI, et al (2002).

⁷ Aproximamo-nos de autores que se integram ao M.A.U.S.S. – Mouvement Anti-Utilitariste em Sciences Sociales: remetemos o leitor para a obra organizada por Martins (2002) sobre o "paradigma da dádiva" na contemporaneidade.

mente por ela exposta, é, sem dúvida, um ingrediente imprescindível na consecução de uma política saudável de educação. Mas vimos com ela que, além das iniciativas no interior do sistema educativo (que são em si só enormes), há que se pensar na forte implicação de diversos atores sociais - empresas, organizações não-governamentais, associações comunitárias, entre outros. A lógica da dádiva exige necessariamente a participação ativa da população na vida coletiva, pois ela se inscreve como vimos, na exigência da reciprocidade. Alinhamos o pensamento que defende a participação ativa dos próprios jovens no pensar a política educacional para sair da lógica da dádiva unilateral. Eles têm sede de participação mais do que as aparências mostram. Geralmente, impregnados da representação social, malgrado nossos esforços, tendemos a julgá-los como incapazes, ao menos muito infantis, para pensarem em coisas que só os adultos podem fazer e, ainda aí, nem todos os adultos, unicamente aqueles que têm o suposto saber e o poder legítimo.

Rico ou pobre, os jovens têm algo em comum. As suas demandas vão desde uma escola onde eles consigam adquirir o conhecimento básico, até uma escola que seja um espaço agradável, com atividades extra curriculares, voltada para artes, cultura e esportes, combinando aprendizagem e prazer, aprendizagem de conhecimentos básicos (ler, escrever, contar) e conhecimentos da cultura, mas também preparando-os para a vida profissional (isso implica, é claro, um programa associado com outras instituições governamentais ou civis orientadas para a qualificação profissional). Portanto, isso quer dizer também que se a escola não for sensível ao que significa *ser jovem*, ela terá dificuldades em manter os jovens no seu sistema.

Já vimos que eles têm necessidade de suportes institucionais, para além do suporte familiar. Que a escola seja um lugar de pertença, onde eles se sintam, inclusive, orgulhosos de a ela pertencer. Sabemos que, hoje, ela está com dificuldade em se constituir num tal papel, haja vista o vandalismo no interior das escolas (isso é um grande sintoma social!). Lá, onde as escolas têm integrado os alunos na par-

ticipação da sua gestão, através do grêmio, por exemplo, envolvendo-os, inclusive, na organização de atividades esportivas, artísticas, culturais e de comunicação, os jovens têm conseguido fazer da escola o seu lugar de referência maior, principalmente nos bairros onde há carência de equipamentos sociais, transformando-se no grande reduto de mobilização juvenil.

Por fim, cabe dizer que, se predomina a sensação generalizada de que há muitos "delinqüentes juvenis", uma parcela não desprezível dessa população procura se apartar desse contágio, desejando meios que a ajudem no empenho de reparação da sua imagem social, de menino pobre da periferia, altamente deteriorada e impregnada em toda a sociedade. Para encerrar esta reflexão, vale a pena retomar uma frase de Fixot: "Se a coisa dada não é recebida e convertida em seguida em outra coisa, ela destrói aqueles que a recebem".

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.
- MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *A dádiva entre os modernos: discussão sobre os fundamentos e as regras do social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PALMADE, Jacqueline. Pós-modernidade e fragilidade identitária. In: ARAÚJO, J. N. Garcia de; CARRETEIRO, T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.
- ROUCHY, Jean Claude. Identificação e grupos de pertencimento. ARAÚJO, J. N. Garcia de; CARRETEIRO T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001.

TAKEUTI, Norma Missae. *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TAKEUTI, Norma Missae et al. *Relatórios de diagnósticos: análises preliminares dos discursos obtidos pelos jovens participantes dos Seminários de Diagnóstico nos Bairros da Zona Oeste de Natal*. Natal: UFRN/Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2002.

TAKEUTI, Norma Missae. *Imaginário social 'mortífero': a questão da delinquência juvenil no Brasil*. *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, v.1, n.2. p. 110-128, 2000.