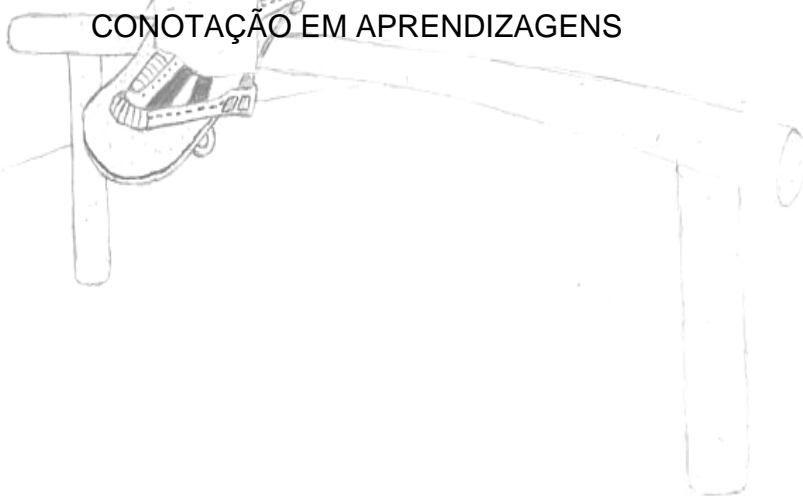


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANELISE BROD

PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS JUVENIS
PELO ESPAÇO DA CIDADE DE ERECHIM:
A CONSTRUÇÃO DE SABERES E SUA CORRESPONDENTE
CONOTAÇÃO EM APRENDIZAGENS



PORTO ALEGRE

2006

*Pedro Henrique
Konepatiki Alves*

ANELISE BROD

PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS JUVENIS
PELO ESPAÇO DA CIDADE DE ERECHIM:
A CONSTRUÇÃO DE SABERES E SUA CORRESPONDENTE
CONOTAÇÃO EM APRENDIZAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof. Dr^a Jaqueline Moll

PORTO ALEGRE

2006

B863p Brod, Anelise

Prática e trajetórias juvenis pelo espaço da cidade de Erechim :
a construção de saberes e sua correspondente conotação em
aprendizagens / Anelise Brod. – 2006.

? f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2006.

“Orientação: Dr^a Jaqueline Moll”.

1.Educação 2. Jovem – cultura 3. Município de Erechim 3.Aprendizagem

I. Título

CDU: 37

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais pela presença constante, por todo apoio, pelo carinho nos momentos mais difíceis e pelos ensinamentos de vida;

a Juliano, meu companheiro, que soube compreender minha ausência e que juntos estamos construindo nossa história de vida;

a meu irmão Luciano e sua esposa Viviane, pelos abraços, alegrias, por todo suporte nestes tempos de mestrado;

aos colegas e corpo diretivo das instituições nas quais trabalho, Colégio São José e URI por todo apoio, compreensão e incentivo, parceiros na prática e na reflexão cotidiana;

em especial, à professora Dr^a Jaqueline Moll, orientadora desta pesquisa, pela presença afetiva, reflexiva e respeitosa neste processo, fundamental para a realização deste trabalho;

em especial, também, ao professor Dr. Nilton Bueno Fischer, pelo carinhoso acolhimento, pela disponibilidade, pelos ensinamentos e diálogos que apontavam caminhos;

aos colegas de grupo de orientação coletiva, orientandos(as) da professora Jaqueline Moll e do professor Nilton Bueno Fischer, por ter aprendido um outro sentido de grupo, que se revela parceiro, solidário, afetivo, respeitoso. Obrigada pelas preciosas contribuições;

à banca examinadora de qualificação do projeto, pelos ensinamentos e apontamentos, muito importantes no percurso e na construção desta pesquisa;

aos(às) amigos(as) que, com carinho e respeito, vêm acompanhando minhas trajetórias de vida;

à Escola de Ensino Fundamental Bela Vista, pelo acolhimento, pelo espaço e pela confiança;

ao grupo de jovens que fizeram comigo esta trajetória de pesquisa: Indiana, Fábio, Jéferson Rodrigo, Anderson, Lucas, Jéferson Gabriel, Severino, um especial obrigado.

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...*

(É que nem fosse meu corpo!)

Mario Quintana

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa

RESUMO

A investigação realizada na presente dissertação de mestrado tem como objeto central de estudo as práticas e trajetórias de um grupo de jovens de Erechim, dentro da temática da juventude. Este objeto foi problematizado a partir do seguinte questionamento: estas práticas e trajetórias são configuradoras de construções de saberes para além do espaço escolar?

Tendo como atitude de fundo a preocupação com a rigorosidade da análise e instigada por uma necessária curiosidade epistemológica, a dissertação utilizou uma metodologia em que se combinaram observação empírica, análise documental e entrevistas-diálogo, com o apoio de um diário de campo e de um gravador, de um lado, e com o suporte teórico de uma variada gama de autores especialistas, tanto na área da metodologia da pesquisa como das teorias da juventude, de outro lado.

O desvelamento do objeto de pesquisa e conseqüente resposta à problematização do tema trouxe como principais as seguintes observações e conclusões: 1º Os jovens pesquisados são sujeitos sociais e como tais não podem ser vistos apenas pelo viés da negatividade e de estereótipos generalizadores. 2º Os jovens, na ótica sócio-político-cultural aqui visada, buscam sua realização, sua qualidade de vida e sua socialização em práticas e trajetórias, onde experienciam solidariedade, autonomia e vivência humana. 3º Os jovens constroem saberes também no espaço e tempo urbanos que complementam e, por vezes, transcendem os saberes do processo ensino-aprendizagem do espaço escolar, pois, enquanto estes são mais da ordem psicogenética do objeto do saber, aqueles são mais da ordem sociogenética dos sujeitos artesãos do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Práticas e trajetórias juvenis. Cidade. Saberes.

ABSTRACT

The investigation accomplished at this master's degree dissertation has as central study purpose the practices and trajectories of a youth group in Erechim, within the youth thematic. It was proposed the following question: Are these practices and trajectories a configuration of knowledge construction over and above school limits?

Having as background the concern about the strictness of analysis and instigated by an essential epistemological curiosity, it was used in this dissertation a methodology that joined together empiric observation, documental analysis and conversation interviews, having from one side, the support of a field diary and a recorder, and to the other side, the theory support of a range of specialist authors as much at the methodological area as the youth theories.

Unveiling the purpose of the research and consequent answer to the theme problem has brought as main observations and conclusions, the following: 1st

- Young researchers are social individuals and so they can't be seen only by the negativity obliquity and by generalized stereotypes. 2nd – By a social-political and cultural view, the youngs seek their achievement, their life quality and their socialization in practices and trajectories where they experiment the solidarity, autonomy and human existence. 3rd – The youngs also build knowledge in the urban space and time that transcend the knowledge of teaching-learning process at the school place, therefore, these are more related to psychogenetic order of learning purpose, those are more concerned to sociogenetic disposition of the craftsman individuals of knowledge.

KEYWORDS: youth; youth practices and trajectories, city; knowledge.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO (Prelúdios) | 9 |
| 1 ENCONTROS, ENCANTAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA..... | |
| 1.1 APROXIMANDO A TRAJETÓRIA VIVIDA COM O TEMPO E O DESEJO DA PESQUISA | 15 |
| 1.2 APRESENTANDO O OBJETO DA PESQUISA | 22 |
| 2 O PERCURSO METODOLÓGICO | 27 |
| 2.1 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE PESQUISAR | 27 |
| 2.2 ITINERÁRIOS | 32 |
| 2.3 OPÇÃO METODOLÓGICA | 45 |
| 3 CENÁRIO DA PESQUISA | 53 |
| 3.1 A CIDADE DE ERECHIM | 53 |
| 4 JUVENTUDES | 70 |
| 4.1 ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE | 70 |
| 4.2 TEMPO E JUVENTUDE | 76 |
| 4.3 SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE JUVENIL | 80 |
| 5 ACHADOS DA PESQUISA: PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS JUVENIS E | |
| A CONSTRUÇÃO DE SABERES | 85 |
| 5.1 FÁBIO - DO GOSTO PELA BICICLETA ÀS MANOBRAS RADICAIS DO SKATE | 87 |
| 5.2 ANDERSON – DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE | 92 |
| 5.3 INDIANA – TECENDO A VIDA COM A DANÇA GAUCHESCA..... | 96 |
| 5.4 JEFERSON RODRIGO – O GOSTO PELA BICICLETA..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 5.5 LUCAS – TECENDO A VIDA COM A MÚSICA..... | 104 |
| 5.6 JEFERSON GABRIEL – A PAIXÃO PELO FUTEBOL..... | 109 |
| 5.7 SEVERINO – A EXPRESSÃO DA JUVENTUDE CATÓLICA NO GRUPO DE JOVENS..... | 112 |
| 5.8 A CONSTRUÇÃO DE SABERES..... | 115 |
| 5.9 A ESCOLA E OS JOVENS PESQUISADOS..... | 118 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 127 |
| ANEXOS..... | 133 |
| A. QUESTIONÁRIO..... | 134 |
| B. CARTA À ESCOLA..... | 135 |
| C. ROTEIRO ORIENTADOR INICIAL PARA AS ENTREVISTAS..... | 136 |
| D. ESQUEMA/RESUMO..... | 137 |
| E. MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI..... | 138 |
| F. MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DO ESPAÇO URBANO DE ERECHIM..... | 139 |
| G. TERMO DE CONSENTIMENTO..... | 140 |

PRELÚDIOS (INTRODUÇÃO)

Só existe uma forma de se chegar ao universal: observar o particular, não superficialmente, mas minuciosamente em detalhes. (DURKHEIM, 1975, apud LAHIRE, 1997)

Um grupo de sete jovens¹ aos poucos foi se configurando, alunos provenientes da mesma escola, no ano em que iniciei a imersão no campo da pesquisa, em 2005, uma escola da rede pública estadual, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, situada em um dos bairros periféricos do espaço urbano de Erechim.

Quem são estes jovens?

Severino², cursando a 7ª série, 16 anos, pertencente a um grupo de jovens da Igreja católica. Mora em uma rua próxima à Escola, com seus pais. O pai é sargento aposentado da brigada militar e a mãe, dona de casa.

Indiana, cursando o 1º ano do Ensino Médio, 15 anos, participante do grupo de danças, juvenil, do CTG Farroupilha. Também mora em uma rua próxima à Escola com seus pais e duas irmãs. Seu pai trabalha em uma firma própria de gesso e a mãe é dona de casa.

Anderson, cursando a 8ª série, 15 anos, até 2005, participante do grupo de danças juvenil do CTG Galpão Campeiro. Hoje participa de um grupo de ciclistas. Mora com seus pais e uma irmã mais velha. Seu pai é autônomo e trabalha como eletrotécnico, a mãe é cozinheira em um restaurante.

¹ Optei por utilizar o termo jovem e não adolescente, ao escolher trabalhar com a categoria juventude. Adiante explico as razões desta opção.

² Optei por utilizar os nomes verdadeiros dos jovens da pesquisa, em razão de eles e suas famílias terem autorizado.

Jéferson Gabriel, cursando a 7ª série, 16 anos, é jogador de futebol. Mora no Bairro Linho com seus pais. Seu pai trabalha como operador de máquinas de uma fábrica e a mãe como doméstica.

Lucas, cursando a 8ª série, 16 anos, componente de uma banda de música de rock, toca violão, guitarra e bateria. Mora no Bairro Parque Redenção com sua mãe, que trabalha como costureira em uma microempresa. O pai mora na cidade de Novo Hamburgo e trabalha como pedreiro.

Fábio, cursando a 6ª etapa do Ensino Fundamental na EJA da Escola, no turno da noite, 16 anos, praticante do ciclismo e do skate. Mora em uma rua não muito distante da Escola, com seus pais e dois irmãos. O pai trabalha como autônomo e a mãe trabalha na Eletrosul.

Jéferson Rodrigo, cursando a 5ª etapa do Ensino Fundamental na EJA da Escola, no turno da noite, 19 anos, anda de bicicleta com um grupo de jovens. Trabalha em um fábrica de confecção de luvas, botas e botinas. Mora no Bairro Atlântico, com seus pais e uma irmã mais nova. Seu pai é autônomo e a mãe trabalha em uma locadora.

Esta breve descrição da situação social e escolar, caracterizando o contexto humano e social da pesquisa, parece ser simplesmente um estudo descritivo de um grupo social, com informações extraídas de fichas documentais escolares de análise de uma pesquisa documental, com indicadores “objetivos” (nível de escolarização, se trabalham ou não, lugar onde mora com os pais, número de filhos na família, situação profissional dos pais, atividades praticadas fora do período escolar...). Na verdade, porém, forma um mapa. Um mapa³ espacial e temporal, desenhado e traçado com as

³ Segundo Winkin (1998), a ideia de mapa refere-se ao desenho topográfico de um lugar, como uma sistematização dos momentos de observação de campo. Ao desenhá-lo vão se revelando os contornos espaciais dos lugares e a dimensão temporal dos mesmos. “É trabalhando na dimensão temporal dos seus lugares que vocês conseguirão dar-se conta de que um lugar espacialmente definido é sempre um lugar temporalmente definido e que suas dimensões estão inextricavelmente misturadas. Trata-se de algo, portanto, muito clássico. Mas continua sendo importante.” (p. 134)

transcrições do que se viu, ouviu e com o que se interagiu nas práticas e trajetórias⁴ juvenis pela cidade de Erechim. Enfim, um mapa desenhado a partir da empiria e das percepções produzidas no processo de pesquisa com estes jovens.

A questão central que move esta pesquisa diz respeito à **“investigação e compreensão dos saberes que se constroem para além do espaço escolar, manifestos em suas práticas e trajetórias nos espaços urbanos que constituem a cidade”**. Diante da tarefa que o objetivo aponta, formulo algumas questões, para nortear o caminho desta pesquisa empírica:

- Quem são os jovens, sujeitos do contexto desta pesquisa?
- Qual a importância do espaço escolar na vida desses jovens?
- Quais são os espaços buscados pelos jovens em seu cotidiano? Por quê?
- Quais são os espaços em que esses jovens desenvolvem atividades como de lazer e de cultura?
- O que os jovens pensam em relação ao que aprendem para além do espaço escolar?
- Como essas aprendizagens se configuram em saberes?
- No grupo, esses jovens se fortalecem também no campo do saber?
- Como os jovens percebem a cidade em que vivem?

Para ser mais precisa, o objeto central desta pesquisa são **as práticas e trajetórias de um grupo de jovens na cidade de Erechim e se estas se configuram como construções de saberes.**

A empiria começou a ser percebida num tempo anterior à pesquisa, no decorrer da atividade de coordenação pedagógica de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, onde as inquietações foram geradas pelo processo vivido e pelas observações do cotidiano da escola, sendo decisivos para aguçar minha curiosidade epistemológica em compreender melhor quem é este jovem que está na escola, numa condição para além

⁴ O termo trajetórias é aqui utilizado para representar os percursos, os caminhos traçados pelos jovens, no espaço da cidade de Erechim.

de aluno, “como ser histórico e social que constrói identidades, individuais e coletivas, em outros espaços e relações e não apenas na escola, trabalho e família.” (STECANELA, 2003)

Por outro lado, o convívio com os professores colocou-me frente à ausência de expectativas positivas em relação aos alunos/jovens. Observo em muitas situações uma atitude de negatividade e descrédito em relação aos mesmos. Na fala dos professores aparecem atribuições como: “Não querem nada com nada”. “São desinteressados”. “O estudo não é o mais importante”. “São descompromissados, não se envolvem”. “Como podem mudar tanto nesta fase?”

O contato diário com estes sujeitos⁵ (os jovens e os professores) no cotidiano da escola aguçou minha curiosidade e interesse em investigar os jovens para além do espaço escolar, uma vez que percebo que, junto com este “desinteresse” pela escola, eles mostram sinais de outros saberes e encantamentos construídos em suas trajetórias e vivências no espaço urbano. Chama-me a atenção o desempenho destes alunos em situações diferentes do espaço da sala de aula, como, por exemplo, na dança, na música, na liderança exercida no grupo de CTG, nas habilidades esportivas e na participação do grupo de jovens.

O lugar Erechim, nos anos de 2005 e 2006, indica que trato aqui de um espaço e tempo definidos. O que apresento é uma interpretação particular, de uma pesquisa realizada num tempo e espaço particulares, a partir dos pressupostos teóricos apresentados ao longo da dissertação.

Fazer uma pesquisa sobre os saberes produzidos nas práticas e trajetórias de jovens pela cidade, tendo como metodologia a combinação de observações, análise documental e de “entrevistas-diálogo”⁶, conduziu-me a diferentes áreas do conhecimento: a sociologia, a psicologia, a antropologia, a história e a geografia, dando ao trabalho um caráter multidisciplinar.

⁵ A idéia de sujeito nesta pesquisa compreende o ser humano, quer psíquico, quer cognitivo, quer social.

⁶ Este termo é de autoria de Edgar Morin (1984) e refere-se a uma forma de metodologia de coleta de dados. Aprofundarei o termo no capítulo referente à metodologia.

O olhar e a escuta sensíveis, propostos como atitude metodológica, têm a intenção de superar os condicionamentos e determinismos sobre os jovens na escola, tendo em vista a busca reflexiva dos saberes presentes nas trajetórias de vida destes sujeitos.

Esta busca constitui uma processualidade, onde a experiência da pesquisa se efetiva ao me fazer pesquisadora na reciprocidade de trocas entre as identidades que se contagiam: a minha, de adulta pesquisadora, e a dos jovens sujeitos pesquisados. E isto, segundo Fabbrini e Melucci (2004), através do reconhecimento das formas de escuta e de encontro, de trocas às vezes tensas e difíceis, bem como de trocas intensas e profundas, delineando a aventura de uma pesquisa conduzida “por outro caminho”. “Um olhar emocionado não se torna arbitrário se assume a responsabilidade de sua colocação e de sua própria implicação.” (FABBRINI e MELUCCI, 2004, p. 6)

Este caminho já percorrido se oferece como parceiro, capaz de repensamento (Nogueira⁷, 2005), denominando o compromisso que tive com a pesquisa.

Os prelúdios constituem a introdução. Esta apresenta brevemente o contexto da pesquisa, os sujeitos pesquisados e as primeiras reflexões sobre o objeto de estudo. O capítulo ‘um’ fala dos encontros, encantamentos e aproximações com a pesquisa. Busco aproximar a trajetória vivida com o tempo e o desejo da pesquisa, bem como uma explicitação maior sobre o objeto de estudo.

No capítulo ‘dois’, descrevo os passos realizados no decorrer da pesquisa, concomitante com reflexões sobre o ato de pesquisar e a opção metodológica. O cenário desta pesquisa revela, no capítulo ‘três’, a cidade de Erechim com as conexões sobre o seu entorno, seu histórico, o uso dos espaços e a fala dos jovens sobre estes espaços. No ‘quarto’ capítulo, dividido em subitens, contemplo alguns estudos sobre juventude, reflexões sobre o tempo, a socialização e sociabilidade juvenil.

Apresento, no capítulo ‘cinco’, os achados da pesquisa em torno das práticas e trajetórias juvenis e a construção de saberes do grupo dos sete jovens pesquisados.

⁷ Estas palavras do autor foram expressas no seu parecer escrito por ocasião da qualificação do projeto.

Seguem considerações finais com alguns questionamentos em aberto, as referências e os anexos.

1 ENCONTROS, ENCANTAMENTOS E APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Se esse é meu ponto de partida, como cheguei a ele? Aqui, há toda uma trajetória pessoal e profissional, aproximando a inserção no cotidiano da escola com o interesse a ser pesquisado, constituindo, a partir de um “recorte” mais concreto, a temática a ser investigada. Apresento, a seguir, como se desenvolveu esse encontro, esse encantamento e essa aproximação da vivência concreta com a construção da pesquisa.

1.1 APROXIMANDO A TRAJETÓRIA VIVIDA COM O TEMPO E O DESEJO DA PESQUISA

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. (FREIRE, 1994, p. 33)

O desejo de desenvolver esta pesquisa surge a partir de minha trajetória como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série da escola onde trabalho - o Colégio São José -, desde 1993, exercendo atividades como professora das séries iniciais e como coordenadora pedagógica desde o ano de 2001. O convite e o desafio de realizar um novo trabalho - o de coordenadora pedagógica - trouxe consigo inquietudes, incertezas e a convergência com a pretensão de inserção no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As disciplinas como aluna PEC do mestrado bem como as freqüentadas como aluna regular foram imprescindíveis para a construção do projeto de mestrado e para a reflexão nas categorias que estavam surgindo, tendo em vista minha inserção profissional. O mestrado tem me oportunizado uma revisitação e um crescimento constante, enquanto professora e aluna, ajudando a pensar nos sujeitos e na escola de forma diferente, para além de uma lógica institucionalizada, na tentativa de transpor a fala discriminatória dos professores, pois o que antes me indignava, hoje se abre como possibilidade de entender este jovem sem classificações e julgamentos excludentes, produzindo uma atitude de escuta, respeito e compreensão do outro.

A atuação como professora e coordenadora vem contribuindo para a construção de relacionamentos com os jovens, sensibilizando-me com eles e apostando numa positividade em relação à juventude. O olhar e a escuta sensíveis foram atitudes aprendidas e geradas nesta relação, possibilitando esta busca da compreensão do outro.

Vou percebendo que este processo de relação com o outro, com os jovens, significa “tecer fios que conseguimos conectar com os outros.” (Salva, 2003, p.15) e que vai comportando a tarefa de seguir, tecendo estes fios com os outros. Melucci⁸ nos diz:

Aquilo que somos não depende somente da nossa intenção, mas das relações nas quais essas intenções se situam. A responsabilidade não olha somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que a nossa ação produz nos sistemas de relação da qual fazemos parte e os vínculos que destes recebemos. Somos, portanto, também as nossas relações, aquelas que aceitamos ou refutamos, aquelas que nos limitam e aquelas que nos enriquecem. (2002, p. 49 – 50)

Segundo Barbier (1993, p.191), “em qualquer situação educativa acontece a escuta sensível e esta é o modo de tomar consciência e de interferir, próprio ao pesquisador ou ao educador.” Busco referência neste autor em razão de esta escuta sensível me oportunizar um outro olhar sobre os jovens.

⁸ Utilizo a obra “O jogo do Eu” de Alberto Melucci, na versão “tradução livre” realizada pela equipe do Seminário Avançado EDP: A Obra de Alberto Melucci e suas contribuições para a Educação. PPG/EDU/UFRGS, 2002.

Este olhar sobre o grupo de jovens pesquisados, a escuta e as relações construídas com eles deixaram em mim o sabor do encontro e da troca, o desafio de aprender através de suas vozes, de seus gestos e de seus silenciamentos. Estes jovens, sujeitos do campo empírico, se tornaram parceiros neste percurso da pesquisa, mostrando-se como ensinantes deste processo de reflexão constante e permanente, transposto na escrita deste estudo.

Escolhi a categoria juventude como categoria central a ser analisada, mostrando o aluno desta modalidade por outro viés, que não somente pelo recorte da faixa etária, tematizado pela psicologia, especialmente no campo de estudos sobre desenvolvimento humano, que o emprega em fases, dentro do ciclo de vida humana, e sim, numa perspectiva social, mostrando sujeitos participativos e atuantes nos diversos espaços da cidade. As análises aqui feitas não têm a pretensão de utilizarem o ponto de vista da psicologia, onde se fundamenta o conceito de adolescência, mas do ponto de vista das vivências.

Abordo minha inserção profissional porque faço parte desta pesquisa, ela está intimamente ligada aos limites e possibilidades de minha vida profissional e pessoal. É com muito entusiasmo e desejo que me lancei na pesquisa, fazendo-me pesquisadora, com a expectativa de poder apontar reflexões que contribuam para a compreensão da juventude⁹ e principalmente colaborar com a escuta destes sujeitos.

É um tempo em que as memórias de minha trajetória vêm à tona, expressando diferentes sentidos e articulando-os com este tempo da pesquisa, onde não apenas os jovens estão constituindo identidade, também eu, enquanto adulta, vou constituindo minha identidade.

No percurso da pesquisa aconteceram muitas aprendizagens significativas: a vida e a dissertação, mutuamente foram se constituindo por meio da pesquisa, como sinônimos de inquietude e incompletude.“ A vida, que é um movimento constante de

⁹ Os recentes estudos abrangendo a temática juventude, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foram importantes para a reflexão e construção do projeto e elaboração de pesquisa.

busca, de procura não pode, em nenhum de seus múltiplos momentos, como o que escrevemos, ser imobilizada.” (Freire, 1994, p. 207) Aprendi com os professores com os quais convivi e que me auxiliaram nos momentos em que estive na escola, aprendi com as famílias dos jovens, com os seus jeitos de ser e saber sobre a vida. Com os colegas e professores do mestrado aprendi um outro jeito de fazer ciência, a ciência da vida, aprendi outro sentido de grupo, que através da partilha de saberes e sabores, um grupo que se educa pelo exemplo, pela cumplicidade, pela afetividade e pelo desejo de contribuir através da pesquisa para um mundo melhor. Todas as contribuições e aprendizagens ficarão marcadas nesse meu tempo de vida, para além da produção acadêmica.

A curiosidade para a busca do aprofundamento teórico e metodológico foi sendo aguçada juntamente com o encontro e a interlocução dos referenciais teóricos, bem como com a inserção no campo, sem esquecer minha trajetória pessoal e minha inserção profissional. Sobre este meu encontro com a pesquisa, cito Freire (1994) que diz: “É que, enquanto escrevemos não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos.” (p. 17)

Onde começa a história deste meu tempo da pesquisa? Ao me iniciar neste processo de escrita, surgem então às memórias de minha experiência pessoal, fazendo-me repensar o passado, remetendo ao presente e ao futuro com o desejo da pesquisa. Neste sentido, Freire (1994) aponta que as memórias e as reflexões são a base para qualquer teoria e a chave do conhecimento e encontram-se na experiência pessoal e na capacidade de aprender a partir de impressões retiradas do universo vivido.

Nasci em janeiro de 1974, na cidade de Erechim, onde vivo até hoje. Algumas experiências vividas converteram-se em aprendizagens significativas e foram constituindo-se em elementos importantes para a minha formação. Eis alguns recortes desta trajetória:

Almoço corrido, a teimosia em usar o pequeno macacão azul-marinho e a camisa xadrez branca com vermelho, a alegria de ir à pequena Escola Estadual Santo Agostinho, a ansiedade em encontrar a querida professora e os colegas e a curiosidade por saber o que faríamos nas aulas, são algumas das lembranças que marcaram o ingresso em minha vida escolar na turma de “Pré”, no ano de 1980, que inicia meu processo de formação intelectual e acadêmica. Nesta mesma escola, permaneci até à 2ª série.

Nos anos seguintes, da 3ª até à 8ª série, troquei de escola e fui estudar no Centro Educacional São José¹⁰, local onde atualmente trabalho. Percebo que muitos aspectos ligados ao meu jeito de ser e de pensar possuem sua origem na educação dada por esta escola em função de ter sido um período de grande significado para minha vida pessoal e profissional. Aprendi muito com os educadores daquela época (em ambas as escolas) que se empenhavam muito em oportunizar um ensino de qualidade e uma boa formação aos seus alunos. Meu interesse pelo magistério teve forte influência neste processo vivido no ambiente da escola, bem como o processo vivido¹¹ com minha família.

Sou filha de professores, meu pai Bertilo é mestre, professor e estudioso das teorias da educação (História da Educação, Filosofia, etc.) amante de todas as manifestações de vida e, mesmo que não declarado, das idéias anarquistas; minha mãe Vilma é também professora universitária, formada em Letras, atuando com as disciplinas de Literatura (é grande conhecedora e leitora de obras literárias) e professora estadual do Ensino Médio, da disciplina de Língua Inglesa, engajada nas lutas do magistério, onde eu, desde pequena, a acompanhava e vivenciava as

¹⁰ Hoje, esta escola tem o nome de Colégio São José, é uma instituição de ensino particular, com fins filantrópicos, pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, Província Imaculada Conceição, mantida pela ASSEC – Associação Educacional e Caritativa, com sede e foro em Passo Fundo.

¹¹ Magda Soares, ao escrever sua travessia como educadora na obra “*Metamemória – Memórias. Travessia de uma educadora*”, aborda o processo vivido e a importância de recuperar o passado. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura contaminado pelo aqui e agora. (SOARES, 1991, p. 37)

manifestações que ecoavam pelos cantos do Gigantinho¹² em Porto Alegre. Assim, demonstro que o envolvimento com a luta por uma educação e uma sociedade diferente esteve sempre presente em minhas vivências.

O Ensino Médio foi realizado na Escola Estadual de 1º e 2º Graus José Bonifácio. Lembranças alegres de uma época de muitas mudanças, descobertas e vivências na passagem da juventude até o mundo adulto. Juntamente com a formação profissional, o curso de Magistério também tinha como preocupação o resgate histórico e humano dos sujeitos envolvidos neste processo de formação (alunos e professores) e esta perspectiva foi decisiva em minha trajetória acadêmica. Foi com a disciplina de Sociologia que, neste período de minha formação, encontrei-me com um teórico que viria me acompanhar e ser um importante aporte teórico para a prática pedagógica cotidiana, que foi Paulo Freire, através do estudo da obra “*Educação e Mudança*”.

Em 1992, continuo minha formação acadêmica com o ingresso no curso superior de Pedagogia. Este curso me aproximou das fundamentações teóricas sobre a Educação e fui descobrindo que meu caminho pessoal e profissional na Educação seria longo e constante e que eu precisava avançar e buscar o aprofundamento teórico-prático. Tinha como objetivo como estudante do curso de Pedagogia preparar-me bem como educadora, possibilitando auxiliar nos estabelecimentos profissionais futuros, na construção de projetos pedagógicos verdadeiramente comprometidos com a mudança da sociedade.

Neste mesmo ano de 1992, inicio minha trajetória profissional, não numa instituição formal e sim numa entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos (termo utilizado naquele ano), chamada “Obra Promocional Santa Marta”¹³ e que atende crianças e adolescentes em situação de risco, num dos maiores bairros periféricos de

¹² O Gigantinho é um ginásio localizado junto ao estádio Beira-Rio, do Internacional, de Porto Alegre, que recebe as mais diversas atividades, shows e apresentações.

¹³ Segundo o estatuto, a Obra Promocional Santa Marta, que foi fundada em 1992 “é uma entidade filantrópica da sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, suprapartidária e supra-religiosa, que atua com crianças, adolescentes e famílias das camadas populares do Bairro Progresso, da cidade de Erechim, RS, constituindo uma Pedagogia Popular que capacite os sujeitos à transformação social.”

Erechim. No ano seguinte, iniciei minha atuação como professora em sala de aula regular.

Nestes 13 anos de trabalho com o magistério, diferentes práticas foram experienciadas: a de professora de 1ª série, depois como professora de Língua Portuguesa da 4ª série, professora do Laboratório de Aprendizagem com os alunos com dificuldades de 1ª a 4ª série, professora de Informática para os alunos da Educação Infantil até a 3ª série, como professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA e como professora universitária (atividade que exerço atualmente), evidenciando um processo intenso e continuado de aproximação, interação e aprendizagem com os sujeitos envolvidos.

Como professora, percebo e sinto no meu fazer escolar cotidiano que as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas que se impuseram a nós, num breve lapso de tempo, trouxeram novas configurações, e precisam ser entendidas, como nos diz Melucci (1997), a partir de uma perspectiva macrossociológica, através da consideração de experiências individuais na vida diária.

A trajetória e o mergulho na empiria descritos no início deste projeto revelam o entrelaçamento das relações vivenciadas no espaço escolar entre mim e os sujeitos e ao lançar o olhar investigativo sobre os aspectos que pretendo abordar na pesquisa, despontam cenas em que me faço presente. Fischer (1999) me desafia ao insistir, assim como Freire, em assumir a identidade cultural, tornando este ato uma possibilidade de ser.

Trata-se, pois, de um lúdico e permanente *conversar conosco e com nossos pares*. A respeito de nossos pressupostos, nossos desejos e nossas esperanças, tendo como pano de fundo a vida de todos nós, habitantes deste planeta. Sob o ponto de vista científico esse processo se torna uma das mais contundentes exigências ao longo de nossa atividade enquanto pesquisadores em educação, ou seja, a condição reflexo-solidária como prática permanente. (FISCHER, 1999, p. 9)

1.2 APRESENTANDO O OBJETO DA PESQUISA

Conforme já anunciado anteriormente, a temática desta pesquisa envolve a **investigação das práticas e trajetórias juvenis na cidade de Erechim e se estas se configuram em construções de saberes**, apresentando, a partir da interlocução com os autores e atores – os próprios jovens -, a juventude numa ótica da diversidade. É preciso olhar para uma multiplicidade de fatores que envolvem a juventude, pois não temos uma única forma de ser jovem e, sim, múltiplas. Além do critério da faixa etária, simultaneamente aparecem outros fatores como o sistema sociocultural e econômico no qual estão inseridos. Apóio-me nas palavras de Stecanela¹⁴ (2004), que, ao abordar as diferentes concepções da categoria juventude, reflete:

Conceber a juventude não apenas como um recorte de faixa etária, mas como categoria social, implica em contemplar a existência, na realidade, de vários grupos sociais concretos que constituem uma pluralidade de *juventudes*, pois de cada recorte sócio-cultural emergem subcategorias de indivíduos jovens com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. (p. 2)

A pesquisa revela o desafio posto a partir da banca de defesa da qualificação do projeto¹⁵, de explicitar melhor a substância cotidiana do envolvimento com a temática, através de uma significativa inserção no campo da pesquisa. Revela, também, parte constitutiva do meu processo de construção como pesquisadora.

Encontro nos escritos de Marre (1991) sobre a construção do objeto científico na investigação empírica a reflexão de que a escolha do tema é relevante e está relacionada ao sistema de valores dos indivíduos.

Não é possível dizer, portanto, que se pode fazer uma escolha neutra; pelo contrário, pode-se afirmar que a escolha do tema se faz porque está relacionada

¹⁴ A autora Nilda Stecanela é doutoranda pela UFRGS, pesquisadora sobre juventude.

¹⁵ A qualificação do meu projeto de mestrado aconteceu em 30 de agosto de 2005, tendo como componentes da banca, junto à orientadora Dr^a Jaqueline Moll (PPGEDU/UFRGS), o professor Dr. Nilton Bueno Fischer (PPGEDU/UFRGS), o Dr. Adriano Nogueira (UNICAMP) e o Dr. Balduino Antonio Andreola (Esc. Superior de Teologia e UNILASALLE).

com um sistema de valores e com as convicções últimas do indivíduo que o escolhe, e é assim que adquire um significado valorativo determinado. (MARRE, 1991, p. 10)

Ao escolher os jovens como sujeitos da pesquisa, para compreender o modo como constroem suas práticas e trajetórias pela cidade, vou mergulhando na empiria, construindo um mapeamento e uma descrição da diversidade das suas formas de estar na cidade, bem como a pluralidade de seus modos de ser, elemento importante da condição juvenil, construindo e/ou afirmando sua identidade e a possibilidade de outros saberes que não os escolares. Nesta pluralidade, associam-se e mesclam-se um quadro instigante de práticas juvenis: a tradição e a modernidade através da participação no CTG, no grupo de jovens, o futebol, o skate, a bicicleta e a banda de rock.

Colocar o foco do olhar junto a eles e não sobre eles tornou-se tarefa constante. Segundo Fabbrini e Melucci (2004), o adulto pensa no adolescente¹⁶ de muitos modos, conforme o foco de seu olhar:

Evocar a adolescência impõe facilmente à sensibilidade dos adultos a visão de um tipo de terra de ninguém, a medida de um tempo de transitoriedade, marcado por instabilidade e incerteza. Se, porém, introduzimos um outro ponto de vista e abandonamos este estereótipo, podemos ver também outro, um outro rosto desta idade. Vemos rapazes e moças conscientes, empenhados, capazes de pensar, de observar, de ter idéias e projetos para o próprio futuro. Encontramos inteligências desejosas de conhecer e de pôr-se à prova, pessoas que não se contentam em sonhar e iludir-se, mas que querem crescer e entrar na experiência de vida, à procura de uma verdade sobre o mundo e sobre si mesmas; pessoas que querem inventar-se uma vida que valha a pena ser vivida. (FABBRINI e MELUCCI, 2004, p. 5)

Meu interesse na pesquisa não é investigar o jovem na sua relação com o espaço da escola, mas nas redes tecidas por eles no cenário urbano, a partir de suas práticas e trajetórias pelos espaços na cidade. Compreendo que a construção de

¹⁶ Os conceitos de adolescência e juventude estão relacionados com os diferentes pontos de vista que se pode adotar, sejam eles históricos, político-administrativos, psicológicos, antropológicos ou sociológicos. Utilizo, neste trabalho, os conceitos de adolescência que não será entendida como distinta da juventude. Fabbrini e Melucci (2004) utilizam o conceito de adolescência como aquele momento do processo vital que tem como característica *inaugurar a juventude*.

saberes ultrapassa as fronteiras dos espaços intencionalmente instituídos, constituindo, para este estudo, as cidades “contextos urbanos de formação humana.” (CARRANO, 2003, p. 12)

Parto para o espaço urbano, ao reconhecer que as práticas educativas sociais que podem ser constituidoras de saberes não se limitam ao espaço-tempo da escola. Concordo com Carrano (2003), ao dizer:

As práticas sociais que ocorrem nas cidades incorporam-se ao conceito de educação, uma vez que compreendem em suas dinâmicas culturais próprias de realização, a formação de valores, a troca de saberes e, em última instância, a própria subjetividade. Ao reconhecermos que as cidades se constituem na multiplicidade de lugares que negociam a homogeneidade e a heterogeneidade das práticas, assim como a continuidade e a descontinuidade educativa, podemos estar contribuindo para a compreensão da totalidade do processo educacional, da qual a escola faz parte. (p. 20)

Ao mergulhar no campo, tive como posicionamento estabelecer uma relação comunicativa diferente com a cidade, isto é, a maioria dos espaços praticados e citados pelos jovens não são totalmente desconhecidos por mim, pois fazem parte do cenário no qual eu também transito. Então, no decorrer da pesquisa, fiz a tentativa de redefinir meu olhar e minha relação com a cidade, uma vez que, segundo Carrano (2002, p.16) “a condição de investigador social instaura um olhar distinto daquele de quem apenas transita pelos espaços”.

As questões presentes nos encontros e diálogos com os jovens tinham como preocupação inicial pesquisar os saberes construídos por estes sujeitos no espaço da cidade. A mudança do tema inicial para a construção do objeto de estudo para as **práticas e trajetórias juvenis**, que acabou se configurando, foi um processo de crescente esforço de articulação com os referenciais teóricos e com os dados empíricos que foram surgindo no decorrer da investigação.

Os sujeitos investigados são jovens na faixa de idade¹⁷ entre os 14 e 18 anos, alunos do Ensino Fundamental e Médio do ensino regular e da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista.¹⁸

Segundo documento¹⁹ da escola, esta iniciou suas atividades docentes, no dia 1º de março de 1983, funcionando nos turnos manhã e tarde, com um total de 672 alunos de 1ª a 8ª série.

Atende alunos do bairro Bela Vista e de outros bairros periféricos da cidade, que surgiram devido ao acentuado êxodo rural e que foram fixando-se através dos loteamentos populares. Os alunos em sua maioria possuem um nível sócio-econômico-cultural de médio a baixo com um número significativo de pais desempregados e de jovens que trabalham para auxiliar no sustento da família.

O acesso à escola é bastante difícil em função de esta estar localizada próxima à BR 153 e ao Distrito Industrial da cidade, onde o fluxo de veículos leves e pesados é intenso, o que torna a via perigosa no deslocamento dos alunos.

Atualmente, a escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, oferecendo Educação Infantil com turmas de Pré-escola, Ensino Fundamental até a 8ª série e à noite a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível de Alfabetização e Pós-Alfabetização. Possui um total de 700 (setecentos) alunos e conta com um corpo docente de 42 professores e 9 funcionários.

Investigar os jovens é instigante, segundo Melucci (1997), num tempo de mudanças onde a unidade, a constância e a regularidade dão lugar à diversidade, à fragmentação e ao efêmero. O trabalho de pesquisa precisa utilizar, segundo ele, uma rica e íntima experiência de escuta, explorando o espaço e o tempo nos quais se movem; nas fronteiras do sonho, com o esforço de falar e a necessidade de serem escutados.

¹⁷ Em relação às idades da juventude, estas serão explicitadas mais adiante, no capítulo 4 referente aos aportes teóricos da juventude.

¹⁸ A localização da Escola encontra-se no mapeamento 2.

¹⁹ Este documento onde se encontra o histórico da Escola é o seu Projeto Político-Pedagógico.

Nesta pesquisa, utilizo alguns pressupostos teóricos, que se tornaram fonte de estudo e interlocuções. Dentre os autores, cito Charlot (2001), o qual, em seus estudos sobre os jovens, observa que existem comportamentos diferentes em relação aos diversos tipos de saberes e aprendizagens e que fora da escola apresentam comportamentos que supõem aprendizagens profundas. Eles revelam o esforço “humano, demasiadamente humano”, de se tornarem sujeitos e cidadãos. “Estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo.” (2000, p. 34)

[...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63)

Constato uma literatura e pesquisas sobre a adolescência e juventude que oferecem muitas definições, cada uma privilegiando um ponto de vista, mas seguem uma tendência universal, pois as juventudes se manifestam de formas semelhantes em cenários que se repetem, a partir de recortes que, como pesquisadores, podemos fazer. Assim, poderão ocorrer algumas aproximações nesta pesquisa com estudos realizados por outros pesquisadores, em outros cenários.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 REFLEXÕES SOBRE O ATO DE PESQUISAR

[...]a pesquisa é uma prática social situada e que as palavras permanecem a sua matéria-prima. No mundo no qual o conhecimento entra para fazer parte das nossas formas de vida e as modela, enquanto ele é por sua vez modelado, não podemos mais ser ingênuos no que se refere ao uso das palavras. (MELUCCI, 2005, p. 22)

Procurei fazer do ato de pesquisar uma experiência de escuta com os jovens, explorando o espaço e o tempo nos quais se movem, dando visibilidade à sua palavra. Observei, da parte dos sujeitos de minha pesquisa, o que Fabbrini e Melucci (2004) referem no seu trabalho de pesquisa com os adolescentes²⁰: lugar de contraste e do contrário, uma necessidade de serem ouvidos e o esforço em falar, os silenciamentos e os excessos da palavra.

Situo este tempo da pesquisa no cenário contemporâneo, que se tem caracterizado como um tempo em trânsito paradigmático (Moll, 2000):

Atravessados por revoluções cotidianas no mundo do trabalho, no universo das relações humanas, no contexto das relações com a natureza, no âmbito da produção científica, na mudança nos esquemas de tempo-espaço até então conhecidos (produzidas, sobretudo, pelas novas tecnologias da informação), somos desafiados a reinventar formas de organização e de convivência, a construir novos olhares sobre o que “está” e a refletir acerca da historicidade e da transitoriedade de modelos apresentados como imutáveis. (p. 1)

²⁰ Este trabalho de pesquisa com os adolescentes convergiu no livro “*A idade de ouro – Adolescentes entre sonho e experiência*”, onde estão as experiências dos autores: duas pesquisas universitárias das quais uma CNR conduzida por Alberto Melucci, junto à Universidade de Trento, e um projeto de pesquisa-intervenção solicitado pelo município de Milão ao Centro Alia e coordenado por Anna Fabbrini.

Estamos vivendo, então, um tempo de revoluções, de novos paradigmas, que nos desafiam a reconstruir o sentido de nossas ações, de pensar e de produzir outras formas de compreender e viver a vida, como também novas formas de produzir conhecimentos. Formas, encharcadas de sensibilidade, de criatividade e de inventividade, comprometidas moral e eticamente com o sonho de um mundo em que todos possam estar incluídos.

Precisaria perceber que há na imaginação uma instância criadora que nos tira do fatalismo mecanicista do mundo, um fatalismo mecanicista que se atribui ao jogo da sociedade. Para isso é preciso resgatar o direito à criatividade de imaginação. Resgatar a ética como uma normatividade que se legitima a partir da indignação, do espanto diante da ausência da justiça. (PESSANHA, 1993, p. 35-36)

Amparo-me também em outros dois autores: Mires (1996), para explicar este tempo que estamos vivendo, como um tempo de *revolução paradigmática*. Segundo este autor, um determinado modo de entender o mundo está sendo substituído por outro que não foi imaginado ou sonhado, referindo-o com o nome de revolução paradigmática, e Melucci (2005a) que alude à produção de uma verdadeira *virada epistemológica*, caracterizando a definição do novo campo para a pesquisa. Uma redefinição do campo da pesquisa no seu conjunto começa a produzir uma mudança nos velhos limites da qualidade e quantidade e no dualismo sujeito/objeto, fatos/representação, realidade/interpretação.

Saliento, ainda, que Melucci (2005) traz como principais características desta redefinição epistemológica, a centralidade da linguagem: “[...]tudo o que é dito, é dito para alguém em algum lugar. [...] Uma linguagem que é sempre culturalizada, de gênero, étnica, sempre ligada a tempos e lugares específicos” (p. 33); a redefinição da relação entre o observador e o campo: a dicotomia observador/campo passa ser observador no campo. “Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa” (p. 33); à dupla hermenêutica na qual a pesquisa social está ligada: quer dizer que não se trata de produzir conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis. “Trata-se de relatos dos sentidos, ou, se queremos, de

narrações de narrações” (p. 33), e, como quarta característica, a apresentação dos resultados: sua apresentação torna-se uma forma de narração “[...] que exige sobre a forma escolhida uma atitude inevitavelmente auto-reflexiva.” (p. 34)

Dessas premissas, Melucci (2005) chega a redefinições fundamentais da pesquisa social, que são: o objetivo da pesquisa social se transforma na tradução do sentido produzido pelo interior de um certo sistema de relações, passa-se da conexão linear entre hipóteses e sua verificação à explicação emergente e recorrente dos processos nos quais o conhecimento é produzido através da troca dialógica entre observador e observado. “Portanto, a pesquisa não tem mais a pretensão de descrever fatos reais, mas se apresenta como construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da ‘realidade’.” (p. 34)

Juntamente com a tentativa de me embasar nos pressupostos anteriormente apresentados, a pesquisa neste cenário constitui-se, para mim, num processo intenso e continuado de aproximação, interação e aprendizagem (Moll, 2000), uma tentativa de tecer a rede de significados dos sujeitos que compõem a investigação.

Compreendo, então, esse meu tempo de pesquisa como um processo, um continuado vir-a-ser, onde revisito minha trajetória pessoal e profissional e entrelaço a pesquisa com o meu cotidiano, que apresenta os sujeitos imersos na realidade e às *voltas com a vida* (MEINERZ, 2005).

A pesquisa, entendida como a atividade essencial da ciência, através de indagação, aproximação e (re)construção da realidade, estabelece-se a partir da inserção nesta realidade. Minayo (1986) confirma esta proposição:

[...] *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.* (MINAYO, 2002, p. 18)

Encontro em Freire (1994) uma consideração importante para a condição de ser pesquisador, a condição do pesquisador como ser histórico, inserido na própria pesquisa de que participa como sujeito e objeto, assumindo assim a possibilidade de resgatar o tempo vivido, as memórias que carrega, refleti-las e incorporá-las no processo da pesquisa.

Considerando a premissa do pesquisador imerso na realidade, como uma *postura ativa na investigação*, que corresponde, para Freire (1994), na *tomada de consciência em torno da realidade*, me assumo num estado de inquietude, buscando estabelecer relações com o objeto desta investigação. Freire considera que a inquietude não é um estado permanente, mas necessário neste processo de busca que é a pesquisa:

A quietude não pode ser um estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido. A vida, que é movimento constante de busca, de procura, não pode, em nenhum de seus múltiplos momentos, como o em que escrevemos dissertações ou teses, ser imobilizada. (FREIRE, 1994, p. 207)

Fabbrini e Melucci (2004) explicitam que a pesquisa precisa assumir o ponto de vista do campo e isto através do reconhecimento das formas de escuta e de encontro, de trocas às vezes tensas e difíceis, bem como de trocas intensas e profundas, delineando a aventura de uma pesquisa conduzida “por outro caminho”. O pesquisador, enquanto observador no interior do campo, não precisa, necessariamente, revestir-se de uma neutralidade e de um afastamento. “Um olhar emocionado não se torna arbitrário se assume a responsabilidade de sua colocação e de sua própria implicação.” (idem p. 6)

Mas é o nosso mesmo pensar que constrói o objeto pensado. A observação fragmenta o campo, coloca em evidência e oculta ao mesmo tempo. Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do seu mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas. Reconhecer a parcialidade e o envolvimento do olhar que observa é tanto mais importante no estudo dos fatos humanos onde é necessário manter bem distinta a necessidade de conhecimento daquela de controle. A observação sobre a adolescência gera nos adultos inquietantes

interrogações. É indispensável saber recolher o desafio e agüentar a tensão de não ter respostas a fim de que a descrição dos fatos não se transforme na simplificação asseguradora e no exorcismo dos riscos. (FABBRINI E MELUCCI, 2004, p. 6)

Fischer (1999) me inspira, ao aprender a (com)partilhar seus processos educativos de ser pesquisador:

Por um bom tempo provavelmente eu selecionei o aproveitável e representei o duvidoso, o incerto, o imprevisível. Confesso: não faz uma década que venho experimentando o desafio e o prazer de ampliar os registros de *cuidado com o outro*, com o que ele diz, faz e vive. [...] A descrição densa de que nos fala Geertz – incluindo nesse procedimento formas complementares de registro e observações, entrevistas e outras formas de coletar dados – tem requerido uma habilidade complementar: aquela de pesquisar os próprios registros feitos durante o trabalho de campo. Esse exercício de revisitação a mim tem oportunizado a experiência do distanciamento, tanto em relação aos sujeitos da pesquisa como às próprias relações interativas e respectivas repercussões das observações efetivadas. Esse princípio *filtrador* não significa, necessariamente, privilegiar o aspecto científico tão-somente, mas aumentar nossa capacidade reflexiva, na intenção de melhor entender o mundo vivido por aqueles com que estamos organicamente vinculados e, nesse caso, desejando aprofundar o conhecimento que possa resultar em melhoria nas condições de vida dessas populações (FISCHER, 1999, p. 12).

As palavras de Fischer, numa interlocução com Melucci e Freire, me fazem compreender que a pesquisa é um processo que se constrói constantemente, permeado de ousadias, incertezas, sensibilidade, no mergulho necessário na empiria e pelo entrelaçamento dos objetos de pesquisa com os pressupostos teórico-metodológicos do pesquisador, isto é, do *diálogo do pesquisador consigo mesmo e com seus pares* (Fischer, 1999), numa atitude de assunção da sua identidade cultural.

A pesquisa, enquanto possibilidade de encontro e de investigação do modo como os jovens vivem no contexto da cidade, através de suas práticas e trajetórias, assume o papel de proporcionar a visibilidade destes sujeitos e o desafio de auxiliar na busca de assumirem-se. “Assumirem-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996, p. 46)

2.2 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Necessita, sim, o pesquisador de sua própria bússola e de saber o que procura. Não do saber das respostas, mas do saber perguntar ao que lhe vier pela frente, na perspectiva do tema-centro de seu desejo de mais e melhor saber e sob o contínuo acicate e a inspiração da hipótese-guia de seus passos. (MARQUES, 2001, p.115).

Utilizo o termo itinerário para mostrar por onde andei na pesquisa, revelando os caminhos percorridos. Apóio-me em Marques (2001) que utiliza a seguinte metáfora para refletir sobre os passos da pesquisa: “Se é no andar da carroça que se ajustam as abóboras, também é no andar da pesquisa que se reorganiza ela e se reconstrói de contínuo, harmonizando seus distintos momentos.” (p. 114)

Itinerário é um termo relativo a caminho, a trajeto, a um curso. A pesquisa aponta, então, diferentes itinerários a escolher e a percorrer. Ao escolher determinado itinerário, fui realizando uma opção metodológica para a pesquisa. É inevitável concordar com Becker, quando afirma que “a metodologia é importante demais para ser deixada nas mãos dos metodólogos” (1997, p.17), isto é, assim como ele desenvolveu suas próprias teorias e métodos à medida em que as circunstâncias da pesquisa o exigiam, aquele que faz pesquisa elabora os instrumentos adequados para a obtenção dos dados e a compreensão da realidade que investiga. Assim, fui realizando minha pesquisa, percorrendo itinerários na tentativa de desvelar²¹ a realidade investigada, negociando com as certezas e incertezas do caminho.

Descrever os itinerários da pesquisa aponta para a necessidade de descrever o mapa desse caminho, com todas as suas configurações numa atitude de “caminhar com as próprias pernas, de experimentar as próprias forças, de inventar os próprios rumos.” (MARQUES, 2001, p.115)

²¹ Utilizo o termo “desvelar” no sentido de descobrir, revelar, segundo o dicionário Aurélio.

Partindo das narrativas construídas nas imersões empíricas, tentarei descrevê-las:

Após a qualificação do projeto de pesquisa junto ao PPGEDU/ UFRGS, lancei-me na tarefa de pesquisar, iniciando pela imersão no campo empírico. O primeiro desafio foi definir com maior clareza o objeto de pesquisa, escolhendo os jovens que fariam parte deste estudo. Fui compreendendo que era preciso conhecer os espaços percorridos por estes jovens no espaço da cidade, para desvelar os saberes produzidos nestes espaços. Através das palavras do professor Nilton B. Fischer²², fui instigada a entender que saberes são estes, *plurais, múltiplos e contraditórios*, manifestos nas mais diversas formas, *gestos, silêncios, falas e não diretamente envolvidos com o campo da escola*.

Nesse tempo, fui tomada por muita expectativa, pois me questionava constantemente: como aconteceria a pesquisa? Conseguiria vencer as dificuldades? Encontraria respostas para meu objeto de pesquisa? Conseguiria estabelecer uma relação de encontro e troca com os sujeitos da pesquisa? Mesmo com estes temores, sentia-me desafiada a mergulhar na empiria e lançar-me na pesquisa.

Iniciei fazendo um primeiro mapeamento²³ da cidade, destacando a localização das práticas e das trajetórias juvenis com o objetivo de aproximar-me do que faziam. Eu precisava de um ponto de partida, pois o delineamento da investigação não estava claro para mim. Esta dificuldade estava relacionada com a minha forte relação com o campo da escola, que não me permitia visualizar outros contextos e dinâmicas sociais geradoras de aprendizagens.

MAPEAMENTO 1:

²² Esta fala aconteceu na banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa.

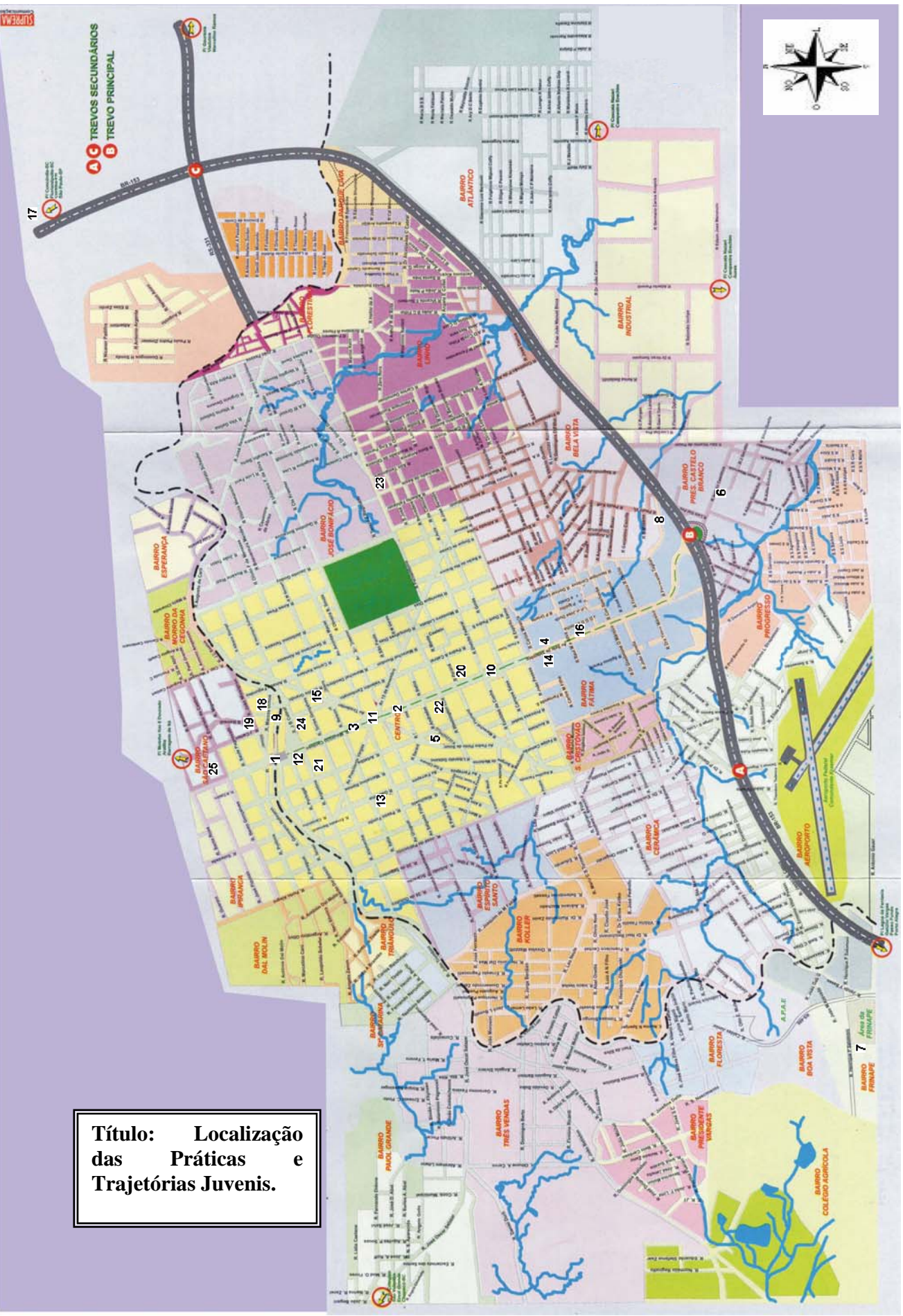
²³ Utilizo uma licença semântica, para trabalhar com a expressão mapeamento, sabendo de que se trata de uma localização das práticas e trajetórias juvenis na área urbana de Erechim, segundo orientação da cartografia.

A C TREVOS SECUNDÁRIOS
B TREVO PRINCIPAL



17

Título: Localização das Práticas e Trajetórias Juvenis.



LEGENDA:

1. Grupo de Escoteiros Tupinambás
2. Avenida 7 de Setembro
3. Avenida Mauricio Cardoso
4. Shopping Master/Cinema
5. Praça Daltro Filho com pista de skate
6. C.T.G. Galpão Campeiro
7. C.T.G. Sentinela da Querência
8. C.T.G. Espora de Prata
9. C.T.G. Farroupilha
10. Praça Jaime Lago
11. Praça da Bandeira (frente da prefeitura)
12. Praça Boleslau Soruski
13. Centro Cultural 25 de Julho
14. Seminário Nossa Senhora de Fátima
15. Santo Bar
16. Via 7 Danceteria
17. Selva Park Danceteria
18. Coliseu Danceteria
19. V 8 Danceteria
20. Sub Bar
21. Cama de Gato Bar
22. Posto Johann
23. Posto BR Mania
24. Posto 544 Ypiranga
25. Vista do Vale Dourado.

Carrano (2002) inspirou-me com suas palavras:

A construção do objeto de estudo faz parte de uma dinâmica que possui na investigação de campo uma de suas etapas mais importantes. A perspectiva de se inventariar as múltiplas redes de sociabilidade estabelecidas pelas práticas da juventude em seus momentos de lazer marcou o movimento inicial do trabalho de campo. Numa primeira etapa procurei não desconsiderar nenhum tipo de informação ou elemento que pudesse contribuir para reconstruir os fios da trama das práticas educativas no espaço-tempo de lazer da juventude na cidade. (p. 17)

Para a construção deste mapeamento, utilizei uma cópia da planta da cidade de Erechim e tracei os espaços e as atividades praticadas nestes espaços pelos jovens, com base na observação do espaço urbano. Esta observação foi realizada durante dias

da semana e principalmente em finais de semana, sábados à tarde e domingos à tarde, onde eu andava pelas ruas da cidade e construía a configuração deste mapa.

Obtendo uma primeira configuração das práticas e trajetórias juvenis, iniciei a coleta de dados. Escolhi observar um espaço onde os jovens com os quais eu tenho contato diário circulam - o grupo de escoteiros de Erechim, que pertence ao grupo dos Escoteiros Tupinambás. Este grupo possui sua sede em algumas salas embaixo do Viaduto Rubem Berta²⁴ e se reúne todos os sábados à tarde neste local, para realizar suas atividades, que consistem em hasteamento da bandeira (bandeira do Grupo de Escoteiros) e atividades nos grupos, divididos por faixa etária. As atividades nos grupos são realizadas ao ar livre ou nas salas, em equipe e consistem no aprendizado de habilidades físicas e cognitivas, segundo seus manuais de orientação. Além destas atividades, realizam uma vez por mês, acampamento e prestam serviços à comunidade ao longo do ano.

Voltei de lá decidida a mudar o campo empírico, pois senti que o contato com os jovens do grupo de escoteiros, que eram familiares para mim, uma vez que a maioria estuda na escola onde trabalho, não me daria dados significativos para o meu objeto de pesquisa, isto é, dados para captar as vivências e experiências juvenis pelo espaço urbano.

Participando, naquela tarde, das atividades dos escoteiros senti que os jovens me viam e conviveram comigo como coordenadora da escola onde estudam e não como uma pesquisadora. Encontrei nas palavras de Velho (1978) reflexões pertinentes sobre a necessidade de olhar para além do familiar:

O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes do que em relação ao que é exótico. Em princípio, dispomos de mapas mais complexos e cristalizados para nossa vida cotidiana do que em relação a grupos ou sociedades distantes ou afastados. (p. 41)

²⁴ A localização da sede do Grupo de Escoteiros Tupinambás se encontra no mapeamento 1.

Este contato me fez repensar o itinerário da pesquisa, exigindo um distanciamento deste familiar. Melucci (2005) observa, neste sentido, que:

O pesquisador, sendo, irremediavelmente, parte do campo observado, não somente produz modificações nele, mas é, também, por sua vez, modificado na relação com os atores. Uma medida do conhecimento produzido pela atividade da pesquisa é, portanto, também, a mudança do pesquisador, a transformação dos seus pressupostos e a redefinição do seu ponto de vista. (p. 337)

Foi numa bonita manhã de sol de primavera, no dia 10/10/05, que ocorreu o meu primeiro contato com a escola que se tornaria parte do contexto da pesquisa. A escolha pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista ocorreu principalmente pela minha atuação como professora²⁵ do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI que mantém parceria com esta escola. Percebi nos momentos em que lá estava enquanto professora universitária, que as queixas com os jovens eram muito freqüentes nas falas das professoras, evidenciando preconceitos e um forte sentimento de negatividade com estes alunos. Isto me inquietou e então decidi trabalhar com os jovens pertencentes ao espaço escolar, portanto alunos²⁶.

Acatei a sugestão da orientadora em aplicar na escola, como um primeiro instrumento metodológico, um questionário²⁷ para os alunos e verificar quais eram os espaços em que os jovens desta escola desenvolviam atividades de lazer e de cultura, no intuito de estudar os saberes construídos para além do espaço escolar, inicialmente objeto de minha pesquisa.

Procurei fazer um comparativo com as informações obtidas pelo mapeamento e pelas respostas do questionário e verifiquei que alguns espaços praticados eram similares e outros sobressaíam pela repetição como: as Avenidas 7 de Setembro e Maurício Cardoso, a Praça Daltro Filho, o shopping e o cinema no Master Sonda, os

²⁵ Ao referir sobre minha atuação profissional, se faz necessário o esclarecimento que divido minhas atividades profissionais entre o Colégio São José e a Universidade de Erechim.

²⁶ Estou optando por jovens que estão na escola, sabendo-se que muitos dessa faixa etária já estão fora da escola.

²⁷ Este questionário encontra-se em anexo A.

CTGs Galpão Campeiro e Sentinela da Querência, o Santo Bar, a danceteria Selva Park e o espaço da rua.

Percebi que antes de “conquistar” a cidade no desvelamento dos saberes construídos pelos jovens, a cidade foi aos poucos ocupando minhas preocupações e instigando a curiosidade de melhor conhecer a realidade que ia aparecendo no decorrer das entrevistas e que deram visibilidade às *práticas e trajetórias juvenis*, tornando estas parte do *objeto de pesquisa*.

Enquanto me dirigia à escola, situada no Bairro Bela Vista, um dos bairros periféricos da cidade, eu refletia sobre a pesquisa, indagando-me: Como serei recebida? Como professora ou como pesquisadora? Como meu trabalho será percebido? Se eu selecionar jovens nesta escola, será que aceitarão em participar da pesquisa?

Segui até à sala de recepção da escola, onde encontrei a diretora, que prontamente me recebeu. Nesse momento, conversei sobre a pesquisa, o objeto de estudo e da pretensão de iniciar com a aplicação de um questionário. A diretora aceitou de imediato a proposta. Lembro-me de suas palavras: “Seja bem-vinda aqui na escola, ficamos muito contentes com a escolha por este espaço para a sua pesquisa. Com certeza, trará importantes contribuições”. Entreguei-lhe uma pequena carta²⁸ com informações sobre a pesquisa para ficar registrada na escola, o que agradou e surpreendeu a diretora. Combinamos que na semana seguinte, nos turnos da manhã e noite eu passaria nas turmas para fazer a aplicação do questionário. Até a semana seguinte, ela iria conversar com os vice-diretores da escola, bem como com os professores, informando sobre a realização da pesquisa e garantindo a colaboração de todos para a aplicação do questionário e depois para as entrevistas individuais.

Na semana seguinte, nos dias 18 pela manhã e 20 à noite, iniciei a aplicação do questionário, solicitei da diretora a possibilidade de entrar sozinha nas turmas, fazer minha apresentação e colocar minha intenção com o questionário, ficando dessa forma

²⁸ Esta carta à escola encontra-se em anexo B.

mais à vontade nesta coleta dos primeiros dados. Fiquei muito satisfeita com a receptividade encontrada nas turmas e atenta para as diferentes reações no momento em que eu explicava que os jovens seriam os sujeitos de minha pesquisa. Observei expressões de admiração por parte dos próprios alunos, cochicho e olhares entre eles. Estes dados observados me remeteram à pesquisa e percebi que seria necessário estar muito alerta para todos os elementos presentes, pois consistiriam como indicadores de reflexão. Fiquei refletindo sobre o significado destas expressões.

Remeto, neste contexto, para os autores Lüdke e André (1986), com referência em Bogdan e Biklen (1982), que apresentam as características da pesquisa qualitativa, abordadas mais adiante no tópico da opção metodológica e que alertam que o pesquisador, “deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.” (p.12)

Os questionários aplicados totalizaram o número de 141 entre as três turmas de 7ª séries, duas de 8ª séries do diurno e nas turmas da EJA de 6ª, 7ª e 8ª séries do noturno. A escolha por estas turmas seguiu o critério da idade proposto no projeto: pesquisar jovens *na faixa de idade entre os 14 e 17 anos*.

Realizei a análise do total de questionários, fazendo uma pré-seleção de 83, seguindo dois critérios básicos: faixa de idade e a participação em atividades para além do espaço escolar, descritas na resposta da última questão: “Quais são os espaços em que você desenvolve atividades de lazer e de cultura?” Destes, fiz uma nova pré-seleção, observando mais atentamente o critério da participação juvenil em atividades de lazer e culturais para além do espaço escolar, resultando em dez questionários selecionados. Procurei ter uma variedade de constituições no grupo de jovens escolhidos, considerando gênero, idade e as diferentes práticas juvenis.

O próximo passo foi me reunir com os jovens selecionados para um primeiro contato sobre a pesquisa. Reuni os alunos do diurno e depois do noturno, explicando mais atentamente sobre a pesquisa e se eles aceitavam participar da mesma. Lembrando das palavras da colega de mestrado Maria Carolina, ainda na elaboração

do projeto de pesquisa, abordei juntamente com eles o “cuidado” que eu teria com as informações dadas e da privacidade no momento das entrevistas individuais. Apenas um aluno não quis participar da pesquisa. Dos nove jovens, sete foram os entrevistados, pois dois se mudaram de escola antes de iniciar as entrevistas e eu não consegui mais localizá-los.

Realizada a primeira conversa com os jovens escolhidos, reuni-me num segundo momento com eles, para combinar um cronograma de realização das entrevistas, da utilização do gravador no decorrer das mesmas e da intenção de que as entrevistas se efetuassem em dois momentos: num primeiro momento, na própria escola e, num segundo momento, em suas casas. Expliquei sobre a observação que eu também realizaria na escola. Aceitas estas propostas ainda nesta conversa de combinações, anotei seus endereços e telefones para podermos manter contato sempre que fosse necessário. Outro aspecto conversado foi de que pensassem sobre o desejo ou não de que seus nomes aparecessem na pesquisa, deixando-os livres para decidirem.

Debrucei-me, antes das observações e das entrevistas individuais, na análise documental, procurando constituir uma caracterização destes jovens, sujeitos da pesquisa, desvelando assim as primeiras informações. Nesse sentido, faço alusão a May (2004) ao abordar a utilização potencial dos documentos, na prática da pesquisa social, informando dados sobre pessoas e lugares.

A análise documental consistiu em levantar junto às pastas dos alunos, localizadas na secretaria da escola, dados referentes à idade, endereço, local de nascimento, sexo, raça, situação escolar e familiar. Construí um referencial com as informações coletadas, servindo de elementos constituidores do contexto social destes sujeitos, sem intenção de quantificar as informações coletadas.

Estes elementos seriam necessários no entrelaçamento das informações coletadas. Lüdke e André (1986) fazem referência à análise documental na pesquisa, referindo que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Retomando o objeto inicial da pesquisa: “*saberes construídos para além do espaço escolar*”, organizei um roteiro²⁹ orientador para as entrevistas individuais que tiveram início no mês de novembro. O processo de observação e de entrevistas ocorreu simultaneamente.

Inicialmente, tive a pretensão de realizar um período sistemático de observação na escola onde os sujeitos da pesquisa estivessem inseridos, no período de outubro a dezembro de 2005, em dias alternados da semana. As observações ocorreriam no período da manhã em sala de aula, na chegada, durante o intervalo, na saída e em momentos como apresentações artístico-culturais. Na parte da tarde, durante a aula de Educação Física. Este processo de observações sistemáticas foi interrompido algumas vezes em função do não comparecimento dos jovens da pesquisa na escola e alterações no calendário e nas atividades escolares. Assim, alguns jovens foram acompanhados nesse processo em uma atividade e outros em vários momentos.

No processo de observação, procurei seguir as orientações dos autores sobre a utilização do diário de campo, como um importante instrumento de registro, tendo sempre em vista o objeto de estudo.

A mobilidade do olhar, destacada por Melucci (2004), me ajuda a compreender os elementos observados, a partir da afirmação:

O olhar tem, no dom de colocar em foco, o risco de fixar-se somente sobre um ponto de vista, mas na realidade é dotado de mobilidade, da capacidade de deslocar-se, mudar de perspectiva, ampliar ou reduzir o campo, desfocar o objeto e colocar em evidência a cada retorno atributos e qualidades diversas, não imediatamente visíveis, muitas vezes podem ser diferentes entre si até podem ser polares. (p. 5)

²⁹ Este roteiro encontra-se em anexo C.

Realizei as entrevistas, primeiramente, no espaço da escola. Para isto, utilizei uma sala, a mesma sala reservada às atividades das estagiárias em Psicologia que mantêm um trabalho com a escola. Esta sala, apesar de no início ter me dado um sentimento de sufoco por ser bem fechada e sem muita claridade natural, foi um espaço que permitiu com que as entrevistas com os jovens não fossem interrompidas e a privacidade necessária e importante no estabelecimento da proximidade com estes sujeitos.

A primeira entrevista aconteceu com o Fábio e revelou um dado extremamente significativo e que perdurou no decorrer das demais entrevistas: a abertura ao falar sobre as questões expostas transformaram as conversas em diálogos. O roteiro ia sendo deixado de lado e dando espaço ao diálogo. O diálogo permitiu a minha aproximação com os jovens e a confiança deles em mim. Freire (1992) me ensina que, no diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros.

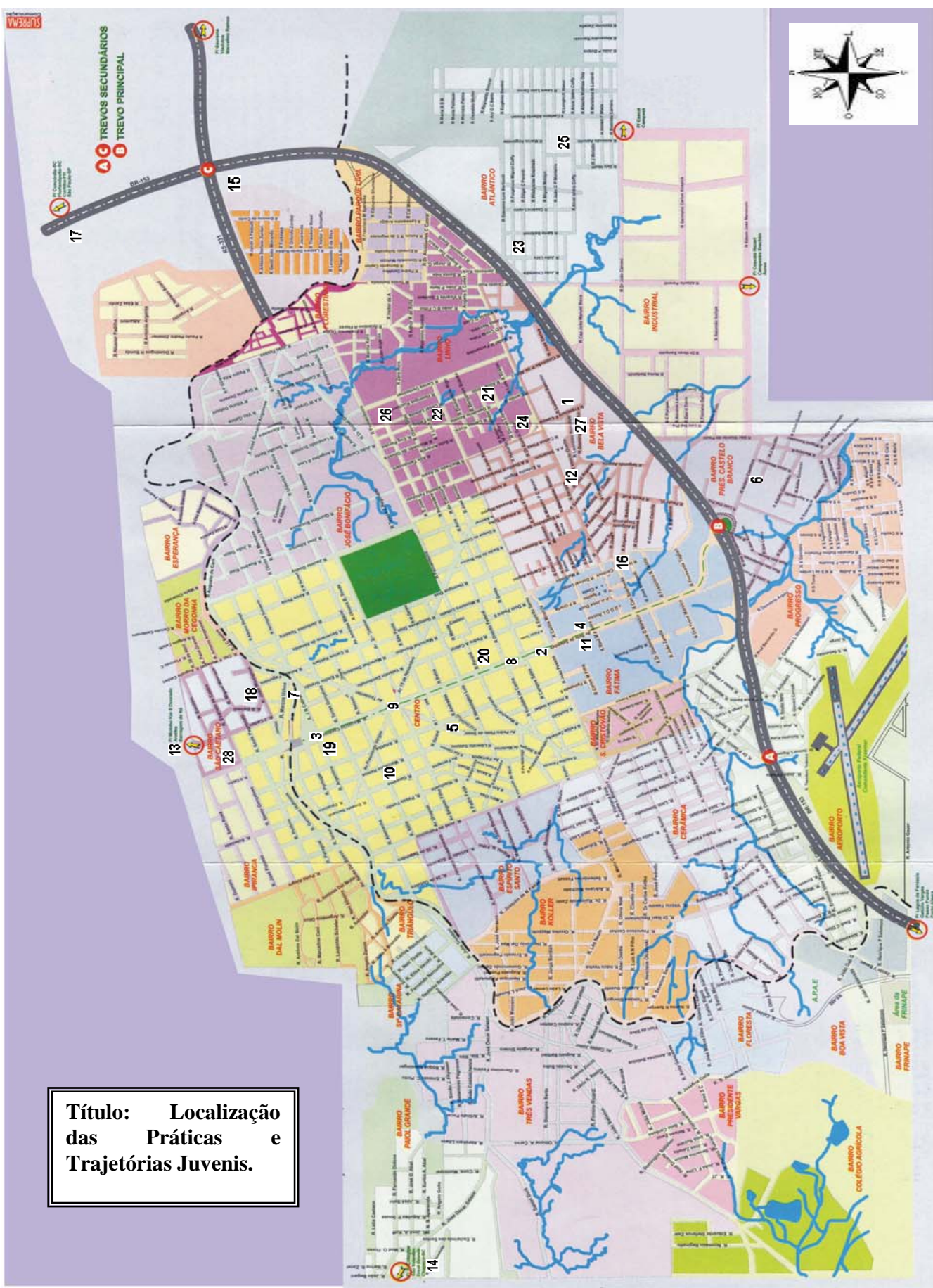
O diálogo é um encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos. [...] Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (p. 43).

No decorrer dos meses que ainda tinha no ano de 2005 e no próximo, 2006, continuei com a realização das entrevistas individuais. Ao concluir a primeira etapa das entrevistas, parti para o lugar onde vivem os jovens, conhecendo mais de perto a sua realidade. Neste momento, as entrevistas foram realizadas em suas casas.

As entrevistas estavam dando visibilidade aos territórios construídos pelos jovens no cenário urbano e dessa forma foi necessário construir um novo mapeamento, apresentando as práticas e trajetórias juvenis.

MAPEAMENTO 2.

Título: Localização das Práticas e Trajetórias Juvenis.



LEGENDA:

1. Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista
2. Avenida 7 de Setembro
3. Avenida Mauricio Cardoso
4. Shopping Master/Cinema
5. Praça Daltro Filho com pista de skate
6. C.T.G. Galpão Campeiro- prática juvenil de Anderson
7. C.T.G. Farroupilha- prática juvenil de Indiana
8. Praça Jaime Lago
9. Praça da Bandeira (frente da prefeitura)
10. Centro Cultural 25 de Julho
11. Seminário Nossa Senhora de Fátima – grupo de jovens de Severino
12. Ginásio de Esportes do Círculo Operário –local da prática do futebol
13. Saída para a cidade de Aratiba
14. Saída para a cidade de Barão de Cotegipe
15. Saída para as cidades de Gaurama/Concórdia
16. Pista de terreno baldio para os ciclistas
17. Selva Park Danceteria
18. Coliseu Danceteria
19. Cama de Gato Bar
20. Sub Bar
21. Casa do Anderson
22. Casa do Fabio
23. Casa do Jeferson Rodrigo
24. Casa do Severino
25. Casa do Lucas
26. Casa do Jeferson Gabriel e campo de futebol num terreno baldio
27. Casa da Indiana
28. Vista do Vale Dourado.

No final de 2005, no mês de dezembro, num momento de conversa com o professor Dr. Nilton Fischer, quando refletíamos e trocávamos idéias sobre o processo da pesquisa, este me sugeriu que eu associasse às entrevistas individuais a criação de um momento coletivo, verificando o que os jovens pensavam sobre as expressões comuns registradas e sintetizadas a partir das entrevistas. Consegui organizar este grupo coletivo, no final de março deste ano, no espaço da escola, sugerido pelos próprios jovens.

A partir dos registros de cada um, auxiliados pelas gravações, construí uma tabela numa espécie de tabulação dos dados, com a certeza de que não seria possível

tecer todas as informações que foram surgindo no decorrer do processo da pesquisa. Esta tabela foi um instrumento muito rico para as análises posteriores. O resumo desta tabela constituiu-se num esquema³⁰. Deste, organizei as partes que iriam compor o texto da dissertação.

No decorrer destes caminhos percorridos, um dos elementos significativos foi a maneira como o objeto da pesquisa foi *tomando corpo* (Carrano, 2002). Com as situações trazidas a partir das entrevistas, estabeleci um diálogo com as questões que permeavam minhas inquietações e intenções iniciais da pesquisa, transformando o tema inicial para o objeto de estudo que resultou nas *práticas e trajetórias juvenis pela cidade*. Procurei realizar uma articulação entre os dados empíricos, com os quais eu ia me aproximando e os referenciais teóricos, constituindo o objeto de estudo e uma metodologia adequada às limitações de tempo e às minhas possibilidades de pesquisadora, fazendo-me pesquisadora no próprio ato de pesquisar este processo.

2.3 OPÇÃO METODOLÓGICA

O *método* é, deste modo, não a garantia da apreensão dos fatos da vida nas “grelhas” com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o *roteiro* que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambigüidade (SARMENTO, 2003, p. 154).

Encontro-me, neste momento, fazendo escolhas entre *abordagens diversas, teorias outras e caminhos muitos a escolher* (Marques, 2001). Propus fazer uma pesquisa empírica, utilizando instrumentos e estratégias de análise que estão contidos na abordagem qualitativa, com elementos da etnografia. Neste contexto, apresento a

³⁰ Este esquema encontra-se em anexo D.

constituição de uma metodologia que combinou a *ida ao campo pesquisado* com a realização de *análise documental*, de *observações*, e *entrevistas-diálogo*. Tive a pretensão de criar um encontro coletivo com os jovens, para a discussão de algumas questões relevantes emergidas no decorrer das entrevistas individuais. Este coletivo ocorreu só uma vez em função do tempo.

Justifico a escolha destes caminhos metodológicos, através das palavras de Becker (1997), ao afirmar que os princípios gerais encontrados nos livros e artigos sobre metodologia, estudo do método, são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades. Sendo assim, ele sempre trabalha desenvolvendo uma metodologia própria na medida em que as circunstâncias da pesquisa o exigirem.

Compreendo, assim, a pesquisa como um processo, onde a subjetividade daquele que investiga se faz presente. Utilizo-me novamente do autor citado que, ao refletir sobre a metodologia, alerta para as armadilhas em que podemos cair quando nos apoiamos em quadros metodológicos prontos desvinculados do ambiente específico da pesquisa. Becker (1997) propõe *um modelo artesanal de ciência* no qual o pesquisador atua como um artesão intelectual, que “produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito.” (p.12)

Esse pano de fundo amplo se desdobra em questões específicas em cada contexto particular de pesquisa e estamos convencidas de que apenas na imersão em seu próprio objeto de investigação e na trama social que o envolve é que cada pesquisador poderá encontrar as respostas adequadas, os formatos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais fecundos para prosseguir. Se, por um lado, isso não significa que se possa relegar um conhecimento aprofundado das teorias e metodologias já desenvolvidas por outros autores, por outro lado, as decisões tomadas pelo pesquisador devem estar em estreita relação com a problemática de estudo, e não decorrer da simples transposição de técnicas ou procedimentos emprestados de outras realidades. Há um processo que é singular, que tem íntima relação com cada pesquisa e com aquele que a realiza, com seus anseios e experiências. (ZAGO;CARVALHO;VILELA, 2003, p. 8-9)

Parto do pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os “problemas” da vida prática, isto é, *um conhecimento funcional do mundo* (Santos,

1999). Este autor, ao refletir sobre o *paradigma emergente*, salienta que é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una ao que estudamos. Entendo que assim resulta uma postura do pesquisador que não pode ser neutro, nem isento do processo de investigação.

Optei por determinados caminhos metodológicos no intuito de que estes me auxiliassem a compreender o que me propus investigar. Meinerz (2005), neste sentido, afirma que

[...] as metodologias fazem sentido somente dentro do quadro de questões em que se move uma investigação, o que requer a objetivação do próprio processo investigativo, assim como do pesquisador no momento em que busca os instrumentos mais adequados aos seus problemas. (p. 15)

Encontrei na abordagem etnográfica alguns elementos que considerei pertinentes na investigação: considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, considerando o todo e os elementos numa inter-relação e a atitude aberta e flexível do pesquisador, permitindo detectar novos ângulos e fazer ajustes durante o processo. “Não é, portanto, uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação.” (SARMENTO, 2003, p. 152)

A etnografia impõe, deste modo, uma *orientação* do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos[...]. (SARMENTO, 2003, p. 152)

O autor diz que os elementos metodológicos apontados pela etnografia abrem o caminho de descoberta das possibilidades e visam a

[...] apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre. (SARMENTO, 2003, p. 153)

Busquei os dados através da pesquisa qualitativa, apoiando-me em quatro das cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação, que Lüdke e André (1986) resgatam em Bogdan e Biklen (1982): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (p. 11-12)

A análise documental e a observação no cotidiano da escola auxiliaram no processo de conhecimento dos sujeitos em suas trajetórias escolares, bem como apresentaram as primeiras informações referentes ao seu contexto social. Junto à análise das pastas para obter dados referentes à idade, endereço, local de nascimento, sexo, raça, situação escolar e familiar, foram verificados outros documentos, como a matrícula, entrevista para o ingresso na escola, históricos escolares e alguns registros realizados pelos professores.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos constituem uma fonte estável e rica que persistem ao longo do tempo e podem ser consultados por várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos.

A prática da observação, para a aquisição dos dados, foi utilizada considerando que:

[...] permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo. Isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Estes autores ressaltam: para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, os autores recomendam que ela seja controlada e sistemática, que haja um planejamento cuidadoso do trabalho anteriormente, determinando “o quê” e “o como” observar. Com esse propósito, o observador inicia a coleta de dados, buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar demasiado de seu foco de interesse, que envolve, enquanto conteúdo, uma parte descritiva, um registro mais detalhado da inserção no campo (descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador), e uma parte reflexiva, que inclui as observações pessoais do pesquisador feitas durante a obtenção dos dados (podem ser reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários (Cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.30-31).

Considero significativas as palavras de Melucci (2005) ao considerar que a observação é sempre uma intervenção porque comporta a capacidade de estabelecer uma diferença, de indicar os limites e de modificar um campo de ação. Encontro em outra obra do autor (2004) idéias que também me impulsionaram e desafiaram a respeito do pesquisador enquanto observador no interior do campo observado:

Mas é o nosso pensar que constrói o objeto pensado. A observação fragmenta o campo, coloca em evidência e oculta ao mesmo tempo. Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas.

Olharemos, então, através de nossa lente particular, mantendo viva a paixão que nos moveu, renunciando à pretensão da neutralidade, mas comprometendo-nos a dar conta de nosso modo de olhar. Portanto não procuraremos descobrir “como estão realmente as coisas”, mas descreveremos aquilo que vemos, atentos em tornar explícito o ponto de vista que escolhemos para olhar (MELUCCI, 2004, p. 6).

Escolhi para o registro das observações, das impressões e dos pequenos detalhes que permeiam o tempo da pesquisa, bem como para ajudar na organização e análise dos dados, como instrumento metodológico, o *diário de campo*. Para Winkin

(1998), o diário de campo tem três funções. A primeira seria a função catártica, pois ele será o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado. A segunda função é empírica, pois nele será anotado tudo o que chamar a atenção do pesquisador durante as sessões de observação e a terceira função do diário é reflexiva e analítica. Neste estudo descritivo, o autor aponta para a importância deste instrumento:

Mencionei o que se deve fazer sempre: o diário; o que se deve fazer às vezes: fotografias; gostaria por fim de dizer uma palavra sobre o que, a meu ver, não se deve fazer nunca: observação escondida. Tentar “esconder-se” para melhor ver. Isso não funciona. (WINKIN, 1998, p. 140)

Lüdke e André (1986) fornecem algumas considerações sobre a forma de fazer os registros das observações e que podem estar associadas na utilização do diário de campo: para que ele seja prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Pode ser útil deixar uma margem para a codificação do material ou para as observações gerais, sem esquecer que o diário de campo é a tradução do que se observou no campo, de caráter privado por parte do pesquisador.

A intenção inicial era trabalhar com a entrevista do tipo semi-estruturada, que se apresenta a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Planejei, então, um roteiro³¹, a partir de algumas questões, a ser seguido no decorrer das entrevistas.

No decorrer da primeira entrevista, aconteceu de forma bastante espontânea uma conversa para além do roteiro que eu havia planejado, utilizando-o apenas como um suporte e caracterizando-a como *entrevista-diálogo*. Esta metodologia de coleta de dados, foi inspirada em Morin (s.d.) ao afirmar que a função da entrevista consiste em fazer emergir a personalidade, as necessidades essenciais, a concepção de vida do entrevistado. “A entrevista é uma intervenção sempre orientada para uma comunicação

³¹ Este roteiro já foi comentado anteriormente na parte dos itinerários da pesquisa e o mesmo encontra-se nos anexos.

de informações.” (p.144) Lancei-me nas entrevistas, com base no alerta dado pelo autor, de que na entrevista tudo depende de uma interação pesquisador-pesquisado, confrontando e associando gigantescas forças sociais, psicológicas e afetivas. Procurei deixar os jovens bem à vontade, para falarem livremente sobre as questões que iam surgindo, na tentativa de obter significativas informações, bem como adquirir a confiança que era necessária para nos aproximarmos. Fui entendendo que não há como estabelecer um diálogo sem expressar opiniões.

Em certos casos felizes, a entrevista torna-se um diálogo. Este diálogo é mais que uma conversa mundana. É uma busca em comum. O entrevistador e o entrevistado colaboram para revelar a verdade que pode estar relacionada com a pessoa do entrevistado ou com um problema. (MORIN, s.d., p. 153)

Cada entrevista constituiu um momento de encontro singular onde os diálogos expressaram informações diferentes sobre a realidade investigada. Estas informações estarão descritas no processo de análise dos dados, onde serão articulados os fios que tecem as práticas e trajetórias juvenis.

Para o registro das entrevistas foram utilizadas duas formas de registros: a gravação e posterior transcrição, acompanhada de anotações durante a entrevista, na perspectiva de revelar as linguagens não verbais que se apresentam. Queiroz (1988) salienta que o gravador aparece como um instrumento para diminuir o possível desvio trazido pela intermediação do pesquisador. A vantagem da sua utilização é conservar com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas e a ordem das idéias. Atenta para o cuidado na sua utilização, uma vez que, para a análise dos dados, se exige a transcrição escrita.

Neste caminho de investigação com os jovens, a escuta sensível será fundamental como atitude metodológica, pois exige do pesquisador uma sensibilidade e interação com o outro. Para Barbier (1993), a escuta deve ser *sensível*, não compreendendo só a audição, mas os outros sentidos também. Deve-se prestar atenção não somente na fala do outro, mas nos gestos, nos silêncios, no sorriso ou no olhar triste de quem fala.

A preocupação com a *escuta* leva-me a Freire (1997) que declara que ao escutar o outro aprendo a falar *com* ele.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1997, p. 135)

Levando em consideração algumas questões explicitadas por Lüdke e André (1986) a respeito da análise dos dados, compreendo esta etapa da pesquisa de grande importância, pois apoiada no referencial teórico, busco os elementos para construir a rede de significados, constitutivos dos sujeitos da pesquisa, em suas práticas e trajetórias pela cidade.

Analisar os dados qualitativamente significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. A tarefa de análise implicou em organizar os dados coletados, os significados tornados visíveis ao longo do processo da pesquisa, relacionando-os com o objeto de estudo.

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens explícitas, dimensões contraditórias e temas “silenciados”. O pesquisador necessita ir mais além, ultrapassar a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. “Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (Lüdke; André, 1986, p. 49)

Na perspectiva de entrelaçar a vida e a teoria, lanço-me à pesquisa, inquieta e instigada pela curiosidade, buscando também compreender que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (Freire, 1997, p.98)

3. O CENÁRIO DA PESQUISA

3.1 A CIDADE DE ERECHIM

La ciudad no es solo un conjunto de personas, casas y comercios. La ciudad alberga fenómenos placenteros y dolorosos, ventajas y desventajas, privilegios y discriminaciones. Genera flujos y reflujos de intercambios de información y materias primas. Introduce energía para mover sus máquinas, iluminarse, calentarse. Produce desechos y contaminaciones. Depende, impacta e influye en el terreno que la rodea. Promueve actitudes, sentimientos y valores que no se pueden medir. Inspira poemas y canciones. (BERNET, 1997, p. 87)

Erechim é a cidade onde nasci, onde se estruturou nossa família desde a vinda de meus pais para esta região. Nela, cresci, vivi com muita intensidade as fases da vida, desde a infância. Lembro das brincadeiras até o cair da tarde na rua, em frente à nossa casa, com a vizinhança e a mãe a chamar para o banho e a janta, a passagem pela adolescência e juventude com as descobertas da vida e a entrada no mundo do trabalho, até a vida adulta. Atualmente, moro, trabalho e convivo com minha família e amigos nesta cidade.

Revivendo a memória de meus pais, estes contaram que, após casarem-se em Porto Alegre, cidade onde residiam, mudaram-se para cá, no ano de 1973 com o objetivo de trabalharem no Centro de Ensino Superior de Erechim (CESE), depois transformado em Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), hoje Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI) e construírem sua família numa região que dispunha de oportunidades de trabalho.

Voltemos um pouco no tempo, para situar melhor a cidade de Erechim, pertencente à Região do Alto Uruguai³², como espaço urbano³³ e cenário de minha pesquisa, buscando extrair da história da cidade elementos que possam contribuir na compreensão da constituição deste espaço urbano onde se revelam as trajetórias juvenis.

Segundo Nogaro (2002), a expressão “Região do Alto Uruguai” é rotineiramente usada por pessoas e instituições públicas e privadas com sentidos e delimitações diferenciadas. Não só faz parte do linguajar do homem e do cotidiano das pessoas, como também é concebida como conceito teórico. Está ligada à idéia de que superfície da Terra é constituída por diferentes espaços.

Tendo isto em vista, pode-se dizer que a região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos. (CORRÊA, 1987 apud NOGARO, 2002, p. 36)

Em seus estudos sobre o espaço urbano, com Corrêa (1989), explicita que a cidade é considerada um espaço urbano e constitui-se nos diferentes usos da terra. Cada um deles pode ser visto como uma forma espacial: as áreas, o centro da cidade, as atividades comerciais, de serviços e de gestão, as áreas industriais, as áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer, entre outras. Além desta organização espacial da cidade, o espaço urbano é considerado fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. “É assim, a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas sociais.” (p. 9)

De acordo com Santos (1999), o espaço pode ser definido através de três propostas: a primeira, onde considerava o espaço como um conjunto de elementos fixos e fluxos (1978). Os elementos fixos de cada lugar permitem ações que modificam

³² Em anexo D, a localização da região do Alto Uruguai.

³³ Em anexo E, a localização do município e do espaço urbano de Erechim.

o próprio lugar, os fluxos recriam as condições ambientais e as condições sociais e redefinem cada lugar. "Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e os seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam." (p. 50)

A outra proposta é trabalhar com duas categorias: a configuração territorial e as relações sociais (1988). A configuração territorial é formada pelos sistemas naturais existentes em uma determinada área ou país e pelos acréscimos que os homens colocaram nestes sistemas naturais. "A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto espaço reúne a materialidade e a vida que a anima." (p. 51) Esta configuração somente tem existência real, com as relações sociais. Inicialmente a configuração territorial era o conjunto de complexos naturais, no decorrer da história, passou a ser dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, cidades, etc. verdadeiras próteses. "Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada." (p. 51)

A terceira e atual proposta consiste em considerar que "o espaço é formado por um conjunto indissociável, solitário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas num quadro único no qual a história se dá." (p. 51). Um conjunto formado da relação entre o lugar e os sujeitos que nele vivem. O autor refere-se a objetos como "tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou." (p. 59)

Este conceito de espaço, a partir das relações entre os sujeitos e o lugar, cabe ser abordado para ajudar a compreender as práticas dos jovens na sua relação com o espaço da cidade.

Segundo Pesavento (1980), a partir da segunda metade do século XIX, o espaço urbano no Rio Grande do Sul adquiriu maior relevância. Com o movimento de transações comerciais e instalações das primeiras fábricas, algumas cidades,

lentamente, foram transformando-se em centros urbanos e espaço preferencial de atuação do capitalismo. Para estes centros urbanos, no final do século passado, dirigiram-se muitos homens, mulheres e crianças à procura de trabalho.

Ferrara (1990) afirma que, ao olharmos a cidade, identificamos “sinais”: o estilo das habitações, o traçado das ruas, a localização dos prédios, o nome dos logradouros, entre outros. Para ela, as transformações econômicas e sociais deixam, na cidade, *marcas ou sinais*, que contam uma história não-verbal. Estas “marcas” ou “sinais” podem ser observados através “*dos valores, dos usos, hábitos, desejos e crenças que nutriram, através dos tempos, o cotidiano dos homens que habitaram um determinado lugar*”. (FERRARA, 1990, p. 6)

A Região do Alto Uruguai, onde se instalou a antiga colônia Erechim, situa-se no Estado do Rio Grande do Sul, confrontando com Santa Catarina, através do rio Uruguai. Segundo Nogaro (2002), esta região foi a última porção do território gaúcho a ser incorporada ao processo de produção capitalista e de exploração colonial. O Estado foi o principal responsável por desencadear esta expansão, criando a colônia de Erechim.

Em 1904, o espaço erechinense, sob a jurisdição de Passo Fundo, começou a ter sua demarcação. Um cuidadoso levantamento foi realizado, cursos dos rios foram observados, estradas estudadas e lotes de terra discriminados e, em 1908, foi instalada a Colônia Nova de Erechim. Esta cuidadosa organização espacial na construção da cidade traz para os dias atuais importantes características e sobre as quais farei comentários mais adiante.

A estrada de ferro Rio Grande do Sul - São Paulo que, no início do século 20, atravessava regiões despovoadas e cobertas de matas virgens, foi a responsável pelo surgimento de várias cidades ao longo de seu percurso bem como o povoamento desta região e da colônia de Erechim, ocupada inicialmente por 36 pioneiros, entre imigrantes europeus e outros vindos das “terras velhas” (Caxias do Sul e região da Serra) pela estrada de ferro.

Esta ferrovia permitiria a vinda dos imigrantes, serviria para importar e exportar produtos, comunicações telegráficas; no entanto o objetivo primordial era a segurança nacional. As disputas territoriais e políticas entre Brasil e Argentina demandavam medidas de proteção. A ferrovia se constituiu por muitos anos no único meio de transportes e em um instrumento de desenvolvimento da colônia. (NOGARO, 2002, p. 35).

A inauguração da estação ferroviária, em agosto de 1910, foi um marco na história de Erechim. O nome da sede da colônia passou a ser Paiol Grande. A população cresceu rapidamente. Da derrubada das matas de pinheiro, surgem as moradias, as oficinas, as casas de comércio e as pequenas capelas.

Em 1918, Erechim deixou de ser distrito de Passo Fundo, tornando-se município. Inicialmente, chamado de Paiol Grande e depois sucessivamente de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim.

Segundo Nogaro (2002):

É a demonstração de como a produção do espaço resulta da ação humana, de quanto ela tem a ver com a história do homem. Este processo está intrinsecamente ligado à diferenciação de grupos e classes e a sua forma de organizar a vida coletiva numa dada situação. Os homens definem o que vai ser produzido, de que forma, as técnicas, as ideologias defendidas e garantirão um modo de vida *sui generis* que os identificará. A ação diferenciada do homem caracteriza um desenvolvimento diferenciado de uma região para outra. (p. 35-36)

O nome Erechim é de origem tupi-guarani e significa “campo pequeno”, provavelmente porque os campos da região eram cercados por muitas florestas. Muitas palavras indígenas foram incorporadas ao vocabulário em razão de que os primeiros habitantes da região eram caçadores nômades primitivos e viveram ali há 10 mil anos, como se deduz de estudos arqueológicos. Muito antes de o Estado incentivar a vinda do imigrante, a “grande” Erechim concentrava as tradições indígenas dos Caingangues. Depois de um tempo, os donos da terra perderam seus espaços porque aqui chegaram os bandeirantes paulistas. Na posse da terra, as bandeiras dizimaram e empurraram os índios, cada vez mais, para o Norte.

Observa-se através da pesquisa dos documentos históricos que, desde o início, muitos agentes participaram na construção da história de Erechim e da produção do espaço urbano. O termo “agentes” é utilizado por Corrêa, segundo o qual, o espaço urbano capitalista é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo, e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. São agentes sociais concretos atuando sobre um espaço abstrato e a ação destes agentes sociais leva a um constante processo de reorganização espacial. (Cf. CORRÊA, 1989)

Sabe-se que dentre os imigrantes europeus, quatro etnias aqui se estabeleceram: os alemães, os italianos, os poloneses e os israelitas, que em sua maioria vinham em busca de uma vida melhor.

Os primeiros imigrantes alemães chegaram à colônia de Erechim em 1912. Alguns se estabeleceram em Paiol Grande, entre eles, o Senhor Henrique Hagers que trabalhou na estrada de ferro e Augusto Stephanus, o primeiro alfaiate da cidade.

O maior núcleo de colonização alemã na região do Alto Uruguai encontra-se hoje nas cidades vizinhas de Aratiba e Três Arroios. Os alemães tiveram grande destaque no comércio, através dos chamados caixeiros viajantes – hoje, os representantes comerciais – que vendiam mercadorias entre as cidades. Na área cultural, os alemães contribuíram com a construção do primeiro cinema mudo de Erechim e com o Centro Cultural 25 de Julho, espaço este destinado à educação, arte e cultura.

Muitos imigrantes italianos vieram diretamente da Itália, especialmente da região de Vêneto. As “terras velhas”, hoje municípios de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Antônio Prado contribuíram grandemente na imigração italiana em Erechim e na região. As primeiras famílias italianas chegaram a nossa cidade por volta de 1910 através da estrada de ferro. Entre estes pioneiros destaco o senhor Atílio Assoni que instalou o primeiro engenho de serra e a primeira casa de alvenaria.

Constato também a chegada de imigrantes israelitas nesta região. Os primeiros colonos judeus vieram instalar-se em Quatro Irmãos, hoje município, por volta de 1911, através da empresa (ICA) Jewish Colonization Association – uma entidade filantrópica

com o objetivo de assistir os judeus que quisessem emigrar de países onde foram perseguidos ou economicamente oprimidos. Cada família recebia, além de uma colônia de terra, casa de moradia e galpão, instrumentos para o cultivo da terra. Desde 1920, reuniam-se para comemorar as festas religiosas. Em 1934, fundaram a Sociedade Cultural Beneficente Israelita.

Chegaram também a Erechim imigrantes poloneses que se destacaram pela atividade agrícola, sendo os pioneiros na criação de uma cooperativa chamada Sociedade Agrícola Tadeu Kosciusko. Entre eles, não faltaram, contudo, os artesãos, comerciantes, pequenos industriais, notadamente os moageiros. A etnia polonesa hoje se destaca mundialmente através de seu Grupo Folclórico Polonês de Erechim (JUPEM).

A história desta cidade mostra que houve escravos na cidade de Passo Fundo e muitos destes e seus descendentes deslocaram-se para o Alto Uruguai, antes mesmo de a vinda dos imigrantes europeus e dos imigrantes das terras velhas chegarem a nossa cidade. Após a chegada destes, os descendentes africanos migraram³⁴ para a periferia da região de Erechim, notadamente no rio Dourado e ao longo do rio Uruguai.

A produção agrícola aliada à exploração da madeira e outras riquezas naturais, como erva-mate, impulsionaram a ocupação do espaço erechinense até as margens do rio Uruguai.

Desbravar a nova terra era o objetivo dos pioneiros que iniciaram os trabalhos de demarcação do futuro município. Devido ao clima, parecido com o europeu, continuaram afluindo imigrantes nesta região. Na época da colonização, foi instaurada a chamada "COMISSÃO DE TERRAS", que exercia papel preponderante para o desenvolvimento do município. Essa Comissão era responsável pelo serviço de legitimação de posses, divisão de lotes, de discriminação das terras de domínio público, da organização das plantas, estradas e caminhos vicinais como também do povoamento do solo. Fazia o cadastramento de imigrantes e construção de

³⁴ O verbo migrar aqui utilizado não tem somente o sentido de passar espontaneamente de um lugar para o outro, mas de uma conotação histórico-política.

hospedagens. Encarregava-se, também, de fornecer alimentos, material agrícola, sementes, assistência médica, além de aferir dados demográficos e climáticos de produção e exportação, bem como locar a sede do município e promover a urbanização. Mantinha mais de vinte salas de aula e foi responsável pela vinda de professores, engenheiros, agrimensores e médicos.

A cidade de Erechim localiza-se ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul a 378 quilômetros da capital do Estado – Porto Alegre. Conta com uma população de 98.288³⁵ habitantes situados numa área territorial de 431 km², sendo deste total da população 92% de pessoas no meio urbano.

Todas las ciudades, mucho o poco, bien o mal, educan. Y educan no solo en tanto que en ellas hay escuelas y otros determinados agentes educativos, sino en tanto que la ciudad – cada ciudad – constituye una estructura, un sistema. Y ya se sabe que un sistema siempre es más que la suma de sus elementos. Por tanto, las ciudades, todas las ciudades, educan y educan y educan como un todo. (BERNET, 1997, p. 18)

Dentre os agentes envolvidos no processo de construção da realidade regional do Alto Uruguai, estão os ligados à educação. As escolas, desde o início, na sua grande maioria, eram particulares. Até 1937, o Estado custeava 10% apenas da rede escolar.

Embora imbuído da melhor intenção e dispondo de toda máquina administrativa, o governo não estava em condições de manter eficientemente nem 10% destas pequenas 'forjas de saber' e muito menos de edificá-las, fornecer o mobiliário escolar e, finalmente de manter o indispensável magistério. Além disso, parece-nos que o Estado não se encontrava aparelhado para formar as legiões de pedagogos competentes e obrigá-los a se deslocarem para as afastadas grotas do interior, longe, portanto, dos cinemas, jornais, médicos, enfim do asfalto das metrópoles. (GARDOLINSKI, 1956 apud NOGARO, 2002, p. 36)

Segundo dados do IBGE, até 2004, Erechim possuía 42 escolas de Ensino Fundamental, 14 de Ensino Médio, 45 de Educação Infantil e 1 de Ensino Superior, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. As matrículas do

³⁵ População estimada em 01.07.2005, segundo dados do IBGE.

Ensino Fundamental foram de: 13.808; do Ensino Médio: 5.051; Educação Infantil; 2.600.

Hoje, a cidade cresceu em dimensão e diversidade e o que a história conta sobre o seu desenvolvimento é uma realidade. Segundo Piran (2005), Erechim é um centro microrregional em razão de a sua colonização acontecer de forma planejada (atuação da Comissão de Terras) e por se tornar um pólo central da região. Economicamente, a cidade se beneficia em ser um centro regional, pois toda riqueza desta região é drenada para a cidade: os investimentos acontecem aqui por razões históricas e pela infra-estrutura existente criada pelo poder público. É um centro de serviços e um centro industrial (a renda per capita vem de serviços prestados), um pólo de desenvolvimento, possuindo uma economia dinâmica, assegurando a força que aqui se concentra. “O desenvolvimento de Erechim depende muito do que vem de fora do espaço urbano, das riquezas da região do Alto Uruguai e que o centro apropria, beneficiando-se, portanto, com estes recursos.” (PIRAN, 2005)

Politicamente, são aproveitados os recursos da região e implementados localmente. O espaço urbano apresenta o encontro do passado com o presente, observado nas festas populares, na arquitetura, nos costumes etc., aproximando a história passada com a história vivida no presente. Mas, a segregação espacial também está presente em nossa cidade, revelando, em proporções menores, os problemas existentes nas grandes cidades: o inchaço dos bairros periféricos e o agravamento dos problemas urbanos: a expansão da miséria, a falta de saneamento básico, a habitação precária, falta de oportunidades de trabalho, a violência, as drogas e a falta de espaços de lazer e cultura nos bairros. As diferenças na infra-estrutura dos espaços urbanos denunciam as prioridades de investimentos e o nível de pobreza por parte da população.

Encontro na fala de Cassol (2006), apontamentos sobre o crescimento do espaço urbano:

A antiga Colônia de Erechim foi uma criação desejada e planejada pelo Estado, com uma concepção positivista. O planejamento visava contemplar as necessidades humanas. As ruas foram simetricamente desenhadas com

amplos espaços. As moradias com lotes urbanos significativamente grandes com espaço para jardim, horta e lazer davam mais sentido de humano neste projeto urbano. Observando atentamente a longa avenida veremos praças com espaço para lazer, simetricamente planejadas. No momento em que a colônia passa a ser governada pelo poder municipal, este plano inicial deixa de ser regido e o planejamento urbano vai se modificando. Hoje Erechim, não tem mais o traçado planejado. Em relação aos espaços de lazer observa-se a necessidade de maior investimento para o público. Possuímos espaços que são privados e para freqüentar é preciso pagar, como no caso dos ginásios de esporte e clubes. Temos um enorme e bonito estádio – o Ipiranga, privado e praticamente desocupado e ainda não temos um ginásio municipal para lazer e prática de esportes.

Segundo dados históricos, o planejamento viário de Erechim, na parte central da cidade, hoje nomeada de bairro Centro, foi inspirado em conceitos urbanísticos usados nos traçados de Washington (1791) e Paris (1850), caracterizando-se por ruas muito largas, forte hierarquização e criação, através de ruas diagonais ao xadrez básico, de pontos de convergência.

Encontro na fala dos jovens³⁶, como agentes sociais neste espaço urbano, uma preocupação com o crescimento dos problemas urbanos e a falta de preocupação por parte do poder público:

É uma cidade legal e muito bonita. Só que tá ficando muito violenta e aí a gente tem que se cuidar. Principalmente à noite. (Severino)

Eu gosto de morar nela pois sempre morei, já me acostumei. Tá ficando violenta, principalmente nos bairros. A droga tá aumentando e isso traz muitos problemas. A cidade poderia ter mais espaço para os adolescentes e jovens, eles nem olham tanto para eles. (Indiana)

³⁶ As entrevistas serão transcritas em negrito e utilizando a margem total da página, para diferenciá-las de uma citação bibliográfica, seguindo as orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos da FACED/UFRGS.

Eu gosto de esporte, de andar de bicicleta, subo todos os domingos pra avenida é a mesma coisa. Ou ando na pista que a gente fez. Eu gosto da cidade é legal, só que tem que ter mais coisa pra gente fazer. (Anderson)

Carrano (2003), em seus estudos sobre a juventude e as cidades educadoras, conceitua o espaço como um produto material em relação com outros produtos materiais (os homens dão forma ao espaço), bem como aos outros elementos da combinação (função, significação social). Evidencia os espaços das cidades como espaços educativos:

Ao reconhecermos que os espaços reais das cidades não são apenas resultantes de operações estratégicas, de decisões políticas, ou mesmo da ação de racionalizações tecnocráticas, buscando evidenciar as possibilidades de que a ação transformadora da realidade possa ser processada nas relações de cidadania ativa dos habitantes das cidades. Ao compreendermos que o espaço não é um dado, mas uma relação social, estamos concebendo a natureza e as cidades humanas historicamente. A organização democrática de espaços e tempos das cidades identifica-se com a instauração de práticas educadoras orientadas para a produção continuada do humano segundo as necessidades sociais concretas e as trocas comunicativas que produzem os sentidos culturais. (CARRANO, 2003, p. 26-27)

Conversando sobre os espaços de suas práticas e trajetórias pela cidade, **Anderson** fez o seguinte relato:

Eu agora tô andando bastante de bicicleta, porque eu gosto do esporte, só que não tem muito lugar pra andá de bicicleta, subo todos os domingos pra avenida e é a mesma coisa. Aí a gente fez uma pista pra andar, com as bicicross sabe, né? Aquelas que são pequenas que os caras fazem manobras na televisão. A pista fica lá perto da escola Adventista, tem um terreno, que é um buracão, ficou bem legal a nossa pista. Tem que vê, tem uns caras que fazem umas manobras e saltos que parecem profissionais, não perdem em nada daqueles que aparecem na televisão. A gente queria fazer uma filmagem na pista e levar a fita pra RBS para ver se o prefeito fazia uma pista pra nós. A gente ainda não fez mas acho que vamos fazê. Tem o dono de uma loja de peças de bicicletas que até queria alugar um pavilhão e fazer uma pista, mas não tem na cidade. Por isso que a gente queria fazê a fita.

O cenário urbano é um fator de atração e concentração dos jovens, seja circulando de carro, ou parados com o carro em frente a lugares eleitos como ponto de

encontro ou explorando a pé a longa avenida principal (Sete de Setembro e Maurício Cardoso), principalmente nos sábados à noite e domingos à tarde, que atravessa a cidade desde a sua entrada até o seu final, onde se observa a bela paisagem do Vale Dourado que contorna a parte norte da cidade.

Estas avenidas, denominadas de *centro*, expressão mais usual entre os jovens, evidenciam um forte ponto de encontro da juventude na cidade, identificado nas falas dos sujeitos da pesquisa:

Nos domingos à tarde a gente vai pro centro. A gente se reúne e vai caminhando. A gente fica passeando pelo centro. É bom, ficamos conversando. A gente vai com meninos e meninas. (Severino)

Nos fins de semana eu e meus amigos vamos pro centro. A gente fica geralmente dando volta na avenida ou às vezes a gente fica na frente da Suzuki. Geralmente tipo, se a gente sai de noite, que na sexta às vezes tem festa no Coliseu ou na Cama de gato, daí no sábado a gente não vai, fica em casa e no domingo de tarde vai pro centro. A gente fica até de noite, uma nove, dez da noite. Eu gosto de ir pra avenida, a gente vai pra se divertir, ficamos conversando, encontramos os amigos. E as vezes rola namoro. (Anderson)

A gente costuma sair pra qualquer lugar, tem as festas, tem no domingo a avenida. Primeiro a gente passa no Máster depois vai pra avenida. A gente fica no bar Sub, ou nas escadas do prédio da livraria que tem logo pra baixo. (Indiana)

Nos fins de semana eu saio bastante. A gente vai pro centro ou pra festas. No domingo é pro centro. A gente não tem um lugar certo pra ficar, depende. Às vezes a gente fica sentado em algum banco, senão fica caminhando. (Lucas)

As avenidas Sete de Setembro e Maurício Cardoso, o *centro*, são lugares de encontro, diversão, consumo (comida e bebidas) e *celebração de corpos* (Carrano, 2002). A concentração de jovens é bastante significativa. Carrano (2002) identificou fenômeno semelhante em Angra dos Reis, na rua Coronel Carvalho. Esta descrição de Carrano espelha a realidade das avenidas da cidade de Erechim.

O movimento de circulação de jovens [...], que passam dirigindo seus automóveis é uma das marcas características da rua. Os jovens motoristas parecem participar de um *desfile de corso*. Magnani (1996) identificou fenômeno semelhante na noite paulista. A marcha é lenta e a procura através do olhar é intensa. Ver e principalmente ser visto é o objetivo dessa caravana de automóveis que parecem conduzir os sentidos de motoristas e também dos que estão nas calçadas. O engarrafamento é paradoxal, uma vez que os motoristas não se incomodam com aqueles que param os carros para conversar, muitas vezes saindo dos carros e “atrapalhando” o trânsito. A interrupção do trânsito, longe de significar um transtorno, representa algo positivo, pois possibilita um tempo maior para a paquera. Bendito engarrafamento!

Os olhos percorrem os canteiros à procura: de referências, de amigos, de beleza, de disponibilidade sexual ou mesmo de alguma situação que fuja à *normalidade* e possa representar perigo. O caminhar é lento e os olhares são tão ágeis como os assuntos que circulam nas rodas de conversa. (p. 47)

Encontro em Carrano (2003) uma consideração sobre a cidade e os jovens, pertinente às reflexões aqui apresentadas:

As cidades se apresentam como territórios privilegiados de ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. A experiência social contemporânea fez da identidade juvenil algo profundamente associado ao hedonismo e ao sentido do lúdico das práticas de lazer, seja na forma do consumo individual do tempo livre ou ainda nas práticas em que o sentimento de pertencimento a um grupo dá a tônica dos relacionamentos. (p. 109)

Também neste cenário, os jovens circulam de outras formas como de bicicleta, de skate, como os sujeitos pesquisados, levando a pensar que a constituição do território³⁷ torna-se o próprio o ‘corpo’ (Turra Neto, 2004, p. 100), isto é, em suas trajetórias, eles não constituem um território fixo no espaço urbano, e sim, movimentam-se, circulam, fluem no espaço urbano.

³⁷ Segundo Nécio Turra Neto, o território diferencia-se de espaço, pois envolve uma apropriação deste. É mais que uma relação de um grupo no espaço, é uma relação do grupo com o que lhe é externo, como alteridade, mediada pelo espaço. Existe uma negociação entre os grupos por espaços na cidade, envolvendo o estabelecimento de uma relação de inclusão e de exclusão e de comunicação dos limites (TURRA NETO, 2004, p. 280).

Este autor (2004, p. 281) ressalta que a apropriação do espaço urbano, para o encontro, para a diversão, reuniões etc, torna-o território:

Nesse processo de apropriação do espaço urbano, tornando-o território, há uma série de questões relacionadas: esses espaços são apropriados não só porque oferecem as possibilidades de sê-lo, mas porque oferecem como símbolo na constituição das identidades que o apropriam (Haesbaert, 1977, p.42-4); como fazem-se e desfazem-se com enorme flexibilidade, não interferem sobre a materialidade do espaço, usam-na - um espaço que é sem sentido, geralmente público, para a grande maioria da sociedade, usado apenas para passagem, é apropriado, ressignificado e tornado território para aquela alteridade que o elege como ponto de encontro, como referência no espaço urbano, como lócus de sociabilidade.

Encontro em Melucci (2004) considerações que agregam as reflexões abordadas neste estudo no que concerne ao uso dos espaços pelos jovens:

Os jovens vivem hoje em espaços diversos que correspondem aos âmbitos diferentes de suas experiências: a casa, a escola, os locais de tempo livre, a cidade como grande rede de relações. Trata-se, porém, de um conjunto de lugares especializados e descontínuos, não ligados entre si por um tecido cultural comum, freqüentemente desprovidos do momento de *passagem*. Como se vai de um a outro lugar, o que há no meio do caminho são aspectos que parecem desaparecer da experiência e reduzem-se a um mero cálculo de tempo: “é preciso de meia hora.” Não há a passagem como experiência física e a ausência da transição cria mapas mentais desarticulados e elimina os espaços mentais das conexões, do intermediário, do *nem dentro, nem fora*. (p. 43)

A distância física para chegar ou distanciar-se dos locais favorece a elaboração dos eventos e das experiências e se mantém no que concerne à incerteza. Por isso, viver nos espaços intermediários é um componente vital da experiência: caminhar para ir, brincar no pátio, estar na entrada da casa, nos espaços comuns (que são de todos e de ninguém), morar nas ruas e calçadas, são dimensões físicas, emotivas e mentais ao mesmo tempo, das quais os jovens se encontram progressivamente privados na condição urbana. (p. 43)

Mapeando³⁸ os espaços de lazer, esporte e cultura, percebo, pela observação empírica, que a cidade oferece diferentes atividades com situações de práticas, expressão e atuação aos jovens, dentre as quais destaco algumas, aquelas praticadas

³⁸ Este mapeamento aparece no capítulo anterior, referente aos itinerários percorridos.

pelos jovens sujeitos de minha pesquisa. Estes espaços da cidade são constituidores de sociabilidade.

Espaços propriamente ditos: um cinema no shopping do hipermercado “Master Sonda”, cinco bares noturnos, quatro danceteiras, sendo duas delas com espaço para shows musicais, oito academias de musculação, quatro academias de dança, três postos de gasolina com serviço de conveniência, forte ponto de encontro nos sábados à noite, o teatro Centro Cultural 25 de Julho, a Praça Jaime Lago, onde acontecem apresentações musicais e artísticas e a Praça Daltro Filho procurada pelos praticantes do skate por ter uma pista para a prática deste esporte e pelos ciclistas.

Dentre os espaços percorridos pela cidade, destaco o shopping Máster Sonda, conhecido como *Máster*, como um dos espaços pertencente nas trajetórias juvenis e citado durante as entrevistas. A procura por estes espaços se deve aos seguintes motivos: “[...] previsibilidade e segurança de espaços fechados e institucionalmente regulados.” (CARRANO, 2002, p. 69). Acenando para a tensão entre espaço público da rua e os espaços privados do shopping, o autor assinala: “Os shoppings passaram a ser uma opção mais segura para os encontros dos jovens, particularmente daqueles que enfrentam a vigilância dos pais em relação aos seus locais de divertimento.” (Id., *ibid.*, p. 70).

Os jovens pesquisados opinaram:

Quando a gente vai pro Máster a gente fica com os amigos conversando. Se conversa sobre os amigos, de namoro, das pessoas que passam. Ou a gente fica sentada nos bancos ou vai na praça de alimentação. (Indiana)

Às vezes a gente vai pro Máster antes de ir pro centro. A gente dá uma passada por ele, a gente pára um pouco na praça de alimentação pra conversar e depois vai pro centro. (Jéferson Gabriel)

Em outros espaços, encontro formas de expressão, de agrupamento dos jovens como o grupo de dança folclórica polonesa (JUPEM), dois grupos de escoteiros,

bandas de música rock e pop, grupos de jovens envolvidos com a Igreja e 4 Centros de Tradições Gaúchas (CTGs).

Alguns eventos que ocorrem na cidade e envolvem toda a região do Alto Uruguai vêm conquistando a população, em geral, e alcançando destaque em nível estadual e nacional, sendo intensa a participação dos jovens nos mesmos. Dentre estes, cito: a Feira Regional da Indústria e Agropecuária de Erechim (FRINAPE), Festival do Teatro Amador, festival de bandas no Centro Cultural 25 de Julho e eventos esportivos como Campeonato Sul-Brasileiro e Internacional de Rally, enduros (trilha de motos), competições de jeeps, Campeonato Gaúcho de Natação, Olimpíadas dos Jergs (Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul) e do SESC, Encontro Nacional de Moto Liberdade. Encontro no relato de **Lucas** um posicionamento sobre estes eventos:

Eu gosto de Erechim, só que é muito rotineira. Quando tem alguma coisa é uma vez e depois tudo volta ao normal. Imagina se pegassem os jovens e se encontrassem num lugar. Fazer eventos para todos os grupos. Eu gostaria que fosse assim. Agora vai tê um festival de bandas lá no 25 de Julho, eu acho que vô participar com a minha banda. Tinha que tê mais desses eventos.

Em relação à forma como percebem a cidade, identifico um sentimento compartilhado entre os sujeitos da pesquisa, de gostar de morar e viver nesta cidade assim como o desejo de mudança, dando maior visibilidade à juventude:

É uma cidade grande e ao mesmo tempo pequena. Grande no sentido de extensão e pequena no sentido de que não tem muita coisa pra fazer. Mas eu gosto de morar aqui. (Anderson)

Eu gosto de morar nela, pois sempre morei, já me acostumei. A cidade poderia ter mais espaço para os adolescentes e jovens, eles nem olham tanto para eles. (Indiana)

É uma cidade legal e muito bonita. Tem uns lugares onde a gente anda de bicicleta muito bonitos. (Fábio)

Na cidade tem mais espaço pra bandinha e música gaúcha, mas que nem eu que gosto de rock, até hoje teve poucas atividades. De vez em quando um show na praça em frente aos Bombeiros e algum festival de bandas. A cidade poderia ser diferente na questão do emprego, porque tem indústrias. (Lucas)

Eu gosto de Erechim. È uma cidade bonita. Tens umas cidades aqui perto que são pequenas, aqui é bem maior. Eu gostaria que tivesse mais atividades pra gente da nossa idade. (Jéferson Gabriel)

A vida cotidiana na cidade de Erechim revela as diferentes potencialidades e significações no entrelaçamento das práticas e trajetórias juvenis.

4. JUVENTUDES

El concepto “juventud” es sumamente complejo, remite a un colectivo siempre nuevo, siempre cambiante, y no se presta a ser definido desde un enfoque positivista, como si fuese una entidad acabada e preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Juventud, como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido, las condiciones históricas que determinan su especificidad en tanto objeto de estudio. (MARGULIS, 2004, p. 306)

Apresento, neste capítulo, um referencial teórico, acompanhado de uma postura reflexiva, na dinâmica da indissociação do objeto de estudo, os jovens, com a minha curiosidade epistemológica de pesquisadora amparada nas teorias que abordam a temática da juventude. Busquei, neste processo de pesquisa, dialogar com os autores e atores, a fim de compreender os dados coletados na investigação.

Marques (2001) elucida que a pesquisa requer um processo de interlocução consigo mesmo e com os outros. “Não poderá o pesquisador estranhar quando, em dado momento, estiver metido na conversa alguém de cuja existência jamais suspeitara.” (p. 99)

4.1 CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE

Muitas das certezas que a modernidade tão bem divulgou, hoje são postas em discussão. Na sociedade em trânsito (Moll, 2000) na qual estamos vivendo, a qual apresenta mudanças com variações e velocidade crescentes, a população jovem

representa no Brasil aproximadamente 34,26% do total de indivíduos. São 49.562.400³⁹ de pessoas na faixa de idade entre os 15 e 29 anos do total populacional de 169.800.00. Estes dados relativos à população juvenil são significativos e resgatam a relevância dessa área de estudos e pesquisas no sentido de melhor compreender este momento da vida, chamado de juventude. Melucci (2002) traz a preocupação da experiência cotidiana, dos seres humanos, frente a esta estrutura social em mudança.

Habitamos um planeta que se transformou em sociedade global. O ritmo acelerado da mudança, a multiplicidade de obrigações, o excesso de possibilidades e de mensagens ampliam a nossa experiência cognitiva e afetiva, em uma medida que não há parâmetro com nenhuma cultura procedente da humanidade. Os pontos de referência sobre os indivíduos e sobre os grupos criavam, no passado, a continuidade da sua existência que já não é tão importante. (p. 5)

Com relação às idades da juventude, percebe-se que não existe uma uniformidade, pois estas dependem dos dados que se quer levantar. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei Federal nº 8.069), considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade sem fazer referência ao jovem. No Brasil, as estatísticas consideram como jovem o indivíduo que se situa na faixa etária de 15 a 24 anos. Para Spósito, pesquisadora sobre juventude, sob o ponto de vista das estatísticas, são considerados adolescentes os indivíduos de 14 a 17 anos e os jovens de 17 a 25. A autora compreende na categoria *jovem* os dois grupos etários. Alguns estudos, em países europeus, tendem a alongar os limites superiores da faixa etária, incorporando a população com a idade de 29 anos.

Segundo Melucci (2001), analisar a condição juvenil se torna importante para descrever a estrutura social contemporânea. Os estudos sociológicos sobre jovens fazem da juventude

[...]um espelho de toda sociedade, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensão entre expansão das oportunidades de vida e controle difuso, entre possibilidades de diferenciação e definições externas de identidade. [...] Os jovens podem, portanto, tornarem-se atores de

³⁹ Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

conflitos porque falam a língua de possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito. (p. 102)

A atenção dirigida aos jovens nos últimos anos no Brasil tem crescido consideravelmente, visível através do surgimento de discussões e produções de conhecimento sobre o tema da juventude. Isso me parece importante não somente para a compreensão da complexidade desta faixa etária, como também para a elucidação de um dos grandes desafios da atual sociedade moderna: a construção do próprio conceito de juventude.

Spósito (2002), através de seus estudos sobre juventude, aponta que a produção do estado do conhecimento em torno da temática na área da educação possui um acervo básico e rico para consulta daqueles que têm a intenção de pesquisar. No Brasil, os estudos tiveram início a partir das pesquisas sobre o movimento estudantil na década de 60, desenvolvidas por Foracchi (1965, 1972). Spósito (2002) alerta para o fato de que os estudos apresentam diferenças no foco de investigação. Os estudos do campo da psicologia tendem a privilegiar os aspectos negativos da adolescência, sua instabilidade, irreverência, insegurança e revolta. Outros estudos, como da sociologia, ora investem em atributos positivos dos jovens, responsáveis pela mudança social, ora apontam a dimensão negativa dos problemas sociais e do desvio.

Segundo Abramo (1997, apud Spósito, 2002), desta forma, se nos anos 60 a juventude era tida como um problema, situado nos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70 os “problemas” de emprego tomam a atenção principal nos estudos de juventude, quase transformando-a em categoria econômica.

Ao realizar estes estudos sobre a produção em torno da temática, Spósito (2000) anuncia que eles remetem a desafios para a sua compreensão, exigem novas aproximações teóricas e relativo esforço analítico, pois vários destes estudos trazem outros fenômenos, como a violência e situações de risco.

Criando um terreno difícil e muitas vezes movediço, sobretudo quando se pretende superar estereótipos e as explicações lógico-causais que buscam quase sempre entender, por meio de simplificações apressadas, processos que aparecem de forma matizada e diferenciada na realidade social. (SPÓSITO, 2000, p. 80-81)

Ao definir os jovens como os sujeitos desta pesquisa, deparo-me diante de um primeiro problema, muito discutido pelos teóricos e pesquisadores, que é o que diz respeito à definição da categoria juventude, isto porque, segundo os autores, *juventude é uma categoria epistemologicamente imprecisa*, não havendo uma unanimidade na sua definição.

Uma das formas de resolução desse impasse, para tornar exeqüível o empreendimento investigativo, reside em reconhecer que a própria definição do tema Juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que as constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. (SPÓSITO, 2002, p. 8)

O corpo, os sentimentos, o expressar-se e o dizer-se através da palavra ou do silêncio, o pensamento e as relações sociais, são elementos pertencentes à juventude, entre outros, que vão transformando-se e observa-se que sobre esta transformação, diferentes abordagens são dadas pelos autores, apontando para uma perspectiva de diversidade.

Pensar sobre a juventude nos remete às faixas etárias, bem como à idéia de transitoriedade, a partir de variáveis, dependendo dos critérios que se quer levantar. É importante esclarecer que estes critérios são relativos e refletem o momento histórico e cultural de uma determinada sociedade inscrita no tempo e no espaço. Assim, os critérios para definir esta *estação da vida* (Melucci, 2004) não são apenas biológicos e sim socioculturais, psicológicos e político-administrativos.

Nós sabemos hoje que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não é fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento

processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo. (PERALVA, 1997, p. 15)

Encontro em Peralva (1997) importantes contribuições para este estudo, abordando que a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo uma representação. Considera, então, jovem como modelo cultural e traz à discussão a questão da *cristalização das idades da vida*. A autora observa que, através da história, encontramos a cristalização das idades da vida, no contexto do período contemporâneo caracterizado pela revolução industrial, da burguesia e da escolarização. A partir do momento em que o Estado toma para si a responsabilidade de proteção dos indivíduos, através da educação, a escola se torna uma instituição obrigatória e universal e a separação das idades da vida se torna importante para o aprendizado. Essa revolução produz também uma revolução afetiva com a separação da família, adultos das crianças e adultos e crianças entre si, impostas pela revolução industrial.

A definição das fases da vida representa uma construção cultural, social e administrativa (Touraine, 1993, apud Peralva, 1997), uma vez que importantes mudanças sociais e culturais incidiram sobre as representações relativas à especificidade das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente. “As transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização são provavelmente as mais importantes.” (p. 21)

Nos estudos de Ariès (1981), as considerações sobre as idades da vida aparecem fortemente relacionadas com o evento da escolarização, onde se efetiva a separação dos adultos com as crianças. No período pré-industrial, não existia a adolescência, como é entendida hoje e a infância não era separada do mundo adulto. No sistema escolar não existia uma homogeneização institucional das classes de idade, podendo considerar jovens os indivíduos dos 6 aos 40 anos de idade. São os humanistas e religiosos que divulgam, a partir do século XV, os estudos que distinguem

a infância, a juventude e a vida adulta. Junto a isso, o ensino separa as crianças e jovens dos adultos.

A respeito deste momento de passagem quando os jovens não são mais crianças e também não são adultos, a condição de transitoriedade merece ser refletida. Segundo Spósito (2002) a condição de transitoriedade é um elemento importante para a definição do jovem, o modo como se dá essa passagem, da heteronomia da criança para a autonomia do adulto, sua duração e características. A autora verifica que os estudos têm variado nas formas de abordagem, referindo-se a esta transitoriedade como uma característica da transição como indeterminação, um momento cada vez mais alongado no percurso de vida, paradoxalmente sofrendo um conjunto grande de atribuições que a desqualificam porque se trata exatamente de uma passagem, ou se referindo como uma “necessária subordinação dessa fase à vida adulta, referência normativa caracterizada pela estabilidade em contraste com a juventude, período da instabilidade e das crises.” (p. 9)

[...] este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa “instabilidade” juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscreve na insegurança, na turbulência e na transitoriedade. (MELUCCI, 1997 apud SPÓSITO, 2002, p. 9)

Entra-se num novo tempo e espaço, onde os jovens, através de momentos de maturação diversificados, fazem uma reintegração do seu passado com um novo momento. Farão escolhas para sua vida futura, influenciados pelo meio sociocultural.

Dayrell (2005) considera que a noção de juventude não pode estar mais “presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social.” (p. 33)

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, assumindo a importância em si mesmo. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (ibidem p. 34)

4.2 TEMPO E JUVENTUDE

Melucci, em sua perspectiva explicativa sobre a juventude, aprofunda as idéias acima apresentadas, com sua formação na psicologia e na sociologia, afirmando que “uma codificação socialmente produzida intervém na definição do eu, afetando as estruturas biológica e motivacional da ação humana.” (1997, p. 5)

Este processo de crescimento, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas no contexto social, possui como agregado a categoria tempo, como questão-chave para o entendimento das experiências construídas pela juventude, dos conflitos sociais e da mudança social. Para Melucci (2002) apud Dayrell (2005), existe uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades.

É possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire o poder de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. Uma seqüência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes [...] O desenvolvimento é visto numa perspectiva de construção contínua, em que, a cada fase que se vive, não se perde nada daquilo que foi acumulado no percurso, nem mesmo as sensibilidades primitivas e fragmentadas. (p. 33)

O tempo é, então, considerado mais que uma medida de quantidade e emerge unido à experiência humana: o tempo individual, tempo interior (tempo em que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e o tempo social, tempo exterior, marcado por ritmos e experimentos diferentes e regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. (cf. id, ibid., p.7)

Melucci (1997) ilustra a importância da dimensão do tempo nesta fase da vida, afirmando que “a adolescência é a idade em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade, a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugurando a juventude.” (p. 8)

Assim como Melucci (1997), Elias (1998) e Oliveira (2003) me ajudam a compreender as dimensões sobre o tempo, que perpassa nossas experiências de vida. Elias (1998) aponta para a existência de um tempo social e um tempo físico. Para ele, a percepção de tempo constitui uma especificidade importante para os homens em se tratando de orientação e aprendizagem, uma vez que a espécie humana se utiliza de percepções marcadas pela aprendizagem e de experiências, tanto as dos indivíduos quanto as das gerações anteriores.

A idéia de tempo evoluiu no decorrer da história da humanidade, desde a idade antiga, quando os estudiosos apontam que nem sempre os homens se orientaram e tiveram a consciência dos acontecimentos, como hoje se tem e se apresenta, simbolicamente o conceito de tempo.

[...]a experiência humana do que chamamos “tempo” modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias, não de um modo histórico ou contingente, mas de modo estruturado, orientado e, como tal passível de explicação. (ELIAS, 1998, p.34)

Em Oliveira (2003), encontro diferentes imagens para explicar o conceito de tempo. Inicialmente, o tempo se exibiu numa forma de irretocável circularidade. Os povos da antiguidade foram os responsáveis por esta imagem, a do círculo, para representar os seres e os acontecimentos e a experiência de existir, concebendo desta forma o tempo como um tempo cíclico, isto é, como a expressão cíclica dos acontecimentos. Através da figura bíblica do profeta persa Zoroastro, o qual afirmava que há acontecimentos que nunca se repetiram e nunca se repetirão, sendo o tempo

demarcado por eventos únicos, a sua imagem é substituída pelo segmento de reta, representando estes eventos, através da demarcação do tempo.

A necessidade de demarcação do tempo e conseqüentemente da divisão das horas, minutos e segundos, segundo Oliveira (2003), levou o homem a criar uma série de dispositivos de medição, desde os elementos da natureza, até a ocupação do metal, com a invenção do relógio mecânico. Sem dúvida, ocasionou profundas mudanças e avanços para a humanidade. Esta modernização nos dispositivos de medição do tempo, transformou a própria imagem do tempo – fluxo contínuo -, em uma sucessão de segmentos(unidades) de duração fixa ou seja, o tempo passou a ser pontuado e medido em durações e comprimentos. O relógio mecânico se torna o responsável pela padronização universal das medidas do tempo, bem como pela substituição dos ciclos naturais pelos ciclos artificiais. A passagem da imagem do tempo como movimento, através da circularidade, para a imagem de tempo como uma linha de pontos, através da sucessão linear de unidades e instantes, veio a influenciar decisivamente a ciência moderna.

Melucci (2002) também utiliza imagens para explicar este conceito. O tempo, segundo o autor, pode ser representado pela figura do círculo, da flecha, do ponto e da espiral. O tempo circular é o tempo percebido e vivido como um retorno cíclico de todas as coisas. “A figura do círculo é substituída pela flecha e o tempo vai de qualquer parte a uma finalidade que é também o seu fim. Isto é, o ponto final que dá sentido a todo o percurso precedente e ilumina as passagens intermediárias.” (p. 9) [...]”a figura do ponto corresponde à percepção de uma sequência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais densos, sem conexão entre si.” (p.10)

A espiral, segundo o autor (ibid.) “une o ciclo, a flecha e o ponto em um único movimento que torna continuamente sobre si mesmo, mas sobre um plano diferente.” (p.14)

A espiral é uma figura fascinante, porque é um desafio aos dilemas do tempo, uma tentativa de dar forma ao desejo mais profundo que nos anima cada vez que encontramos a pluralidade de dimensões e de movimentos que constituem

a nossa experiência temporal: no movimento circular que avança no espaço se expressa o sonho demasiado humano que o flui quer também. (MELUCCI, 2002, p. 14)

Também é possível falar de outros tempos: o tempo interno e o tempo externo, o social. Para Melucci (2002), o tempo interno é pessoal, múltiplo e descontínuo, do desejo, do sonho, dos afetos e das emoções. O tempo externo, marcado pela regulação social, é linear, previsível e marcado por uma continuidade e singularidade.

A questão do tempo na sociedade contemporânea e complexa faz com que a juventude deixe de ser uma condição biológica e se torne uma definição cultural. A cultura, através da transitoriedade e mudança, passa a se sobrepor sobre as idades biológicas e as características tradicionais da adolescência. Surgem, então, a incerteza, a mobilidade, a transitoriedade, como conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (cf. id., *ibid.*, p. 9).

Segundo Peralva, fazendo referência à idéia de Melucci, a cristalização geracional se dissolve pelo rompimento da oposição entre o passado e o futuro. O futuro, pois, se torna presente e absorve o passado. O tempo linear aparentemente se esgota, cedendo lugar a um tempo funcionalmente diferenciado (cf. 1997, p. 21).

Encontro em Spósito considerações sobre a temporalidade que vêm ao encontro das idéias aqui apresentadas. Afirma que as relações entre o passado e o futuro sofreram profundas alterações. As sociedades complexas introduzem diferenciações e descompasso no ritmo dos tempos, vivendo um *presente contínuo* (Melucci, 1990).“ O presente, sobretudo para os jovens, torna-se uma medida inestimável do significado da experiência de cada uma de nós.” (MELUCCI, 1997, p. 8)

Ao contrário do pensamento da sociedade moderna, industrial, tecnológica, que considera os adolescentes e jovens sem perspectivas, não capazes de fazer projeções de transformações, os autores citados consideram que esta fase de transição não passa simplesmente até chegar à idade adulta, mas é marcada por sujeitos que

resgatam o presente como momento importante para articular projetos e utopias, sem desconsiderar a trajetória até este presente.

Pensar na juventude, a partir dos autores apresentados, apontando para uma perspectiva de diversidade, transitoriedade e passagem, é considerá-la como uma construção cultural e social, um período intenso da vida, vivenciado sob condições históricas, culturais e sociais específicas em seu processo de constituição individual e social.

4.3 SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE JUVENIL

Para a compreensão da temática da juventude e do objeto central de estudo da presente dissertação de mestrado, isto é, as práticas e trajetórias de jovens no espaço urbano, são importantes as noções de socialização e de sociabilidade, precedidas pelo conceito de sujeito social. Na história da ciência sociológica e, em especial, da sociologia da educação elas são recorrentes, segundo a ótica das diferentes teorias sociológicas e educacionais.

Para os propósitos da minha dissertação, optei pela revisitação das contribuições de Carmen de Souza (2003) e, principalmente, de Juarez Dayrell (2005). Ambos me enriqueceram não só com seus recursos aos clássicos da sociologia, mas também com suas observações pessoais que me permito reproduzir e comentar no presente tópico. Com isso, pude construir um novo olhar sobre os jovens pesquisados e entender seu ser e seu saber juvenis no contexto das suas práticas e trajetórias no espaço urbano, realçando “a espacialidade de modos de *ser* e modos de *saber* destas pessoas”, no dizer de Nogueira (1993, p. 106). Encontro embasamento para as minhas observações quando este autor argumenta:

Certos lugares e certos espaços urbanos são continentes com os quais se assume, como conteúdo, uma peculiar relação entre *ser* e *saber*. Os afetos, a expressão lazer, a priorização do olhar, a compreensividade ética, o

dimensionamento lógico, a expansão das iras... enfim, tudo isso [...] tem na espacialidade uma sua referência epistemológica. (NOGUEIRA, 1993, p. 106)

O conceito de *sujeito social* é assumido por Dayrell (2005, p. 176), com apoio em Charlot (2000), para quem:

[...] o sujeito é um ser aberto que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. O sujeito é, ainda, um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age *no* e *sobre* o mundo, e nessa ação se produz e é produzido no conjunto das relações sociais.

Nesta definição de Charlot, reproduzida por Dayrell, encontro o fundamento antropológico e filosófico não só do jovem em seu ser, mas também no processo de sua constituição juvenil no mundo das relações sociais. Duas afirmações de Charlot, lembradas por Dayrell, consolidam meu olhar sobre a noção de sujeito social aplicado aos jovens em suas práticas e trajetórias. “Cada indivíduo natural torna-se humano ao hominizar-se através de seus processos de vida real no âmago de suas relações sociais.” (DAYRELL, 2005, p. 177). A idéia é reforçada pela citação seguinte: “Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro, é também relação consigo próprio.” (Id., *ibid.*, p. 177). A dimensão da alteridade está presente nesta concepção de sujeito social, caracterizando-o fundamentalmente como um ser de relação, no mundo, com os outros. Retomarei esta perspectiva nas minhas Considerações Finais.

Da conceituação de sujeito social e dela inseparável, extraio também a concepção de *socialização*, determinante para a compreensão das práticas e trajetórias dos jovens que investiguei. Tanto Souza (2003) como Dayrell (2005) aludem às reflexões de Durkheim sobre os processos de socialização, o qual vê nesta “uma das mediações maiores da integração coletiva.” (Cf. DAYRELL, *ibid.*, p. 179). A formulação durkheimiana clássica afirma que:

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna. (DURKHEIM, 1952, p. 66)

Em que pese a presença explícita do paradigma do consenso na visão de sociedade e de educação de Durkheim⁴⁰, ela remete aos processos de socialização primária, na infância, pelos quais os indivíduos internalizam os significados sociais dos adultos e com eles se identificam, bem como aos processos de socialização secundária posteriores pelos quais os sujeitos sociais são introduzidos nas condições de existência das instituições sociais e da estrutura social marcadas pela divisão do trabalho.

Este acentuado objetivismo sociológico durkheimiano dos processos de socialização não explica suficientemente as práticas e trajetórias da juventude em sua busca de serem sujeitos sociais ativos e não meramente passivos que assimilam e interiorizam significados, normas e moral preexistentes. Por isso, Dayrell recorre à fenomenologia de Berger e Luckmann (1985), os quais ampliam a noção durkheimiana de socialização. Para estes autores, no dizer de Dayrell:

[...] a sociedade é uma produção humana, sendo uma realidade objetiva, e o homem um produto social. Mas a sociedade é também uma realidade subjetiva à medida que é interiorizada por meio da socialização, entendida como “a ampla introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.” (2005, p. 180)

Dayrell faz sua a concepção de socialização de Charlot (2000) quando este enfatiza a ação do indivíduo, na qualidade de sujeito social e em processo de socialização e “interpreta sua posição social, dá um sentido às experiências que vivencia, faz escolhas, age em sua realidade.” (DAYRELL, 2005, p. 183). As práticas e trajetórias dos jovens pesquisados na realidade do espaço urbano de Erechim reforçam este dimensão de sujeitos sociais que atuam *sobre e no* seu espaço de vida.

⁴⁰ Os paradigmas do consenso e do conflito na Sociologia da Educação aparecem explicitados na obra de Cândido GOMES, **A educação em perspectiva sociológica**, 1985.

O conceito de *sociabilidade* vem enriquecer os de sujeito social e de socialização, indispensáveis na busca de compreensão das práticas e trajetórias dos jovens pesquisados neste estudo. Timoneiro nesta minha navegação é novamente Dayrell, precedido, desta vez, por Souza, em sua dissertação de mestrado, quando ela afirma, ao final de sua análise sobre o conceito de sociabilidade:

Entendendo que parte da socialização dos jovens vem ocorrendo em tempos e espaços variados, com múltiplas referências culturais, é possível pensar os grupos de sociabilidade como articuladores de redes de significados e vivências que, num jogo de relações e interações, (re)constróem as identidades juvenis. (SOUZA, 2002, p. 65)

Dentro de sua opção metodológica de recurso aos clássicos, Dayrell remete, desta feita, remete ao fundador da sociologia como ciência autônoma das formas de associação, o sociólogo e filósofo alemão Georg Simmel (1858-1918), em seu muitas vezes citado texto: *Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura e formal* (1983), cuja contribuição Dayrell retoma para “entender os possíveis sentidos que a sociabilidade pode adquirir para os jovens” (DAYRELL, 2005, p. 183). Para Dayrell, dois subconceitos afloram na tematização simmeliana de sociabilidade. São as noções de interação⁴¹ e de sociação. Cada formação social tem como ponto de partida as interações entre sujeitos sociais que, ao se comunicarem, interagem reciprocamente. A sociabilidade é, portanto, uma forma específica de sociação das pessoas, como forma de convivência com e para o outro. “No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e estes laços têm em si mesmos sua razão de ser.” (DAYRELL, 2005, p. 184). É o que pude observar nas relações dos jovens pesquisados ao configurarem suas práticas juvenis: de dança, de skate, de ciclismo, de futebol, de música e de grupo de jovens, como explicitarei no capítulo seguinte.

A sociabilidade é um símbolo da vida quando a vida surge no fluxo de um jogo alegre e fácil; ela é, contudo, um símbolo da vida. A sociabilidade não muda a imagem da vida além do ponto exigido por sua própria distância em relação a esta. Da mesma maneira, para não parecer vazia e falsa, mesmo a arte mais livre e mais fantástica, não importa o quão longe esteja de qualquer cópia da

⁴¹ Assim como a noção de *ação social* está para a centralidade da teoria sociológica de Max Weber, a de *interação* é central na concepção sociológica de Georg Simmel.

realidade, alimenta-se de uma relação profunda e leal com esta realidade. (SIMMEL, 1983, apud DAYRELL, 2005, p. 184)

É novamente Nogueira que me auxilia na compreensão da sociabilidade para entender as interações juvenis no espaço urbano de Erechim:

Se não se considerar a sociabilidade como vontade e agir optante, corre-se o risco de não compreender a cidade como fruto de interações. Ou seja, corre-se o risco de não compreender que o Ser Humano é socialmente responsável pelas condições de sua sociabilidade. (NOGUEIRA, 1993, p. 29)

É a realidade da vida vivenciada pelos jovens que dá forma e conteúdo aos processos de agrupamento dos jovens, na dinâmica das suas interações associativas. Dayrell realça a natureza democrática da sociabilidade juvenil, ao afirmar:

Como se trata de um “jogar junto”, de uma interação em que o que vale é a relação, cada qual deve oferecer o máximo de si para também receber o máximo do outro. É a dimensão do compromisso e da confiança que cimentam tais relações. (DAYRELL, 2005, p. 185)

Ao analisar, no capítulo seguinte da dissertação, “Os achados da pesquisa”, não tenho como não fazer minha, aqui, a conclusão de Dayrell sobre o conceito de sociabilidade aplicado à juventude:

A sociabilidade para estes jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. Permite-lhes, ainda, diminuir a distância entre a vida cotidiana e as imagens que vêm da sociedade, funcionando como uma instância de mediação. (DAYRELL, 2005, p. 186.)

Estão, aqui, antecipados já alguns dos “achados” que intenciono explicitar a seguir.

5 ACHADOS DA PESQUISA: PRÁTICAS E TRAJETÓRIAS JUVENIS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES

Apresento aqui os jovens, sujeitos da pesquisa, nas suas práticas e trajetórias pelo espaço urbano e a construção de saberes. A construção de saberes é tecida na articulação entre as práticas e as trajetórias juvenis na forma de rede na e pela circulação no espaço urbano. Ao circular ou permanecer pelos lugares, os jovens vão construindo saberes, saberes estes ligados à constituição de suas identidades e de suas vivências.

De acordo com Santos (1999), que apresenta considerações importantes sobre o conceito de rede, duas grandes matrizes nos ajudam na compreensão: “a que apenas considera o seu aspecto, a sua realidade material, e uma outra, onde é também levado em conta o dado social.” (p. 208-209) No caso deste estudo, sobre as práticas e trajetórias juvenis e a construção de saberes, eis uma consideração pertinente: “mas a rede é também social e política, pelas pessoas, mensagens, valores que a freqüentam. Sem isso, e a despeito da materialidade com que se impõe aos nossos sentidos, a rede é na verdade uma mera abstração.” (p. 209)

Outra forma de compreender a noção de redes pode ser feita a partir das demais definições: as redes são estáveis (fixas) e, ao mesmo tempo, dinâmicas (fluxos). Ao mesmo tempo globais e locais, as redes são unas e múltiplas. [...] “as redes integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros.” (Id, p. 221)

O fato de que a rede é global e local, uma e múltipla, estável e dinâmica, faz com que a sua realidade, vista num movimento de conjunto, revele a superposição de vários sistemas lógicos, a mistura de várias racionalidades cujo ajustamento, aliás, é presidido pelo mercado e pelo poder público, mas, sobretudo, pela própria estrutura socioespacial. (p. 222)

Assim, nos limites deste estudo, reconheço que estes jovens são sujeitos sociais, buscando uma forma de viver a vida, em tempos e espaços que lhe são próprios e que se configuram através de diferentes sentimentos de autonomia, afetividade, solidariedade, ludicidade, companherismo, paciência na sua pertença nos diferentes grupos de interesse.

Ao mergulhar na empiria e vivenciar com o grupo de jovens desta pesquisa, as narrativas do uso dos espaços de socialização, vêm à tona alguns estereótipos atribuídos pela sociedade à juventude. Na sociedade contemporânea em que vivemos, a juventude manifesta-se entre os contraditórios: num extremo as ousadias, o vigor, a liberdade, os riscos e os desejos e, no outro, as incertezas, o medo, a preocupação com a violência, a juventude considerada como problema.

No decorrer das entrevistas, em vários momentos se refletiu sobre o preconceito e os estereótipos presentes sobre os jovens na cidade de Erechim e na sociedade em geral. Para eles, isto tem relação com algumas práticas juvenis, como, por exemplo, os skateístas, os ciclistas e conseqüentemente o comportamento e o visual adotado. São considerados “ladrões”, “marginais”, “delinqüentes”.

Os estudos de Becker (1985) sobre a sociologia do transvio (desvio) contribuem para ampliar a compreensão sobre a delinqüência. Segundo o autor, o termo “transviamento” possui, na sociologia americana, um sentido mais amplo que o de delinqüência, isto é, os transviados ou desviados são aqueles que possuem um comportamento que transgride normas aceitas por um respectivo grupo ou por uma respectiva instituição.

Outra forma de compreender esta delinqüência é atentar para os sentidos de *estranho (outsiders)*: o primeiro se relaciona quando o indivíduo é considerado *estranho* ao grupo. Para Becker (ibid.), os grupos sociais criam normas e reforçam para que estas sejam observadas e cumpridas. Estas normas sociais definem situações e modos de comportamento, sendo algumas ações prescritas (o que é “bem”) e outras proibidas

(o que é “mal”). Então, quando um indivíduo é considerado transgressor de uma norma em vigor, ele passa a ser percebido como um tipo diferente, um estranho ao grupo.

O segundo sentido é referido quando o indivíduo, rotulado de estranho, pode ver as coisas de outra maneira. Ele pode não aceitar a norma segundo foi julgado ou que negue aos que o julgam a competência ou a legitimidade para fazê-lo e daí decorre que o transgressor pode pensar que os seus juízes são *estranhos* ao seu universo.

Compreendo estes jovens como sujeitos sociais que possuem uma origem familiar e uma história, inseridos em relações sociais e portadores de desejos e movidos por estes desejos.

Nesta rede, tecida a partir de suas práticas e trajetórias, observo que os jovens agregam-se em grupos, associando, portanto, um inter-relacionamento da identidade individual com a coletiva, onde os sentimentos e os valores do grupo não estão separados da busca pessoal.

Descrevo aqui as práticas e trajetórias dos sete jovens pesquisados, seis rapazes e uma moça, a partir dos diálogos realizados nas entrevistas e a partir das observações feitas.

5.1 FÁBIO – DO GOSTO PELA BICICLETA ÀS MANOBRAS RADICAIS DO SKATE

Fábio é um jovem de 16 anos que vive sua condição juvenil na ocupação de espaços diversos como a rua, a escola, a família e a cidade. É praticante de dois esportes: o ciclismo e o skate, atividades constituídas de saberes que preenchem e dão sentido⁴² ao seu cotidiano.

⁴² Utilizo o termo sentido, referindo-me tanto à faculdade de conhecer de um modo imediato e intuitivo, a qual se manifesta nas sensações propriamente ditas, quanto à orientação e direção significativas buscadas pelos jovens na sua realidade espacial e temporal. João-Francisco Duarte Jr, em seu importante estudo sobre **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível** e após elencar cinco

As entrevistas individuais foram realizadas na escola e em sua casa. A casa de Fábio localiza-se no final da Rua Espírito Santo, uma rua asfaltada com um grande fluxo de veículos e de pessoas, uma vez que ela desemboca numa das principais avenidas da cidade, a avenida Sete de Setembro. Sua casa é uma construção de madeira, com uma pequena varanda na parte da frente, onde seus pais costumam tomar chimarrão no final do dia e quando se reúnem com os familiares e vizinhos. Fábio informa que a moradia nesta casa é provisória:

Minha mãe e meu pai talvez voltem para Entre-Rios. Minha mãe vai esperar terminar o seu contrato de trabalho aqui em Erechim. Aqui a gente paga aluguel, lá a gente tem uma casa pequena de madeira, mas que é nossa.

Fábio mora com o pai, a mãe e dois irmãos mais novos. Tem também uma irmã mais velha, que possui um pequeno bar, onde vai para auxiliar no trabalho. O pai trabalha como autônomo e a mãe trabalha na Eletrosul. Nasceu na cidade de Entre Rios onde morou até os 10 anos de idade. A troca de cidade aconteceu em função do trabalho da mãe.

Sua rotina diária gira em torno do estudo, no auxílio no bar da irmã e em andar de bicicleta ou de skate. Expressou que gosta de trabalhar para ter o seu próprio dinheiro e poder comprar peças para a bicicleta e para o skate. Revela uma certa oposição a alguns amigos do seu grupo, ao dizer:

A maioria dos meus amigos não trabalham. Os pais sustentam. Eu não acho isso muito legal. Que eu gosto de ter o meu dinheiro. As peças da bicicleta são caras. Não gosto de pedir dinheiro pro meu pai.

A presença dos pais é visível em vários momentos ao falar que eles ainda não permitiram que fizesse uma tatuagem, só depois dos 18 anos e que a mãe, principalmente, cuida com quem sai e aonde vai.

significados por ele valorizados, fornece a seguinte formulação-resumo: “[...] o que parece afluir deste breve elenco de significações é o fato de, em torno da palavra *sentido*, constelar-se um bom número de referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (ou intencionado, como diriam os fenomenólogos).” (DUARTE JR, 2003, p. 12)

É importante referir que Fábio não pratica estes dois esportes simultaneamente. Eis o relato:

Eu gosto de skate e de bicicleta, mas antes do skate eu gosto de bicicleta. Desde pequeno eu gosto de andar de bicicleta. Eu só parei um tempo porque me roubaram a bicicleta. E bicicleta é caro! Agora eu consegui comprar de novo uma, não que nem que eu tinha, que era das boa. Daqui um tempo eu troco por uma outra melhor. Agora dei uma parada no skate.

Explica alguns motivos pelos quais não existe esta simultaneidade na prática entre os dois esportes:

Normalmente quem anda de skate não anda de bicicleta. Quem anda de bicicleta não deveria nem jogar futebol porque não deixa o cara bom pra andar, correr muito com a bola deixa as pernas duras pra pedalar ou quem pedala muito fica com as pernas duras pra jogar futebol. No skate a gente pode se machucar e daí não dá pra andar de bicicleta.

Tem também os grupos. Nem todos se respeitam porque os ciclistas fazem manobras com as bicicletas e querem usar a praça para as manobras onde os skateístas estão.

Esta consideração sobre a praça, se refere à única praça de Erechim, a Daltro Filho, com uma pista adequada para a prática dos esportes radicais. Com isso tanto os praticantes de skate como de bicicleta querem fazer uso de seu espaço. Os jovens fazem desta praça uma importante *mancha de lazer*⁴³.

A respeito da prática de andar de bicicleta e de suas trajetórias, Fábio coloca:

⁴³ A expressão *manchas de lazer* é de autoria de Magnani (1996) e encontra-se em Carrano (2002, p. 112). Para Magnani (1996), as manchas de lazer são, na cidade, “[...]lugares que funcionam como ponto de referência para um número mais diversificado de freqüentadores. Sua base física é mais ampla, permitindo a circulação de gente oriunda de várias procedências. São as manchas, áreas contíguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam – cada qual com sua especificidade, competindo ou complementando – uma atividade ou prática predominante. Numa mancha de lazer os equipamentos podem ser bares, restaurantes, cinemas, teatros, café da esquina, etc...os quais concorrem para o mesmo efeito: constituem pontos de referência para a prática de determinadas atividades[...].”

Pra andar de bicicleta eu tenho um grupo. A gente vai junto que nem no skate nas manobras. A gente começa na sexta de tarde, no sábado e no domingo. Teve um tempo que eu andava todos os dias, que eu competia. Parei porque roubaram minha bicicleta e que eu tinha que estudar. Eu trabalhava de manhã e de tarde, de noite ia pra aula e treinava de madrugada. Não dava pra treinar de noite que eu estudava. Eu acordava lá pelas 4 da manhã, tomava café, passava na casa do meu amigo e andava até umas 7 e meia. Ia pra casa, tomava banho e ia trabalhar. E eu gostava de andar.

Sou incarnado em bicicleta. Eu acho um esporte legal de praticar. Faz bem pra saúde, dá um bom preparo físico.

Quando eu ando com meus amigos, a gente se reúne, escolhe pra onde vai andar e fica andando. Quando tem chuva a gente não pára. Eu cansei de andar na chuva.

A gente anda pela cidade e fora da cidade, no asfalto, ou indo pra Cotegipe, ou Gaurama ou Concórdia.

Carrano (2002) observa que

O skate⁴⁴ é uma prática que se inscreve no contexto global dos esportes que se convencionou chamar de *radicais*. Os *esportes radicais* fazem parte de um crescente e rentável mercado esportivo mundial, impulsionado pelas estratégias de marketing de empresas ávidas por comunicar/vender ao público jovem. (p.119)

Atravessados pelos interesses de mercado, encontra-se em jogo nos esportes radicais a presença ativa do corpo de cada um dos praticantes. Em última instância, é o corpo inserido em contextos de sociabilidade e significação coletiva que experimenta fortes emoções, corre riscos, se excita e é desafiado a vencer muitos obstáculos, principalmente o maior deles: de manter-se vivo. (p.120)

A respeito do que pensa e em relação aos saberes que provêm destas práticas, Fábio revela:

⁴⁴ Segundo Carrano (2002, p. 160 -161) a denominação *skate* assume um sentido polissêmico, podendo estar se referindo tanto à prática livre dos momentos de lazer e circulação como ao esporte de competição; significando ainda o próprio artefato – *o carrinho* – com o qual a prática se realiza.

Sendo ciclista, aprendi a ter mais paciência, que tem aquele que quer andar ligeiro pra ganhar e não respeita nada. Que nem nas sinaleiras, querem passar direto. É perigoso. Eu tinha um amigo que quase morreu no asfalto, veio um caminhão numa curva e ele foi parar no mato. Não deu nada com ele. Sorte. Ele era bem loco, não respeitava nada.

Com o skate aprendi a ter respeito, a conversar com os outros sem brigar. Ter mais paciência.

Por outro lado, existe o preconceito. Fábio denuncia:

As pessoas não respeitam muito os sketistas e os ciclistas, às vezes tu tá passando pela rua e as pessoas olham, acham que é ladrão ou marginal, ou maconheiro e chamam a polícia. As pessoas acham isso pelo jeito de vestir também. Os ciclistas não são muito respeitados porque eu tenho um conhecido que foi atropelado.

No decorrer das falas, fui percebendo como estas práticas juvenis vão se constituindo em saberes.

Quando agente anda de bicicleta fica conhecendo bastante lugares, eu gosto do contato com a natureza. A gente é um grupo e se ajuda. Tem uns amigos que tem mais equipamento na bicicleta, que nem a garrafa de água e algumas ferramentas. Quando um cai a gente pára e quem tem material empresta. A gente combina pra onde vai andar e fica conhecendo muitos lugares que não conhecia. Tem um monte de lugar em Erechim legal, que a maioria não conhece.

Fábio fala do que é preciso ter para andar de bicicleta, apresenta um saber relacionado ao corpo – o andar de bicicleta e um saber relacionado à localização, pois é conhecedor do município de Erechim, a partir de sua prática e de suas trajetórias, andando de bicicleta. Quanto ao skate, evidenciam-se outros saberes como:

No skate a gente aprende andando. A 1ª manobra que se aprende é o *more*, depois vai fazendo as outras. Uma que eu gosto é o *corrimão*. Os sketistas têm um jeito de vestir diferente, com as calças largas, as camisetas grandes, os tênis daquele tipo, desamarrados porque facilita para andar e fazer as manobras. A gente se estica todo. Os tênis são mais largos e pesados porque a tábua do skate

é que nem lixa e aí facilita andar, não gasta tanto a sola e fica melhor em cima, se equilibrando porque o tênis é pesado

5.2 ANDERSON – DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE

Anderson é um jovem de 15 anos, bastante falante e alegre. Nos encontros, a expressão do seu sorriso e a disponibilidade em falar livremente sempre se fez presente.

As entrevistas individuais foram realizadas na escola e em sua casa. A casa de Anderson localiza-se não muito distante da escola, no mesmo bairro e numa rua bastante tranqüila. Esta parte do bairro onde mora é só de residências, dando um ar de tranqüilidade. Sua casa é uma construção de dois andares, sendo a parte de baixo de material e a de cima de madeira. A parte de baixo é utilizada como garagem e como depósito para os materiais de trabalho do pai, que é eletricitista. Na parte de cima tem cozinha, sala, banheiro e três quartos. Nos fundos existe pequena área coberta próxima à casa com um tanque de lavar. No restante do terreno, encontram-se várias árvores, dentre elas algumas frutíferas e uma bonita horta. Segundo Anderson, a família costuma e gosta de se reunir na parte dos fundos, onde tem bastante sombra.

Anderson mora com os pais e uma irmã mais velha. Nasceu em Erechim, mas seus pais são naturais do interior do município de Três Arroios de onde vieram há cerca de 20 anos atrás.

Contou que durante a semana, divide o tempo entre ir para a escola na parte da manhã e à tarde ficar em casa onde às vezes ajuda a mãe no serviço da casa ou ajuda o pai quando ele precisa. No final da tarde, fica na rua conversando com os amigos ou **“vai dar umas voltas de bicicleta.”(Anderson)**. Uma vez por semana vai para a escola na parte da tarde para fazer aula de Educação Física.

Nos finais de semana, pratica mais atividades de lazer, costuma sair com os amigos nos sábados à noite e nos domingos à tarde para o centro da cidade. Segundo

ele, dedica bastante tempo em andar de bicicleta. Estas atividades remetem aos motivos de ter saído do grupo de danças do CTG:

Sábado de tarde, vou pra rua, jogo bola, ando de bicicleta e antes tipo assim, fica ruim porque o que eu fazia no sábado era CTG, daí eu não podia jogar bola nem andar de bicicleta, daí eu fazia em dia da semana, daí atrapalhava meus estudos. Lá era um dever de tu ir, se tu não ia tinha que explicar porque tu não foi, não dava pra faltar por qualquer motivo.

Tanto em sua expressão como na fala, observei um sentimento de tristeza por sair, contrastando com a liberdade para se dedicar em outras atividades desejadas e pertencentes à vida juvenil:

Foi uma decisão difícil por causa que lá a gente tinha bastante amigos e já era bem dizer uma terceira família. Por causa que a primeira é a de casa, a segunda é do colégio e a terceira seria lá.

Melucci (2002), ao refletir sobre o paradoxo da escolha, reflete dizendo que “escolher parece, hoje, o nosso destino, daquilo que não podemos evitar.” (p. 45) “Se o campo da nossa experiência se diferencia, não podemos transferir os mesmos modelos de ação de um ambiente para outro.” (Ibid.). A cada vez que acontece uma mudança de um contexto ou sistema de relações, “compreendemos que não podemos transportar aquilo que em uma área diferente da experiência era por nós adquirida.” (Ibid.)

Surge então a incerteza como resultado desses processos da experiência cotidiana. “O que fazer em um contexto *diferente*? Como afrontar um *novo* problema? Ou mais simplesmente e geralmente, *que fazer*, quais as possibilidades de escolha?” (Ibid.)

O imperativo que segue imediatamente à incerteza é, portanto, a necessidade de escolha. Nos encontramos, assim, vivendo o paradoxo da escolha como destino, porque é impossível não escolher entre possíveis. Para agir somos obrigados a realizar sempre mais freqüentemente e repetidamente as escolhas. Cada vez que nos movemos de um sistema para outro, cada vez que passamos de um tempo a outro, cada vez que simplesmente agimos. O paradoxo está no fato que enquanto se alargam as *chances* de vida, portanto o espaço de autonomia individual que se expressa na escolha, desde sempre

associada à idéia de vontade e de liberdade, se torna inevitável a necessidade de escolha. (Id., ibid., p. 45-46)

Anderson justificou que considera o CTG a sua terceira família, dizendo:

Por causa que geralmente, a gente ia no sábado e ficava junto a tarde inteira, às vezes no domingo, quando tinha festa ou jantar a gente estava junto e dia de semana quando tinha jantar dançante. A gente ficava como uma família.

A respeito da sua participação no CTG, fez as seguintes colocações:

Fazia sete anos que estava no CTG. Desde que eu era pequeno. Eu entrei e fiz parte do grupo de danças na categoria pré-mirim. Tem a juvenil e a adulta. Quando eu saí eu estava na juvenil. A gente ensaiava todos os sábados à tarde das duas às cinco horas ou no domingo de noite quando tinha apresentação. Era bem puxado tinha bastante ensaios. Daí não dava pra sair porque era compromisso, por causa disso que eu saí do CTG. Quando tinha apresentação em outras cidades ou algum rodeio a gente ia junto, viajava bastante. Era legal viajar, porque conhecia outros lugares e outras pessoas. Também quando tinha jantar, eu ajudava a servir espeto.

Contou que entrou no CTG em função de os pais também participarem do CTG, o que acontece até hoje. São sócios e ajudam nas atividades realizadas, como jantares, bailes, reuniões, viagens, rodeios, dentre outras. Fábio ainda participa do CTG, em companhia dos pais, por ocasião de jantares ou bailes.

Anderson relata no decorrer das entrevistas as aprendizagens obtidas na trajetória da participação do CTG:

Eu aprendi várias coisas no CTG. Aprendi sobre a cultura gaúcha, sobre nosso Estado o Rio Grande do Sul. Não é só dançar, a gente também estuda. Tem palestras. A gente dança e aprende a declamar.

Solicitei se ele se lembrava de algum poema que havia aprendido e declamado e ele respondeu afirmativamente. Declamou o poema “Bem amigo” do autor Paulo de Freitas Mendonça

**Como é bom ver um amigo bem
A sorrir por ter e amar alguém
A progredir pelo valor que tem**

**Ver brotar dos poros, energia
São magia da alegria de viver
Como é bom ver um amigo
E ser feliz só por vê-lo ser**

**Ser além da própria estatura
Por humilde, ser maior ainda
A sorrir por ter e amar alguém
Pra fazer sua bela inda mais bela**

**Como é bom ver um amigo bem
E ser o amigo que este amigo tem.**

A respeito da rotina nos ensaios e como estes aconteciam, Anderson fez as seguintes colocações:

A gente chegava às duas horas. E não dava pra ficar atrasando no horário. Não precisava ir de roupa, só de bota por causa dos passos. Daí a gente esperava o instrutor e posteiro vir, tinha o gaiteiro também, que fazia o vocal e cantava na mesma hora que a gente dançava. O instrutor é o ensino e o posteiro é o que chama a dança, comando o início e o final das danças. Eu acho que a gente ensaiava normal assim como os outros CTGS ensaiam. Normalmente a gente tem sempre o mesmo par, que é a prenda e faz as danças com ela. Eu mudei muito pouco de par enquanto estava no CTG. Se eu não me engano tem 25 danças no total que o CTG apresenta. Essas danças de apresentação são as tradicionais, tem também as de salão que a gente dança nos bailes. Em cada apresentação são mostradas três danças. As danças mudam conforme o grupo, que nem na juvenil a gente dançava o Maçanico, o Tatu, o Chico Sapateado e outras. Eu gostava de dançar. A gente vai aprendendo aos poucos, conforme vai crescendo vai pras danças mais difíceis, com mais coreografia. Se a gente não conseguia o instrutor ajudava. Ele é aquele que manda na juvenil, ou na mirim, na adulta. Ele coordena. As danças não são difíceis só que precisa de bastante ensaio, tem que ficar bom, sem erros, senão imagina nas apresentações. Nos ensaios tinha intervalo pra gente tomar água e dar uma descansada.

Ao longo das narrativas, Anderson explicitou a cobrança às normas e regras:

Tem que prestar atenção. Se tinha bagunça eles tiravam pra fora e conversavam com ele, porque a pessoa estava fazendo bagunça e atrapalhando. Quando a bagunça é demais daí eles tiram pra fora do CTG.

Com a prática da bicicleta, Anderson construiu uma nova rede de relacionamentos e de grupo, novos espaços para a socialização, novas trajetórias.

Melucci (1997) aponta que os jovens são um laboratório, no qual novas formas de relacionamentos, modelos culturais e pontos de vista são testados e colocados em prática.

Os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra os critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna.” (p. 13)

Eu gosto de andar de bicicleta, depois que comecei não parei mais. A gente vai por tudo. A gente anda pelas ruas e no terreno na pista que a gente fez.

5.3 INDIANA – TECENDO A VIDA COM A DANÇA GAUCHESCA

Indiana é uma bonita e simpática jovem de 15 anos. Bastante calma, sempre se mostrou disposta a colaborar e participar da pesquisa. O relacionamento com esta jovem desde o primeiro encontro se tornou muito próximo. Estudante do primeiro ano do Ensino Médio, já faz alguns planos sobre o futuro, quando pretende continuar os estudos, cursando o Ensino Superior. Falou que talvez faça Psicologia, mas isto é incerto.

Eu queria ser psicóloga. Só que eu não sei bem certo porque as psicólogas que vinham aqui na escola elas davam aula para a gente, mas não era o que a gente queria saber. Elas poderiam trabalhar alguma coisa sobre a mente das pessoas, como entender as pessoas, alguma coisa mais psicológica mesmo. Eu gostaria de fazer alguma coisa que se relacionasse em entender as pessoas. Fazer um trabalho diferente que as psicólogas faziam na sala de aula.

Encontro em Melucci (2002) reflexões pertinentes e que me auxiliam na compreensão deste paradoxo da escolha exposto por Indiana. Juntamente com as idéias expostas anteriormente, em relação à escolha, o autor observa que a *incerteza* é um dos processos da experiência cotidiana e que esta torna-se um componente estável do nosso agir, porque não podemos mover de um contexto a outro aquilo que temos conquistado anteriormente, nem passar de um tempo a outro aquilo que já somos ou sabemos e também “não podemos agir sem escolher entre as possibilidades, sem em seguida fazer evaporar no irreal algumas das possibilidades e tornar outras reais.” (p. 45)

Ao refletir sobre o tempo em que se encontra Indiana, sobre suas experiências passadas, as quais têm relação com seus projetos de futuro, encontro em Melucci (ibid.) considerações sobre este tempo da experiência em que se pensa no futuro, sobre o que ainda deve vir, dentro das condições e vínculos já constituídas anteriormente. Nossa experiência possui um tempo diferente com o tempo do relógio.

Não creio que se possa dizer que a medida do relógio seja falsa, mas essa é seguramente diferente da experiência subjetiva. A nossa experiência do tempo não coincide com aquilo que decreta o relógio. Agostinho dizia que o tempo é da alma e se interrogava sobre a possibilidade de unir na experiência subjetiva os diversos momentos do tempo. Hoje, a relação entre passado, presente e futuro tornou-se para nós, uma interrogação que cotidianamente toca as raízes mesmas da nossa individualidade. (p. 12)

Indiana mora com os pais e mais duas irmãs, uma de 25 e outra de 9 anos. O pai é proprietário e trabalha em uma pequena empresa de gesso, a “Comercial Aquário”, e a mãe é dona de casa.

As entrevistas com Indiana foram realizadas quase sempre na sua casa. É uma casa de material, localizada na mesma rua da escola. A casa pintada de azul claro, com janelas e portas brancas, possui um bonito jardim na parte da frente. Segundo Indiana, a mãe gosta muito de flores e folhagens e se dedica bastante no seu cuidado. A casa possui três quartos, um banheiro, uma sala, a cozinha, uma pequena dispensa e logo depois da cozinha, na parte dos fundos, uma área fechada, utilizada como lavanderia e

como local de encontros e refeições, pois tem a churrasqueira e uma mesa com bancos e cadeiras. Esta área e a sala foram nossos locais de encontro.

Indiana considera as relações familiares importantes na sua vida. Expressa um forte sentimento de cuidado em relação a seus pais, excessivo algumas vezes.

Eu me dou bem com meus pais. Como a minha mãe que está mais em casa, a gente conversa mais. Só que nem sempre ela me entende. Tem momento que entende, tem momento que não. A minha mãe não entende muito sobre minha idade. Não tem motivo pra eu brigar, ela é bem querida, a gente conversa. Só que ela tem uma preocupação. Quando eu saio, ela liga, vem buscar, levar, pergunta com quem eu vou. O problema é só esse. Ela quer cuidar muito.

Sua vivência cotidiana gira em torno da escola, da casa e do CTG. Na parte da manhã, vai para a escola; à tarde, fica em casa estudando. Uma vez por semana vai para a escola na parte da tarde para fazer aula de Educação Física e Informática.

Os estudos no Ensino Médio são bem puxados. Tem bastante coisa pra estudar. Eu fico de tarde em casa estudando. Às vezes eu vou pra escola, quando tem algum trabalho pra fazer. E também tem aula de Educação Física e Informática de tarde.

Assim como descrito por Anderson, nos finais de semana, costuma sair com os amigos nos domingos à tarde para o centro da cidade. Segundo ela, gosta de sair e se divertir, encontrar os amigos, namorar. Quando sai à noite é para alguma festa da escola ou na casa de amigos.

Dedica bastante tempo ao CTG, onde já está há oito anos. Indiana demonstra uma grande expressão de satisfação e alegria ao falar do CTG. Segundo ela, o CTG faz parte da vivência da família também.

Eu entrei para o CTG quando eu estava na primeira série. Eu me lembro que um dia eu e minha mãe a gente estava caminhando e encontrou a Grazi uma amiga minha que estudava comigo. A gente parou e ficou conversando e a gente entrou no assunto e ela contou que estava indo para o CTG, ela e a mãe dela e a minha mãe começou a se interessar. Porque a gente não saía muito de casa e agora o meu pai e a minha mãe eles vão ali, o divertimento deles é ir no CTG. A gente foi lá

ver como era e a minha mãe gostou e daí eu entrei. E eu também gostei e estou até hoje.

No decorrer das narrativas, Indiana foi contando sua vivência no CTG:

Eu participo do CTG Farroupilha. Ele não tem sede própria. A gente ensaia, num pavilhão onde era o antigo Carvalho Materiais de Construção, atrás do terminal de ônibus, perto do viaduto. O pavilhão é bem grande e dá pra ensaiar bem. Quando querem fazer algum baile ou jantar a gente tem que procurar um lugar. A gente tem conseguido no Parque dos Viajantes, lá que a gente faz as apresentações do CTG quando precisa de dinheiro, a gente faz lá.

O nosso CTG não é muito grande. A gente ensaia nas terças e nas quintas, todas as semanas. Os ensaios são na parte da noite porque tem gente que estuda e trabalha. Toda semana. Nos ensaios a gente dança as danças tradicionais para apresentações e concursos. A gente aprende também as danças de salão que são pra gente dançar nos bailes e jantares.

Eu faço parte da invernada juvenil. Na juvenil tem nove pares de dança. Todos mais ou menos da minha idade. As invernadas são os grupo de apresentação artística e são divididos assim: Invernada Mirim dos 07 aos 12 anos, a Invernada Juvenil dos 13 aos 17 anos, a Invernada Adulta dos 17 aos 30 anos e a Invernada dos Veteranos com mais de 30 anos.

Sobre as motivações de estar no CTG, falou:

Eu gosto de estar no CTG. É bom porque a gente viaja bastante, conhece um monte de lugar. Nossa! Tem um monte de lugar que eu não conhecia e fiquei conhecendo, também a gente conhece outras pessoas. É bem legal. A gente se diverte bastante e aprende também. Mas o principal é que eu adoro dançar.

Vejo esta prática juvenil no espaço do CTG, onde acontece a dança, como um espaço de socialização e de constituição na busca da identidade, pois, segundo Salva (2003), a dança expõe o corpo ao olhar do outro. A dança põe o ser em contato com o seu corpo. Melucci (2002, apud Salva, *ibid*, p. 143), "o retorno ao corpo alimenta a nossa busca da identidade."

Existe uma semelhança entre o significado das meninas e dos meninos do grupo de dança com os quais Salva (ibid.) desenvolveu sua pesquisa de dissertação de mestrado. A autora anota que

O grupo de dança possibilita a percepção da sensibilidade, que se revela de modo diferente de cada um. Pode fazer com que nos tornemos mais sensíveis para olhar, faz com que se revele a sensibilidade de meninos e meninas diante de outros com quem eles convivem e podem passar a conviver melhor. (p. 142)

Marques (1999, apud Salva, ibid., p. 143), justifica que: “[...] a dança como forma de conhecimento, de experiência, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo.”

A respeito do que pensa em relação aos saberes construídos nesta prática juvenil, ela revela:

No CTG a gente aprende a dançar, aprende a cultura do RS, aprende bastante. E até me ajudou na 5ª série sabe, que a gente trabalha o RS e ajudou saber as danças, na Geografia também ajudou. A gente aprende a conviver com as pessoas.

Quando conversei sobre outras atividades realizadas que envolviam o CTG, Indiana comentou:

Na maioria das vezes, a gente participa de outras atividades quando tem apresentação aqui em Erechim num clube, a gente vai no clube para ajudar a decorar na sexta e no sábado. Quando a gente faz alguma gincana daí a gente se envolve a semana toda no CTG.

Sobre esta vivência, citada por Indiana, em sua prática no CTG, encontro em Dayrell (2004) reflexões pertinentes. O autor afirma que

o grupo é o espaço no qual podem falar de si mesmos, sabem com quem podem contar. As relações, os conflitos de idéias são momento em que exercitam a vivência coletiva, numa aprendizagem para a vida social. Ao mesmo tempo serve de espelho para a construção das identidades individuais. (p.15)

Citando Melucci (2002), Dayrell (2004) diz que

a identidade individual é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma interação, carrega consigo uma tensão irresolúvel entre o auto-reconhecimento e o heterorreconhecimento. Parece que eles não se sentem ligados uns aos outros apenas pelo fato de possuírem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que fazem, podendo afirmar-se como sujeitos das suas ações. É evidente a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual. (p.15)

5.4 JEFERSON RODRIGO - O GOSTO PELA BICICLETA

Jéferson é um jovem de 18 anos, moreno, de estatura baixa e com uma aparência física que representa que ele tenha menos idade. É simpático, calmo e nas entrevistas alternava o falar bastante e o ficar em silêncio. Este tempo de dizer alguma coisa e o tempo de fechamento e silêncio transformaram-se em desafios e também em aprendizagens na tentativa de compreender estes significados.

Encontro em Melucci (2004) reflexões sobre a palavra e o silêncio pertinentes. O autor aborda que há para “os jovens a necessidade de dar alternância a contato e fechamento, à vontade de falar e de calar” (p.18)

O tempo humano não pode ser somente pleno, senão se transformaria em experiência não metabolizada. Como na digestão, assim para comparar, é preciso de tempo e da dosagem certa. O tempo de retiro é necessário e também não falar é comunicar-se. (p. 18)

As entrevistas individuais foram realizadas na escola e em sua casa. Jéferson mora no começo do Bairro Atlântico. Para chegar a este bairro, é preciso atravessar a BR 153. A rua onde se localiza sua casa, por ser no começo do bairro e não muito distante da BR, é uma rua bastante movimentada, com grande fluxo de pessoas, automóveis e faz parte do trajeto do transporte urbano. É uma das ruas que dá acesso a este bairro e aos bairros seguintes Parque Redenção e Maria Clara.

A casa de Jéferson é uma construção que está sendo reformada. Era de madeira e o pai está fazendo de alvenaria. Por fora está quase pronta, falta a parte interna da casa que ainda continua sendo de madeira. Segundo Jéferson, o pai e ele, nos finais de semana, conforme **“tem dinheiro para comprar material, que não é nada barato”**, vão trabalhando na casa. Na parte da frente da casa, tem um jardim, uma pequena calçada que liga o portão à casa. Ainda na parte de frente da casa, tem uma área coberta, utilizada pela família nos finais de tarde e nos fins de semana para conversar e tomar chimarrão.

O hábito de se reunir no final da tarde e tomar chimarrão faz parte da cultura da cidade como uma das marcas do passado ainda hoje encontradas. Para os que estudam ou trabalham à noite este hábito é cultivado nos finais de semana com mais intensidade nos domingos à tarde.

Jéferson mora com os pais e uma irmã menor de doze anos. A mãe trabalha em uma locadora, localizada no mesmo bairro em que residem e o pai trabalha como autônomo, fazendo serviços de pedreiro. Nasceu na cidade de Timbó, no Estado de Santa Catarina.

Meus pais vieram pra cá por causa do trabalho do meu pai, que veio pra trabalhar na Construtora Viero. A mãe não queria muito, mas acabou aceitando. A gente morou em várias cidades em Santa Catarina, eu gostava por causa das praias. Eu gosto muito de praia. Acho que agora a gente não sai mais daqui. Eu ainda não sei.

Em seus depoimentos, Jéferson revela o paradoxo da escolha, entre ficar na cidade ou buscar outros espaços, na possibilidade da mudança, uma vez que o presente não lhe basta, não lhe satisfaz.

A mudança é, portanto, uma meta que desejamos, sobre a qual projetamos a procura do novo e do diverso. Ao mesmo tempo, mudar é também uma ameaça às nossas certezas, às regras habituais e consolidadas. Em frente às mudanças estamos sempre divididos entre o desejo e o medo, entre a certeza e a incerteza. (MELUCCI, 2002, p. 46)

Sua rotina diária gira em torno do trabalho, do estudo e também como ele diz:

Fora o trabalho e o estudo eu ando de bicicleta e fico em casa jogando vídeo – game. Durante a semana não dá tempo de andar de bicicleta por causa do horário, chego do trabalho, tomo banho, janto e vou pro colégio. Mas nos fins de semana aí eu ando bastante.

Jéferson trabalha em uma fábrica de confecção de luvas, botas e botinas, localizada no bairro em que mora. Ao falar sobre o trabalho que realiza, este não representa realização ou identificação com a vida profissional.

Eu consegui trabalho nesta fábrica faz um ano. Até que não é tão ruim. Eu na verdade gostaria de trabalhar em uma oficina de bicicleta ou numa loja de peças. Eu já fui na oficina do Carlos, aquela próxima ao hospital Santa Terezinha e então tem de tudo, desde peças, acessórios e a parte da oficina. Estão com umas máquinas novas, que pra trabalhar com elas tem que fazer curso. Eu gostaria muito. Até falei com o pessoal de lá pra ver como se entra. Só que tem que ter terminado a 8ª série. E aí ainda não dá. Depois que eu terminar, eu vou lá fazer ficha.

O mundo do trabalho [...] nem sempre estrutura sua identidade de forma nítida. Ao que tudo indica, a sociabilidade tecida pela mediação dos vínculos com o mundo do trabalho tende a exercer menor força na conformação da identidade do jovem. Ao que parece, o trabalho torna-se mais fonte de renda, ou seja, um mero emprego, do que o exercício de um ofício que ofereça realizações pessoais. (SPÓSITO, 2006, p. 101)

Para Jéferson, o trabalho representa um projeto para melhorar de vida e encontrar possibilidades de um futuro melhor. A freqüência à escola e o seu esforço em se manter na escola faz parte deste projeto.

No decorrer das narrativas, Jéferson foi descrevendo sua prática e suas trajetórias com a bicicleta:

Eu tenho um grupo. A gente sempre anda em grupo. Nos finais de semana eu ando de bicicleta. Ando por tudo, dentro da cidade e no asfalto. A gente combina de se encontrar em algum lugar e vai andando, cada dia pra um lugar diferente. A gente pára pra descansar. Pra tomar água. Tem uns que levam garrafinha com água. Eu não tenho. Tomo deles ou em qualquer lugar.

A gente espera sempre todo grupo ir junto. Tem uns que têm bicicleta melhor, andam mais, daí tem que esperar. Às vezes estraga alguma bicicleta e se dá a gente arruma e continua andando. A gente só volta quando fica escuro, lá por umas sete da noite. E quando é verão mais tarde ainda.

Revelou um grande conhecimento em torno das bicicletas. Num dos encontros, Jéferson revelou:

Tem vários tipos de bicicleta. E vários preços. De trezentos reais até mil e quinhentos mais ou menos. Só pra andar, sem competir que daí o preço é maior. Tem bicicletas pra estrada, que são as “speed-bike”, tem as pra pista. Tem modelos como Montain-bike, BMX, Trial.

As bicicletas são feitas de alumínio, titânio, carbono que são matérias usadas. Tem outros também. Tem peças que todas tem tipo o guidão, os suportes, o selim, as rodas, os pneus, os canotes, os freios, os câmbios, os pedais, os volantes, a corrente, a catraca e o pé-de-vela e outras são acessórios.

A respeito do que pensa em relação aos saberes construídos desta prática revela:

Além de se divertir, a gente aprende a se virar quando acontece alguma coisa, alguém cai e se machuca ou quando quebra uma peça. Quase sempre que a gente está andando acontece alguma coisa, todo mundo ajuda. Quando fura um pneu que é bem fácil, quem tem material ajuda os outros. Eu não levo nada de material que eu não tenho suporte na bicicleta pra colocar. Tem uns carinhas que competem, andam com material, com tudo preparado. Eu ando pra me divertir e não pra competir.

5.5 LUCAS – TECENDO A VIDA COM A MÚSICA

Lucas é um jovem moreno, olhos verdes e de 16 anos. Muito simpático, expressando sempre um sorriso no rosto, mostrou-se disponível e receptivo nas entrevistas realizadas tanto na escola como em sua casa.

Para chegar à casa de Lucas, é necessário atravessar a BR 153 que contorna a cidade de Erechim em direção ao Estado de Santa Catarina, distante 53 km, e passar pelo Bairro Atlântico. Sua casa localiza-se no Bairro Parque Redenção, atrás de uma área com mato, numa rua não muito movimentada. Sua casa, uma construção de madeira, possui grama plantada em quase todo o terreno, no pequeno espaço das laterais, na parte da frente e na parte de trás, onde o espaço é um pouco maior. A casa possui dois quartos, sala, cozinha e banheiro. Para ir à escola ou ao centro, Lucas vai de ônibus e, para isso, basta chegar até à esquina de sua rua, onde existe um ponto de ônibus. Apesar do ponto de ônibus ser próximo à sua casa, a maior reclamação são os horários não muito freqüentes. Erechim possui apenas uma empresa de transporte urbano e a população precisa adaptar-se a estas condições.

Mora com sua mãe que trabalha como costureira em uma microempresa de confecção de roupas femininas. O pai mora na cidade de Novo Hamburgo e trabalha como pedreiro. Lucas tem uma irmã por parte de mãe, mais velha, casada e um irmão por parte de pai, mais novo, residente em Novo Hamburgo.

Lucas é um apaixonado pela música e em seu cotidiano se dedica bastante a esta prática cultural. Sua rotina semanal consiste em freqüentar a escola pela manhã e, à tarde, uma vez por semana, freqüentar as aulas de Educação Física na escola e fazer um curso de Informática, uma vez que na escola não é oferecido este aprendizado. A intenção de estar freqüentando este curso tem uma relação com a preocupação futura em termos de trabalho.

Eu pretendo no ano que vem, no Ensino Médio, fazer um curso profissionalizante que facilita para arranjar emprego. Tendo curso de Informática, acho que fica mais fácil ainda. Eu sei que tem um monte de lugares que nem aceita fazer ficha se não tiver curso de Informática, pelo menos o básico, que é o que eu estou fazendo. E eu estou gostando. A Informática é fácil de aprender.

Martins (1997) assinala, em seus estudos sobre o jovem no mercado de trabalho, que vários autores vêm discutindo as dificuldades do acesso destes sujeitos ao trabalho e ao emprego, em razão de modificações nas estruturas produtivas, especialmente com

a introdução de novas tecnologias, que afetam o perfil do trabalhador com exigências de maior qualificação e experiência, que transformam as atividades profissionais, “alteram o funcionamento do mercado de trabalho e modificam inclusive os modos de vida.” (p. 100)

No conjunto dos depoimentos, Lucas fala sobre a presença da música em sua vida e como aconteceu a construção deste saber:

Eu sempre gostei de música desde pequeno, mas eu comecei a tocar com 13 anos. Não foi em escola nenhuma, tem um professor que toca na banda que eu fazia parte, que me ensinou a tocar. Eu comecei a estudar teoria e parei agora estou só tocando. Esse professor que a gente era amigo, não me cobrou pra fazer aula, nas férias ele me ensinou e eu fui aprendendo. Mas quem teve a dedicação máxima fui eu, ele me passou as notas e quem aprendeu fui eu, eu fui atrás de música pra tirar. Eu toco por nota.

Eu aprendi a tocar violão, guitarra e bateria. Agora tenho só o violão, antes eu tinha violão e guitarra, mas eu vendi a guitarra, que já era usada e não estava muito boa. São instrumentos diferentes, quem toca um instrumento de corda, tem facilidade de tocar outro instrumento de corda, só que eu tinha facilidade pra bateria também.

Me amparo em Dayrell (2005), o qual explicita, a partir de seus estudos com juventude, música e estilos, que “a música é o principal produto consumido pelos jovens” (p. 36), no Brasil e também em outros países.

A música acompanha os jovens em grande parte das situações no decorrer da vida cotidiana: música como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico; são múltiplos as dimensões e os significados que convivem no âmbito da vida interior e das relações sociais dos jovens, sendo mais vivida do que escutada. (Ibid)

Em 2005, Lucas participou de duas bandas de música de estilos diferentes.

Então veio o interesse e aí a gente se juntou e começou a tocar. A gente formou um grupo com uns amigos conhecidos meus. Logo no primeiro ano que eu aprendi a tocar, eu tinha vontade de formar uma banda, só que eu (risos) ainda

não tocava bem. No outro ano, eu e uns amigos que também estudavam aqui na escola, fizemos uma banda que não durou muito tempo. No ano passado, eu fui convidado pra tocar em outra banda. Essa banda que eu fui convidado, no começo era pra ser chamada Banda Marília e depois ficou como Vista do Luar, que era uma banda mais pra tocar em baile. Como eu gosto de rock, eu saí da banda e eles depois de um tempo também pararam.

A música exerce um grande poder de agregação, observado nas trajetórias de Lucas com a música, ao participar de grupos de música e não querer tocar sozinho. Dayrell (2005) destaca que esta agregação juvenil relacionada com a música e construída historicamente constitui um agente de socialização para os jovens no momento em que produz e veicula molduras de representação da realidade e modelos de interação entre indivíduo e sociedade e entre indivíduo e indivíduo. “A música oferece aos jovens a possibilidade de conjugar a trama de um caminho de busca existencial com os signos de uma pertença coletiva.” (p. 37) As necessidades dos jovens de uma ancoragem/segurança e agregação/coletiva se articulam por meio da música, nos percursos da constituição de sua identidade:

Através da relação sutil e individual que se cria com o meio sonoro, se pode abrir o espaço de um auto-reconhecimento de expectativas e incertezas, de vivências do presente e de desejos em relação ao futuro. A música é companheira íntima e cúmplice da vida dos jovens, os acolhe nos momentos de tristeza e nos momentos de alegria, adere às linguagens da festa e do amor, da curiosidade e do conhecimento e marca uma separação com o mundo adulto. (TORTI, 1999, apud DAYRELL, 2005, p. 37)

Descreveu a rotina e a organização dos ensaios:

A primeira banda, que eu tocava, a gente nem chegou a dar nome. Pensamos em alguns, mas paramos antes disso. A gente tocava na garagem do vocalista que mora na mesma rua que eu. A gente tocava nos sábados de tarde e às vezes de tardinha.

Esta última banda que eu tocava a gente ensaiava nos sábados e domingo das duas horas às seis da tarde na casa do vocalista. Na casa dele tem puxado nos fundos e tinha espaço para a gente ensaiar com os instrumentos. Cada um tinha os seus instrumentos. O vocalista que foi quem formou a banda tinha mais instrumentos, como as caixas de som, amplificador e microfones. Só que a aparelhagem tinha potência não muito alta. Vamos supor que aqui pro colégio a gente teria aparelho pra tocar mas se fosse pra tocar na praça, vamos supor, não

teria. Sem a mesa com as aparelhagens o som perde a potência e essa mesa é muito cara, mais ou menos uns cinco mil reais.

A gente a se apresentar uma vez. Foi numa inauguração de um restaurante. O dono era amigo do tecladista e aí ele convidou nossa banda. Ah! Fiquei muito contente, ganhamos um convite pra ir lá no dia 24, véspera de Natal, só que daí eu saí dia 20, daí foi-se...

Lucas sente as dificuldades em relação ao mundo da música e destaca:

Tem um monte de gurizada formando banda em Erechim, só que é que nem a gente, não tem dinheiro para comprar os equipamentos para se apresentar. Pra tocar tudo num espaço fechado tudo bem. Às vezes é fácil pra gente de mais idade, que trabalha só eu tenho dezesseis anos e arranjo colegas de banda assim da minha idade e geralmente não tem muito dinheiro e é o que mais precisa.

Às vezes até a pessoa toca bem, mas daí o aparelho não ajuda muito e falta grana.

Para Lucas, entre os sonhos de continuar com a música, surgem as possibilidades e algumas dificuldades:

Eu penso assim que é uma profissão, mas tenho que me focar na escola agora, mas eu gostaria de seguir mesmo a música. Este ano (2006) consegui de novo eu mesmo formar uma banda. Estamos começando aos poucos. Por enquanto estamos ensaiando na casa de um da banda que mora perto da escola, a gente está se reunindo nos sábados de tarde, que daí não tem ninguém em casa. A vizinhança até agora não reclamou. É que a gente toca na garagem que é fechada. Eu estou conseguindo estudar e me dedicar à música. A partir de um certo tempo assim eu comecei a me interessar pelo colégio sabe, no ano passado que eu trabalhava na oficina mecânica, daí eu conseguia dividir bem os horários e eu trabalhava de tarde, estudava de manhã, de noite eu pegava um livro, e nos fim de semana eu ensaiava com a banda.

Em relação ao estilo musical adotado por Lucas, Dayrell (2005) contextualiza, descrevendo que o rock'n'roll "é o símbolo dessa cultura juvenil emergente, com música delimitada etariamente, que se expande para todo o mundo como a 'linguagem internacional da juventude'." (p. 38)

Ao mesmo tempo, pela estrutura circular, de repetição da base musical e das atitudes corporais, possibilita acoplar as diferentes linguagens e continuar sendo rock, favorecendo esse seu caráter internacional. É neste contexto que ocorre a transferência de um estilo musical para a vida dos jovens, que passam a se identificar com a sonoridade, as letras, o modo de se vestir e de se comportar, fazendo com que, muitas vezes, uma geração possa reconhecer-se na produção musical de um determinado período. (ibid.)

5.6 JEFERSON GABRIEL – A PAIXÃO PELO FUTEBOL

Jéferson é um jovem de 16 anos, de um sorriso meio tímido, apaixonado pelo futebol, que dá sentido ao seu cotidiano.

A escola e sua casa foram os locais onde as entrevistas individuais foram realizadas. A casa de Jéferson localiza-se no final do Bairro Linho em uma rua só de residências e pouco movimentada. A construção de madeira se apresenta bastante desgastada pelo tempo. O terreno é cercado por uma cerca de arame e com um espaço maior nos fundos. A pequena área na parte da frente da casa foi o lugar onde nos reunimos para as entrevistas.

Jéferson mora com o pai que trabalha como operador de máquinas de uma fábrica que produz portões e cercas de metal e com a mãe que trabalha como doméstica. Tem um irmão mais velho, casado, residente em outro bairro da cidade.

Sua rotina diária está organizada em torno dos estudos, no auxílio na lavagem de carros em um posto de gasolina, aonde ocasionalmente vai, mais na sexta-feira à tarde, e nos sábados quando o movimento é maior, e em ficar jogando futebol. Expressou que trabalha para ter algum dinheiro e poder comprar o que gosta.

Eu comecei a trabalhar na lavagem do posto porque eu queria dinheiro pra comprar as coisas pra mim. Ficar sempre pedindo dinheiro pro meu pai e a mãe

fica brabo. Assim eu posso comprar o que eu quero. Eu vou mais na sexta e no domingo porque durante a semana tem que estudar.

Conforme estudos de Marques (1997) e Martins (1997), o significado do trabalho para os jovens tem o sentido de decisão e afirmação. Os jovens querem trabalhar para se sentirem importantes na família, mas também para poderem comprar objetos que lhes permitam viver a condição juvenil e desfrutar de lazer. Significa uma afirmação de sua identidade ou abrir a possibilidade de conquistar espaços de liberdade.

Em seus depoimentos, Jéferson fala sobre a paixão pelo futebol e como aconteceu a construção deste saber relacionado ao corpo:

Eu gosto muito de jogar. Eu jogo bastante, a minha mãe até fica braba comigo porque eu chego de noite em casa, eu fico jogando bola na rua ou no campinho aqui na frente de casa. Eu fiz escolinha, depois eu parei eu não quis mais. Eu parei de ir na escolinha no ano passado (2005). Eu parei por causa do treinador, ele brigava demais, exigia muita coisa e depois eu chegava em casa cansado e não queria ir pra aula no dia seguinte que eu fazia escolinha de noite.

Meu pai me disse: “faz o que é melhor pra ti.” E daí eu parei.

Agora eu jogo ali no ginásio do Círculo Operário, que é futebol de salão, futsal. A quadra não é das melhores, mas a gente conseguiu um horário e não precisa pagar muito cada um. A gente joga nas terças-feiras de noite, eu e meus amigos. O bom seria um campo sintético, só que tem poucos lugares que tem e aí é difícil conseguir.

Meu interesse pelo futebol começou quando eu tinha nove anos. Eu aprendi na verdade a jogar com meus tios. Jogando ali, no campinho, de brincadeira, depois eu comecei a jogar de verdade.

Eu também jogo para a escola quando tem competições, que a escola participa, como nos JERGS (Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul). No ano passado a gente disputou e ficou em terceiro lugar.

Carrano (2002) revela, em sua pesquisa com os jovens de Angra dos Reis, que o futebol revela uma ética comunitária, que pode reduzir a eficiência do jogo, mas que reforça a solidariedade entre os jogadores. “A solidariedade entre os jovens jogadores é, na maioria das ocasiões, ofuscada pelo apelo ao consumo e a diferenciação de jogadores segundo o seu potencial técnico e também aquisitivo.” (p. 90)

Esta solidariedade é observada na fala de Jéferson quando descreve que todos pagam um pouco para poder pagar o tempo do jogo no ginásio. Comentou que eles precisam pagar no dia certo e às vezes acontece que um do grupo não trouxe a sua parte em razão de ter esquecido ou não ter recebido do emprego, ou os pais não puderam dar a quantia para o aluguel.

Lá no Círculo Operário, na primeira terça de cada mês a gente tem que pagar. Daí acontece que às vezes os caras não trazem ou não tem pra pagar. A gente fez uma combinação que a gente empresta pra não perder o horário e depois o carinha devolve o dinheiro pra quem emprestou ou paga no mês seguinte pra quem emprestou. E todo mundo tem que respeitar. E respeita.

Em relação aos grupos com quem joga, relata:

Na escola a gente joga por idade. Eu estou no juvenil, que é pelo ano de nascimento. Eu que tenho 16 anos faço parte desde o ano passado dessa categoria. Eu já joguei na mirim, na infantil e agora na juvenil.

Lá no Círculo Operário tem uns amigos que são maiores que eu e tem dois que são menores.

Lá no campinho em frente de casa a gente joga mais ou menos tudo misturado.

Essa mistura de idades que em muitos momentos escolares é combatida como inadequada para o denominado processo ensino-aprendizagem, representa nos espaços de lazer um elemento de elaboração da sociabilidade negociada. (CARRANO, 2002, p. 91)

Nos projetos de futuro, Jéferson manifesta o sonho de jogar num grande clube.

Eu gostaria de ser jogador de futebol profissional. Eu quase fui fazer uns testes no Grêmio, mas tem pagar a passagem e todas as despesas e aí é muito. Tenho vários amigos que foram, uns ficaram um tempão e depois voltaram. E uns que ficaram. Tem que estar numa escolinha que daí facilita. Ano que vem acho que vou entrar de novo pra uma escolinha.

Carrano (2002) faz uma importante consideração sobre o crescimento do esporte vinculado ao mercado e parte do imaginário dos jovens que se dedicam a este esporte:

A transformação dos clubes de futebol em empresa é um passo decisivo para o papel indiferenciado que terão o clube – entidade privada esportiva – e a empresa, unidade econômica de mercado. A globalização também no mundo do futebol faz com que os jovens adotem os seus clubes e ídolos globais. (p. 91)

O campinho de futebol, localizado num terreno baldio na rua em que mora e a própria rua como espaços onde Jéferson joga “bola” com seus amigos, remetem para os espaços de socialização que os jovem escolhem para suas práticas e trajetórias na cidade.

El médio urbano es así un denso, cambiante y diverso emisor de informaciones y de cultura. Y también es una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas. La calle, para continuar refiriéndonos sólo a esta parte de la ciudad, tradicionalmente ha sido un importante espacio socializador [...] (IBERNET, 1997, p. 27)

5.7 SEVERINO – A EXPRESSÃO DA JUVENTUDE CATÓLICA NO GRUPO DE JOVENS

Severino é um jovem de 16 anos, com posicionamentos bastante firmes, de sorriso meio tímido.

As entrevistas individuais foram realizadas na escola e em sua casa. A casa de Severino localiza-se no mesmo bairro de sua escola, o Bairro Bela Vista, e muito

próxima à escola, basta caminhar até a esquina e atravessar uma rua. A casa de alvenaria possui em toda parte da frente um revestimento de pedras. Na frente, há um pequeno pátio e um portão que separa a rua da calçada. Olhando para as laterais da casa, é possível visualizar que a construção ocupa quase todo o terreno. A casa se localiza em uma rua asfaltada, de grande fluxo de pessoas e de carros. A sala, local onde nos reunimos para as entrevistas, é bastante escura e fechada, com espaço para os sofás e uma mesa num dos cantos. Possui uma pequena lareira, muitos objetos de enfeite e alguns quadros com figuras de santos.

Severino mora com o pai que é aposentado e trabalha como policial militar nas escolas e com a mãe que trabalha em casa. Tem outros quatro irmãos mais velhos, por parte de pai, já casados e que moram em outras cidades e Estados.

Sua rotina diária está organizada em torno dos estudos e da casa. Nos finais de semana, costuma ir no grupo de jovens, da Igreja católica.

Eu comecei a ir no grupo de jovens lá no seminário faz uns três anos, por convite de um amigo. Daí eu me interessei e continuei indo. A gente se reúne nos sábados à tarde. E quando tem algum encontro a gente participa e fica envolvido todo fim de semana. Às vezes, tem preparação para os encontros à noite.

Severino, no decorrer das entrevistas, expressou seu posicionamento sobre os jovens e a religião:

Eu vejo que os jovens deveriam se interessar mais pela religião e por assuntos que envolvem mais reflexão. Me chama atenção que quando eu leio o jornal eu analiso o seguinte: muitos jovens fazem vestibular pra vários cursos, como medicina, direito e quase não tem os que fazem pra filosofia. Ou aqueles que querem fazer teologia. E eu vejo que estes cursos são mais voltados pra reflexão.

Nos planos para o futuro, coloca a pretensão de entrar para o Seminário, para fazer o Ensino Médio e depois cursar Filosofia e Teologia. Seu interesse pela religiosidade tem bastante relação com a cultura de seus pais:

Tem um fato bastante interessante que aconteceu com meu pai e por isso que ele é bastante religioso. Quando ele era moço ele estava no colégio jogando bola e recebeu uma bolada bem forte no olho. Ele não enxergava mais nada e foi logo levado para o médico. Lá ele ficou com medo de não enxergar mais e começou a rezar porque estava no desespero. E ele ficou bom e ele diz que rezar foi importante que foi a fé que fez ele melhorar.

Meus pais são bastante religiosos. Vão na missa todos os finais de semana.

Eu também acho importante ter fé com as coisas.

Sobre a importância do grupo de jovens em sua vida, Severino comenta:

No grupo eu conheci muita gente, passei a ter mais amigos. Eu sou meio quieto e o grupo me ajuda a expressar minhas idéias. No grupo eu faço outras coisas. Antes eu só ficava em casa assistindo televisão ou ficava jogando bola. O grupo faz a gente crescer na fé.

Percebe-se que o grupo de jovens tem um forte significado para Severino, que é muito importante para sua vida. Nas narrativas, fica evidente que nos encontros do grupo existe um clima de amizade, respeito e alegria. Diversas atividades fazem parte dos encontros:

A gente se reúne das duas até o final da tarde, não tem horário para acabar. Mais ou menos pelas quatro e meia, cinco horas. Que dá tempo de ir pra casa e se arrumar pra ir na missa, que é às seis da tarde. A gente se reveza ou vai na missa no sábado à noite ou no domingo de manhã. A gente começa com uma mística e uma oração e daí a gente, conversa, faz reflexões de textos, lê a bíblia, canta. Quando tem encontro com outros grupos a gente planeja o encontro e o que cada um vai fazer.

Carrano (2002), em sua pesquisa na cidade de Angra dos Reis, fez algumas observações sobre esta prática juvenil:

Uma parte significativa do tempo livre dos jovens religiosos dedicada a *ocupações auto-impostas* (Elias e Dunning, 1992) ligadas às suas respectivas instituições religiosas. Essas ocupações se situam no amplo espectro do tempo livre sem pertencerem, necessariamente, ao campo do lazer. O processo de sociabilidade no tempo livre religioso, em grande medida, compromete as possibilidades de escolhas autônomas e a própria noção de

liberdade que o lazer encerra. Entretanto, não se deve intuir que os encontros e atividades sejam destituídos de *ludicidade*. A perspectiva de diversão está presente na própria forma de proposição das atividades. A música e também os jogos atuam como elementos importantes no processo de consolidação e motivação dos grupos. (p. 79)

Os jovens transformam o grupo em espaço de socialização bem como juntos vivenciam este momento da vida.

Eu quando saio, é com os amigos do grupo de jovens. Nos domingos à tarde às vezes a gente vai pra avenida pra tomar chimarrão. Os meus amigos são os do grupo. Tem uns que são mais velhos que eu e outros da mesma idade. Eu gosto que tem uns mais velhos.

5.8 A CONSTRUÇÃO DE SABERES

Segundo Dayrell (2005), “na construção dos modos de vida juvenil, o mundo cultural ocupa uma centralidade.” (p. 34). Para o autor, com base em Pais (1993), quando falamos em culturas juvenis nos referimos a modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens no âmbito da vida cotidiana e que expressa certos significados e valores.

Nessa perspectiva, é evidente que não podemos falar de uma cultura juvenil homogênea, tanto que a estamos utilizando no plural. Ao contrário, expressa um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire sentido. O processo de construção de culturas juvenis tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida na qual os jovens estão sendo socializados. (PAIS, 1993, apud DAYRELL, 2005, p. 20)

Há um processo de construção de saberes, fundamental nas práticas e trajetórias pela cidade que não é reconhecido pelo mundo adulto. Ao contrário, são rotulados. No entanto, estes jovens fazem escolhas e desenvolvem formas comunicativas

independentes, resistindo à cultura dominante. O processo de constituição de suas identidades e de suas vivências se faz numa rede social.

A complexa organização das cidades contemporâneas faz com que os jovens enfrentem o desafio da definição e afirmação de *si*, num mundo em que as esferas da produção se transformam em produção de signos. A complexidade das relações sociais demanda um grande investimento no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos que participam simultaneamente de muitas redes sociais e precisam lidar com intensivos fluxos de informação, comunicação e sociabilidade. (CARRANO, 2003, p. 127)

A questão da construção de saberes integra o núcleo central da minha investigação, constituindo o foco da problematização do seu objeto. Desde o início, me questionei: são as práticas e trajetórias juvenis no espaço urbano de Erechim configurações/construções de saberes? Esta problematização se constituiu na própria hipótese da minha pesquisa. Para apresentar, agora, ao final do capítulo dos “achados”, a resposta, para mim afirmativa, a esta pergunta, importa problematizar, ainda que não exaustivamente, a própria questão da construção de saberes.

Para ser fiel à coerência metodológica por mim assumida – indissociação entre teoria e empiria -, procurei companhia em alguns autores que, dentro da minha ótica, pudessem acompanhar meu itinerário investigativo. Para tanto, selecionei um trio de autores que, entre tantos outros, vieram mais ao encontro das minhas expectativas.

Em primeiro lugar, Bernard Charlot, já familiar nesta minha trajetória intelectual e acadêmica. Várias das suas obras abordam explicitamente a questão do saber⁴⁵. Analisando os fundamentos antropológicos da noção de relação com o saber, este autor é bastante contundente na sua teorização, ao afirmar, por exemplo, que

Toda relação com o saber é também relação consigo [...]. Toda relação com o saber é também relação com o outro [...]. Toda relação com o saber é também relação com o mundo [...]. Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social [...]. (CHARLOT, 2001, p. 27-28)

⁴⁵ **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia** (1996), **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria** (2000), **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais** (2001) e **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje** (2005).

Destas afirmações categóricas emergem três preocupações do autor. 1º) Com a categoria da relação; 2º) Com a aproximação do saber com o aprender ou, como afirma o autor, com “um tipo particular de aprender” (Ibid., p. 29), e, 3º) Que o aprendiz que sabe é um sujeito social. Estas preocupações decorrem da noção que Charlot tem de educação como um “triplo movimento de humanização, de subjetivação/singularização e de socialização.” (Ibid., p. 25)

Esta breve teorização do autor em torno da questão do saber encontro configurada nas falas e nas práticas dos jovens pesquisados. São sujeitos singulares, de um lado, mas sociais, de outro, que se relacionam consigo, com os outros (seus pares) e com o seu mundo (o espaço urbano). Nestas suas atividades (práticas e trajetórias), apresentam-se sempre como seres de relação, que constroem um saber que decorre das suas aprendizagens vivenciadas nas práticas e trajetórias. Entendo este saber construído pelos jovens como um processo contínuo entre dois extremos: de um lado, um saber do senso comum, ainda bastante espontâneo e quase instintivo, e, de outro lado, um saber elaborado, encharcado de subjetividade, de consciência, de plena autonomia e também de inserção socializada e sociabilizada no espaço e tempo destas suas práticas e trajetórias. Nesta inserção no mundo vivido dos jovens, estes degustam a concretização dos seus interesses, desejos e impulsos juvenis, enfim seu prazer e lazer.

Esta constatação da relação do saber com o prazer me leva a um outro autor, Adriano Nogueira, o qual, em sua tese de doutorado, publicada sob o sugestivo título “*O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*” (1993), menciona explicitamente a categoria da *fruição*, no contexto do saber da cultura popular:

A vivência cultural da criti-cidade deles se expressa como *fruição*. Mais amplo que um Projeto, mais amplo do que algumas estratégias de ação, é uma peculiar maneira de *ser* aquilo que se *sabe*. *Fruição*... em minhas tentativas de compreendê-los eu me instrumentava da ambigüidade, da inteireza e da tragicidade que me pareceram marca registrada com que estes *sujeitos* vivenciam suas tentativas de cultura crítica. E, principalmente, me instrumentava de uma

“categoria” muito deles: a vida é *fruição*. A vida é um puro presente, grávido de inúmeras recorrências. (NOGUEIRA, 1993, p. 110)

O autor se refere aos sujeitos sociais envolvidos em Movimentos Populares. Parece-me, porém, plenamente legítimo aplicar esta categoria da *fruição* também ao saber que os jovens por mim pesquisados constroem em suas práticas e trajetórias no espaço urbano de Erechim. Eles encontram prazer no que fazem em termos de sujeitos singulares e também em termos de sujeitos sociais.

A categoria da *fruição*, inseparável de *saber*, é definida como *sabor* por um terceiro autor ao qual quero fazer referência na minha busca de fundamentação teórica para o presente tópico da construção de saberes. Estou me referindo a José André da Costa, em seu recente livro: *Sabor, saber, sabedoria: Reflexões sobre temas do cotidiano* (2006). O autor procura “demonstrar que o saber sem o sabor compromete o sentido humanizante da sabedoria.” (p. 15).

Chama-me, aqui, a atenção a idéia da degustação do sabor do saber e a idéia de que a sabedoria consiste em perceber o saber que há no sabor. Sem ser mero jogo de palavras, identifico, nesta perspectiva de Costa, um elemento filosófico-antropológico, na medida em que introduz o “sentido humanizante da sabedoria”.

Ao construírem seus saberes nas suas práticas e trajetórias, os jovens pesquisados se humanizam, são “gente”, e, como tais, sabem saborosamente ser sábios porque encontram um sentido, uma orientação para sua vida, e disso têm plena consciência, um sentimento de pertença, apesar dos limites que o próprio espaço urbano lhes reserva, marcado principalmente pela quase ausência total das instituições públicas de proverem infra-estrutura para o exercício de atividades de lazer dos jovens, para além do ambiente familiar e escolar.

5.9 A ESCOLA E OS JOVENS PESQUISADOS

Os jovens desta pesquisa, no decorrer de seus depoimentos, fizeram algumas referências sobre o espaço da escola. Nestas referências, abordaram sobre o que aprendem e sobre o significado do que aprendem na escola, em suas vidas. A escola não é o foco deste estudo, faz parte do cenário no qual os jovens se movimentam, por isso faço alguns apontamentos, sem intenção de maiores aprofundamentos no intuito de dar visibilidade a este espaço que é parte constituinte do cotidiano dos sujeitos pesquisados

Inicialmente, é preciso considerar a educação como experiência da condição humana. Para Brandão (1989), ela surge quando há uma relação entre as pessoas e situações de ensinar-e-aprender.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1989, p. 10-11)

Quando a educação se enquadra dentro de situações próprias para o seu exercício, produz métodos, estabelece regras e tempos, formaliza-se e institucionaliza-se através de um espaço que é o espaço escolar.

Encontro nos estudos e escritos de Jaqueline Moll (2000, 2004) considerações acerca da escola, que auxiliam na compreensão e na relação com os sujeitos da pesquisa. Moll (2000) aponta a *escola como emblemática da modernidade* (p. 54) e que o seu advento carrega em si a contradição que perpassa o conjunto de corpos sistêmicos, gerados nas tramas da passagem do mundo feudal para o mundo moderno. (ibid.).

A representação e organização da escola que hoje conhecemos possuem esta matriz histórica e instituem-se pela separação do universo social adulto, como espaço

que dicotomiza conhecimento e realidade e produz polaridades que reduzem maniqueisticamente a vida ao jogo do bem e do mal. (Moll, 2000).

A instituição escolar consolida-se ao longo da história como marco importante para a modernidade, pela força disciplinadora, reguladora e civilizatória que exerce, obedecendo a movimentos perpassados por *tensionamentos constituidores de sua natureza* (Moll, 2004).

Moll (2004), ao refletir sobre a escola e sua lógica, descreve que a constituição da escola possibilitou, por um lado, acesso a saberes, chamados de clássicos ou científicos, democratizando o que antes era reservado a poucos nobres e clérigos e, por outro, gerou uma lógica de enclausuramento, de separação dos seus rituais, suas linguagens e suas formas de funcionamento bem como uma lógica dos tempos e dos espaços do “mundo da vida” que estão em seu entorno.

O campo educativo onde os jovens se inserem, como habitantes de uma sociedade complexa, urbana e industrial, apresenta uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela própria divisão social do trabalho e das riquezas, o que vai delinear as classes sociais. Constitui, a princípio, dois conjuntos culturais básicos, numa relação de oposição complementar, e expressam uma das dimensões de heterogeneidade cultural na sociedade moderna: a oposição cultura erudita x cultura popular. (DAYRELL, 2006, p. 143)

Os depoimentos dos jovens deixam claro que existe um paradoxo em seus posicionamentos sobre a escola. A escola representa uma obrigação necessária para um credenciamento que tem relação com o mercado de trabalho. As experiências escolares narradas vêm reforçar esta reflexão quando apontam a escola como garantia de futuro.

Sobre o que pensam da escola, destaco:

Eu estudo mais por obrigação, porque eu preciso pra mais tarde, a minha mãe me obriga a estudar. (Fábio)

A gente tem que valorizar a escola, é um caminho para o futuro. A escola é bem importante. (Indiana)

A escola é boa, mudou o sistema, as professoras mudaram bastante. Está diferente, mais legal que no ano passado. (Jéferson Gabriel)

Hoje, eu penso na escola como garantia para o futuro. Nos anos que eu reprovei eu não tinha interesse pelo colégio, me arrependi, agora estou mais interessado. (Lucas)

Em relação ao que aprendem na escola, relatam:

Eu aprendo na escola as matérias e sobre educação. Não falam muito de educação, mas é ter educação com os professores, na sala de aula, a brincar nos momentos certos, tipo na sala não. Mas a gente brinca. (Anderson)

A gente aprende a ler, a escrever, as disciplinas, os conteúdos, aprende a ter respeito. (Fábio)

Tem tanta coisa que eu aprendo na escola. Eu aprendi a conviver com as pessoas, desde o presinho eu convivo com quase os mesmos colegas. Eu também aprendi a estudar. (Indiana)

A escola brasileira que ainda vive uma herança institucional autoritária e discriminatória não dá mais conta da complexidade atual. Coloca-se então o desafio de pensar a escola como espaço escolar de qualidade, que garanta o acesso, permanência e aprendizagem a todos. Neste sentido, Moll (2004) discorre que:

Trata-se de desfacelar os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu *continuum*, em suas dinâmicas como sujeitos “portadores” de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo (MOLL, 2004, p. 105).

Dayrell (2006) ao considerar a escola como um espaço sócio-cultural nos instiga a compreendê-la no seu cotidiano onde os sujeitos estão em uma relação de construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Ela é um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos.

Cotidianamente, por uma trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas 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. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986 apud DAYRELL, 2006, p. 137)

Os jovens relataram que nesta relação com o espaço da escola, a sua função de educar e como espaço de socialização, está presente, evidenciando diferentes significados:

Sem a escola eu não seria ninguém na vida. Não saberia ler, escrever, fazer contas. (Anderson)

A escola é um lugar onde se aprende, onde se aprende organização, onde se aprende a conviver, se aprende várias coisas. Na escola a gente aprende mais. O que eu aprendi de mais importante na escola foi o conteúdo das disciplinas. A matemática eu gosto a gente pode usar os cálculos, se trabalhar no comércio. O português se a gente não falar direito complica a vida do cara. (Fábio)

Só na escola a gente vai conseguir um caminho para o futuro. Tem amizades que a gente faz aqui que dura pra vida toda, até namorado que pode até casar. (Indiana)

A escola é um meio pra gente aprender mais, né? (Jéferson Gabriel)

A escola é importante pra conviver em grupo também. (Severino)

È a garantia para o futuro. (Lucas)

Estudo à noite pra terminar mais rápido. Eu preciso do estudo. (Jéferson Rodrigo)

Cabe pensar a escola enquanto possibilidade de tornar-se parte da rede de experiências dos jovens, “na busca de apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.”(Dayrell, 2006, p. 137)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho de coordenação pedagógica de 5ª a 8ª séries, iniciaram as inquietações que deram uma visibilidade melhor ao objeto de estudo desta pesquisa. As observações do cotidiano da escola e o relacionamento com os professores foram decisivos para aguçar a minha curiosidade epistemológica em compreender melhor quem é este jovem que está na escola e que é um sujeito social.

Aos poucos fui percebendo que os jovens revelam sinais de outros saberes que são construídos em outros espaços que fazem parte de suas vivências. Percorrer estes outros espaços tornou-se o desafio da imersão empírica. Não foi uma tarefa fácil, pois tenho uma forte inserção no espaço da escola através de minhas trajetórias de vida, da forte presença de meus pais através de sua formação profissional e de minhas atividades profissionais. Então, num processo de desenraizamento do espaço escolar, necessário, parti para uma pesquisa sobre os saberes produzidos nas práticas e trajetórias dos jovens pela cidade.

A pesquisa tentou ser ela mesma uma prática e trajetória educativa para mim pesquisadora na qualidade de educadora em permanente situação de formação científica, pedagógica e profissional e dentro do desafio de sempre desconstruir/reconstruir saberes.

Os trajetos e as redes de jovens nem sempre são visíveis, permanecem na invisibilidade para uma grande parcela da população, sobretudo do poder público, instituições e espaços que acolhem jovens, mas que os desconhecem “como sujeitos de práticas e capazes de produzir orientações para a própria vida.” (Carrano, 2002, p. 11). O espaço urbano foi aos poucos tomando minha atenção, permitindo uma visão mais rica e complexa do uso de diferentes espaços de vivência juvenil.

A cidade de Erechim foi incorporada ao cenário desta pesquisa. Seu significado tem relação com as reflexões de Carrano (2003) sobre as cidades:

As cidades expressam política e culturalmente o traçado de seus relacionamentos humanos em determinado momento histórico. Nas cidades se formam e se negociam sentidos na forma de conhecimentos, sensibilidades, desejos e vontades, fazendo com que sejam múltiplas as possibilidades da existência de trocas sociais educativas. (p. 31)

Entender os jovens numa perspectiva social levou-me a contextualizar a sua visibilidade nas práticas e trajetórias pela cidade e procurar compreender os diversos processos no “uso dos espaços de socialização que os jovens atualmente escolhem para suas convivências.” (Fischer, 2006). Sua condição juvenil exigiu uma aproximação com outros estudos que tratam das relações com a cidade, com a cultura, com o lazer, com o trabalho, com os saberes, com o mundo adulto e com a escola.

Trata-se, portanto, de compreender as diversas formas de socialização e sociabilidade dos jovens que neste estudo ocorrem no espaço da cidade, como espaço provável de socialização e gestor de construção de saberes. Me amparo nas palavras de Spósito (2006) ao assinalar que ganha assim novos contornos a importância da sociabilidade gestada no espaço urbano para a conformação da identidade juvenil. “Quanto maior a ausência do Estado, na oferta de equipamentos destinados à cultura e ao lazer juvenis, mais a rua adquire relevância em suas dimensões socializadoras.” (p. 101) O jovem Anderson ao narrar a construção de uma pista para bicicletas, construídas num terreno baldio pelos próprios jovens, é um exemplo desta consideração da autora.

O espaço urbano aparece, também, como espaço de construção de saberes. Saberes estes relacionados ao universo cultural, como o caso dos jovens pesquisados: Lucas, Indiana, Jéferson Gabriel, Severino e também no caso desta pesquisa, sinais de saberes em interação com o fazer e que gera renda como o caso do Jéferson Rodrigo.

No decorrer do processo da pesquisa, intencionei uma permanente indissociação entre empiria e teoria e entre pesquisadora e sujeitos pesquisados. Para o alcance

deste objetivo, foram, também, extremamente relevantes as discussões e as colaborações dos professores/orientadores e dos colegas de mestrado.

Foi-me possível observar que os jovens possuem “diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias condições sociais nas quais os sujeitos constroem sua experiência.” (Dayrell, 2005, p. 26) Mas, foi-me também possível concluir que estes jovens pesquisados, na qualidade de sujeitos sociais, em processo de socialização e de sociabilidade, são fundamentalmente seres de relação, pois, em todas as suas práticas e trajetórias sempre estão se relacionando, seja com a família ou com o trabalho, com a escola ou com seus pares nos seus locais de lazer. A construção dos seus saberes evidencia esta marca social e relacional de solidariedade e de pertença ao grupo.

Ao encerrar estas considerações finais, quero acenar, ainda, para duas idéias para mim importantes. A primeira: observei que os jovens pesquisados estavam e estão em contínuo movimento dentro do espaço urbano. Isso traduz o seu caráter itinerante, na medida em que não se acomodam, mas se jogam de corpo e alma na dinâmica das suas trajetórias de jovens. A segunda idéia diz respeito ao meu compromisso com a escola. A pesquisa não pára aqui. Ela me devolve ao meu espaço profissional, onde poderei ver com novos olhares e com redobrada curiosidade epistemológica meu cotidiano processo de ensino e aprendizagem, dentro do espírito da epígrafe colocada no início desta dissertação: *Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende* (Guimarães Rosa).

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**. Porto Alegre, nº 5, p. 187-216, set/93.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: Étude de la sociologie de la déviance**. Paris: Éditions A.-M. Métailié, 1985.
- _____. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BERNET, Jaume Trilha. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: **Ciudades Educadoras**. ZAINKO, Maria Amelia S. (Org.). Curitiba: Ed. da UFPR, 1997, p.13-35.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues . **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Os Jovens e a Cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.
- CASSOL, Ernesto (org.). **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.
- _____. **Histórico de Erechim**. 2006. (Informação verbal).
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio de 1996.
- _____. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, José André da. **Sabor, saber, sabedoria:** Reflexões sobre temas do cotidiano. Passo Fundo: Editora IFIBE (Instituto Superior de Filosofia Berthier), 2006.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade.** Tempo impresso, 2004.

_____. **A música entra em cena:** O rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** 2. Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1952.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BELA VISTA. Erechim. **Projeto Político-Pedagógico.** Texto impresso.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **Idade de Ouro:** Adolescentes entre o sonho e a experiência. Tradução Elton Boff, Caxias do Sul: UCS, 2004.

FERRARA, Lucrecia D. As máscaras da cidade. **Revista da USP.** São Paulo, n.5, mar/abr/mai, 1990, p.3-10.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FILMUS, Daniel Fernando. Escuela y ciudad educadora: una relación a profundizar. In: **Cidades Educadoras.** ZAINKO, Maria Amelia S. (org.). Curitiba: Ed. da UFPR, 1997, p.75-91.

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre o objeto e o objetivo. In: **Estudos Leopoldenses – Série Educação.** Vol.3, nº 5, p.7-18, jul/dez., 1999.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARDOLINSKI, Edmundo. Ensino particular mantido pelos imigrantes poloneses impulsionará o progresso do R.G.S. **Jornal Diário de Notícias.** Porto Alegre, 25/07/56, p. 4.

GOMES, Cândido. **A educação em perspectiva sociológica.** São Paulo:EPU, 1985.

IBGE. **Indicadores Sociais-crianças e adolescentes..** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> > Acesso em:17 ago. 2006.

IBGE. **Perfil dos municípios.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php> > Acesso em: 17 ago. 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares.** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

MARGULIS, Mario. Juventud o Juventudes? **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis. Vol. 22, nº 2 – jul/dez. 2004, p. 297-324.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARRE, Jacques A.L. **A Construção do Objeto Científico na Investigação Empírica.** Porto Alegre: UFRGS, 1991. Texto impresso.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. O jovem no mercado de trabalho. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, número especial: nº5: mai/jun/jul/ago e nº6: set/out/nov/dez, 1997.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no Pátio da Escola: Um estudo sobre os processos de escolarização na periferia urbana.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese, curso de pós-graduação em educação na UFRGS.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, número especial: nº5: mai/jun/jul/ago e nº6: set/out/nov/dez, 1997.

_____. **A Invenção do Presente: Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Por uma Sociologia Reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **Il gioco dell'io: il cambiamento di sè in una società globale.** Milano: Feltrinelli, 1992.

_____. **O Jogo do Eu: A mudança de si em uma sociedade global.** Texto impresso, tradução livre, 2002.

_____. **A idade de ouro.** Obra não editada em Português, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRES, Fernando. **La revolución que nadie soñó, o la otra Posmodernidad.** Caracas: Nuova Sociedad: 1996.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Os tempos da vida nos tempos da escola. Em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p.101-110.

_____. **De escola a comunidade de aprendizagem: indagações e reflexões.** Texto impresso.

_____. Para el reencuentro de las ciencias humanas con la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad. **Panorama: Diálogos.** Vol. 23-24, dez. 2000, p. 36-41.

MORIN, Edgar. **Sociologia: A sociologia do microsocial ao macroplanetário.** Portugal: Publicações Europa-América, LDA. s.d.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes. A formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia.** Erechim: EdiFAPES, 2002.

NOGUEIRA, Adriano. **O Sujeito Irreverente: Anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares.** Campinas, SP: Papius, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. **Imagens do Tempo.** In: DOCTORS, Marcio. (org.) **Tempo dos Tempos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. P.33-68.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, nº 5: mai/jun/jul/ago, e nº 6: set/out/nov/dez, 1997.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'". In: SIMSON, Olga de M.V. (org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Edições Vértice, 1988, pp. 14-43.

PESAVENTO, Sandra. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. Texto impresso.

PIRAN, Nédio. **A cidade de Erechim**. 2005. (Informação verbal).

PREFEITURA Municipal de Erechim. **Aspectos históricos, geográficos e infraestrutura física e social**. Disponível em: <http://www.pmerechim.rs.gov.br> > Acesso em: 15 ago. 2006.

SALVA, Sueli. **Vai ter dança hoje?** Itinerários juvenis no espaço escolar. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDUC (Dissertação de mestrado). Texto impresso, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SOARES, Magda. **Metamemórias – Mamórias: Travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Carmen Z.V.G. de. **No tecer da vida, a juventude; no tecer da juventude, a vida: práticas educativas de jovens de Santo Antônio da Patrulha, em grupos de música e religião**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU (Dissertação de mestrado). **Texto impresso, 2002.**

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas Hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, número especial: nº 13: jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. (Coord.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

STECANELA, Nilda. **Os processos identitários de adolescentes das classes populares em suas trajetórias urbanas**. Anteprojeto de doutorado. Texto impresso, 2003.

_____. **Mas, afinal, o que é ser jovem?** Texto impresso, 2004.

TURRA NETO, Nécio. **Enterrado Vivo.** Identidade punk e território em Londrina. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Em busca do lugar reencontrado.** Texto impresso.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário.** Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação.** Da teoria ao trabalho de campo. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

A. QUESTIONÁRIO:

Idade: _____ Estuda? ()sim ()não

O que está cursando? _____

O que pensa sobre a escola? _____

_____ Qual
sua opinião sobre a cidade? _____

Quais são os espaços em que você desenvolve atividades de lazer e de cultura? _____

B. CARTA À ESCOLA:

Erechim, 07 de outubro de 2005.

À Equipe Diretiva

Escola Estadual/ Municipal

Sou professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- campus de Erechim e do Colégio São José, e mestrandando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O título de meu projeto de dissertação é " A construção de saberes pelos adolescentes para além do espaço escolar". Venho, por meio desta, solicitar auxílio dessa equipe diretiva para a coleta de dados de minha investigação.

O tema central de minha investigação trata dos saberes construídos pelos adolescentes em suas trajetórias no espaço urbano da cidade de Erechim. Meu foco de estudo, focaliza portanto, as trajetórias pelos espaços na cidade, partindo porém de um mapeamento destes espaços onde os adolescentes se encontram. Para o mapeamento utilizo a Escola como ponto de partida.

Parto do pressuposto de que o saber científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida, e de que o saber nas ciências sociais é uma forma de objetivação das relações e dos sujeitos que compõem esses fenômenos. Os aportes científicos, situados a partir de um ponto de vista sobre a realidade, ajudam a compreender a complexidade social na qual estamos imersos, apontando para possibilidades de mudanças em nossas práticas. Entretanto, a vida em sociedade escapa, muitas vezes, às explicações científicas, e o reconhecimento de outras formas de compreensão, como aquelas advindas do senso comum, da cultura e da tradição são fundamentais, pois também compõem formas de objetivação das relações e dos sujeitos sociais.

A pesquisa em educação, concebida no campo das ciências sociais, pode ter um sentido de crítica e revisão de nossas práticas pedagógicas, na medida em que entrelaçamos essas últimas com nossos projetos de vida, nossos compromissos sociais. Uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas para essa transformação, mas poderá criar processos de auto-reflexão e autocrítica que qualifiquem nossas práticas e impulsionem nossas buscas por mudanças.

Desejo obter auxílio dessa escola no preenchimento do questionário.

Tal auxílio será de grande valia para a investigação em fase inicial de coleta de dados e desde já me comprometo em trabalhar com estes dados de forma ética.

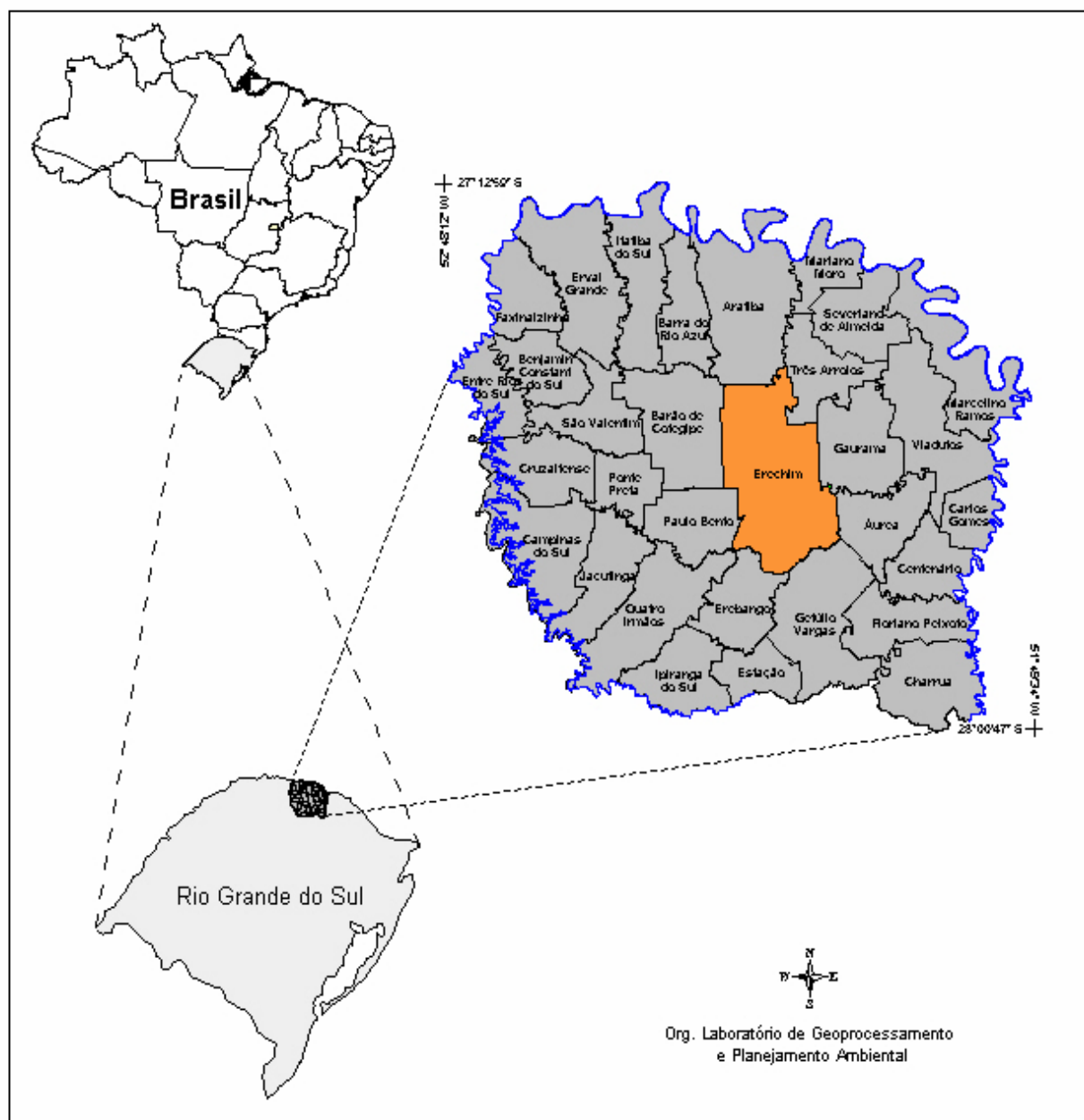
Grata pela atenção, ANELISE BROD.

C. ROTEIRO ORIENTADOR INICIAL PARA AS ENTREVISTAS:

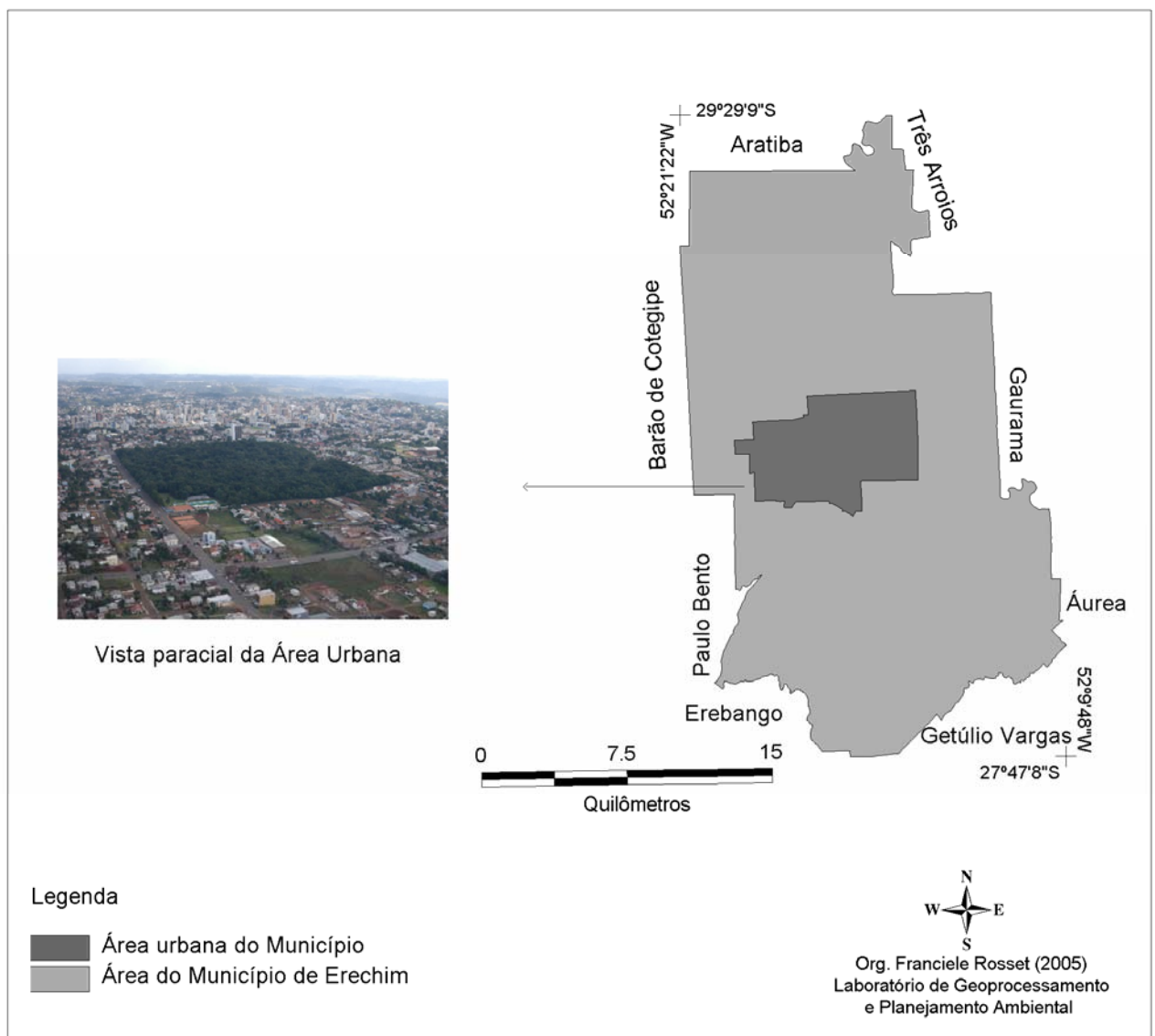
1. O que a escola representa para você?
2. O que você aprende na escola?
3. Além das atividades escolares, que atividades você desenvolve? Em que espaços?
4. Em que espaços você desenvolve as atividades de lazer e cultura?
5. O que aprende para além do espaço escolar?
6. O que é importante nisto que você aprende em outros espaços?
7. Como você organiza seu tempo entre as atividades que desenvolve?
8. Como você vê a cidade?
9. Quais são os espaços da cidade que você mais frequenta? Quando? E por quê?

D. ESQUEMA/RESUMO

D. MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI



F. MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DO ESPAÇO URBANO DE ERECHIM



G. TERMO DE CONSENTIMENTO:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Anelise Brod, pesquisadora da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, peço, com respeito, a sua ajuda para participar de um estudo sobre juventude que se chama: ***Práticas e Trajetórias Juvenis pelo espaço da cidade de Erechim e a construção de saberes.***

A pesquisa tem como questão central à *“investigação e compreensão dos saberes que se constroem para além do espaço escolar, manifestos em suas práticas e trajetórias nos espaços urbanos que constituem a cidade..*

Juntamente com a minha professora e orientadora da pesquisa, a Prof.^a Jaqueline Moll, prometo respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas e observações com os jovens sujeitos da pesquisa.

Os jovens pesquisados são ou foram alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, parte do cenário desta pesquisa. Diário de campo, observação, entrevistas individuais e uma coletiva foram estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa.

Por este documento, denominado consentimento livre e esclarecido (livre porque tenho liberdade em participar da pesquisa e esclarecido porque devo saber para que serve a minha ajuda e este estudo), posso dizer que as estratégias foram bem faladas e explicadas: a pesquisa, a forma de entrevista com gravador, as anotações nas visitas, a importância do trabalho, onde será feito e apresentado e o objetivo. Ainda, fui também informado(a):

- da garantia de pedir resposta a qualquer pergunta ou dúvida sobre qualquer assunto que seja do trabalho;
- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do trabalho, sem que isso me cause qualquer prejuízo;
- da certeza de que as falas e informações relacionadas a minha vida particular serão respeitadas e tratadas com muita ética; respeitando o sigilo sobre algumas informações;
- da certeza de conhecer as informações sobre a pesquisa e o resultado;
- de permitir o uso de gravador e anotação das falas;
- que esta pesquisa é importante para o estudo;
- que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

- Concordo com a apresentação oral, escrita ou publicação do que foi escrito nesta pesquisa.

Assinatura do/a Participante

Assinatura do/a responsável pelo participante

Assinatura da pesquisadora

Erechim, ___/___/___.

