

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

Elisete Regina do Nascimento

**JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE:
a arte de dar forma à própria vida**

Porto Alegre

2008

Elisete Regina do Nascimento

**JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE:
a arte de dar forma à própria vida**

Dissertação de Mestrado 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 de título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Pra. Dra. Maria Stephanou

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

N244j Nascimento, Elisete Regina do

Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre: a arte de dar forma à própria vida [manuscrito] / Elisete Regina do Nascimento; orientadora: Maria Stephanou. – Porto Alegre, 2008.

132 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. 1. Juventude – Individualidade. 2. História de vida. 3. Tempo livre. I. Stephanou, Maria. II. Título.

CDU – 362.7

Elisete Regina do Nascimento

JOVENS URBANOS DA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE
a arte de dar forma à própria vida

Dissertação de Mestrado 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 de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 5 de junho de 2008.

Professora Dra. Maria Stephanou – Orientadora

Professor Dr. Nilton Bueno Fischer (professor da FAGED)

Professora Dra. Rosa Maria Fischer (professora da FAGED)

Professora Dra. Carla Meinerz (professora visitante)

Aos jovens da periferia que possuem...

a estranha mania de ter fé na vida

Agradeço....

À família que é a razão da minha energia, fonte de esperança e fé.

À mãe, Stela e filha, Michelle que sempre foram exemplos de coragem, determinação e amor incondicional.

Aos Professores da Universidade com quem (re) descobri o prazer de aprender.

Ao Instituto de Educação, escola onde conheci professores que acreditam que educar é desenvolver nossa humanidade.

Em especial, à Maria Stephanou pela acolhida, pela confiança, pelas trocas e aprendizagens do caminho.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e rele com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (Boff, 2002, p. 9-10).

RESUMO

NASCIMENTO, Elisete Regina do. **Jovens Urbanos da Periferia de Porto Alegre: a arte de dar forma a própria vida.** – Porto Alegre, 2008. 132 f. + Anexos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

O estudo inscreve-se no âmbito das investigações sobre a temática das juventudes contemporâneas e centrou-se nos processos de individuação e experiências vividas e narradas por jovens urbanos, estudante do ensino médio noturno de uma escola pública de Porto Alegre. Através de entrevistas abertas, observação de espaços de circulação, na escola e para além dela, dispôs-se a escutar e a conhecer como jovens das classes menos favorecidas, moradores da periferia da região metropolitana, experimentam sua condição juvenil, constituindo suas subjetividades, sociabilidades e saberes, dando forma à própria vida. Para tal, deteve-se nas vivências sócio-culturais de oito jovens, em seus diferentes espaços de pertencimento. O quadro teórico que lhe dá sustentação apóia-se, em especial, nas contribuições de Alberto Melucci, além da inspiração nos estudos de José Machado Pais e Carles Feixa Pampòls, e de pesquisadores brasileiros como Marília Spósito. Pretendeu compreender as sociabilidades de tempo livre e as formas como estes jovens se constituem como sujeitos individuais e como sujeitos coletivos, detendo-se em suas participações em redes de pertencimentos.

Nessa pequena amostra da juventude urbana da periferia de Porto Alegre, ficou em evidência a reversibilidade das escolhas que são operadas nos diversos itinerários de vida dos jovens. Muitas das trajetórias juvenis relatadas são pontuadas por escolhas de curto prazo, mutáveis e cambiáveis por alternativas que se apresentam como melhores no tempo presente. Esta peculiaridade foi explicitada tanto nas experiências com relação ao mundo do trabalho, quanto naquelas relacionadas ao estudo e atividades culturais juvenis.

Palavras chaves: **juventudes; processo de individuação, tempo livre; reversibilidade**

RESUMEN

NASCIMENTO, Elisete Regina do. **Jovens Urbanos da Periferia de Porto Alegre: a arte de dar forma a própria vida.** – Porto Alegre, 2008. 132 f. + Anexos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

El estudio se inscribe en el ámbito de las investigaciones sobre la temática de las juventudes contemporáneas y se ha centrado en los procesos de individuación y experiencias vividas y narradas por jóvenes urbanos, estudiantes de la enseñanza secundaria nocturna de una escuela pública de Porto Alegre. A través de encuestas abiertas. Observación de los espacios de circulación, dentro de la escuela y para más allá de ella, se ha dispuesto a escuchar y a conocer como los jóvenes de las clases menos favorecidas, habitantes de la periferia del área metropolitana, experimentan su condición juvenil, constituyendo sus subjetividades, sociabilidades y saberes, dando forma a su propia vida. Para tal, se detuvo en las vivencias socioculturales de ocho jóvenes, en sus distintos espacios de pertenencia. El cuadro teórico que le da sustentabilidad se apoya, en especial, en las contribuciones de Alberto Melucci, además de la inspiración en los estudios de José Machado Pais y Carles Feixa Pampòls y de investigadores brasileños como Marília Spósito. Ha pretendido comprender las sociabilidades que han ocurrido en tiempo libre y las formas cómo estos jóvenes se constituyen como sujetos individuales y como sujetos colectivos, se deteniendo en sus participaciones en redes de individuaciones.

En esa pequeña muestra de la juventud urbana de la periferia de Porto Alegre, se ha quedado en evidencia la reversibilidad de las opciones que ocurren en los distintos itinerarios de vida de los jóvenes. Muchas de las trayectorias juveniles relatadas son puntuadas por elecciones de corto plazo, mutables y cambiables por alternativas que se presentan como mejores en tiempo presente. Esa peculiaridad ha sido explicitada tanto en las experiencias relacionadas al mundo de trabajo, cuanto en aquellas relacionadas al estudio y actividades culturales juveniles.

Palabras llaves: juventud, proceso de individuación, tiempo libre, reversibilidad.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 01 – Prédio do Instituto de Educação Flores da Cunha, em 1935	52
Fotografia 02 – Exposição do Centenário Farroupilha	52
Fotografia 03 – Caminhos da Periferia: bairros dos jovens da pesquisa	55
Fotografia 04 – Instituto de Educação General Flores da Cunha	59
Fotografia 05 – A Chegada dos Açorianos - 1923 - Augusto Luiz de Freitas	60
Fotografia 06 – A Tomada da Ponte da Azenha - 1922 - Augusto Luiz de Freitas	60
Fotografia 07 – Garibaldi e a Esquadra Farroupilha - 1919 - Lucílio de Albuquerque	60
Tabela 1– Produções Discentes : condição juvenil, histórias de vida e jovens urbanos da Periferia	36
Tabela 2 – Dados do senso escolar nas escolas Públicas do Rio Grande do Sul	52
Tabela 3 – Sujeitos da Pesquisa: jovens narradores	63

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IE – Instituto de Educação

IHD – Infante Dom Henrique

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Ministério da Educação e Cultura

LQP - Licença para Qualificação profissional

MR-8 – Movimento Revolucionário Oito de Outubro

PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios do Instituto
Brasileiro de Geografia e de Estatística

PSoL – Partido Socialista da Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SASE – Serviço de Atendimento Sócio-Educativo

SMIC – Secretaria Municipal da Indústria e Comércio

UGES – União Gaúcha de Estudantes Secundaristas

UMESPA – União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A CABEÇA PENSA A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM	14
2.1. OS TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS DA PESQUISA	14
2.2. A ESCOLHA DE CAMINHOS.....	18
2.3. APROXIMAÇÕES COM O TEMA JUVENTUDES.....	31
3. CADA UM COMPREENDE E INTERPRETA A PARTIR DO MUNDO QUE HABITA	37
3.1. O CENÁRIO DA COMPLEXIDADE	37
3.2. UM ESPAÇO PARA O EXERCÍCIO DA LIBERDADE: a experiência Cotidiana	39
3.3. JOVENS URBANOS E SUAS SINGULARIDADES	43
4. PARA COMPREENDER, É ESSENCIAL CONHECER O LUGAR SOCIAL DE QUEM OLHA	46
4.1. OS JOVENS E SUAS AUTONARRATIVAS.....	46
4.2. A PERIFERIA CHEGA AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO	48
4.3. JUVENTUDE E TERRITÓRIOS	53
4.4. NARRATIVAS DO ESTUDO DE CAMPO.....	57
5. PARA ENTENDER COMO ALGUÉM LÊ É NECESSÁRIO SABER COMO SÃO SEUS OLHOS E QUAL É SUA VISÃO DE MUNDO	64
5.1. A PERIFERIA COMO REFERÊNCIA	64
5.2. AS INSTITUIÇÕES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	71
5.3. TERRITÓRIOS CULTURAIS	85
5.4. APRENDIZADOS EM TEMPOS DE MORATÓRIA SOCIAL	93
6. CADA UM LÊ E RELÊ COM OS OLHOS QUE TEM	100
6.1. A DIMENSÃO SOCIAL DA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL	100
6.2. JOVENS ATORES E OS MOVIMENTOS SOCIAIS	106
6.3. CULTURAS JUVENIS E TEMPO LIVRE	113
7. TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO	119
7.1. ALGUNS PONTOS DE ARREIMATE PARA VER MAIS ADIANTE	119
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	133

1. INTRODUÇÃO

Este estudo dedicou-se a investigar itinerários e traços de vida de jovens urbanos de um contexto específico, a periferia de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. O olhar foi endereçado, de um modo especial, aos processos de individuação experimentados e narrados pelos oito jovens da pesquisa, detendo-se nos modos diversos como os mesmos estetizam suas vidas, dimensão do processo de subjetivação que pode ser pensado como uma arte.

Para tanto, a investigação assentou-se numa perspectiva afirmativa, positiva, de acolhida e escuta interessada. Colheu narrativas de jovens identificados a partir de um de seus espaços de pertencimento e socialização: a escola pública, em seu turno noturno e do Ensino Médio. Entretanto, o foco do estudo não é a escola, mas aquilo que, em geral, passa despercebido ou é desconsiderado pela instituição escolar: as vivências sócio-culturais dos jovens nos espaços em que circulam e nos grupos em que se inserem.

A parte inicial do estudo refere-se ao lugar do pesquisador. De onde meus pés pisam, o que minha vista alcança e os traços autobiográficos que me mobilizaram a empreender este estudo. Quais conhecimentos provisórios e estratégias metodológicas permitiram as escolhas de caminhos que foram abertos e que deram concretude à investigação. No mesmo capítulo discute-se também a atenção que as juventudes brasileiras vêm merecendo no âmbito das políticas públicas nacionais e nos meios acadêmicos, através do mapeamento e estudos recentes que vem sendo produzidos acerca desta temática.

No segundo capítulo é apresentado, num breve anúncio, o cenário mais amplo no qual esta pesquisa se inscreve, destacando contextos do mundo que habitamos, os desafios e ambigüidades da complexidade do tempo presente. São referidos os processos indicados por Alberto Melucci, que melhor expressam as incertezas da contemporaneidade, detendo-se na experiência cotidiana e no movimento de individuação, que caracterizam as práticas sociais. O capítulo que vem a seguir centra-se nas contribuições dos autores a respeito do tema juventudes, aportes que iluminaram os itinerários da pesquisa.

Após a incursão que situa a pesquisa no quadro teórico que lhe dá sustentação, são apresentadas as experiências vividas e narradas pelos sujeitos da pesquisa, tendo como referência o mundo a partir do olhar daquele que vê, de onde os pés destes jovens pisam, considerando o que nos diz Leonardo Boff: *que para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha*. O quinto capítulo prossegue no interesse de compreender as sociabilidades produzidas no tempo livre e as formas como os jovens se constituem como sujeitos individuais e como sujeitos coletivos, detendo-se em suas participações em redes de sociabilidades e de cultura.

Finalizando, apresentam-se, alguns pontos de arremate para pensar mais adiante, tendo presentes a provisoriedade e a necessidade de aprendermos a incluir em nossas ações a complexidade e a incerteza peculiar ao tempo em que vivemos.

2. A CABEÇA PENSA A PARTIR DE ONDE OS PÉS PISAM

2.1. OS TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS DA PESQUISA

Tenho a compreensão de que a escolha de um objeto de investigação não é motivada por razões desinteressadas. Ao contrário, a temática juventudes não é um tema neutro para mim, pois tem muito a ver com os caminhos trilhados como professora, principalmente nesta etapa de minha prática profissional, pois trabalho com jovens do ensino médio noturno em uma escola pública. A validade de uma pesquisa está no fato de sua motivação ter uma relação de paixão com o tema, com seu objeto. É fundamental que o pesquisador tenha razões muito fortes para investigar. Parte da razão pela qual trabalhei neste projeto foi o compromisso político de contar histórias que não são ouvidas, de questionar e desafiar o senso comum existente sobre jovens estudantes trabalhadores de classes populares que moram na periferia de Porto Alegre. O historiador Thomson (1997, p. 78), relata que durante o processo de seu trabalho com história oral foi percebendo que havia também impulsos muito fortes, inconscientes, inicialmente autobiográficos que o haviam levado ao assunto de pesquisa. Em suas palavras, “como sabem, existem impulsos autobiográficos e acho que você precisa de paixão e comprometimento para trabalhar em algo como História Oral, que, creio, seja mais compensador, mas também mais difícil dentre outros tipos de pesquisa.”

Na rede das possibilidades que é a experiência humana, na virada deste século, surgiu a alternativa de atuar no Ensino Médio noturno de uma escola pública estadual. Minha prática profissional até então havia ocorrido em escolas diurnas, onde geralmente estudam alunos sem defasagem idade-série. Trabalhar no Instituto de educação General Flores da Cunha com jovens que estudam a noite foi uma experiência inédita em minha trajetória profissional, ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade de compreender na ação, uma realidade pouco conhecida. Literalmente mudei do dia para a noite. A docência assumiu um novo significado ao conhecer os estudantes do ensino médio noturno, fui picada pela mosquinha azul,

como diz o professor Fischer (2000). Passei, então, a viver o prazer do encontro e reencontro com jovens estudantes da noite e com colegas que, por opção ou contingências da vida profissional, integram o grupo de docentes do noturno e dividem preocupações, dúvidas, alegrias e esperanças. Nesse espaço encontrei o inesperado e, ao mesmo tempo, o instigante. Era sempre uma surpresa noite-a-noite, conhecer mais as múltiplas facetas do ensino médio, onde a maioria dos estudantes é constituída por jovens de 14 a 24 anos, alguns trabalhando em estágios, poucos com carteira assinada, outros desempregados ou ainda a procura do primeiro emprego.

Uma diversidade de saberes e multiplicidade de experiências e traços de vida reúne-se neste espaço, composto por jovens vindos de diferentes lugares da periferia da região metropolitana de Porto Alegre. Jovens que trazem as marcas das condições adversas que atravessam suas existências. Muitos proibidos de ser, não apenas proibidos de ter e de saber, como sintetiza Gonzalez Arroyo (2000). Todos, porém, partilham o mesmo sonho, o mesmo projeto: concluir o ensino médio para melhorar de vida e conquistar oportunidades de inserção no mundo produtivo.

Estes jovens, como atributo da condição juvenil contemporânea, vivenciam uma espécie de “moratória social”. É procedente considerar o peso das desigualdades sociais que estão implícitas na noção de moratória. Margulis; Urresti (2000) chamam a atenção para o fato de que os integrantes dos setores populares não dispõem das mesmas possibilidades de acesso aos benefícios da moratória social própria da condição juvenil. Alguns setores sociais podem oferecer a seus jovens um período prolongado de relativa despreocupação que permite adiar exigências próprias da vida adulta, como o início da vida produtiva e a constituição de uma família, utilizando este tempo alargado para se dedicarem aos estudos, à qualificação, usufruindo assim, de um tempo maior da condição de ser jovem.

Os setores mais pobres, entretanto, carecem de tempo e dinheiro que lhes dê o respaldo para viverem um período maior de despreocupação, pois são pressionados pela necessidade de ingressarem prematuramente no mundo do trabalho, muitas vezes abandonando o estudo. Geralmente exercem atividades que exigem pouca ou nenhuma qualificação, ou apelam para o mercado informal e estágios totalmente isentos de direitos sociais e trabalhistas. Segundo Margulis e Urresti (ibid.) muitos já constituem suas próprias famílias, pela contingência da presença de filhos. Quando acontece de ficarem com tempo livre, como decorrência

do desemprego, são compulsoriamente levados à moratória social, mas esta vem acompanhada de sofrimento e culpa.

Procurando afastar-me do ensino tradicional com ênfase nos conteúdos, na escola pública noturna em que passei a atuar em 2000, fui construindo uma proposta de trabalho, através de oficinas pedagógicas, que passava necessariamente pelo exercício da fala, pela socialização de saberes que oportunizam a afirmação de identidades, o conhecimento de si na alteridade, na relação entre o si mesmo e o outro, (des) arrumando o espaço da sala de aula para favorecer o exercício do olhar, do encontro, da troca, nem sempre fácil e quase nunca privilegiado pelas práticas escolares. Ao iniciar cada oficina, a experiência era inquietante, os jovens trocavam olhares curiosos, tímidos, desconfiados, sorrisos. Histórias começavam a ser partilhadas. Foi permitido pensar em voz alta, dizer: *eu acho*, justificar opiniões, pensar diferente, contar histórias, escolhas, dissabores, cogitar que não existe unanimidade, expressar indignação, dividir problemas. Enfim, “a gente pode falar de coisas tudo a ver com nossa vida”. A provocação foi: todos são portadores de saberes diferentes e devemos ocupar nosso espaço, na sala de aula, no grupo, no trabalho, na sociedade. O desafio lançado: arriscar-se, mostrar-se, dar-se a conhecer e ser reconhecido em sua humanidade.

Através da experiência de oficinas, então, fui conhecer o jovem que não é o aluno (a-lumino, aquele a quem falta luz), mas o sujeito de saber, estudante que busca construir outros saberes e desenvolver competências, valorizadas no chamado “mundo da informação” ou do “conhecimento”, sujeitos que buscam seu espaço social. Trazem para a escola suas marcas, memórias na pele, no olhar e nos rostos. A inscrição de quem cedo já conheceu a privação de moradia, de saúde, segurança, alimentação. Alguém que teve sua diferença marcada por critérios quantitativos, e através de gestos, olhares e falas, sentiu-se à margem do labirinto da vida, para onde normalmente é empurrada a juventude, neste mundo adulto normatizado que só tem lugar para aquele que se enquadra, conforme nos fala Pais (2004). Nestas margens, porém, muitas coisas acontecem, pois os jovens procuram inovações, novos lugares, novos sentidos.

O modo como estes jovens da periferia vivem a condição juvenil é conhecido e reconhecido em sua singularidade? Os professores que atuam nas escolas noturnas reconhecem e são sensíveis às realidades juvenis, considerando-as em seu fazer pedagógico e na forma de se relacionarem com estes estudantes? Muitas

das falas cotidianas expressas nas escolas indicam que temos que exercitar mais nossa escuta e nosso olhar como professores, além de questionar as afirmações que proliferam entre os docentes, tais como: “A maioria dos alunos que estuda à noite não trabalha, só querem um ensino mais facilitado”; ou, “os alunos se matriculam para fazer a carteirinha escolar e, depois, não vêm mais à escola”; “eles só querem o comprovante de matrícula para conseguirem um estágio e desaparecem”; “eles não querem nada com nada”; “não sabem escrever e muito menos raciocinar e por isso param de estudar”; “coitados, são fraquinhos, mas alguns são esforçados”; “eles não estão nem aí, vem de vez em quando, depois faltam, faltam e aparecem quase no fim do semestre com a maior cara de pau”. Estas falas e outras tantas indicam a urgência de problematização das relações escola e juventudes.

Neste cenário, faz-se necessário entender a categoria juventude como uma construção social que apresenta uma diversidade de dimensões. A distinção entre condição juvenil e situação juvenil torna-se indispensável. Spósito e Carrano apresentam o entendimento de Abad (2003 apud Spósito; Carrano, 2003, p. 17), que em suas análises sobre políticas para a juventude, esclarece que a condição juvenil refere-se ao modo como a sociedade constitui e significa este momento de vida. Por sua vez, a situação juvenil é representada pela diversidade de formas existenciais que os jovens experimentam a partir de seus diferentes pertencimentos de classe, gênero, etnia e escolaridade.

Na tentativa de aproximação com as realidades experimentadas pelos estudantes em suas vivências como sujeitos sociais, na escola em que atuei realizamos uma pesquisa, em 2004, para delinear quem eram os alunos ingressantes no ensino médio noturno. Os dados colhidos foram organizados e depois socializados com os próprios estudantes e expostos na sala de professores, em painéis. Este trabalho teve grande aceitação entre os professores que, seguidamente, estavam lendo os painéis. Os jovens encontraram muitas coisas em comum de sua condição juvenil, seja como estudantes seja como trabalhadores. A pesquisa incluiu um jogo rápido, evidenciando que seus sonhos, defeitos, qualidades, medos, alegrias e preocupações são muito semelhantes aos de todos nós, independentemente da condição econômica, social, nível de formação, gênero, etnia ou lugar onde moram. Alguns mitos se desfizeram e muitas outras

interrogações surgiram. Quem é este “guri”? Quem é esta “guria”? O que fazem, como vivem, o que querem para suas vidas?

Encontrei aí, nesta aproximação com a concretude da existência dos estudantes, a construção de sua situação juvenil e com o próprio jovem em sua experiência cotidiana nos espaços em que se movimenta, minha afinidade com a temática das juventudes. Meu interesse direcionou-se para os processos através dos quais o jovem se constitui como sujeito individual e como sujeito coletivo, sua participação em redes de sociabilidade e cultura.

Retomando as reflexões e questões anunciadas até aqui, é possível sintetizar o problema de pesquisa que norteou a investigação nos seguintes termos:

Compreender como jovens de uma escola pública de ensino médio noturno, residentes na periferia da região metropolitana de Porto Alegre, experimentam sua condição juvenil, constituindo identidades, sociabilidades e saberes.

Decorre daí, indagar:

Que sentidos e significados atribuem aos espaços em que transitam?

Que estratégias produzem para assegurar, apesar das adversidades e exclusões, a experiência própria de sua condição juvenil?

Que lugar ocupa a experiência da produção sociocultural juvenil na constituição das identidades e pertencimentos destes jovens?

Que instituições ou coletivos são reconhecidos pelos jovens como espaços importantes para suas vidas?

O estudo procurou responder a estas questões através da realização de entrevistas abertas com oito jovens de periferia, estudantes do ensino médio noturno de escola estadual de Porto Alegre. Buscou dar visibilidade às suas narrativas de vida, no intuito de compreender como dão forma à própria vida.

2.2. A ESCOLHA DE CAMINHOS

Para definir e fundamentar os caminhos pretendidos na construção desta pesquisa faz-se necessário situar a discussão que vem acontecendo, nas últimas décadas, em torno dos limites do rigor científico que sustentam a ciência moderna. Evoco de forma abreviada algumas reflexões propostas por Santos (2001) em *Um*

Discurso sobre as Ciências. O autor apresenta os indícios que sinalizam que o modelo racionalista científico atravessa profunda e irreversível crise. Em suas considerações, anuncia que podemos, agora, celebrar o caráter único do ser humano, que quebra a lógica da disjunção que separa o sujeito e o objeto em esferas próprias, e que, nas palavras de Morin (2000), pautou o “grande paradigma do Ocidente”. Para Santos (2001), estamos vivendo uma revolução científica que se iniciou com Einstein e a teoria da mecânica quântica, que põe em causa as distinções básicas entre natureza/cultura, homem/animal, corpo/alma e abre-se para o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se permear por elas.

Destas inovações que vem ocorrendo no campo das ciências, resultou uma profunda reflexão, rica e diversificada, sobre o conhecimento científico, que apresenta duas importantes facetas sociológicas. A primeira referenda a reflexão realizada pelos próprios cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosóficos para problematizar sua prática científica. Santos (2001, p. 30) arrisca-se a dizer que passada a euforia científica do século XIX que provocou uma “aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo” nunca houve tantos cientista-filósofos como atualmente. “Chegamos ao final do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós mesmos [...]” (Santos, 2001, p. 30). A segunda faceta da reflexão abrange questões que antes eram deixadas aos sociólogos. Ou seja, a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais e estruturas sociais da investigação científica, antes segregadas no campo estanque da sociologia, e que passaram a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica.

Este novo quadro teórico, sem precedentes, pautado pela superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende a revalorizar os estudos humanísticos. Santos (2001, p. 44) ressalva que esta “[...] progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa.” Deste modo, “[...] não há natureza humana porque toda natureza é humana” (Santos, 2001, p. 44). Segundo o autor, o sujeito, que a ciência moderna havia desconsiderado, regressa investido da tarefa de erguer uma nova ordem científica, especificamente humana.

Diante das alterações no cenário mais amplo do conhecimento humano, situadas por Santos (2001), as ciências sociais vêm redefinindo seu estatuto na pesquisa social. Melucci (2005), em seus estudos, destaca que nas últimas décadas, as sociedades contemporâneas estão passando por processos de transformação social muito rápidos e profundos, que põem definitivamente em causa as teorias e os conceitos, os modelos e as soluções anteriormente considerados eficazes para diagnosticar e resolver as crises sociais. Assistimos a uma mudança significativa na pesquisa social, tanto no quadro teórico como prático, em consequência das demandas provocadas pelos processos sociais que apresentam novos atores e conteúdos e pressionam o campo das práticas de pesquisa a buscar maneiras mais eficazes de aproximar-se dos fenômenos emergentes. Como resultado, vem ocorrendo intensa experimentação no campo da pesquisa qualitativa.

Esta verdadeira virada epistemológica, como caracteriza Melucci (2005), propõe redefinições fundamentais da pesquisa social. A pesquisa social transforma-se em uma forma de tradução do sentido produzido no interior de um certo sistema de relações sobre outro sistema de relações, como a comunidade científica ou o público. O pesquisador é, então, aquele que faz a tradução de uma linguagem para outra. Neste caso, a pretensão de explicar uma realidade em si é superada. Busca-se a “[...] explicação emergente e recorrente dos processos nos quais o conhecimento é produzido através da troca dialógica entre observador e observado” (Melucci, 2005, p 34).

Considerando as transformações em nosso universo conceitual, optou-se por uma abordagem epistemológica que privilegia os processos subjetivos da memória e as relações entre memória, narrativa e identidade.

Em uma passagem referida por Foucault (2004b), em seu curso “A Hermenêutica do Sujeito”, sobre as Cartas de Sêneca a Lucílio, escritas nos primeiros séculos de nossa era, fica explícito que em épocas anteriores, diferentes pensadores pronunciaram-se em defesa da legitimidade da experiência individual e de situações vividas, representadas pelos testemunhos diretos, assim como evidencia que a crença na soberania das fontes escritas nem sempre foi uma unanimidade.

Em uma destas cartas, destacadas por Foucault (2004b), Sêneca expõe sua crítica à história e à crônica dos grandes acontecimentos e dos grandes homens. Fundamenta sua oposição aos historiadores da época, a prolixidade dos textos e a

exaltação de alguns grandes homens, principalmente Alexandre, por quem não tinha apreço. Para o filósofo da Antigüidade, o verdadeiro valor do exemplo histórico não se encontra na vida dos reis estrangeiros. Ainda na mesma carta, Sêneca acrescenta que o exemplo histórico não é bom na medida em que nos mostra modelos nos quais os verdadeiros traços da grandeza são apenas as formas visíveis do brilho e do poder. Para ele, o modelo que deve ser mostrado encontrar-se-ia nas formas individuais de domínio de si.

Prosseguindo, ao analisar a Carta 17 de Sêneca, Foucault (2004b) observa que para este filósofo, é do saber histórico de sua época que devemos nos afastar, aquele saber histórico que narra feitos de reis estrangeiros, suas aventuras, suas façanhas, suas conquistas. Tudo isso, no fundo, é a história de sofrimento que, na história de reis se transforma em louvores. É somente isso que, sob as aparentes roupagens gloriosas da história dos reis, nos transmitem as crônicas que lemos. Para Sêneca, no lugar de narrar as paixões dos outros, como faziam os historiadores de seu tempo, seria bem preferível superar e vencer nossas paixões: “não seria muito mais sábio sufocar as próprias paixões do que narrar à posteridade as paixões dos outros? Ah! Melhor inquirirmos sobre o que há a fazer do que sobre o que foi feito” dizia ele, conforme tradução feita por Foucault (2004b, p. 329) do texto original da carta. Ao lermos as narrativas destes grandes feitos, arriscamo-nos a tomar por grande o que não o é, e a nos iludirmos sobre a verdadeira grandeza humana, que só é possível encontrar em vitórias sempre frágeis e em fortunas sempre incertas.

Este entendimento de Sêneca é partilhado por Brecht, dramaturgo alemão (1898 a 1956), que denuncia a opacidade do protagonismo do povo nas narrativas históricas de grandes conquistas e realizações de reis e generais que ergueram impérios e nações. Vejamos o texto de seu conhecido poema “Perguntas de um trabalhador que lê”:

*Quem construiu a Tebas das sete portas?
Nos livros constam o nome dos reis.
Os reis arrastaram os blocos de pedra?
E a Babilônia tantas vezes destruída
Quem a ergueu outras tantas?
Em que casas da Lima radiante de ouro
Moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros*

*Na noite em que ficou pronta a muralha da China?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os levantou?
Sobre quem triunfaram os cézares?
A decantada Bizâncio só tinha palácios
Para os seus habitantes?
Mesmo na legendária Atlântida,
Na noite em que o mar a engoliu,
Os que se afogavam gritavam por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Ele sozinho?
César bateu os gauleses.
Não tinha pelo menos um cozinheiro consigo?
Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou.
Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu, além dele?
Uma vitória em cada página.
Quem cozinhou os banquetes da vitória?
Um grande homem a cada dez anos.
Quem pagava suas despesas?
Tantos relatos.
Tantas perguntas.*

Estes documentos dão o testemunho de que a discussão sobre as fontes exclusivamente escritas nas quais se baseiam os historiadores tradicionais, não é tão recente assim. Fazendo uma conexão com os tempos atuais, Thomson (1997) nos coloca a par do debate entre os historiadores sobre a validade do uso das fontes orais, em detrimento das fontes escritas, a partir do argumento da não confiabilidade da memória. Somando-se a ele, Prins (1992), em sua crítica à glorificação das fontes documentais escritas, entende que estas não são tão inocentes nem involuntária e naturalmente legadas a nós, como alguns acreditam ser. Muitos documentos registrados atestam que o testemunho escrito, em sua versão pública, apresenta uma certa distância do texto oral original. As fontes documentais estão sujeitas muitas vezes à censura de governos, e muitas decisões no meio político são tomadas tendo por base critérios muito mais pessoais do que públicos.

Neste debate sobre a utilização de documentos orais, Prins (1992) diz suspeitar de que há razões bem mais profundas para explicar o ceticismo dos historiadores das sociedades contemporâneas e maciçamente alfabetizadas, quanto ao valor das fontes orais na história social moderna. Em culturas compostas como a nossa, em que a linguagem assume tanto as formas orais quanto as escritas, somos

essencialmente regulados pela palavra escrita. Dada a soberania do letramento, ao trabalharmos com depoimentos orais em culturas híbridas, com linguagens escritas complexas, precisamos considerar, igualmente, o testemunho oral com a mesma complexidade, evitando assim simplificações. Em contextos essencialmente alfabetizados, a linguagem simbólica escrita tornou-se um instrumento de poder e inconscientemente a palavra falada tende a ser desprezada. Contudo, é preciso que se considere que é indispensável o cuidado de proporcionar a presença histórica daqueles cujo ponto de vista e valores são descartados pela história vista de cima, resgatando, assim, a memória popular, muitas vezes silenciada por versões totalitárias, que a condenam ao esquecimento.

A revitalização da história oral e do uso de depoimentos orais nas pesquisas, envolvem o interesse tanto pela natureza dos processos de lembrar, que são atualizados constantemente devido à dinamicidade da memória em suas diferentes camadas, quanto pelos conteúdos das reminiscências e os esquecimentos ativos.

Prins (1992) destaca que um documento oral é uma evidência obtida de uma pessoa viva, em oposição às fontes inanimadas, mas que precisa ser definida para que se evitem erros de categoria. Assim, distingue dois tipos de documentos orais. O primeiro consiste na tradição oral, que se fundamenta no testemunho oral transmitido verbalmente de uma geração para a outra, e que tem por função permitir a reconstrução do passado de uma sociedade assentada na cultura oral. O segundo tipo de documento oral é a reminiscência pessoal. Esta é uma evidência oral específica das experiências de vida do informante, aspecto particular sobre o qual se detém o estudo aqui empreendido, ou seja, as narrativas de vivências pessoais de jovens.

Para Thomson (1997, p. 56), através dos depoimentos orais ou narrativas de vida, “[...] compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente.” Esta composição envolve uma dimensão social, pois as autonarrativas são apoiadas nas linguagens e nos significados disponíveis na cultura, que fazem com que as experiências passadas sejam sempre afetadas pelas novas experiências e pelas grandes narrativas, que produzem sua atualização e novas formas de compreensão. A composição de nossas memórias também sofre alterações que se originam da tensão entre memória e identidade, premida pela “[...] necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver” (Thomson, 1997, p. 57). Esta segunda dimensão é construída na troca com outras pessoas, na

exposição pública de nossas narrativas e nas narrativas que fazemos a nós mesmos ou que fazem de nós.

As ciências sociais vêm adotando procedimentos teórico-metodológicos que contribuem para um conhecimento mais rico de determinados universos sociais, valendo-se para tanto, de métodos de entrevistas e abordagens analíticas que envolvem uma compreensão mais ampla das reminiscências e das identidades. Com este entendimento, Zago (2003, p. 294) referenda o uso da entrevista como instrumento de pesquisa sem entretanto, deixar de alertar que “ [...] nenhum método dá conta de captar o problema em todas suas dimensões.” Segundo a autora, parte considerável da produção da entrevista e do aprendizado que produzimos sobre sua construção constitui-se no processo concreto da investigação.

Conforme explicita Zago (2003), a entrevista como recurso metodológico está amparada em diferentes quadros teóricos. A definição pelo tipo de entrevista, assim como de outros recursos da pesquisa de campo, inscreve-se em uma perspectiva teórica e justifica-se pela necessidade decorrente da problemática de estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas indagações sobre a prática social e a buscar as estratégias apropriadas para compreendê-las. Isto exclui qualquer pretensão que se possa ter de neutralidade. Cada pesquisa produz uma construção particular do objeto a ser investigado e exige uma adaptada dos instrumentos. A entrevista deve ser, portanto, empregada de maneiras diferenciadas. Assim sendo, o trabalho de campo é sempre uma experiência singular e por isso mesmo deve-se considerar que se constitui de variações locais e peculiaridades que tornam o espaço social e o problema de pesquisa aquilo que são de modo único. A empiria e a metodologia dialogam entre si durante o processo da pesquisa de campo, proporcionando assim sua originalidade.

Mediados por sua inserção na prática, os contornos da entrevista vão sendo definidos na ação. Uma das características da pesquisa qualitativa, e em seu quadro teórico, da entrevista compreensiva é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, ou seja, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação.

Faz-se necessário, ainda, considerar que a dimensão ética do trabalho com depoimentos orais implica uma expressiva parcela de responsabilidade e compromisso. No entendimento de Amado (1997, p. 146), dialogar com os vivos pode trazer conseqüências e repercussões “[...] para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais” e não apenas para o pesquisador, pois mexe com o tempo presente nos palcos da vida onde as histórias se desenrolam. A autora entende que a relação entre entrevistador e entrevistado é, desde o início, negociada, sendo caracterizada por trocas entre os objetivos do pesquisador, neste caso, desvendar relações humanas, e os objetivos do informante que na maioria das vezes é motivado pela “[...] oportunidade de ter a própria história registrada” (Amado, 1997, p. 152).

A definição pela utilização da entrevista aberta, compreensiva e em profundidade como metodologia de pesquisa, que tem nas narrativas de memória seu principal documento, justifica-se no interesse pela história do tempo presente, considerando que os fenômenos que envolvem as juventudes contemporâneas são móveis e estão em constante construção. Esta prática está centrada na história de pessoas que estão vivas e, no caso, o próprio sujeito pesquisado fornece as informações que se transformam em documentos de análise.

A procura pelo recurso à entrevista compreensiva, ou seja, a análise de depoimentos orais, na atualidade, ilustra o interesse crescente das ciências humanas pelo protagonismo do sujeito. Considera-se o retorno do sujeito, ou seja, a centralidade antes dada às estruturas sociais para explicar os fenômenos dá lugar a um sujeito dotado de uma subjetividade, visto em sua singularidade. Discorda-se aqui da lógica que usa o recurso das posições sociais para interpretar a realidade, apoiando a análise estritamente no lugar que os sujeitos ocupam no espaço social. Como diz Charlot (2000, p. 34), “[...] uma sociedade, com efeito, são estruturas, instituições, mas também representações, valores e as ações a que eles induzem.”

A entrevista compreensiva como metodologia utilizada nesta pesquisa, deteve-se no relato de um narrador sobre sua existência, com a intermediação de um pesquisador. É um trabalho coletivo que envolve o narrador como sujeito e o pesquisador como intérprete. Frente aos depoimentos orais, considera o modo como a trajetória do sujeito é construída e narrada.

Mesmo centrada no itinerário pessoal, uma espécie de história de vida, como as colhidas na pesquisa junto aos oito jovens ouvidos, o recurso da entrevista compreensiva permite explorar a relação das trajetórias individuais com o contexto social e tem o mérito de favorecer a proximidade com o indivíduo concreto, dotado de contradições, sentimentos, expectativas, limitações. Favorece explorar o imaginário do entrevistado e colocar em evidência aspectos nem sempre presentes para ele próprio. Os narradores comunicam como vêem a si mesmos e como pensam ser vistos pelos outros, como constroem suas identidades, sem deixar de fora conteúdos que muitas vezes só são percebidos pela observação cuidadosa do entrevistador. Estes conteúdos podem ser constatados nos “comportamentos de ocultação verbal”, sugeridos por Errante (2000).

Outro mérito da entrevista compreensiva e do recurso aos depoimentos orais é seu estudo do contemporâneo. Assume o importante papel de dar a palavra e tornar pública a voz daqueles que não têm ou têm acesso restrito à escrita: os trabalhadores rurais e urbanos, as camadas populares em geral, as minorias. Os indivíduos das camadas populares não tinham chance de ter suas vidas contadas, por não serem portadores, aos olhos de quem fabrica e consome a palavra escrita, de qualquer valor. Os discursos sobre suas vidas ficavam limitados à memória de seu grupo. Seu vivido sempre foi estudado de cima, a partir do lugar econômico e político que ocupam na estrutura social, pois “[...] sua vida não tem o tipo de individualidade própria para suscitar interesse, o que é freqüentemente ligado à mobilidade e ao sucesso social” (Pereira, 2000, p. 125).

A potencialidade dos depoimentos orais é também analisada por Regina Weber (1996) que, embora se refira à história oral propriamente dita, trata das experiências comuns a historiadores e cientistas sociais no momento em que se aproximam da utilização da metodologia da história oral. Estas ciências têm em comum a preocupação em dar visibilidade e direito à voz a grupos menos privilegiados. Vidas que mesmo na contemporaneidade são rotuladas como deficientes e sem importância. Ou seja, aqueles sujeitos que são “[...] socialmente invisíveis” (Weber, 1996, p. 168).

Esta pesquisa inscreve-se em um tema mais amplo, ou seja, as juventudes contemporâneas, entendendo que estas são plurais, pois se traduzem em diferentes modos de experimentar a condição juvenil de um tempo, segundo o gênero, a condição social, a religião, a etnia, a idade, o território, etc. Neste universo, foi feito

um recorte para a escuta atenta de jovens estudantes do ensino médio noturno, de uma escola pública estadual, moradores da periferia da grande Porto Alegre.

Por ser um recurso que é recriado numa relação interpessoal, como define Zago (2003) privilegiou-se o uso da entrevista compreensiva nesta pesquisa considerando-se que este tem por mérito subverter a lógica tradicional. Como caracteriza Zago (2003), a entrevista compreensiva inverte as fases da construção do objeto uma vez que nesta perspectiva a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização. A entrevista seguiu um roteiro inicial partindo de temas amplos, que foram se desdobrando no momento das narrativas. Considerou-se que, mesmo com um plano previamente definido, a condução da entrevista era um processo de construção, demandava um certo número de ajustamentos e redefinições possibilitado pela reflexão ou interpretações inconclusas elaboradas com base nos depoimentos os informantes.

Esta forma de abordagem está presente nos trabalhos de Pais (2000, p. 15-16), pois segundo seu referendo, diferentemente das inquirições fechadas que separam “[...] o tempo da recolha de dados da interpretação, os métodos qualitativos combinam as duas etapas, o que permite ao investigador avaliar permanentemente as suas conclusões parciais.” Assim, as abordagens qualitativas trabalham com achados sempre vulneráveis à descoberta de evidências subseqüentes.

Tendo presente que esse formato de entrevista define-se pela margem de liberdade que oferece ao pesquisador, optou-se por esta forma, considerando que ela permitiria uma construção particular e acessível indispensável às peculiaridades da situação em que foi utilizada, o que efetivamente ocorreu.

As interlocuções realizadas com os jovens da periferia de Porto Alegre, estudantes do ensino médio noturno de uma escola pública, tiveram como disparador as sociabilidades e expressões culturais destes sujeitos em seus tempos livres. As demais dimensões da condição juvenil foram agregadas a partir destas experiências. Abaixo estão indicados os eixos que orientaram a entrevista compreensiva, na intenção de situar as temáticas que foram contempladas no desenrolar das interlocuções. Convém destacar, contudo, que não se pretendeu a obrigatoriedade de inclusão de todos os itens. O roteiro, tampouco, teve qualquer compromisso com a formatação de um questionário seqüencial.

Vale ressaltar que para fins de apresentação os eixos foram descritos separadamente, o que não correspondeu à produção das narrativas e as indagações lançadas nas entrevistas. Não houve linearidade na enunciação dos depoimentos dos jovens, considerando-se que estes seguiram a seleção de episódios significativos, organizados pelos mesmos no fluxo das narrativas, a partir de temas amplos (eixos) propostos.

Para ilustrar a dinamicidade das narrativas, a seguir apresento um quadro que permite visualizar os eixos das entrevistas centradas nas sociabilidades e expressões culturais dos jovens.

Eixo: Tempo livre - sociabilidades e expressões culturais

- espaços onde transitam;
- tendências culturais com as quais se identifica;
- formas de participação em redes de sociabilidades;
- alternativas de lazer no tempo livre.

Eixo: Grupos de convivências - redes de afetos

- vínculos de amizade;
- formas vivências grupal;
- rituais de participação;
- relações de afeto.

Eixo: Vivências familiares

- trajetórias migratórias;
- constituições familiares ;
- vivências e convivências;
- questões econômicas.

Eixo: Lugar onde mora - questões urbanas

- vizinhança;
- violência/segurança;
- drogas/*relações com tráfico*;
- alternativas de lazer;
- espaços e oportunidades de formação.

Eixo: Vivências escolares, formação profissional

- trajetos educativos;
- experiências significativas – sucessos/fracassos;
- interrupções;
- significados e aprendizagens;
- relações interpessoais.

Eixo: Experiências profissionais - aprendizagens no mundo do trabalho

- atividades produtivas realizadas;
- vínculo (estágio, informalidade, carteira, autônomo);
- aprendizagens;
- relações.

Eixo: Projetos do presente/futuro

- atividades produtivas;
- formação continuada;
- família.

Aos momentos de entrevista foi agregado o recurso da observação das cenas juvenis que acontecem no território ocupado pelos estudantes em frente à entrada principal da escola. O olhar foi endereçado para as interações, as redes de convivência e os grupos nos quais os jovens se inserem, contemplando diferentes cenas e espaços de socialização. As narrativas fluíram nas escadarias da escola e os discursos priorizaram as sociabilidades que ocorrem nos espaços onde vivem, trabalham e nos lugares pelos quais os jovens circulam em seus tempos livres.

Ainda, seguindo o indicativo de Zago (2004), outro recurso, veio a somar-se aos instrumentos metodológicos já referidos. Foram considerados elementos de uma pesquisa realizada no Instituto de Educação General Flores da Cunha, como parte integrante do projeto de inclusão escolar, que pretendeu esboçar o perfil do estudante ingressante no ensino médio noturno. Os jovens entrevistados foram contatados a partir das referências trazidas por esta pesquisa.

Retomando as reflexões e questões anunciadas até aqui, para elucidar as escolhas do caminho, é possível sintetizar o problema de pesquisa que sustentou a investigação nos seguintes termos:

Compreender como jovens de uma escola pública do ensino médio noturno, residentes na periferia da região metropolitana de Porto Alegre, experimentam sua condição juvenil, constituindo identidades, sociabilidades e saberes, enfim, como dão forma à própria vida.

2.3. APROXIMAÇÕES COM O TEMA: AS PRODUÇÕES SOBRE JUVENTUDES

As juventudes na contemporaneidade vêm conquistando um status privilegiado que exige considerá-las em toda sua complexidade. Constata-se que vem acontecendo uma ruptura geracional que não pode ser interpretada pelos velhos modelos e conceitos de fase de passagem para a vida adulta, de transitoriedade e crise, restrita a um determinado período da vida. Muito menos ser estudada apenas do ponto de vista psicológico, pois esta se revela muito mais como um acontecimento social e cultural. Estamos diante de um fenômeno de juvenilização da cultura que se traduz na supervalorização do “ser jovem ou parecer jovem” como ideal de vida.

Impõe-se, assim, a necessidade de considerar a importância social, cultural e política das juventudes, evidenciada pela crescente visibilidade que a condição juvenil tem conquistado na mídia e as atenções dispensadas a ela pela indústria cultural, desde o século passado. É fundamental, ainda, contextualizar o tema, no âmbito das políticas públicas direcionadas aos jovens e o conhecimento produzido nos últimos anos no cenário acadêmico brasileiro. Iniciarei trazendo alguns aspectos que permitem situar a construção histórico-cultural da juventude na sociedade ocidental.

Em seu estudo sobre *A construção histórica da juventude*, Feixa Pampòls (2004), aponta que, em 1904, foi publicado o primeiro tratado teórico sobre a juventude contemporânea, escrito pelo psicólogo e educador estadunidense G. Stanley Hall: *Adolescence: its Psychology and its Relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nesta obra, a adolescência é entendida como um período da vida que se estende dos 12-13 aos 22-25 anos, sendo descrita como um período de tormenta e agitação. “A adolescência está dominada pelas forças do instinto que, para acalmar-se, reclama um período longo, durante o qual os jovens não sejam obrigados a se comportar como adultos porque são incapazes de fazê-lo” (Feixa Pampòls, 2004, p. 298).

Feixa Pampòls (2004, p. 298) destaca que estas teorias tiveram grande aceitação no âmbito das instituições normalizadoras e contribuíram para difundir “uma imagem positiva da adolescência como o paradigma do progresso da civilização industrial, celebrando a criação de um período da vida livre de responsabilidades e um modelo de juventude caracterizado pelo conformismo social.” Observa que este modelo idealizado por Hall, parece chegar à sua culminância após a II Guerra Mundial. Falava-se em geração cética, juventude sofrida, juventude perdida, para referir-se “[...] a comportamentos de evasão que arrastavam as seqüelas da guerra e da desesperança” (Feixa Pampòls, 2004, p. 306). Também passa a fazer parte do cenário a figura do rebelde sem causa, cujo inconformismo não tinha compromisso com questões mais amplas. Nos anos 60, ocorre o crescimento do poder aquisitivo, a expansão da sociedade de consumo e dos meios de comunicação juntamente com a escolarização de massa. É neste período, diz Feixa Pampòls (2004) que surge o conceito de cultura juvenil como categoria autônoma e interclassista, o culto ao jovem, assim como a juventude passa a ser a idade da moda.

Ao referir-se às culturas, subculturas e estilos, Feixa Pampòls (1999) entende que a relação dos jovens com a cultura hegemônica está mediatizada pelas diversas instâncias nas quais o poder se transmite e se negocia, como no caso da escola, sistema produtivo, meios de comunicação, órgãos de controle social, etc. Frente a estas instâncias, os jovens estabelecem relações contraditórias de integração e de conflito que mudam com o tempo. A negociação com as instituições difere, considerando as peculiaridades das culturas juvenis. No caso das culturas juvenis trabalhadoras, estas podem adotar soluções adaptativas, e o jovem tornar-se o bom estudante, o menino trabalhador ou, soluções dissidentes, quando então são considerados delinqüentes, marginais. Em contrapartida, [...] as culturas juvenis com melhores recursos financeiros podem seguir itinerários normativos, submetendo-se ao estabelecido, buscando construir suas carreiras; ou adotar uma atitude contestatória de rebeldia e protesto” (Feixa pampòls, 1999, p. 86).

Ainda sobre as culturas juvenis, Feixa Pampòls (1999, p. 85) adota o uso de termo no plural para assinalar sua heterogeneidade, ressaltando que a mudança de terminologia implica também a mudança na forma de abordar o problema, que transfere a ênfase da marginalização à identidade, das aparências às estratégias, do espetacular à vida cotidiana, da delinqüência ao lazer, das imagens aos atores, perspectiva que se deseja assumir no estudo proposto.

No tocante às políticas públicas destinadas à juventude no período de 1995 a 2002, Spósito; Carrano (2003) identificam dois conceitos nos documentos de órgãos do governo federal: *protagonismo juvenil e jovens em situação de risco*, conceitos que, segundo estes autores, carecem de diagnósticos sociais e reflexões analíticas. Os conceitos são utilizados como se fossem autoexplicativos. Acrescentam, contudo, que mais recentemente, nos últimos cinco anos do período referido pelo estudo, emergem “[...] projetos e programas que pautam suas ações pela defesa da promoção da cidadania dos jovens” (Spósito; Carrano (2003, p. 31). Especialmente no que se refere às ações voltadas para os jovens maiores de 18 anos, o balanço geral apresentado sobre os programas e projetos federais, permite aos autores afirmar que inexistem canais democráticos que assegurem espaços de debate e participação para a formulação, acompanhamento e a avaliação das ações dos órgãos governamentais dirigidas aos jovens.

Objetivando mapear o que tem sido produzido nos meios acadêmicos sobre juventude brasileira, recorri ao já clássico estudo realizado por Spósito (2000), que

atesta ser a própria noção de juventude multifacetada e, portanto, noção que precisa ser considerada em sua complexidade. Nos sistemas complexos como o nosso, a juventude deixa de ser uma condição biológica e transitória, mais restrita à área da psicologia, para constituir-se como uma definição cultural que ultrapassa os limites etários e que, como afirma Melucci (2004, p. 134), “[...] acaba por coincidir com a suspensão prolongada dos compromissos estáveis, como uma espécie de nomadismo no tempo, no espaço e na cultura.”

O primeiro diagnóstico acerca da produção discente dos programas de pós-graduação em Educação do país, sobre o tema juventude, abrangendo o período de 1980 a 1998, foi realizado pelo grupo de pesquisa coordenado por Spósito (2000), utilizando-se o material da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. No universo dos trabalhos existentes, entre teses e dissertações em educação, apenas 4,4 % corresponde à produção sobre juventude, apontando um crescimento maior nos últimos quatro anos, de 1994 a 1998, quando o tema passa a ter mais visibilidade na comunidade acadêmica. Para favorecer a análise, o grupo de pesquisa organizou a produção disponível em eixos, sendo *jovem, escola e trabalho* o assunto com maior número de dissertações, seguido da temática ligada a *aspectos psicossociais da adolescência*. O tema enfocando o *jovem e sua relação com a escola, trabalho e universidade* foi superado em produção pelo crescente interesse a respeito do *processo de exclusão*. Observa-se, assim, a centralidade da escola no estudo do jovem a partir de sua condição de aluno.

Este diagnóstico anuncia um conjunto de temas emergentes, mas ainda pouco explorados, como a relação do jovem com a *mídia e a violência*, sendo que trabalhos mais recentes, acerca de *etnia e gênero* representam ainda uma fraca presença na pesquisa discente. Os autores concluem sinalizando que a categoria jovem, por se tratar de um campo de pesquisa ainda em constituição, enquanto momento do percurso de vida, pouco aparece na maioria das teses e dissertações.

Transcorridos oito anos, e considerando que a abrangência da pesquisa realizada por Spósito se estende até 1998, de modo mais amplo rastreou-se os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que abordam o tema juventude ou juventudes. Assim, no intervalo de tempo de 1996 a 2004, com a superposição de três anos, 1996, 1997, 1998, com o trabalho de Spósito, localizou-

se inicialmente 488 dissertações de mestrado e 122 teses de doutorado sobre a temática. A partir da relação apresentada, organizou-se um quadro, elegendo alguns eixos para mapear a produção ocorrida no período indicado (Anexo 01).

A partir deste estudo obtivemos alguns indicativos muito pertinentes. Observa-se, por exemplo, que um número considerável de trabalhos refere-se ao Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, que foi instituído em 1990. Este documento representou um grande avanço por trazer à discussão e efetivação, a concepção de criança e adolescente como sujeito de direitos. O ECA, como é chamado, exigiu a implantação de políticas específicas e a criação de projetos e programas sociais e educativos direcionados para o atendimento da população infantil e juvenil até dezoito anos, em situação de pobreza, abandono e marginalidade social. Assim, os estudos se diversificaram, tratando de temas como menores na rua, em situação de abandono e de risco ou jovens infratores. Outros se direcionam aos órfãos e instituições de apoio a famílias, centros de juventude, casas de passagem para crianças vítimas de violência, programas de reabilitação de jovens em conflito com a lei, medidas sócio-educativas. Estes, entre outros assuntos que tematizam o Estatuto, foram temas de crescente interesse.

Observa-se também que quarenta e cinco trabalhos tratam dos movimentos políticos, estudantis, e/ou religiosos, partidos políticos e movimentos sindicais que, em sua maioria, referem-se às décadas de setenta e oitenta. Localiza-se ainda trabalhos relativos a períodos mais recentes que focalizam os movimentos sociais, o protagonismo juvenil, as redes jovens e políticas públicas específicas para a juventude. Os movimentos culturais são analisados principalmente através de diferentes manifestações musicais, abrangendo a jovem guarda até o movimento hip-hop. Um número expressivo de estudos está relacionado com a mídia e as artes visuais, grafite, cinema, televisão, teatro, periódicos como revistas, jornais e literatura, totalizando trinta e três dissertações. Alguns poucos trabalhos, no caso seis, tratam da questão do consumo, publicidade e a indústria cultural e seus efeitos sobre a população juvenil.

Versando sobre a instituição escolar, cinqüenta e oito trabalhos dedicam-se à análise das práticas educativas e relações entre os atores sociais. A abrangência dos temas é variada, incluindo questões relativas ao currículo escolar, proposta educativa, regras disciplinares, violência na escola e formação para o trabalho. Sobre o meio rural, área de interesse bem mais recente ainda, encontram-se

abordagens sobre os movimentos 4-S, jovens de acampamentos, Movimento dos Sem Terra - MST, trabalho e escolarização de jovens do campo.

Outros estudos abordam questões como sexualidade, abuso sexual, gravidez precoce e drogadição, num total de vinte e quatro dissertações. O mesmo número de dissertações direciona-se para temas como etnias e gênero. Também foram encontradas onze produções que focalizam o esporte e a educação física, além de outros dez trabalhos que abordam questões sobre saúde, incluindo tratamento psicológico de jovens.

Na mesma relação de teses e dissertações de mestrado, a partir da palavra chave juventude, surge na relação dos trabalhos, estudos que analisam mais especificamente aspectos teóricos sobre a contribuição de grandes pensadores, porém nem sempre fica visível no título se a especificidade é a juventude ou o tempo de juventude de tais pensadores. Outros temas parecem deslocados, embora constem nesta mesma relação de produções sobre juventudes, pois se referem à velhice e, ainda outros analisam questões relativas à saúde e algumas patologias.

Nesta diversidade de abordagens que tematizam as juventudes brasileiras, algumas produções dedicam-se ao estudo das memórias. Usando o critério assunto, a partir das palavras-chave condição juvenil; jovem urbano da periferia; histórias de vida de jovens, encontrou-se um número menor de produções:

TABELA 1 – Produções de Pós-Graduação: categorias - condição juvenil, histórias de vida e jovens urbanos da periferia

Assunto	Mestrado	Doutorado
Condição juvenil	31	8
Jovem urbano da periferia	4	1
Histórias de vida de jovens	72	18

No contexto destas produções acadêmicas, a análise deixa visível que não há muitos estudos que abordem como os jovens estetizam suas vidas. Muitos trabalhos, como ficou evidenciado, focalizam o jovem na condição de estudante e sua relação com a instituição escolar, a família e os dispositivos originados a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta pesquisa inscreve-se na temática mais ampla, juventudes contemporâneas, fazendo um recorte na forma de produção

das existências juvenis em moratória compulsória, e nas situações que mediatizam a constituição de sua condição de jovem, numa metrópole do sul do país.

Novaes (2000) argumenta que, se examinarmos os aspectos históricos e temporais, perceberemos que há diferenças entre os jovens que convivem num mesmo tempo, no mesmo espaço social. É preciso ter presente que esta pluralidade de lugares sociais que as juventudes ocupam na sociedade é um indicativo de que não há uma problemática comum a todos os jovens, sendo indispensável “[...] considerar como determinados marcos culturais de uma época são ou não partilhados pelos jovens contemporâneos” (Novaes, 2000, p. 47).

O estudo desenvolvido propôs-se conhecer como jovens urbanos da periferia, se adaptam e dão sentido próprio às condições sociais que determinam suas vidas. Buscou compreender como, mesmo vivendo em situações limite, cercados pela violência urbana e pela discriminação social, baseada em critérios como o lugar onde moram, sua etnia, estilo, renda, acesso ao consumo, escolaridade e gênero, jovens da periferia da grande Porto Alegre produzem suas existências.

Interessou compreender como os jovens que vivem sob o estigma da exclusão podem ser diferentes ou não, frente aos padrões vigentes. Como ocupam seu espaço de liberdade, por mais infinitesimal que possa ser? Ou, como sugere Melucci (1996, p. 210), como dispõem da possibilidade de aprender a aprender, “[...] processo de ‘enésimo’ grau que fortalece a autonomia individual” e que lhes permite construir caminhos ainda não trilhados, mas que estão sendo experimentados, como alternativa para reivindicarem o seu reconhecimento como sujeitos sociais. Melucci (1996, p. 210) alerta que não se pode deixar de considerar que estes processos são extremamente frágeis, uma vez que “[...] estão sujeitos à manipulação por códigos externos, os quais são impostos e freqüentemente invisíveis.”

3. CADA UM COMPREENDE E INTERPRETA A PARTIR DO MUNDO QUE HABITA

3. 1. O CENÁRIO DA COMPLEXIDADE

Para pensar as juventudes neste novo século é necessário considerar o contexto mais amplo no qual elas se inscrevem, pois esta parcela da população mundial foi profundamente afetada pelas mudanças radicais que vem sendo anunciadas desde as últimas décadas do século XX. Vivemos um momento de incerteza histórica como consequência da destruição do mito do progresso que iluminava nosso trajeto. A humanidade já não tem mais a garantia da possibilidade de usufruir os benefícios da revolução científica e do crescimento econômico e alcançar a prometida inclusão econômica e social. Descobriu-se a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade e a complexidade da sociedade passou a ser discutida por todos. A nova configuração do mundo ocidental afeta diretamente os jovens em seu processo de individuação e inclusão na estrutura organizacional da sociedade, atingindo de forma muito mais profunda a vida dos jovens de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

O cenário da contemporaneidade sinaliza urgências sociais que passam necessariamente por uma mudança de orientação e por rupturas nas formas de olhar e de ler o mundo que habitamos. *O inesperado surpreende-nos*, diz Edgar Morin (2000), pois *nos instalamos de maneira segura em nossas idéias e teorias* e nem sempre estamos abertos para acolher o novo. Entretanto, precisamos aprender a esperar o inesperado, duvidar de nossas certezas, pois as transformações que estamos vivendo exigem novas perspectivas para redefinir o presente. Somos lançados na aventura incerta de viver entre o limite de nossa condição humana e a possibilidade que abre caminho para outras formas de conhecer.

A amplitude do desenvolvimento e a aceleração das transformações que estão ocorrendo nos confrontam cada vez mais com os desafios da complexidade. O complexo é *o que foi tecido junto* e, segundo Morin (2000, p. 38), precisamos

reconhecer que “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.”

O dilema dos tempos em que vivemos é muito bem situado por Alberto Melucci (1997). O autor afirma que a sociedade contemporânea encontra-se diante de mudanças qualitativas e descontinuidades, difíceis de serem reconhecidas como características do capitalismo industrial, e que se explicam no interior do quadro teórico que herdamos do pensamento moderno. Na perspectiva de que as categorias que são usadas não bastam para explicar o fenômeno contemporâneo, o autor propõe em seu quadro de análise o indicativo de três processos sociais que melhor expressam, neste contexto, algumas características fundamentais e inevitáveis de uma sociedade complexa. Estes processos dizem respeito tanto à experiência cotidiana dos indivíduos, quanto aos sistemas sociais mais amplos e colocam em pauta a permanente condição de incerteza que partilhamos.

O primeiro deles, o processo de *diferenciação*, acontece cada vez que passamos de um âmbito a outro da experiência e não podemos aplicar as regras que valiam para o precedente. Temos que assumir novas regras, novas linguagens e novas lógicas que valem num cenário particular, ou seja, a ação modifica-se ao transitarmos de um espaço para outro. Isso exige a redefinição do sentido do agir para cada subsistema específico. O processo de *variabilidade* apresenta-se cada vez que nos deslocamos no tempo. Não podemos transferir os mesmos modelos de ação de um tempo a outro, pois as mudanças são rápidas e intensas. Temos que continuamente produzir, adaptar os nossos modelos de ação. Esclarece Melucci (1997, p. 21): “[...] podemos dizer, portanto, que a primeira noção, refere-se à *diferenciação de espaço* do âmbito da experiência e a segunda, refere-se à *diferenciação dos tempos* da experiência.”

A terceira noção trata do *excedente cultural*, que se refere ao fato de que as possibilidades simbolicamente disponíveis à ação dos sujeitos são mais amplas do que suas capacidades efetivas de ação. Cada vez que executamos uma ação, nos encontramos na condição de reduzir o campo das possibilidades, para torná-lo compatível com as nossas reais capacidades naquele momento.

3.2. UM ESPAÇO PARA O EXERCÍCIO DA LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA COTIDIANA

Pensar as formas como os jovens experimentam a liberdade e a estetização de suas vidas implica refletir sobre seus processos de subjetivação na contemporaneidade. Considerando a especificidade de uma sociedade complexa, direcionei meu interesse para a dimensão pessoal da vida social, o lugar do indivíduo, focando o olhar, mais especificamente, na experiência cotidiana da juventude e nos processos de individuação. Partindo do princípio proposto por Michel Foucault (1995, p. 224) de que “[...] é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça”, pois só é possível haver relações de poder quando os sujeitos são livres, acredito que as pessoas não são, simplesmente, formatadas por condições estruturais. Os indivíduos se apropriam dos recursos disponíveis na cultura e dão um sentido próprio às suas trajetórias de vida. Nas relações de poder há, necessariamente, a possibilidade de resistência. Os sujeitos exercem sua autoformação, escapando, por vezes, ao controle que as instituições de normalização exercem sobre eles.

Segundo Melucci (1996), o processo de individuação é extremamente ambivalente, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo deve ser auto-sustentável, autodefinido e capaz de mobilidade própria, os sistemas sociais que disponibilizam os recursos de expansão, acirram seu controle, evitando os riscos consideráveis de desintegração e fragmentação. Portanto, o movimento pelo qual estes sistemas distribuem os recursos para individuação serve simultaneamente para reforçar as formas de controle e para transferi-las ao nível básico no qual as identidades sociais são moldadas.

Entende Melucci (1996) que o processo de autoformação traduz-se na habilidade de aprender a aprender. Alerta, porém, que se trata de um processo extremamente frágil, já que exposto à manipulação por códigos externos, os quais são impostos e freqüentemente invisíveis. Este espaço de liberdade se situa na fronteira frágil entre os níveis individual e coletivo. O individual e o societal são a dimensão criativa da constituição de si. Diz Melucci (1996, p. 210) que é neste limiar, nesta fronteira tênue “[...] que muitas das coisas que são importantes para o nível coletivo, acontecem não no nível ‘psicológico’, no sentido individualista e estrito do termo, mas como uma subjetivação rica dos atos sociais.” Por sua vez, Deleuze

(1991, p. 111), em seu estudo a partir da obra de Foucault, traz uma contribuição importante ao observar que “[...] haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes.” Para este autor, a relação consigo deriva da relação com os outros, representa uma constituição de si que se desloca do código moral, assumindo um constituir-se eticamente. Assim, a relação consigo adquire uma certa independência, “[...] como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria” (Deleuze, 1991, p. 107).

Esta relação consigo que resiste a codificações e a prescrições, chamada por Deleuze (1991) de “as dobras ou o lado de dentro do pensamento”, constitui a subjetividade do indivíduo e permite ao jovem, hoje, esboçar um projeto de autoconstituição, ou seja, a arte de sua existência, de forma original, trazendo à luz um eu como “forma” e “acontecimento”, que investe na resistência ao poder normalizador. A partir desta orientação, um espaço é reservado ao exercício de liberdade na construção da subjetividade, esforço que permite ao indivíduo aplicar poder sobre si, que origina sua capacidade de resistência. Temos, então, uma diversidade de estilos de existência que resultam das escolhas dos sujeitos, sem sujeição absoluta à codificação das ações ou submissão plena à lei.

Os processos de subjetivação, na atualidade, passam pelas resistências a duas formas de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida, conhecida e sacramentada. Como sintetiza Deleuze (1991, p. 113), “[...] a luta pela subjetividade se apresenta, então, como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose.”

Da mesma forma, na *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2004b) explicita que, na tradição grega, fazer uso da *tékhne* implicava necessariamente, a liberdade de escolha daquele que buscava fazer da própria vida uma obra que fosse bela e boa. Se a *tékhne* tivesse um corpus de regras as quais seria preciso submeter-se, se nela não houvesse precisamente a liberdade do sujeito, fazendo atuar sua *tékhne* em função de seu objetivo, desejos, de sua vontade de fazer uma obra bela, não haveria aperfeiçoamento da vida. Para o autor, a vida que se obtém graças à *tékhne* não obedece a nenhum código, ela obedece a uma forma. É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida, como tarefa ética,

constituindo-se, principalmente, como um esforço para afirmar liberdade. Para Foucault, (2004a), a subjetividade apresenta-se sob a forma de uma relação consigo e não de autoconsciência; mais de um sujeito-forma do que um sujeito-substância. E esta forma nem sempre é idêntica a si mesma. Existem interferências quando os sujeitos estabelecem diferentes tipos de relações consigo mesmo, originando formas que são constituições históricas. Isto caracteriza as diferentes identidades produzidas pelos jovens, considerando-se seus pertencimentos a diferentes grupos.

Os modos de existência da juventude na contemporaneidade têm se traduzido em formas multifacetadas numa sociedade que se caracteriza pelo individualismo e pela exclusão. Muitas das formas de viver, pensar e agir diante de situações práticas, apresentam-se como inovações, esboços de diferentes pontos de resistência frente às tecnologias do poder. São ações alternativas e criativas, algumas totalmente novas e avessas ao estabelecido, inventadas pelos jovens para lidar com os desafios que vão surgindo no decorrer de seus percursos de vida. Observa-se que as juventudes escapam, em muitos aspectos e de diferentes maneiras, ao controle que o poder estabelecido procura exercer sobre elas. Não se enquadram inteiramente na descrição unificada que caracteriza os discursos sobre as camadas menos privilegiadas da população. Assumem posições e adotam posturas contrárias ao esperado pelas estruturas sociais hegemônicas. Pode-se dizer que atribuem significados próprios aos recursos disponibilizados pela cultura, criando uma estilística de si que se opõem ao estabelecido.

Em face desta compreensão, passam a fazer sentido os conceitos trazidos por muitos pesquisadores, que insistem em falar de juventudes, pois como observam Spósito; Carrano (2003, p. 17) “[...] tem sido recorrente a importância de se tomar a idéia de juventude em seu plural – juventudes – em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos.” Diria também que esta pluralidade deve-se às alternativas ético-políticas que vem sendo conquistadas por muitos jovens contemporâneos que experimentam novas formas de subjetivação, de auto-afetação, que os capacita a ampliarem o poder sobre si, com o objetivo de criar uma relação satisfatória consigo, além da capacidade de resistência. Trata-se de uma subjetividade singular, contestatória, que se opõe às interpelações neoliberais.

O sujeito ético, constituído através das práticas de si, processa formas inéditas de narrar-se e de nomear a realidade no interior das relações sociais nas

quais está imerso, produzindo sentidos próprios para sua existência, lançando mão de diferentes linguagens e estratégias.

Contemporaneamente, os jovens experimentam novos estilos de vida e sociabilidades que repercutem, em alguma medida, na produção do social, especialmente no âmbito da cultura, como diz Melucci (1996), São atores, autores e produtores de pensamentos e ações. Esta faceta constitutiva de suas existências revela-se como uma vida disposta a admitir a diferença e aceitar o novo, o aberto, o nomadismo do si mesmo.

Para Feixa Pampòls, (2004) uma história oral das culturas juvenis permite pensar os processos de construção cultural das juventudes, ou seja, as formas mediante as quais cada sociedade, historicamente, modela as maneiras de ser jovem, o que, em outras palavras, corresponde ao impacto das instituições adultas no mundo juvenil. Segundo o autor, esta tem sido a direção de estudos mais trilhada. De outra parte, Feixa Pampòls (2004) indica que é preciso intensificar estudos acerca da constituição juvenil da cultura, ou seja, as formas mediante as quais os jovens participam nos processos de criação e circulação culturais, manifestando a capacidade criativa e não somente a reprodução dos modelos impostos à condição juvenil. É aqui que o estudo pretendeu contribuir ao focar práticas culturais e sociabilidades juvenis, não descuidando do fato de que ambas as direções de estudo se complementam.

A dimensão pessoal da vida social está presente cotidianamente nas relações com os outros. Somos interpelados por jovens que apresentam pensamentos divergentes, criativos e mutantes, anunciando um modo próprio de interpretar o mundo, o social, o político e orientar suas existências, atribuindo em suas trajetórias de vida significados próprios para suas escolhas e performance. Como diz Foucault (2004a, p. 292), existem “[...] diferentes verdades e diferentes formas de pronunciá-la.” O desafio deste estudo esteve, precisamente, em dar alguma visibilidade aos sentidos que estão sendo produzidos, como as juventudes se relacionam no interior de instituições sociais, a pluralidade de sentidos que estão sendo comunicados e suas relações e afetações com o espaço social.

Esta dimensão esconde-se na experiência cotidiana, que Melucci (2004) qualifica como minúsculos fragmentos isolados da vida, que muitas vezes passam despercebidos, se comparados a eventos de maior destaque social. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo

que é importante para a vida social. Morin (2000, p. 81), por sua vez, anuncia que a “[...] transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, decorre de inovações que se efetuam em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade.”

Uma marca da juventude de nosso tempo tem sido a visibilidade que muitos jovens vêm conquistando através de manifestações artísticas, esportivas e culturais que correspondem à necessidade de exercer suas sociabilidades nos espaços urbanos onde a integração e a inclusão social tem deixado lacunas. Segundo estudo de Pais (2004, p. 17), os jovens “[...] usam o espaço público para se colocarem em cena, não porque simplesmente existem, mas para que possam existir, isto é, para se fazer crer que pertencem a um sedimento identitário.”

3. 3. JOVENS URBANOS E SUAS SINGULARIDADES

As juventudes das metrópoles trazem para a pauta das discussões as diferentes formas de relações que estabelecem com os espaços urbanos, traduzidos através de alternativas criativas, transgressoras e até mesmo conflituosas que precisam ser olhadas atentamente, se queremos conhecer como os jovens criam situações para viverem a condição juvenil nas grandes cidades. É importante considerar a forma como a vida nos centros urbanos, especialmente em suas periferias, afeta as existências destes sujeitos e a intermediação dos espaços na construção das identidades. Como observa Fortuna (1997, p. 130), “[...] a cidade produz uma cultura de estranhamento e anonimato que, todavia, pode se revelar paradoxalmente libertária.”

Seguindo a linha de pensamento de Fortuna (1997), as transformações na estrutura organizacional das sociedades e a evolução dos modos de produção, que provocaram a migração da vida no campo para as cidades, têm relação direta com a forma como as identidades foram sendo constituídas. Segundo o autor, o desejo pela vida na cidade representava a aspiração pela autonomia individual e a livre afirmação pessoal. Embora esta aspiração não se concretizasse inicialmente nas sociedades arcaicas, sem dúvida, o caráter libertador das cidades permitiu a transfiguração dos processos identitário, antes definidos por sistemas ordenadores políticos, religiosos ou de parentesco, impostos exteriormente.

A crescente complexificação da civilização provocou uma quebra nos modelos identitários ancorados nos princípios de rigidez e essencialidade. Como decorrência disso, as fronteiras entre identidades e subjetividades tornaram-se extremamente plásticas, maleáveis e flexíveis e as identidades perderam seu caráter fixo e estável devido ao seu descentramento, tornando-se fragmentadas, transitórias e multifacetadas. Nas palavras de Fortuna (1997), as identidades são relacionais e interativas e resultam de escolhas e possibilidades individuais e das possibilidades estruturais. Seriam, portanto, “mediadoras entre estrutura social e a ação do sujeito” sendo feitas e refeitas cotidianamente ao sabor das mudanças sociais e as mobilidades culturais, e assim, continuamente reconstruídas pelos sujeitos. As rupturas socioculturais caracterizam o fenômeno do processo, denominado por Fortuna como “[...] destruição criadora das identidades[...]”, desencadeado pelas múltiplas situações vividas na prática social e pelas “[...] transformações econômicas, políticas, científicas e culturais que caracterizam as sociedades contemporâneas e que proporcionam um contínuo reajustamento das matrizes identitárias dos sujeitos” (Fortuna, 1997, p. 128).

Às reflexões de Fortuna (1997) soma-se a contribuição de Hall (2005), que apoiado no conceito de deslocamento, proposto por Laclau (1990 apud Hall, 2005), argumenta que as sociedades atuais não apresentam um centro, um princípio articulador ou organizador único, caracterizando-se por um deslocamento do sistema social. Hall (2005, p. 16) explica que “[...] uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder.” Nossa sociedade, então, estaria sendo constantemente descentrada ou deslocada por forças emergentes que desarticulam as identidades estáveis do passado e abrem possibilidades para criação de novas identidades. São sociedades que se caracterizam pela “[...] diferença [...]”, “[...] atravessada por antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições do sujeito’, isto é, de identidades” (Hall, 2005, p. 17).

Não haveria mais, portanto, uma identidade mestra, ou “matrizes primordiais típicas da modernidade”, conforme a expressão usada por Fortuna (1997), para alinhar todas as diferentes identidades, pois as mesmas mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.

Nesta perspectiva, acentua Hall (2005), a vida social se tornou mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens e pelos sistemas de comunicação

interligados. Os jovens são confrontados com uma diversidade de identidades que fazem apelo a diferentes partes de si mesmo, como resultado da difusão do consumo que pode ser acessado por alguns, mas que para muitos é apenas possibilidade ou sonho. Assim, caracteriza-se o que nos diz Fortuna (1997), a proliferação de novos signos culturais como o consumo, o lazer, o corpo, a estética e a contínua reinvenção das comunidades e novas redes de agregação que acabam gerando uma nova produção de sentidos e significados para os estilos de vida e a natureza das mudanças sociais.

Assim, para pensarmos juventudes em tempos de complexidade, precisamos considerar como os jovens, em sua individualidade, estão propondo-se como sujeitos sociais. Para Charlot (2000, p. 45) “[...] o sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e está inserido em relações sociais.” É através do reconhecimento de similitudes e afirmação das diferenças que o sujeito se constitui e este movimento acontece na relação consigo mesmo e com a alteridade, pois “[...] toda relação consigo é também relação com o outro e toda relação com o outro é também relação consigo próprio” (Charlot, 200, p. 46).

As questões que mobilizaram esta pesquisa buscaram especificamente conhecer os processos através dos quais os jovens se constituem como sujeitos individuais e sociais e sua participação em redes de sociabilidades e de produção cultural. O estudo definiu-se pela metodologia da história oral, objetivando, a partir dos traços de vida dos jovens, compreender as condições e limites concretos, os processos socializadores, culturais e mentais, de identificação que marcam e marcaram seus itinerários de existência. Quais são as marcas de resistência, de construção de dignidade, quais são os saberes e valores éticos aprendidos por estes jovens na dura resistência à barbárie, como interpela Gonzalez Arroyo (2000), a que muitas vezes são subestimados em sua capacidade de ser? O desafio proposto pretendeu refletir, também, sobre tais questões.

4. PARA COMPREENDER, É ESSENCIAL CONHECER O LUGAR SOCIAL DAQUELE QUE OLHA

4.1. OS JOVENS E SUAS AUTONARRATIVAS

Como vem sendo anunciado acima, essa dissertação está centrada nos itinerários e traços de vida de jovens urbanos da periferia de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. O olhar foi endereçado, com particular atenção, aos processos de individuação experimentados e narrados por estes jovens, detendo-se nos modos diversos e originais que esta geração vem propondo em relação às estéticas de si, dimensão do processo de subjetivação que pode ser pensado como uma arte.

Nesta perspectiva, a escolha dos sujeitos da investigação envolveu critérios especialmente relacionados com minha experiência e aprendizagens como professora de jovens e adultos no ensino médio noturno do Instituto de Educação General Flores da Cunha, escola estadual do município de Porto Alegre. Provocada pelas vivências e práticas que eram socializadas pelos estudantes em sala de aula e em outros espaços de troca, passei a interessar-me por estas experiências que indicavam outras subjetividades, estranhas aos códigos e prescrições existentes sobre as juventudes da periferia dos grandes centros urbanos.

Esta pesquisa foi, então, tomando forma, com o olhar e a escuta direcionados aos itinerários de vida de alguns jovens, buscando conhecer como as estéticas de si estão sendo construídas e, conseqüentemente, dar visibilidade e direito à voz a jovens socialmente invisíveis, sujeitados a muitos processos sociais de etiquetagem. Os processos de etiquetagem, no entendimento de Pais (2000) originam “realidades representacionais, discursivas e mitificadas” e apresentam indicativos de como o outro é olhado, percebido, categorizado, construído, estigmatizado. Precisamos, então, indagar sobre quais efeitos produzem e os propósitos que estão associados a estes processos de rotulagem e padronização dos jovens populares.

Na situação particular desta dissertação, foram utilizadas as reminiscências pessoais diretas na pesquisa de campo. O estudo foi sendo constituído por intermédio das narrativas de jovens estudantes, considerando-se a relação que existe entre o sujeito e o gênero discursivo da narrativa. No entendimento de Larrosa (2004, p. 1), “[...] el ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas.” Assim sendo, o sentido do que somos e de quem somos depende das histórias que nos contamos e que contamos aos outros. Estas construções narrativas têm o próprio sujeito como autor, narrador e personagem principal. Portanto, as autobiografias e as autonarrativas são histórias originais produzidas pelos sujeitos que ao se narrarem vão atribuindo sentidos às experiências que dão significado às suas existências.

No dizer de Larrosa (2004), somos um jogo de interpretação considerando que somos capazes de dar sentido a nossas vidas e ao que nos acontece. O sentido de quem somos é semelhante à construção e à interpretação de um texto narrativo cujo significado é produzido nas relações de intertextualidade mantidas com outros textos e que se constituem em um contexto sócio-cultural. Ao narrar-se a si mesmo o sujeito cria um personagem ao qual dá sentido, no interior da prática social em que está imerso. Além disso, nos narramos também a partir dos discursos que nos são narrados e que nos narram.

Quem somos é uma elaboração narrativa interativa e inconclusa da história de nossas vidas cujo sentido vai sendo construído no diálogo com outras narrativas. Ao nos narrarmos, lançamos mão de recursos e significados lingüísticos e modos de discursos disponíveis em nossa cultura. Nas palavras do autor: “Esas historias están construídas em relacion a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera nos conciernen” (Larrosa, 2004, p. 1). Ao nos narrarmos, lançamos mão de recursos e significados lingüísticos e modos de discursos disponíveis no universo simbólico que constitui nossa cultura.

A escolha dos jovens narradores pautou-se por critérios tal como a representatividade do indivíduo enquanto partícipe de sua cultura. Voldman (2000) lembra-nos apropriadamente que, do ponto de vista de sua construção, toda a fonte oral é sempre inventada, isto é, são os pesquisadores quem definem quais sujeitos serão entrevistados em função de seu objeto de estudo. Isto, porém, não significa que ela seja criada apenas para atender os interesses do pesquisador, independente da história vivida.

Um diferencial levado em conta nesta escolha foi a inserção destes jovens, em alguma medida, em experiências de produção cultural, como música, dança, teatro, poesia, artes plásticas, esporte ou movimentos sociais, na intenção de compreender como estas possibilidades acontecem nas trajetórias de produção das identidades destes jovens, agregando-se a suas histórias. Foram ouvidos oito jovens, sendo cinco rapazes e duas moças.

Perseguindo uma visão tão próxima quanto possível dos cotidianos juvenis, as narrativas foram colhidas no principal espaço onde esta juventude entra em cena no tempo livre que dispõe quando está na instituição escolar: as escadarias frente à entrada. Este tempo pode ser formal, condicionado aos períodos vagos e intervalos existentes no horário da escola, ou então constituído pelos jovens quando decidem não assistir às aulas. Privilegiou-se depoimentos livres de formalidades e, para tanto, as entrevistas aconteceram no território apropriado por estes jovens, isto é, na entrada principal do prédio, evitando-se assim, que os jovens estudantes falassem do lugar de *alunos*. Com o consentimento dos entrevistados, foram utilizados o gravador e a máquina de fotografia digital.

4.2 A PERIFERIA CHEGA AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

O tema central é, portanto, juventudes contemporâneas, considerando a pluralidade de situações nas quais os jovens experimentam a condição juvenil, em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, a origem étnica diversa, as relações de gênero, estilos de vida e territorialidade. O lugar social que os jovens ocupam é um indicador da maneira como eles são pensados como jovens. Estamos falando aqui de jovens socialmente localizados, ou seja, estudantes do ensino médio noturno do Instituto de Educação que moram na periferia de Porto Alegre.

É oportuno, nesse momento, situar no contexto educativo a instituição pública onde estudam os jovens e apontar algumas especificidades próprias do ensino médio no Brasil e em nosso Estado.

Considerando a contribuição do Instituto de Educação General Flores da Cunha para a educação no Rio Grande do Sul, é pertinente ressaltar alguns dados históricos que marcaram a trajetória e credibilidade dessa instituição junto à comunidade gaúcha. O prédio do Instituto foi construído dentro da área que

oficialmente pertence ao parque Farroupilha, também conhecido como parque da Redenção, que se tornou praticamente um pátio externo do Colégio. Localiza-se de frente para a Avenida Osvaldo Aranha, muito próximo ao centro da capital, e é caminho obrigatório para quem se desloca para as zonas norte e leste da cidade.

O Instituto de Educação é a mais antiga escola de grau médio de Porto Alegre, foi criado inicialmente como Escola Normal com a finalidade de formar professores para o ensino primário e desde o princípio, recebeu um grande número de alunos de ambos os sexos. Por mais de sessenta anos, a escola funcionou na Rua Duque de Caxias, esquina Mal. Floriano. A construção do prédio atual iniciou-se na década de trinta, mais precisamente no ano de 1930, sendo concluído em 1936. Antes de ser ocupado pela escola, o prédio do Instituto de Educação foi utilizado como Pavilhão Cultural, para a Exposição do Centenário Farroupilha, em 1935. As fotos da época da Exposição do Centenário Farroupilha, apresentadas a seguir, ilustram este importante acontecimento histórico.

FIGURA 01: Prédio do Instituto de Educação Flores da Cunha, em 1935

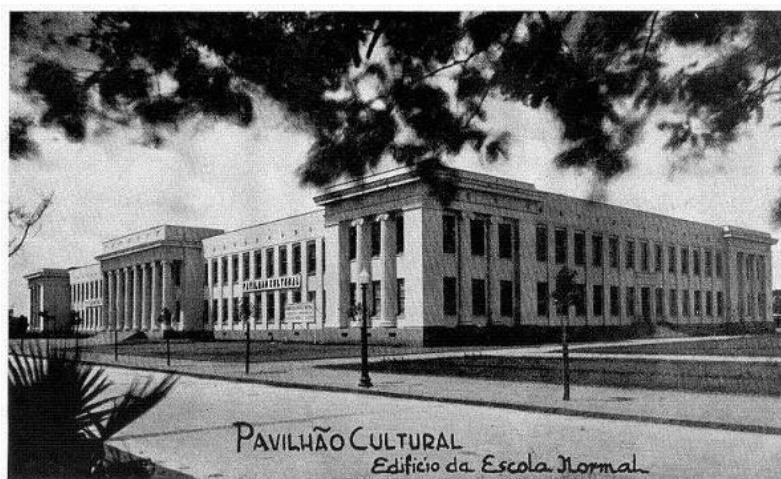
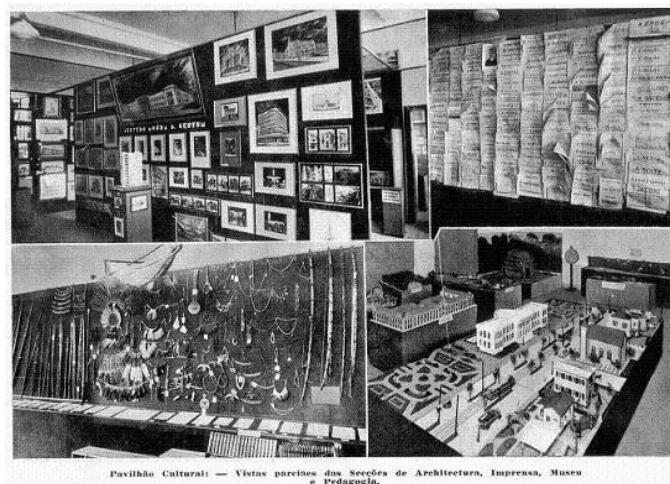


FIGURA 02: Exposição do Centenário Farroupilha



Nos tempos atuais, o prédio, hoje tombado pelo Patrimônio Histórico Cultural, e que é necessário que se registre, precisa urgentemente de reparos, ainda abriga o Instituto de Educação que oferece, além do ensino fundamental e do curso de formação de professores, o ensino médio nos turnos da manhã, tarde e noite. Com a possibilidade de mais jovens terem acesso à educação e pelo aumento da oferta de vagas, os estudantes das classes populares chegaram ao ensino médio e ao Instituto de Educação. Assim, o turno da noite é freqüentado por muitos jovens que moram na periferia de Porto Alegre, e que trabalham durante o dia nas proximidades da escola, especialmente no centro da cidade.

Notadamente, porém, mesmo com o acesso dos jovens das classes menos favorecidas ao ensino médio, os dados de 2005 da Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE², atestam que menos da metade da população jovem ingressou no ensino médio no Brasil. Conforme os resultados, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 4 milhões de jovens) encontrava-se matriculado neste nível de ensino. Sabe-se que desses 45%, poucos são os jovens das classes menos favorecidas. Há, portanto, um longo caminho a percorrer para que se chegue à universalização do ensino médio no Brasil.

Se formos considerar, entretanto, o Rio Grande do Sul, o número de matrículas no ensino médio, em 2005. Ano em que iniciou esta dissertação, e nos anos de 2006 e 2007, verifica-se que vem acontecendo uma diminuição do número de jovens matriculados no ensino médio regular, que compreende a conclusão do

curso em no mínimo três anos letivos ou seis semestres. Uma das hipóteses para explicar este quadro poderia ser a grande migração de estudantes, maiores de 18 anos, que se transferem para escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que possibilitam ao jovem concluir o ensino médio em no máximo três semestres, o que equivale a um ano e meio. Tal situação é relatada por muitos dos estudantes que saem da escola. Também é facilmente observável pelos professores que trabalham no ensino noturno. O censo escolar do MEC, entretanto, não especifica dados estatísticos dos anos de 2005 e 2006 sobre a matrícula na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, nas modalidades presencial e semipresencial, para que se possa fazer alguma comparação neste sentido. Assim, considerando os registros disponibilizados apenas no ano de 2007, para estas três modalidades de ensino médio – curso regular, EJA presencial e semi-presencial, – vemos que o número de ingressantes no ensino médio continua em ascensão, pois somaríamos o total de 436.111 estudantes matriculados no ensino médio, número superior, portanto, aos totais dos anos interiores (tabela 02).

TABELA 02 – Dados do Senso Escolar nas Escolas Públicas do RS

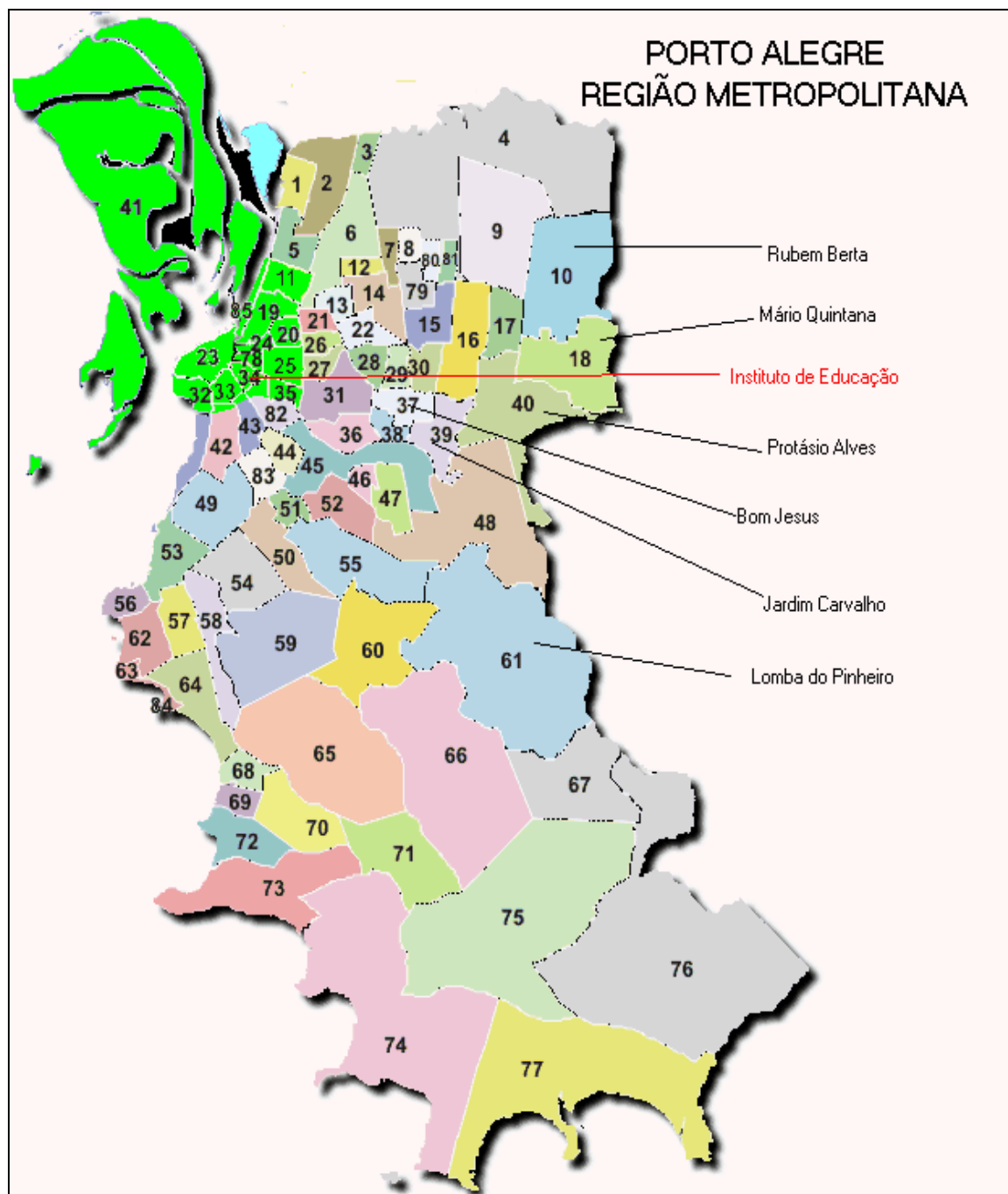
ALUNOS MATRICULADOS – Ensino Médio				
ESCOLA PUBLICA - DO RIO GRANDE DO SUL*				
	Ensino médio regular	EJA presencial	EJA Semipresencial	Total de matriculados
2005	405.225	-	-	
2006	396.815	-	-	
2007	380.891	45.154	10.066	436.111

* fonte: página da web – Ministério da Educação – em 1º /12/2007

Os sujeitos participantes da pesquisa situam-se, portanto, no grupo dos poucos jovens das classes populares que estão tendo acesso ao ensino médio, e trazem, consigo, em suas histórias e traços de vida, formas inéditas e sugestivas de resistência e enfrentamento das adversidades que vivem em seus cotidianos, em contexto sabidamente adverso a um desenvolvimento de qualidade. Os jovens trazem para o contexto escolar suas versões de mundo e seus modos de existência.

O mapa a seguir apresentado permite-nos localizar na região metropolitana de Porto Alegre, os caminhos e espaços da periferia pelos quais transitam este juventude da qual estamos falando.

FIGURA 03 - Caminhos da Periferia



4.3 JUVENTUDES E TERRITÓRIOS URBANOS

Como foi referido, considerando a diversidade de cenas juvenis, o espaço privilegiado para os encontros com os sujeitos da pesquisa não poderiam ser outro senão as escadarias do Instituto de Educação General Flores da Cunha. A escolha deste cenário foi motivada pela situação particular desta dissertação, centrada em narrativas de jovens e suas sociabilidades produzidas em seus espaços de pertencimento.

As interlocuções aconteceram em território constituído por estes jovens. Tomando emprestado o conceito de Cohen (1972, apud Feixa Pampòls, 2004), territorialidade é entendido aqui como o processo através do qual as fronteiras ambientais são usadas para significar fronteiras de grupo, passando a ser investidas de um valor cultural. A territorialidade não é apenas a maneira mediante a qual os jovens vivem sua cultura como um comportamento coletivo, mas também é a maneira como esta cultura se enraíza na situação da comunidade. As escadarias da escola, portanto, têm se traduzido, através de gerações, em um palco privilegiado para o desenrolar de muitas cenas juvenis, sempre dotadas de novos significados, muitos deles com usos não previstos, como lugar de festa, espaço de lazer, barzinho ao ar livre com música ao vivo, liberado para consumo de bebida, fumo, namoro.

Cursar o ensino médio é a contingência comum que reúne estes jovens e mobiliza-os até à instituição. O desejo de estudar é que favorece o encontro desse universo juvenil. O estudo leva-os até à escola. O espaço, porém, mais rico em sociabilidades e significados, é este território, esta pequena faixa, esta margem estreita, situada na beira, a escadaria entre a avenida asfaltada e o histórico prédio da escola.

Com a democratização do acesso ao ensino público e gratuito que hoje já se estende ao ensino médio, este espaço da escola passou a ter uma nova configuração, muito diferente dos tempos em que a entrada principal era de uso exclusivos dos estudantes do sexo masculino, enquanto a entrada lateral era reservada às mulheres ou de quando a escadaria principal era interdita para passagem dos alunos para evitar o desgaste do mármore com o qual são revestidos seus degraus. Este novo desenho caracteriza-se pelo hibridismo e pela diversidade sem que necessariamente os grupos interajam entre si e tampouco o pertencimento e este ou aquele seja fixo ou permanente.

O território às margens da instituição representa, nas devidas proporções, a figura de um labirinto, metáfora usada por Pais (2003), para representar a situação de perplexidade das juventudes diante da vida social contemporânea em que se encontra, sujeita a um profundo processo de reorganização estrutural. É no emaranhado de possibilidades e ao mesmo tempo de limitações que os jovens se deparam. Sentem suas vidas marcadas por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades e reversibilidades. Um labirinto cujo sentido são desafiados a encontrar e que gerou a abertura e indeterminação do futuro que precisa ser produzido cotidianamente num campo de ação que, como sustenta Melucci (2004), excede a capacidade efetiva de agir dos indivíduos ou dos grupos.

A juventude contemporânea está neste labirinto que é a vida, e vive ao mesmo tempo a sensação de risco, de insegurança e de possibilidade, de expectativa. No labirinto, porém, alguns se aprofundam nas margens e outros procuram inovações, construindo sua sobrevivência, reinventando-se através da criação de formas alternativas. Vemos, então, que os jovens elegeram as escadas, pensadas margens e como um de seus territórios para atribuírem significados e para expressão de seus universos juvenis, apresentando-os em diversificadas traduções.

Mesmo estando situada em frente à porta principal da instituição escolar, o que se desenrola ali nas escadas vincula-se muito mais ao que Pais (2003, p. 16) refere como “[...] as redes de relacionamento e os fluxos de significado que configuram a vida dos jovens [...]”, ou seja, ao universo juvenil, do que propriamente a assuntos pedagógicos. Por ali também circulam estudantes do diurno, conhecidos ou amigos do bairro, amigos do pagode com seus instrumentos, jovens que passam pela rua e, atraídos pela roda de pagode, acabam se aproximando, namorados e namoradas, às vezes filhos. Há também aqueles que se reúnem para fumar, outros para beber. Os que entraram para a sala de aula dão uma chegadoinha rápida nos intervalos ou períodos vagos e, se a conversa está animada, permanecem com o grupo até o final do turno. É neste cenário, portanto, que foram privilegiadas as falas, as reminiscências pessoais, e os depoimentos, colhidos ao sabor das narrativas do vivido, conforme concebido por quem vive. Os recortes que os interlocutores fazem de suas experiências foram únicos e inéditos.

A movimentação constante de estudantes e a presença assídua de grupos na entrada principal do Instituto de Educação já tornou-se parte da paisagem local. A cena, formada pelos jovens reunidos nas escadarias do colégio, integra-se à vida

cotidiana e é testemunhada por aqueles que circulam pelas imediações e que transitam na avenida Osvaldo Aranha. A escola não possui muros e os jovens espalham-se nas margens entre o prédio e o asfalto da avenida. Quando comecei a trabalhar no Instituto, sempre me chamou a atenção este público que se acomodava por ali, como que para assistir algum espetáculo. Alguns, como fui percebendo depois, ficavam por pouco tempo, outros permaneciam, por vezes, durante todo o turno da noite. Ao aproximar-me, já avistava muitos rostos conhecidos. Junto com jovens que estão encerrando o turno da tarde e jovens que vieram para o treino de futebol ou de vôlei, ali estavam jovens que vinham direto do trabalho para a escola e aguardavam o horário de início do turno da noite.

As escadas do Instituto já foram palco de incontáveis histórias, uma delas relatada por um jovem quando se apresentou como aluno de filosofia do primeiro semestre: disse que era novo na sala de aula, mas que não era novo na escola, pois já fazia dois anos que se matriculava na escola e freqüentava as escadarias do Instituto. A novidade estava em que pela primeira vez ele estava dentro da sala de aula, decidido a concluir o ensino médio.

Pretendendo ser acessível às peculiaridades da pesquisa e considerando os cuidados que o pesquisador deve ter com o lugar onde ocorrem as interlocuções com os entrevistados, passei a ser mais uma das freqüentadoras das escadas. Mudei, portanto, a vista de um ponto, como diz Boff (2002), ou seja, mudei o lugar de onde eu costumava olhar e falar. Da sala dos professores e salas de aula, às escadarias e ao hall de entrada do colégio. Este deslocamento, confesso, veio ao encontro de um desejo meu de conhecer o atrativo desse espaço. Conferir de perto os significados, que nessas escadas, estão sendo produzidos por estes atores e autores sociais.

Pode-se dizer que ali é onde a vida acontece. É um espaço democrático. Nele todos podem se sentar. A liberdade fica por conta da escolha de com quem sentar, o tempo de permanência, o que fazer ali, com qual grupo identificar-se. Muito do que é submerso e banido do universo da sala de aula e da escola têm ali sua livre expressão. É um espaço onde pode-se marcar posições, defender identidades, como ocorreu em um destes momentos em que lá estive. Um jovem chegou falando alto, questionando a posição da escola que não havia permitido que expusesse um cartaz de protesto, com conteúdo “um tanto” agressivo, devido a uma situação de

discriminação que havia sofrido na parada de ônibus, na hora em que ia para casa, devido a sua opção sexual.

A pesquisa de campo foi iniciada no ano de 2006, durante o horário de verão, quando o turno da noite principiava suas atividades com o sol ainda preparando-se para nos brindar com o belo espetáculo do seu ocaso. Na avenida em frente, trânsito intenso, lento. A volta para casa da grande maioria dos porto-alegrenses. Só observar a cena, já vale a pena, mas o mais interessante para nossos ouvidos acostumados com o burburinho e efervescência própria do horário, é a conversa que flui nos grupos, com os amigos. Os que vem chegando e parando para saber dos acontecimentos, os que vão entrando na escola e os que já estão saindo. Há ainda os que não estudam ali, o simples caminhante que parou para descansar, e os amigos que costumam aparecer e ficar por ali. Mesmo em dias de chuva, os freqüentadores não abrem mão deste espaço. Os alagamentos da Osvaldo Aranha também são um espetáculo à parte.

Assim, neste cenário, onde muitas trajetórias se entrecruzam e scripts pessoais ainda estão sendo escritos, histórias foram sendo narradas, algumas fluíram facilmente e com desenvoltura. Um dos jovens pegou o gravador e foi falando naturalmente. Muitos acompanharam de perto as narrativas, mas não cheguei a formar grupos de discussão.

FIGURA 04 – Instituto de Educação General Flores da Cunha



No interior da escola também é costumeiro encontrar jovens espalhados pelo hall de entrada, alguns sentados na histórica escadaria de mármore, observados pelos soldados farrapos retratados nas telas alusivas às tropas de Garibaldi, à batalha da Ponte da Azenha e pelos Açorianos quando chegavam ao Rio Grande do Sul (figuras 03, 04 e 05). Nestes espaços observam-se tribos diversas, jovens que transitam em vários grupos, casais de namorados mais afastados e, ainda, um ou outro jovem solitário, sentado nos degraus mais acima.

FIGURA 05 – A Chegada dos Açorianos - 1923 - Augusto Luiz de Freitas

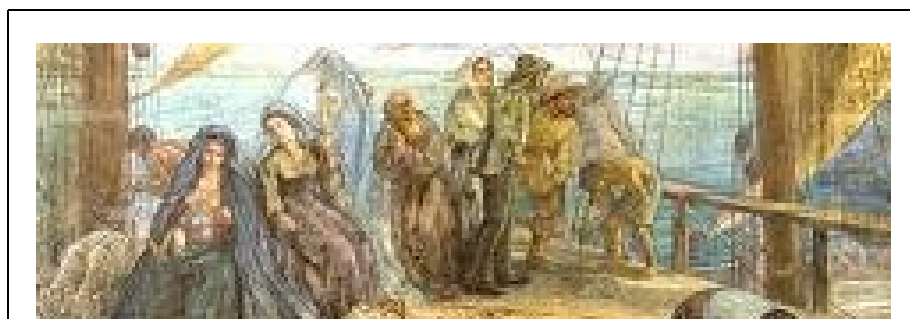


FIGURA 06 – A Tomada da Ponte da Azenha - 1922 - Augusto Luiz de Freitas

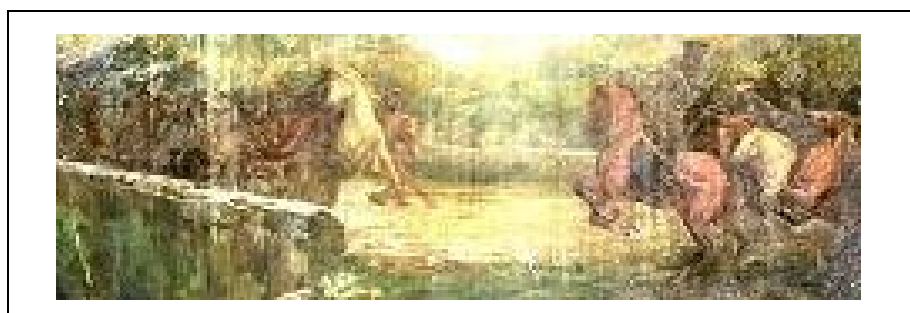
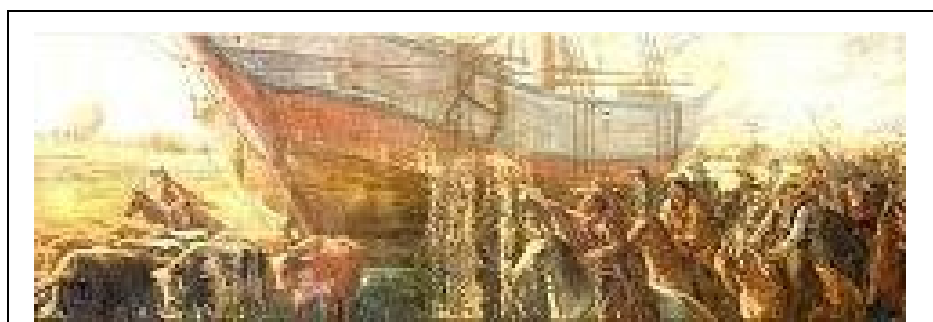


FIGURA 07 – Garibaldi e a Esquadra Farrroupilha - 1919 - Lucílio de Albuquerque



4.4. NARRATIVAS DO TRABALHO DE CAMPO

Para efetivação da pesquisa, inicialmente definiu-se por construir uma amostra de jovens com as idades entre 18 e 24 anos, período no qual já não são mais protegidos pelas políticas do Estatuto da Criança e do Adolescente, pois atingiram a maioridade civil, embora ainda vivam a situação juvenil e a moratória social.

Estes jovens são estudantes do ensino médio noturno de uma escola pública estadual de Porto Alegre, de fácil acesso, pois se localiza junto ao centro da cidade. Todos são moradores da periferia urbana da região metropolitana. Pretendia-se entrevistar, inicialmente, moças e rapazes em igual número, o que não foi possível, além de buscar contemplar a diversidade étnica, critérios porém abandonados por entender que a pluralidade é própria da condição juvenil.

A pesquisa de campo iniciou no ano de 2006 e foi concluída em 2007. A partir do segundo semestre de 2006, já não estava mais trabalhando como professora na escola, em razão de meu pedido de afastamento para qualificação profissional. As entrevistas foram realizadas após o término do primeiro semestre que, em consequência da greve do magistério público estadual, estendeu-se até fins de agosto. Em setembro, então, fui a campo para realização das entrevistas. O fato de já conhecer os jovens, por terem partilhado em sala de aula muitas de suas histórias, favoreceu a espontaneidade e confiança das narrativas.

Durante algumas interlocuções aconteceram situações favoráveis às reminiscências, “[...] cujas partes da memória começaram a se desprender [...]”, como diz Thomson (1997), trazendo para o presente lembranças difíceis e de foro íntimo. De acordo com o autor, as pessoas aproveitam esta oportunidade para falar e para começarem a expressar suas lembranças. Por vezes, a oportunidade de falar e verbalizar é terapêutica. As memórias possibilitam ao depoente re-examinar fatos ocorridos e sentimentos retidos. Cabe a nós pesquisadores interpretar os silêncios, as interrupções, o riso, as lágrimas. Estes momentos foram mais presentes nas narrativas femininas e contribuíram para qualificar seus depoimentos.

A intenção, como já referido, era privilegiar tanto estudantes do sexo masculino como do sexo feminino. No entanto, encontrei certa dificuldade para

selecionar alunas que morassem na periferia e que estivessem engajadas em alguma forma de expressão cultural ou de participação em grupos que sinalizassem a inserção em redes de sociabilidades.

Para Garber; MacRobbie (apud Feixa Pampòls, 1999), em muitas esferas de participação juvenil, a atuação feminina parece ser invisível. Os grupos tem sido vistos como um fenômeno de afirmação da virilidade, que transparece nas atividades violentas e nas estéticas agressivas. Tais práticas não caracterizam as formas femininas de negociarem seus espaços próprios. Nesta perspectiva, a posição das mulheres pode não ser marginal, mas sim, estruturalmente diferente. A questão é que as culturas juvenis tendem a ser vistas como fenômeno exclusivamente masculino. A juventude tem sido definida, em muitas sociedades, como um processo de emancipação da família de origem e de articulação a uma identidade própria. Para as jovens, entretanto, a juventude tem consistido, habitualmente, na troca da dependência familiar por outra, restrita à esfera privada. Wulff (apud Feixa Pampòls, 1999), defende que se deve considerar que parte das culturas femininas tem sua base no dormitório, sendo este o lugar dos sonhos narcisistas, experimentação de roupas e cosméticos. As mulheres gostam de estar sós, às vezes com amigas ou grupos mistos que se reúnem na casa de algumas delas, como provavelmente nos dormitórios masculinos também aconteçam atividades semelhantes. Entretanto, se algumas jovens estão confinadas à esfera privada, outras tantas envolvem-se com atividades em outros cenários de grupos mistos.

Nessa primeira etapa da pesquisa de campo cinco jovens foram entrevistados, duas moças e três rapazes. Entre outras especificidades, estes jovens tinham em comum a idade entre 18 e 19 anos. As entrevistas ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro. O fato das narrativas terem sido realizadas em territórios juvenis exigiu que eu me adaptasse ao movimento e ritmo deles. Um dos jovens entrevistados havia faltado muito às aulas em função do horário do novo trabalho, explicou-me, e precisou conversar primeiro com os professores, inteirar-se dos trabalhos que foram solicitados, negociar novas datas para avaliações. Mas, enfim, conseguiu sentar-se e realizamos a entrevista.

É preciso salientar que as narrativas foram, algumas vezes, acompanhadas por amigos que eram, em geral, parte das narrativas. As entrevistas foram também interrompidas, para troca de abraços, recados, pedidos de informações e até para

combinação de trabalhos e programas de fim de semana. Aconteceu, inclusive, uma situação de um jovem pedir um momentinho de intervalo, para conversar *rapidinho*, disse ele, com uma moça por quem estava interessado. A prática de conversarmos sobre namoradas e relacionamentos tinha se estabelecido a partir do momento que nos aproximamos, além do horário de aula, quando estávamos organizando a apresentação de teatro para um evento cultural que ocorreria na escola.

Muitas vezes fui à escola e permaneci nas escadarias, apenas conversando com os jovens. Conheci, na ocasião, estudantes que haviam ingressado no segundo semestre de 2006. Perguntar-lhes a idade, já era uma prática e constatei que vários ingressantes eram muito jovens, ou seja, menores de 18 anos e que alguns haviam facilmente se integrado aos grupos já existentes. Observei que havia gente nova no grupo dos fumantes, que fica mais retirado em um dos lados das escadas. No território da turma do pagode, que fica no canto oposto, havia apenas um casal e uma moça. Este grupo, muito expressivo nas atividades da escola, ficou bastante reduzido, pois muitos dos jovens haviam interrompido os estudos ou se transferido para outra escola. Um dos jovens deste grupo confessou: *se eu ficar aqui professora, eu nunca vou terminar o 'segundo grau'. Bah! Aqui eu tenho muitos amigos...* Este jovem não era infreqüente na escola. Pelo contrário, era um freqüentador assíduo das escadarias, participava do time de futebol, dançava, tocava instrumento e participava das rodas de pagode. Durante o dia tinha um emprego na informalidade. E participava de uma escola de samba, desfilando há quase dez anos no carnaval de Porto Alegre.

No ano seguinte, para completar a amostra, retornei ao Instituto de Educação para realizar mais algumas entrevistas, já em novembro, em pleno horário de verão. Era uma segunda feira à *noite*, e o dia ainda estava claro. As escadas estavam com sua tradicional movimentação. Logo na chegada reencontrei um jovem que havia parado de estudar no segundo semestre do ano anterior. Conversei um pouco com ele e fiquei sabendo que havia retornado e iria completar o ensino médio ainda em 2007. O jovem contou-me que havia nascido seu segundo filho e que continuava na mesma atividade profissional. Considerando, então, sua trajetória como estudante no Instituto, da qual fui testemunha no ano de 2005 e 2006, perguntei-lhe se gostaria de contar um pouco de sua trajetória de vida para a pesquisa. O jovem, na ocasião com 26 anos, atendia ao critério de idade, considerando que havia alargado a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, antes definida entre 18 e 24 anos. Passei a

considerar, portanto, o critério definido pela Organização Internacional da Juventude – OIJ, que amplia até 29 anos a faixa estabelecida pela Organização das Nações Unidas – ONU, que situa o período da juventude na faixa etária dos 14 aos 24 anos. Depois de conferir os horários, acertamos que a entrevista ficaria para a próxima segunda-feira, após o recreio, quando então o jovem teria período livre.

Neste tempo de permanência na entrada da escola, conversando com os jovens que reencontrava, fiquei a par de que a escola estava em processo de eleições para a diretoria do grêmio estudantil, sendo que uma das chapas era encabeçada por outro jovem estudante, possível sujeito para esta pesquisa. Neste primeiro encontro, portanto, já estava selecionando outros jovens para qualificar o estudo sobre juventudes da periferia de Porto Alegre.

Na semana seguinte cheguei mais cedo na escola para observar a movimentação. A entrevista seria após o intervalo e nesse meio tempo, encontrei o jovem que concorreu para a presidência do grêmio estudantil. Indaguei do resultado e ele contou-me que havia perdido a eleição, com poucos votos de diferença e, mesmo assim, o jovem fazia uma avaliação positiva do processo, considerando as aprendizagens do caminho. Na ocasião, ele estava com um grupo de outros jovens estudantes os quais não conhecia. Depois, vim a saber que eram igualmente militantes do movimento estudantil de outras escolas públicas de Porto Alegre e que costumam reunir-se na frente do Instituto de Educação, antes do horário inicial das aulas. Essa era, pois, outra cena juvenil que estava acontecendo no território constituído pelos estudantes na entrada principal da escola. De passagem, aproveitei para indagar se poderia entrevistá-lo, o que ele prontamente concordou. A narrativa do jovem foi colhida neste mesmo dia. No desenrolar da interlocução, aconteceu a aproximação de professores. Um deles perguntou para o jovem sobre como estava sua frequência às aulas, referindo-se ao envolvimento do mesmo com as eleições ao grêmio estudantil. No entendimento do estudante, tudo estava bem, pois havia conversado com os professores.

Até este momento já dispunha de sete entrevistas. Aconteceu neste meio tempo uma outra situação que permitiu, ainda, entrevistar mais um jovem, estudante do ensino médio, de escola pública e morador da *periferia*, na vila Cruzeiro, próximo à Pedreira. Mesmo sendo próximo ao Cristal, Santa Tereza, bairro Menino Deus e Medianeira, a grande Cruzeiro é uma área de ocupação urbana, cujos moradores, na grande maioria, são de classe popular.

Meu propósito inicial sempre foi o de entrevistar apenas jovens estudantes do Instituto de Educação - IE. Durante o percurso, porém, como professora do ensino público estadual, tive meu pedido de prorrogação de Licença para Qualificação Profissional – LQP indeferido, sendo forçada a retomar minhas atividades profissionais. Reiniciei, então, na escola de ensino médio Infante Don Henrique, situada no bairro Menino Deus. A maioria dos estudantes desta instituição dispõe de melhores recursos financeiros sem, contudo pertencerem à classe média alta, nem tampouco à classe popular. Entre estes, encontrei um estudante de classe popular. Este jovem destacava-se dentre os demais pelo cabelo, que ele chama de engruvinhado, cheio de dreds no estilo jamaicano. Conversando com ele sobre seu gosto musical, que pensei inicialmente fosse adepto do reggae, respondeu-me que seu estilo era mais por questões filosóficas e de pronto perguntei-lhe se poderia entrevistá-lo explicando sobre minha pesquisa. Sua narrativa fluiu facilmente e as reminiscências enriqueceram de modo especial este estudo e reflexões, como passo a narrar a seguir.

Antes de prosseguir, porém, apresento uma síntese, através de um quadro, para melhor contextualizar os sujeitos desta pesquisa. São destacados alguns dados para situar os jovens que estão devidamente identificados por seus pseudônimos.

TABELA 03 – Sujeitos da Pesquisa : jovens narradores

JOVENS NARRADORES					
ENTREVISTADO	DATA DA ENTREVISTA	IDADE	BAIRRO ONDE RESIDE	ESCOLARIDADE ENSINO MÈDIO	TRABALHO
JACKE	08 /11/06	20	JARDIM IPÊ	IE ¹ - 3º ANO VI semestre	SIM ESTÁGIO
JULIANE	04/12/06	22	BOM JESUS	IE - 1º ANO II semestre	SIM INFORMAL
ALISSON	20/10/06	19	MÁRIO QUINTANA	IE - 2º ANO IV sem	SIM CARTEIRA ASSINADA
MARCIO	22/11/06	19	RUBEM BERTA	IE - 2º ANO III sem	SIM CARTEIRA ASSINADA
GERSON	06/10/06	19	SAFIRA	IE - 3º ANO V sem	SIM ESTÁGIO
MARLON	03/12/07	20	RUBEM BERTA	IE - 2º ANO V sem	NÃO DESEMPREGADO
GABRIEL	03/12/07	26	MARIO QUINTANA	IE - 3º ANO VI sem	SIM CARTEIRA ASSINADA
CLAUDIO	12/12/07	26	CRUZEIRO	IDH ² - 3º ANO	NÃO DESEMPREGADO

¹IE – Escola Estadual de Educação Básica General Flores da Cunha

²IDH – Escola Estadual de Ensino Médio Infante Dom Henrique

5. PARA ENTENDER COMO ALGUÉM LÊ É NECESSÁRIO SABER COMO SÃO SEUS OLHOS E QUAL É SUA VISÃO DE MUNDO

5. 1. A PERIFERIA COMO REFERÊNCIA

Como foi anunciado anteriormente, os jovens desta pesquisa residem na periferia de Porto Alegre, espaço urbano considerado como a parte perigosa da cidade, onde habitam pessoas que são tidas como uma ameaça à sociedade. Neste lugar moram os pobres, a maioria negros, rotulados como marginais de fato ou em potencial.

Olhando mais de perto o processo de urbanização de Porto Alegre, observa-se que a noção de margens da cidade é muito frágil e provisória. O espaço hoje ocupado pela escola, Instituto de Educação, onde estes jovens estudam, assim como o Parque Farroupilha, já foi periferia da antiga cidade, como nos conta o antropólogo Bittencourt Júnior (2005). Na época, este lugar que se encontrava às margens da cidade, era conhecido como Potreiro da Várzea e abrigou grande contingente de negros. No período após a abolição do regime escravista, na segunda metade do século XIX, os espaços localizados nas bordas, às margens de chácaras e propriedades que existiam ali, foi sendo ocupado por negros recém emancipados.

O crescimento da cidade e o alargamento do perímetro urbano distancia cada vez mais as bordas da cidade e empurra as populações desprivilegiadas para suas margens. Permanece, contudo, a característica de ocupação da periferia pelos menos favorecidos. É na zona periférica da cidade, onde são localizados muitos reassentamentos pela desocupação de áreas ocupadas que adquiriram valor imobiliário e foram se tornando nobres, é onde se instalam muitas famílias que migram para as grandes cidades em busca de oportunidades.

Nas narrativas juvenis pode-se observar que diversas famílias de origem dos jovens integram o processo migratório motivado pela busca de opções de sobrevivência. As rotas de migrações ocorrem tanto no sentido interior-Porto Alegre, como Porto Alegre-interior. Márcio e Alisson relatam como foi o percurso de suas famílias:

Minha família veio de Uruguaiana. Faz mais ou menos uns 17 anos. Eu nasci aqui e voltei para lá. Aí, eu voltei para cá de novo. Acho que fiquei lá um ano e depois nós voltamos pra cá. Nós moramos no [bairro] Navegantes, depois na [avenida] Sertório e depois fomos para o [bairro] Rubem Berta. Lá é nosso. (Márcio, entrevista em 22/11/2006)

Meu pai e minha mãe vieram do interior.
Minhas irmãs moram com minha mãe em Rio Grande, com a minha avó.
Minha família não é de Rio Grande, minha avó foi morar lá, e depois minha mãe foi morar com ela... Meu pai? Ele ta morando no Rubem Berta... (Alisson, entrevista em 20/11/2006)

Migrações de outros estados brasileiros para o Rio Grande do Sul também foram registradas. O depoimento de Jacke atesta este movimento:

Nasci em Mato Grosso, na cidade de Tangará da Serra. Eu vim desde bebê do Mato Grosso para Porto Alegre, porque na época lá era bem difícil em termos de estudos. Era muito longe. (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

No decorrer de sua narrativa, a jovem oferece mais detalhes sobre os itinerários migratórios da família:

Olha, meus pais vieram embora do Mato Grosso, eu morei em Triunfo. Que no caso, foi desde pequena. Era interior e eu comecei a estudar, meus irmãos também.
Quando eu tinha 12 anos meus pais se separaram e eu fui morar (*em Porto Alegre*) com a sogra da minha mãe.
Depois que os meus pais se separaram, meu pai voltou para Mato Grosso.
Minha mãe mora no Rio Grande do Sul na cidade de Triunfo. (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

Os constantes deslocamentos incorporam também a dimensão da experiência aventureira, do empreendimento ousado. Contudo, mesmo com este pretexto, a mobilização destas famílias que se dispõem a correr riscos, revela a busca por melhores condições de vida. A experiência narrada por Gabriel, que veio do Distrito Federal para o Rio Grande do Sul, porque sua mãe é gaúcha, dá conta desta realidade. Saindo de Porto Alegre a família percorreu várias cidades brasileiras e retornou para Porto Alegre, onde fixou residência na vila Mário Quintana:

Sou natural de Sobradinho, Distrito Federal. Já morei em Porto Seguro, Salvador, Rio de Janeiro, Curitiba e acabei aqui no Rio Grande do Sul, porque minha mãe é gaúcha. Aí a minha mãe vendeu tudo o que a gente tinha no Rio Grande do Sul e falou: - 'não, vamos viajar'. Tava eu, meu irmão e ela, só. - 'Não, vamos viajar. Vamos conhecer um pouco o Brasil'. Aí, a gente começou a rodar. Eu vim de Brasília para cá, a gente morou quatro

anos aqui, aí ela vendeu tudo que a gente tinha. – ‘Não, vamos viajar!’ Fomos direto para Porto Seguro. Aí, não deu certo, baixamos para Salvador, não deu certo, fomos pro Rio de Janeiro, não deu certo. Aí, Curitiba, já tava batendo o desespero. Aí conseguimos chegar ao Rio Grande do Sul, onde tem familiares da minha mãe. E aí, aqui eu já estou há muito tempo. Tem mais de dez anos. Moro no bairro Mário Quintana, próximo à FAPA. (Gabriel, entrevista em 26/11/2007).

A fala de Gabriel não explicita que o motivo de sua mãe vender tudo que tinha no Rio Grande do Sul e propor “vamos viajar”, foi por melhores opções de vida. O jovem ressalta mais o espírito de aventura, mas quando ele vai nomeando as cidades e completando com a expressão “não deu certo”, chegando a afirmar que “já tava batendo o desespero, aí conseguimos chegar ao Rio Grande do Sul, onde tem familiares da minha mãe,” mostra que as condições de sobrevivência nestes lugares não foram favoráveis como o pretendido.

A opção pela migração faz parte também das “estratégias de resposta aos sentidos de vida e inserção social dos jovens,” afirma Dina Krauskopf (2006). A alternativa por sair de Porto Alegre em busca de melhores condições de vida fez parte das experiências de outro jovem, também morador da vila Mário Quintana. Alisson, que trabalhou como entregador de jornal nas madrugadas de Porto Alegre e na construção civil ambicionava trocar a informalidade por uma atividade profissional com carteira assinada, onde tivesse a oportunidade de *crescer*. Em suas palavras:

Depois fui para Dois Irmãos. Foi com a obra que eu consegui dinheiro para comprar e vender a casa. Tanto que eu vendi para o meu tio para poder conseguir passagem e me manter por algum tempo. Vendi-a por mil e quinhentos reais. Gastei todo o dinheiro em Dois Irmãos. Voltei com nada. Voltei para casa da minha mãe. Fiquei com nada. Daí aconteceram uns problemas com o meu padrasto que ficou com câncer. Ele faleceu há dois anos atrás, dia 12 de fevereiro. Eu fui dia 9 e assinei a carteira dia 12. Tive de vir com atestado porque ele faleceu.

Lá eu desmontava os calçados que eles montavam errado e montava de novo.

Trabalhava com cola, pregos, tinta. Uns saltos que tinha que pôr umas letras e eu colocava certinho. Coisas simples. Depois fui trabalhar no depósito desta fábrica.

Fiquei lá dois meses, no meu aniversário, eu estava louco pra vir e não tinha dinheiro. Daí, na casa que eu alugava eu caí da escada e consegui atestado de 3 dias e pude vir e curtir com minha mãe e minha namorada. (Alisson, entrevista em 06/12/2006).

As cidades, receptoras de famílias e de jovens migrantes, favorecem a formação de assentamentos e anéis de pobreza. Constituem-se espaços nos quais a juventude é forçada a enfrentar múltiplos conflitos e riscos, com menor apoio, em consequência dos vazios que oferecem as instituições que sustentam as políticas

sociais e os serviços públicos básicos. Quando não há oportunidades de formação e participação construtiva, a desigualdade social agrava-se e a juventude é sujeitada ao desamparo social.

O processo migratório de Cláudio aconteceu na própria cidade e ilustra um movimento contrário. Com a separação dos pais, ele passou de morador do bairro Menino Deus, tradicional bairro de classe média de Porto Alegre, para morador da grande Cruzeiro, área de ocupação popular.

Sou filho de uma costureira, diarista e de um funcionário público. Cresci, me desenvolvi e progredi por 23 anos no bairro Menino Deus onde residia; na rua Barão do Cerro Largo 633, perto do campo velho do Internacional, os Eucaliptos e ali eu me criei com meus amigos, com os meus vizinhos, foi onde eu me constituí como pessoa, como indivíduo. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

Na situação de novo morador da periferia o jovem redimensiona sua condição de afrodescendente. Sua auto-imagem leva-o a perceber-se como tendo um diferencial favorável a sua inserção nesta nova comunidade, notadamente constituída por pobres e negros.

Quando a gente se mudou do Menino Deus, cada um foi pro seu lado. Vendemos o terreno no Menino Deus e fui morar no Cristal, ali perto da Pedreira. É casa. Ali é o gueto. Eu achei que ia ter dificuldades, mas eu acho que nestes momentos, não é que eu queira puxar brasa pra nossa etnia. Eu acho que neste momento, é importante tu ser negro. Porque eles te reconhecem como um deles, mesmo não sabendo quem tu és. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

Sua aceitação, segundo seu depoimento, deve-se a identidade étnica que permite ao jovem ser visto como *um deles*. Deve-se também ao fato dele preservar a cultura deste espaço e agir conforme os valores da comunidade. Ser discreto, respeitoso e educado são valores que o jovem assume como sendo também seus. Assim se expressou:

Se tu és uma pessoa educada, que respeita... [Isto] fez com que eu fosse aceito porque eu não me envolvo. Eu passo pelos becos, caminhos, ali pelas ruas. Eu sou uma pessoa educada entende? Converso, não desrespeito ninguém. Eles respeitam isso. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

O jovem tem presente que vive em um determinado espaço da cidade que apresenta uma série de problemas sociais e urbanos, representados pela ausência de infra-estrutura, pela precariedade das moradias, a inexistência de segurança, ocupado por uma população de baixa renda, que resultam em contextos adversos,

desfavoráveis a um reconhecimento social positivo do coletivo de seus moradores. Estas condições ou a falta delas, repercutem negativamente na constituição do processo de identificação da juventude periférica, que se vê constrangida a conviver com uma imagem desfavorável, somente pelo fato de pertencer a essas comunidades.

A questão é tu quem faz o bairro, não é o bairro que te faz. Mas tem o preconceito, quem mora em vila é marginal, é bandido. Não! Quem mora na vila é estudante, é trabalhador. Tem gente honesta, tem gente íntegra, que batalha pra caramba, como eu to batalhando, né? Então é importante estar sempre ressaltando isso. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

Segundo a fala deste jovem, sua referência identitária está fortemente ligada ao bairro Menino Deus, *foi onde eu me constituí como pessoa, como indivíduo*. Afirma que foi nas interações positivas com as pessoas e espaços de socialização que produziu uma imagem convincente de si mesmo. Na periferia, identifica-se com aqueles que, como ele, estudam e trabalham: “tem gente honesta, tem gente íntegra, que batalha pra caramba, como eu estou batalhando, né?”

O jovem pode, como ele mesmo refere, transitar nos *dois lados*, experimentar a condição *do outro*, sentir-se no lugar daquele que vive no anonimato e só adquire visibilidade e relevância social em virtude de problemas que precisam ser corrigidos. Esta visão negativa é uma importante adversidade na construção das biografias juvenis. A referência ao lugar onde mora atualmente provoca reações adversas nas pessoas de seu convívio, evidenciando a etiquetagem que existe nas representações da sociedade em relação ao lugar e a seus moradores:

Nos outros espaços eu sofri esta diferença. Quando eu dizia que morava no Menino Deus, as pessoas me respeitavam mais. Bah! É Menino Deus, o negão tem dinheiro, né, aquele negócio. Só que depois que eu morei pra lá, eu senti a diferença. Ah! Eu moro no Cristal, perto da Pedreira. Ah, tá. As pessoas fazem uma cara de nojo. Às vezes eu escondo, mas às vezes não escondo sabe? A gente tem que enfrentar. Somos nós que fazemos o lugar. Eu carreguei toda esta bagagem do Menino Deus e levei pra lá. Pô cara, da mesma forma como quando eu morei aqui no Menino Deus, eu me comportava e me conduzia, eu me conduzo lá também entende? (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

A visibilidade juvenil negativa é facilmente evidenciada. O viés através do qual as juventudes adquirem sua visibilidade é um indicador das representações sociais que vão orientar sua inclusão, omissão ou exclusão das ações públicas.

A carência de espaços efetivos de desenvolvimento que conduzam à melhora da qualidade de vida e à incorporação social dos jovens cria condições para que a rua passe a ser o espaço fundamental de socialização e aprendizagens. A rua transforma-se em território alternativo de produção de sentidos e de aprendizagens, nem sempre construtivas. Muitos movimentos culturais de luta por direitos surgiram do gueto, mas o gueto abriga igualmente a violência e redes de narcotráfico.

Krauskopf (2006, p. 156) alerta que para os jovens da periferia o receio do anonimato pode chegar a extremos: “[...] é pior que o reconhecimento que eles obtêm com a identidade negativa que lhes é impingida” (p. 156). A visibilidade aterrorizante passa a ser para alguns, “opção de emancipação e as gratificações intensas são mais importantes que a preservação da vida.” (Krauskopf (2006, p. 156).

Para enfretamento das urgências sociais e fragilidades próprias da fase juvenil, é preciso oferecer espaços de expressão e participação juvenil legítimos, de modo que os jovens possam exercer novas formas de cidadania, construindo uma imagem positiva de si. É indispensável que se invista na qualidade das redes nas quais estes jovens estão inseridos, para que as bases nas quais estabelecem-se a confiança e a cooperação entre as pessoas sejam fortalecidas.

Novaes (2000) argumenta que, em uma perspectiva histórica e cultural, é visível a existência de diferenças entre os jovens que convivem em um mesmo tempo no mesmo espaço social, considerando espaços institucionais que freqüentam, grupos primários aos quais pertencem, e suas atividades no tempo livre. Entretanto, determinados marcos culturais de uma época podem ser comuns aos jovens de uma mesma geração, independente das diferenças de gênero, etnia, território ou condição social. Considerando este enunciado, a juventude contemporânea, segundo a autora, partilha marcas geracionais, como o fato de ter nascido sob a cultura do medo. A insegurança e a violência urbana têm sido mediadoras da socialização destes jovens, fazendo com que a desconfiança e o medo estejam presentes nas situações mais corriqueiras do cotidiano.

“Certamente há diferentes tipos de medo e há diferentes maneiras de lidar com ele” ressalva Novaes (2000, p. 48). A cultura do medo, entretanto, estigmatiza e pesa mais sobre a população que mora às margens da cidade. Os jovens que habitam estes espaços urbanos buscam sua inserção através do estudo e trabalho, mas mesmo quando estão integrados aos sistemas educacionais, ao mercado

produtivo ou às estratégias públicas de esporte, cultura e lazer, ainda assim são olhados a partir desta ótica discriminatória. É o que denotam as falas de muitos jovens da pesquisa.

A violência urbana e o medo estão presentes no cotidiano destes jovens. O depoimento de Márcio, morador da periferia, revela a tensão que existe na forma como o jovem vê a si mesmo e as imagens dominantes que a sociedade construiu sobre este lugar e seus moradores. Fica explícita a diferença de representações do morador da periferia e os significados atribuídos pelos outros às margens da cidade e a seus moradores.

Vejamos o que diz o jovem:

Ah! Tem o lado bom e ruim. Um lado bom, é que lá todo mundo me conhece e não tem bolo. Aí, pra ter bolo, só quando vem alguém de fora. Mas é quem vem de fora que acha que lá é barra pesada, pois aparece toda hora no Diário [Gaúcho], na Zero Hora. Mas lá é um lugar... Pelo menos para mim, é um lugar tranquilo. É um lugar que... Eu não sairia de lá. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

A fala de Márcio reporta dimensões diferentes da violência, uma para aqueles que vêm de fora, ou seja, relativa ao direito de ir e vir, e outra para os que vêm de fora, ou seja, a partir do imaginário daqueles que olham. Há uma situação de risco em potencial para aqueles que são estranhos à comunidade. Isto é, quando o jovem afirma “aí, para ter bolo só quando vem alguém de fora” está anunciando que os que moram em outros bairros e vilas e não são conhecidos pelos moradores de sua comunidade estão sujeitos a serem recebidos e tratados com desconfiança, chegando a ter “bolo”. A outra situação refere-se à opinião dos que vêm de fora, daqueles que ouviram falar sobre a violência que ocorre na periferia e construíram sua opinião baseada apenas nas notícias veiculadas na imprensa, principalmente nos jornais de Porto Alegre. O próprio jovem reconhece que existe violência em uma das partes do bairro, mas contesta a generalização que a imprensa costuma fazer, quando afirma que a violência é própria e comum ao lugar como um todo e a seus moradores:

É que eu sou de lá, né, então pra mim... Tem violência, mas não é tudo aquilo que falam, né? Por que a Rubem Berta tem sua parte que é violenta mesmo. Mas onde eu moro não é, e então tudo que acontece colocam na minha parte que não é. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

Gerson também considera a vila onde moram, um bom lugar de morar:

É um ótimo lugar, por ter nascido e me criado lá. É zona norte. Têm pessoas que acham terrível. Pô é uma vila! Antigamente teve muito assalto, tiro, bem de uma vila mesmo. Hoje em dia já não tem mais isso daí, oh! Melhorou, não pelo policiamento, apesar do meu pai trabalhar na vila, não seria pelo policiamento. Acho que, sei lá, acalmou, quem era bandido tá preso, tá morto e aí não tem mais esse negócio. (Gerson, entrevista em 6/10/2006).

Gerson reconhece que havia violência, porém a situação resolveu-se com o tempo, independente de uma ação efetiva da segurança pública, mesmo afirmando que “quem era bandido está preso” – o que evidencia uma ação policial, - e independentemente de seu pai ser policial militar e atuar no bairro. Na sua percepção as coisas resolveram-se por outros motivos, não muito claros.

Entretanto, há uma afirmação em sua fala que revela que os discursos dominantes sobre a periferia da cidade foram incorporados em suas representações, quando diz “Antigamente teve muito assalto, tiro, bem de uma vila mesmo”.

Estes jovens têm que enfrentar, muitas vezes, além de seu próprio medo de voltar para casa tarde da noite, após o término das aulas, ainda o sentimento de despertar desconfiança e medo nos outros, como ressalta Novaes (Ibid.). Este medo é resultante dos processos de etiquetagem aos quais estão sujeitos, considerando sua etnia, modo de vestir e seu endereço.

5.2. AS INSTITUIÇÕES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

A juventude incluída socialmente dispõe de um tempo estruturado definido pela sua inclusão em instituições educativas o no mundo do trabalho. É relevante, portanto considerar o ponto de vista dos jovens sobre seus tempos e aprendizagens nestes espaços institucionalizados. Primeiramente será considerada a inserção destes jovens em projetos e programas de caráter inovador, existentes nas comunidades onde vivem, e que aparentemente se propõem a desenvolver ações voltadas para os processos de construção de auto-estima e de qualificação das identidades juvenis, considerando que este foi um destaque importante em algumas narrativas da pesquisa.

Márcio, que estava montando a terceira peça de teatro para apresentar na escola em 2006, conta como a experiência com teatro aconteceu em sua vida:

Foi em 2000 quando entrei num SASE, lá perto de casa. Daí eu comecei a fazer aulas de teatro... Não só teatro, mas... [...] SASE é um local que tu vais, no turno inverso da tua escola. Eu, tipo, eu estudava de manhã e ia lá de tarde, a uma e meia e só saía às 5 horas. É um tipo de instituição social, instituição marista. É mantida pelos maristas, que até aqui do Rosário, é ligado com eles lá. Daí eu entrei em 2000 e comecei a fazer teatro, dança, música e ali foi que surgiram os primeiros passos. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

O projeto do qual o jovem fez parte é um dos programas sociais mantidos pela Província Marista do Rio Grande do Sul, em parceria com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e outras cidades do interior do Rio Grande do Sul. O Serviço de Atendimento Sócio-Educativo – SASE apresenta em sua configuração alguns indícios que sinalizam a adesão do programa aos moldes das práticas inovadoras. Suas práticas pretendem incluir em suas propostas, através da música e do teatro, conforme referido por um dos jovens, alguns conteúdos emergentes da própria comunidade a que se destinam os programas e têm sido experimentadas ainda de forma incipiente em algumas das políticas para as juventudes. Estes projetos dispõem-se a acompanhar crianças e adolescentes dos sete aos quatorze anos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, oferecendo oficinas educativas e atividades de socialização.

Faz-se necessário registrar que nos últimos anos o cenário das políticas destinadas à juventude tem apresentado significativas alterações, indicando novos caminhos que estão sendo percorridos e merecem ser destacados, pois pretendem qualificar o uso do tempo livre dos jovens com propostas alternativas, muitas delas no âmbito da cultura. Trata-se, como observa Iulianeli (2003), de uma intervenção social a partir do modo de ser dos grupos e comunidades. É um processo de criação do cotidiano com uma perspectiva de superação das desigualdades, que se efetiva na construção e transformação de mentalidades.

Spósito; Carrano (2003) ao analisarem as políticas públicas brasileira destinadas à juventude, observam que as ações propostas por instituições públicas e privadas, muitas delas na forma de parcerias, tem sido pautadas por iniciativas diversificadas que anunciam novas formas de conceber a condição juvenil.

Contribuem para o nascimento de outras percepções em torno dos direitos da juventude, pois assumem uma clara defesa dos jovens como sujeitos de direitos.

Algumas das ações propostas têm apresentado, como esclarece Lulianeli (2003), um novo recorte de intervenção social que não se pauta mais pela discussão político-ideológica, mas pela demanda social. São, por um lado, de afirmação de direitos e participação política e, de outro, de criação e ação cultural. Estas práticas privilegiam o protagonismo juvenil numa perspectiva progressista, marcada por ações sociais que tem por atores os próprios jovens, portanto de intervenção direta que torna a juventude geradora de mudanças, da transformação.

Outro jovem participou de um projeto desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre, no parque Chico Mendes. Aos 15 anos Alisson foi selecionado para fazer um curso no Centro Vida, centro que oferece cursos gratuitos à comunidade:

Eu ganhava 65 reais do governo para poder estudar e fazer o curso. Eu fiquei lá de julho de 2003 a julho de 2004. [...] Neste curso eu comecei aprendendo noções de humanismo, tipo saber noções de como se portar em situações, na sociedade, saber se portar, saber tratar as pessoas, como viver em grupo... e depois eu fui para a parte do artesanato. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

O jovem relata que no curso aprendeu noções de *saber se portar, saber tratar as pessoas* em situações práticas, sendo que a ênfase não estava em aprender apenas um ofício, com o objetivo exclusivo de viabilizar um meio de subsistência. Foram organizadas, pelo professor do curso, situações concretas de convivência do grupo formado por jovens de 14 a 17 anos - pré-requisito para fazer o curso, - que além de algumas inserções na comunidade, onde realizaram pesquisas, reuniam-se após as aulas em um barzinho próximo, acompanhados pelo professor, para conversar, jogar, ouvir música.

[...] Éramos nós que nos juntávamos depois que saíamos dali pra ir num bar. Lá nós jogávamos snooker e ficávamos até tarde jogando snooker. Era só a nossa turma. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Parece que o professor tinha um certo interesse de propiciar situações de aprendizagens e socialização, para que os jovens experimentassem a condição juvenil em diversos espaços sociais. Outros passeios, inclusive para fora de Porto Alegre, também foram organizados:

Era ele que organizava. E nós íamos para vários passeios, ia pra praia... Estes passeios

que nós fazíamos era entre nós. Quando chegava no final do mês já nos perguntava se iria sobrar dinheiro para alguém, senão ele botava. Como ele ganhava mais do que nós, ele dizia então: este mês eu dou... Daí nós fazíamos uma vaquinha entre todos e o que sobrava ia colocando junto. Daí nós alugávamos um ônibus e nos mandávamos. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Nessa perspectiva, tais experiências conferem privilégio à dimensão cultural cujos conteúdos emergem da realidade local, considerando o modo de ser dos grupos e comunidades, suas necessidades e disponibilidades de recursos. A dimensão cultural, por exemplo, compreende a perspectiva de criar, por meio da dança e da música, do teatro, do artesanato, possibilidades de construção da auto-estima e alternativas de cidadania e geração de emprego e renda para a juventude.

Eu comecei aprendendo a fazer colares e pulseiras com miçanga de papel, tudo totalmente artesanal. Depois eu me interessei por artesanato em arame. Era o nome bordado no arame, eu comecei a gostar de inventar o meu tipo de letra, desenho do meu jeito. De botar o meu jeito no trabalho. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Como parte do processo formador dos jovens que eram beneficiados por estes programas, estava prevista, no final do curso, uma ação solidária em instituições comunitárias, com os jovens assumindo a função de multiplicadores. Alisson, então, desenvolveu sua atividade em uma creche que fica próxima à comunidade onde mora:

Quando terminei este curso, eu tive seis meses para dar aula numa creche. Fazia parte do programa. Foi na creche Tia Gessi que ficava perto da FAPA, na Manuel Elias. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Estas práticas merecem críticas e precisam ser devidamente avaliadas, porém, elas abrem possibilidades para que os jovens possam por em prática algumas de suas idéias e valores, viabilizando, assim, seu aprendizado na prática.

O trabalho que eu fiz lá com as crianças, eu tinha 16 anos. As crianças tinham mais ou menos entre quatro e sete anos. Eles me respeitavam bastante. Tinha umas que faziam suas graças, mas depois com o tempo elas foram entendendo que o trabalho que elas faziam era para elas mesmas. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Constata-se, através da fala dos jovens, que as propostas de cursos eram pensadas levando em conta os interesses, necessidades e possibilidades da comunidade jovem. No Centro Vida por exemplo, Alisson relata que eram oferecidos

cursos de informática, dança gaúcha e violão, que também foram realizados posteriormente pelo jovem. A pauta incluía, além disso, propostas práticas como cursos de papel reciclado e aproveitamento de alimentos:

Ensinei as crianças a fazerem bijuterias de papel, de plástico, de arame, brincos e tudo o mais. A última etapa foi os brincos de arame. E tinha um grupo de colegas novos que faziam um trabalho com papel reciclado e os outros ensinavam nutrição e vários tipos de receitas. Assim, tipo assar a casca do ovo para ficar mais nutritivo. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Este mesmo jovem revela em suas reminiscências o papel do educador popular como co-responsável por seu processo formativo. É o educador popular quem constrói um ambiente favorável a uma atividade crítica e reflexiva. Alisson reflete sobre a importância que teve este curso em sua vida e a influência positiva de seu professor, ao justificar as constantes trocas de escola:

Ah! Tipo assim, eu era muito bagunceiro. Sei lá, era muito de zoeira, nunca fui de estudar muito... Nunca fui de me esforçar... Nunca fui nada com nada. O Vida é que... Bah! O [centro] Vida... mudou toda a minha vida aquele curso. Praticamente foi o Juliano, esse professor que me incentivou a estudar. Ele fazia advocacia. Aí, bah! Lá ele me ensinou bastante coisa, nesse começo de três meses, nesses primeiros meses, na parte da convivência, da socialização. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

A atuação deste educador popular, conforme é indicado por Alisson, manifesta um claro compromisso com outras possibilidades de ação educativa de jovens que questionam os padrões de intervenção social, traduzidas em políticas afirmativas. Privilegiam a construção de espaços favoráveis a trocas e discussões, na tentativa de buscar com os jovens as orientações para a ação que afirmam e confirmam a autonomia desses atores sociais.

Krauskopf (2006, p. 178) entende que “[...] as ações que implementam as propostas de intervenção e atendimento à população juvenil devem se despojar de esquemas centrados no adulto.” Para a autora, a ineficácia de instrumentos tradicionais para afirmar a autoridade e proporcionar proteção exacerba e agrava mais a rigidez e a inadequação das respostas dos adultos e dos organismos sociais, desqualifica as capacidades juvenis, aumenta a discriminação etária e o controle externo do desenvolvimento em vez de estimular a manifestação de capacidades e ações afirmativas dos jovens.

Mesmo reconhecendo que “[...] é difícil para os adultos aceitar a necessidade de enfrentar a redistribuição do poder, que implica a participação juvenil autêntica” (Krauskopf (2006, p. 178). Krauskopf (2006) defende a necessidade de valorização dos saberes da juventude cidadã, sua flexibilidade e capacidade de adaptação para incorporar os conhecimentos e contribuir com inovações.

Nestas circunstâncias, é preciso viabilizar alternativas integradoras que favoreçam a aproximação entre jovens e adultos, encurtando as distâncias. Os jovens sabem coisas que os adultos não sabem e os adultos têm recursos e capacidades para oferecer. Por isso é fundamental a colaboração e a co-responsabilidade entre gerações. Supera-se desta forma, o que o sociólogo uruguaio Bango (apud Krauskopf, 2006, p. 178) chama de bloqueios geracionais que se traduzem em “[...] um discurso paralelo entre jovens e adultos que afeta a escuta mútua.” Talvez tenha sido tal escuta mútua o que levou Alisson a valorizar a figura do professor mencionado.

O que predomina, no entanto, é uma grande lacuna de ações efetivas que fomentem a autonomia para a tomada de decisões. A ênfase dos programas e políticas assume o formato corretivo ou compensatório e são calcados em representações nas quais a juventude é vista como fator de risco, com problemas que precisam ser corrigidos. Spósito; Carrano (2003) atestam que as iniciativas de políticas sociais que começaram a ser desenhadas nos últimos anos e que alimentam os projetos e programas voltados aos jovens acolhem diferentes orientações e pressupostos. Algumas destas políticas podem adquirir formato inclusivo ou integrador, expresso na preparação para a vida adulta, voltadas para o futuro, portanto. Podem, porém estar pautadas pelo recorte afirmativo de direitos que buscariam, sobretudo, a autonomia e a autodeterminação dos jovens no próprio momento do ciclo da vida, neste caso, voltadas ao tempo presente.

Persistem, ainda hoje, instituições escolares cujas orientações reduzem a juventude a uma etapa preparatória, onde os jovens são privados da capacidade de ação. Estes modelos educativos nos quais a ênfase recai na preparação e no adiamento da ação, são questionados por Krauskopf (2006) considerando que ao desvincular a experiência da formação educativa, a juventude enfrenta a moratória psicossocial. A moratória psicossocial leva ao adiamento do compromisso do jovem no tempo presente baseado na idéia de preparação para ser o adulto do futuro.

Estas políticas desfavorecem as juventudes que precisam inserir-se prematuramente para produzir seu próprio sustento e o da família, pois as urgências sociais dos jovens das camadas populares precisam ser enfrentadas no tempo presente. A juventude da periferia precisa dar conta da própria subsistência, e estas práticas contribuem para o aumento da exclusão social entre os jovens, dificultando especialmente sua entrada no mercado de trabalho. Os jovens enfrentam urgências relativas a sua subsistência, muitas vezes vêm-se no cumprimento de responsabilidades adultas, e colaboram com a renda familiar. Desta forma, precocemente, vêm-se compelidos a assumirem projetos não escolhidos nem amadurecidos e deparam-se com ausência de oportunidades.

Dos oito jovens entrevistados neste estudo, apenas dois possuem emprego formal no momento das entrevistas. Trabalham em uma conhecida rede de supermercados de Porto Alegre. Entre eles, Alisson, que nos seus 19 anos já dispõe de ampla experiência e aprendizado nos caminhos tortuosos do mundo do trabalho para os menos privilegiados:

A minha avó fazia viandas pra vender pros caras que trabalhavam na obra da FAPA. Eu tinha 12 anos e ia de bicicleta, depois eu fiquei uns três anos entregando vianda lá. Eu chegava do colégio, 11h 30min e já ia direto pra casa da minha avó, pegava as viandas e botava na mochila levava lá e esperava eles almoçarem. Depois de novo. Como eles ficavam até mais tarde, levava janta também. Esta foi a primeira experiência profissional. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Fica visível nas estratégias de sobrevivência do jovem que a família não dispõe de recursos, levando à necessidade de que ele produza economicamente e faça do trabalho precoce uma opção constante, com escassa preparação e baixa oferta:

Depois comecei a trabalhar com meu tio, aos 14 anos. Eu ajudei a montar a casa dele no fundo da casa da minha avó. Comecei como super servente. Carregava carrinho de terra, virava a massa, carregava tijolo. Continuei com a obra um bom tempo. Construção civil, direto, pequenas reformas. Sempre com meu tio, já como pedreiro. Então comecei a trabalhar com meus irmãos, também como pedreiro. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Seu primeiro emprego, como ele mesmo define, aconteceu quando trabalhou com pessoas estranhas ao núcleo familiar. Muitas vezes os jovens se vêm obrigados a assumir funções que põem em risco suas vidas, sujeitando-se a precárias condições salariais e ausência de garantias trabalhistas:

Depois consegui meu primeiro emprego num sistema de montagem de extintor de incêndio. Montava e desmontava extintores. Eu tinha medo de desmontar porque quando se desparafusa sai uma pressão que faz voar o bico. Eu sei lá, tinha medo que me acertasse. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

A experiência vivida e narrada dá conta de que na experiência posterior, o jovem passou, ainda, por outra situação cuja atividade, realizada por firma terceirizada, envolvia a exploração do trabalho do menor:

Depois fui para a Zero Hora. Fiquei um bom tempo lá. Eu trabalhava como jornaleiro, entregava de bicicleta. Fiquei um bom tempo. Depois trabalhei na madrugada botando os encartes. Tudo totalmente informal. Tanto é que uma vez teve fiscalização e eu tive que me esconder no banheiro porque eu era menor. E menor não pode trabalhar de madrugada. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Forçados pela necessidade, os jovens muitas vezes têm que se sujeitar a condições de exploração econômica que se valem ilegalmente do trabalho do menor, colocando-os frente a dilemas existenciais. Krauskopf (2006, 164) alerta que estas contratações que carecem de garantias sociais e que “[...] demandam silêncios cúmplices para encobrir a impunidade dos empregadores distorcem o sistema de valores.” e lesam a auto-estima dos jovens. Os trabalhos ruins e mal remunerados têm impacto na tomada de decisões, no desenvolvimento da capacidade de planejamento e administração, no desenvolvimento da autonomia e da integração social destes jovens.

Ao mesmo tempo em que Alisson se narra, vai refletindo sobre suas vivências. Em um dado momento do seu relato conta de sua situação e das dificuldades que tem enfrentado para garantir sua sobrevivência. Desabafa:

É, a minha vida inteira foi trabalho pesado, na Zero Hora eu ia a pé, todo dia até o centro, Era, 15 quilômetros pra ir e 15 pra voltar. Digamos, eu tinha trabalho o dia inteiro, mas de noite, tinha revista, tipo Isto É, Veja, Net, etc. Estas eu ganhava por fora. por revista que eu entregava. Sem direito a almoço e janta. Ganhava 300 por mês, fixos. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Vivendo uma união estável há quase três anos, o jovem relata que se viu compelido pela situação a buscar alternativas profissionais com melhores perspectivas. Decidiu-se, então, por uma tentativa mais radical. Arriscou-se em busca de oportunidades na região calçadista do Estado. Mudou-se para a cidade de Dois Irmãos e para isto teve que vender os únicos bens de que dispunha:

Daí eu comprei uma casa, esta casa eu vendi e fui pra Dois Irmãos. Era um barraco com um terreno bem pequenininho, eu dei a minha TV e um VHS, quando valia alguma coisa, e uma cama só pelas madeiras e dei 5 mil reais pelo terreno. Moramos ali por cinco meses. Depois fui para Dois Irmãos. Foi com a obra que eu consegui dinheiro para comprar a casa e vender. Tanto que eu vendi pro meu tio pra poder conseguir passagem e me manter por algum tempo. Vendi ela por 1.500 reais. Gastei todo o dinheiro em Dois Irmãos. Voltei com nada. Voltei pra casa da minha mãe. Fiquei com nada. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Retornando à Porto Alegre, o jovem volta também à informalidade. Consegue uma vaga de uma maneira peculiar, em uma fila de orelhão. Este novo trabalho obriga-o a abandonar a escola, agora já no ensino médio, como estudante do Instituto de Educação. As urgências de sobrevivência forçam-no a escolher. O jovem então adia por um ano seu projeto de concluir o ensino médio. Nesta situação, a perspectiva de obtenção de ganhos nos setores informais e ilegais da economia, fez com que o abandono da educação passasse a ser visto como uma decisão economicamente razoável, como diz Ratinoff 1995 apud Krauskopf, 2006.

Com esta experiência de mercado eu consegui esta vaga no BIG. O da Sertório. Eu voltei no final de fevereiro e consegui esta vaga, com um amigo meu. Um senhor que morava lá perto da minha casa. Eu estava ligando pra minha namorada, então dei a vaga pra ele ligar. Ele estava ligando dizendo: - não tem ninguém pra trabalhar? Que eu to precisando e tal. Daí eu perguntei pra ele: - opa, que serviço é? - É lá no Big. - E com quê? - Com depósito. Não quer? Eu fui lá e fiquei um ano. Só saí de lá por falta de oportunidade. Porque era uma firma terceirizada e eles não me deram a oportunidade de assinar a carteira e nem de promoção. Na semana de Natal eu fiquei de 5^a a 5^a trabalhando das 20 às 20 direto. Parei de estudar porque eu estava trabalhando no BIG de madrugada: das 2 da tarde, às onze da noite. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Assim, até o momento da entrevista, o jovem estava trabalhando no depósito de um super mercado. Mesmo com os benefícios da carteira assinada, ele, porém, não pretendeu limitar-se ao salário que recebia. Ambiciona a possibilidade de promoção no emprego e pensa em entrar para a área da informática:

Daí eu saí de lá e entrei direto no Zaffari e estou pretendendo ficar lá uns dois anos. Se eu não conseguir promoção, eu vou tentar outra coisa. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Concomitantemente a estas entradas no mercado de trabalho, após fazer o curso de artesanato no Centro Vida, o jovem informa que interessou-se pelo artesanato como atividade profissional. Enfrentou muita burocracia, mas não conseguiu fazer sua carteira de artesão. Isto, porém, não o impediu de investir nesta possibilidade.

Deste curso eu tentei fazer a carteirinha de artesão e eu não consegui porque tinha que fazer uns esquemas lá e era meio complicado. Sei lá, tinha muita burocracia e tudo mais. Eu fiz um trabalho aqui na Redenção na feira e coloquei duas bancas e depois uma no Centro [da cidade]. Isto tem que ser escondidinho. Eu não podia meter a cara, pois eu não tinha a carteirinha de artesão. E com a carteirinha eu poderia por minha banca em qualquer lugar. E daí, depois que eu montei a minha banca no Centro, eu larguei de mão...Era na rua, na esquina da Voluntários com o Hipo Fábricas. Daí eu larguei de mão. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

O jovem afirma, “e daí, depois que eu montei a minha banca no Centro, eu larguei de mão...” Como se tivesse desistido de tudo, depois de já ter se estabelecido. Este, porém não foi o real motivo. No Centro, assim como na Redenção ele teve sempre que enfrentar a ilegalidade. Por não possuir carteira de artesão não podia estabelecer-se neste ramo de atividade, ficando sujeito à fiscalização da SMIC [Secretaria Municipal da Indústria e Comércio], principalmente no Centro da capital, onde tinha banca própria:

É, eu tinha medo assim, de fazer uma banca. É um trabalho duro que muitas vezes eu ficava com os dedos calejados de mexer no arame. Tu monta uma banca com 100 peças e quando tu menos espera pinta a polícia e leva tudo. Coisa que 100 peças te dava uma média de 100, 150 reais, mas é que tu perderia em questão de segundos. Tudo porque tu não tens a carteira que custa oito reais, tu perde tudo. Por não poder comprovar que é artesão. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Independente das condições adversas vividas nas diferentes inserções no mundo do trabalho, o jovem seguiu sempre estudando. Neste mesmo período de sua vida, ele relata um pouco da vivência escolar. Em sua trajetória, observa-se uma mudança constante de escolas que o jovem assim justifica: “nunca fui de me esforçar... nunca fui nada com nada”. Narra-se como sendo pouco esforçado, atribuindo a si mesmo a responsabilidade por sua desmotivação:

Bem, eu comecei na escola Porto Alegre. Lá no Morro Santana. Daí eu fui pro CIEM na 4ª série...Depois eu fui para o Mariz e Barros. Depois fui pro Alcides. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Diante de realidades como estas, Gonzalez Arroyo (2000) leva-nos a refletir sobre situação muito comum na escola: o jovem que não quer nada com nada. O desinteresse da juventude estaria questionando radicalmente as práticas escolares indaga Gonzalez Arroyo (2000). Estaria sendo roubada de nossa juventude, além do direito de aprender, a vontade de saber, experimentar, ser alguém? Teriam eles perdido uma condição humana fundamental que é a curiosidade, o interesse por descobrir e experimentar coisas novas e aprender o legado civilizatório e os significados da cultura? Estariam submetidos desde cedo a processos de desumanização que chegaram a tal grau que os leva à apatia e ao desinteresse?

Os descompassos entre escola e mundo do trabalho interferem no prolongamento da condição juvenil, denunciando a precariedade da situação dos jovens: o adiamento do ingresso nos papéis de adulto “[...] não é só liberdade, mas marginalidade, imposta e vivida, desocupação, impossibilidade de uma real autonomia econômica” (Melucci, 2001, p.101), que penaliza principalmente os jovens das classes menos favorecidas, moradores das periferias urbanas.

O tempo de espera, que supostamente adia a entrada do jovem no mundo produtivo muitas vezes significa que não existe lugar para ele, nem no presente, nem no futuro. A ênfase, então, recai no tempo de preparação. Esta prática de alargamento do tempo de preparação, na verdade, torna mais visíveis as desvantagens enfrentadas pela juventude contemporânea, resultantes da marginalização dos jovens na tomada de decisões e no acesso a posições condizentes com suas capacidades e anseios. Para Krauskopf (2006, p. 176) “[...] é a possibilidade de tomar decisões que define as pessoas jovens como sujeitos do presente.”.

Para Krauskopf (2006), como consequência do alargamento do tempo de moratória ocorre uma desvalorização educacional, pois a mesma quantidade de anos de escolaridade vale menos hoje que décadas atrás. Neste cenário, não podemos deixar de considerar os indicativos do senso escolar realizado pelo MEC, em 2006, que apontam que menos de cinquenta por cento da população jovem tem acesso à Educação Básica no Brasil. Os dados apontam que a evasão ocorre principalmente entre os 10 e 15 anos, diz Krauskopf (2006) sinalizada pela saída prematura e a exclusão.

Apesar do enfraquecimento da credibilidade das instituições que são referência na vida dos jovens, a escola ainda mantém um importante papel social na

formação das subjetividades juvenis. Os depoimentos dos jovens deste estudo atestam os entraves e dilemas vividos nestes espaços estruturados sob uma lógica unificada que desconhece a diversidade. Um dos jovens narra a si mesmo como um aluno bagunceiro. Reprovou dois anos porque a escola tinha concepções muito próprias sobre um bom aluno: “na opinião deles bom aluno era aquele que ficava quieto na frente deles”. E acrescentou:

Fui pro Parobé. Aí desisti do Parobé e vim para o Instituto. Rodei dois anos lá e achei que não era futuro para mim porque eu ia ficar bagunçando demais e não ia progredir. Apesar de ser boa a escola.
O único colégio onde eu pequei foi no Parobé. Pela bagunça. Tinha 14, 15 anos.
Lá eles tinham um conceito bem diferente. O aluno podia ir bem nas provas, mas se ele fosse mau aluno na sala de aula, já tinha pouco valor, aquela prova dele.
Eu era bastante falante, eu não parava de falar um minuto. E na opinião deles bom aluno era aquele que ficava quieto na frente deles. Eu era aluno do fundão, ficava batendo papo, não dava bola pra aula, bem desse jeito. (Gerson, Entrevista em 6/10/2006).

A educação para os jovens, “[...] faz parte do campo de elaboração da própria identidade, da socialização e da sociabilidade com os pares[...] ”, diz Krauskopf (2006, p. 159). Influindo nas perspectivas de vida, nas imagens e auto-imagens que produzem. Na particularidade da narrativa de Gerson, o grupo de amizade que mantém dentro da sala de aula possui uma visibilidade transgressora e representa um espaço de apoio onde os jovens desfrutam de prestígio e aceitação, mas que reverte desfavoravelmente para sua escolarização.

A escolarização em massa, diz Melucci (2001, p. 101), proporcionou a criação, pelos grupos juvenis, de um espaço de vida autônomo. É a escola de massa “[...] que viabiliza o acesso às funções adultas, prolongando o tempo de não trabalho; ela cria também as condições espaço-temporais para agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos de vida e linguagens próprias”, reitera o autor .

O jovem Cláudio relata que enfrentou uma situação de doença na família. Sua mãe adoeceu e o fato se estendeu por dez anos. “Aí, deu um virada muito grande na nossa vida e a gente acaba se desmotivando”. O jovem contesta o papel da escola neste momento difícil de sua vida. No seu entendimento, a escola falha ao priorizar o conhecimento ou *o conteúdo* como é mais comumente chamado, desconsiderando as outras dimensões dos estudantes:

Na escola a gente tem um convívio escolar, enfim, mas só que ela não dá importância a estas questões mais pessoais, mais familiares entende? E aí, quando a escola vai procura o aluno para saber o que está acontecendo, muitas vezes já é tarde demais porque ela não consegue identificar isso. Em razão também porque é muita gente e é também um sistema de ensino que falha muito. Peca muito, assim desse lado, infelizmente a escola é, vamos dizer, a transferidora de informação, de conhecimento, mas ela deixa de lado, o lado mais humano. Foi ruim por um lado, mas ao mesmo tempo eu amadureci. (Cláudio, entrevista realizada em 04/12/07).

Gerson e Cláudio fazem leituras diferentes de suas experiências de insucesso na escola. Ambos falam em pecado: Gerson confessa ter sido um pecador, atribuindo a si os resultados obtidos na escola: “o único colégio no qual eu pequei foi no Parobé. Pela bagunça. Tinha 14, 15 anos. Eu era aluno do fundão, ficava batendo **papo**, não dava bola pra aula, bem desse jeito”. Cláudio, por sua vez, analisa a situação vivida, há mais tempo e entende que amadureceu. Percebe, entretanto, que poderia ter sido diferente se a escola fosse mais sensível à dimensão humana dos estudantes. Entende que a escola pecou ao omitir-se de sua função educativa: “peca muito, assim desse lado, infelizmente a escola é, vamos dizer, a transferidora de informação, de conhecimento, mas ela deixa de lado, o lado mais humano” (Cláudio).

Atento a estas práticas pedagógicas, Gonzalez Arroyo (2000) propõe que o sentido da educação seja o ensinar-aprender a sermos humanos. É preciso garantir a todos o direito de aprender a ser gente. “Não basta termos nascido humanos. Precisamos aprender a sê-lo” (Gonzalez Arroyo, 2000, p. 59). A escola precisa ser menos desumanizadora que a rua, a moradia, a fome, a violência, a exploração, o trabalho forçado. “As estruturas escolares com sua rigidez conteudista, sua seletividade, se tornam desumanas, quebram identidades, impedem possibilidades de aprender a ser, de ter vontade de aprender” (Gonzalez Arroyo, 2000, p.59).

O sistema educacional, afirma Krauskopf (2006, p. 169), “[...]opera com frequência como mecanismo de comprovação, controle e segregação, e menos intensamente como promotor da mobilidade social e da capacidade inovadora, da auto-estima, do descobrimento de habilidades e conhecimentos formativos.” Nestes contextos educativos, os jovens das classes populares estão mais sujeitos à exclusão pelo baixo rendimento, pela não aprendizagem, reprovação, infrequência, indisciplina, necessidades econômicas de suas famílias ou de cuidado com o lar. Tais peculiaridades comprovam as características desiguais enfrentadas por muitos destes jovens que encontram a indiferença e a rejeição do sistema educacional.

Segundo Gonzalez Arroyo (2000), a escola não tem que necessariamente reproduzir no seu interior a estrutura social discriminatória que está aí. As propostas educacionais rígidas desconsideram as múltiplas realidades vividas e contribuem para o aumento da discriminação de oportunidades e segregação. O percurso educacional de Juliane remete a estas questões um tanto polêmicas que envolvem a concepção de escola de qualidade que circula no imaginário da população. A jovem estudou na escola da comunidade, próxima à sua casa:

Eu estudei na escola Nossa Senhora de Fátima, que é na Bom Jesus. Na 7^a, a minha mãe me trocou de escola. Ela me colocou na escola estadual Japão. Daí no Japão eu estudei dois anos. Dois anos eu rodei. Como eu cansei de rodar eu desanimei e parei de estudar. Daí eu fiquei mais ou menos uns dois anos sem estudar. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

Segundo seu relato, a mãe trocou-a da escola, pois esta passou a ser organizada por ciclos de formação, transferindo-a para uma escola estadual organizada por séries. As representações de boa escola dão conta de que no imaginário da família, o modelo de escola que leva ao sucesso é aquela que oferece “arroz, feijão e tudo que tinha direito”. Segundo a definição da jovem, a escola da periferia só oferecia o *básico do básico*. Assim ela relata sua experiência de troca de escola:

Porque ela [a mãe] tinha medo de que quando nós, eu e minha irmã, completássemos a 8^a série e a gente fosse para outra escola, nós ficássemos muito por fora. Porque no caso, eles ensinam só o básico do básico. Então ela pegou e nos trocou de escola. Porque lá era só o arroz com feijão e na outra escola tinha arroz, feijão e tudo que tinha direito, né. E, eu não consegui acompanhar. Tive muita dificuldade. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

A experiência de reprovação teve importantes conseqüências na imagem e na trajetória de vida da jovem. Foi tão marcante que interferiu em sua auto-confiança, produziu uma imagem desfavorável de si mesma: “eu realmente achava que não tinha capacidade.” Somente conseguiu desfazer este auto-conceito negativo, diante dos bons resultados que obteve no ensino médio, após completar o ensino fundamental na EJA, oferecida à noite na primeira escola onde estudou:

E quando eu passei no primeiro semestre, assim, com umas notas... Fiquei maravilhada, né? Eu cheguei em casa e disse assim: pai, eu estou surpresa comigo mesma. Porque eu

pensei que eu não tinha capacidade de passar com as notas que eu passei. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

Não há dúvidas de que o sistema educacional ainda mantém, principalmente junto às comunidades mais pobres, um alto valor como oferta social, independente de sua defasagem e seus problemas. Proporciona um reconhecimento formal relativo à aprendizagem de habilidades e conhecimentos. Serve também de referência quanto ao nível de escolaridade e constitui um referendo para os jovens acessarem o mercado de trabalho. Mesmo diante das dificuldades que o ensino público enfrenta, a escola ainda oferece a alguns jovens a apropriação de ferramentas que lhes permitem enfrentar a adversidade e o risco, a resgatar o sentido da vida.

Os jovens moradores da periferia da cidade demonstram em suas narrativas o quanto desenvolvem a capacidade de adaptação frente a situações adversas que enfrentam no próprio espaço escolar. A escola paradoxalmente, muitas vezes é a instituição que oferece ao estudante possibilidades de desenvolver e expressar suas capacidades, onde ele produz sentidos e, ainda, permite o reconhecimento de capacidades e atitudes que favoreçam o desenvolvimento.

5.3. TERRITÓRIOS CULTURAIS

Jacke, uma das jovens participantes deste estudo, ganhou visibilidade pelos atributos estéticos próprios de seu modo de vestir. Apresentava-se na escola usando roupas pretas, botas ou tênis preto, olhos com contorno preto bem marcado, camisetas com seus ídolos estampados. Em suas reminiscências sobre seus tempos livres, a jovem verbalizou o gosto musical pelo rock. Revelou que costumava assistir vídeo clipes de seus cantores e grupos musicais preferidos e sua admiração pelos elementos estéticos utilizados por estes ídolos, como o uso de roupas, acessórios, cortes de cabelo. Sua ligação com o rock evidencia-se, como explica Feixa Pampòls (1999), no plano das imagens culturais, isto é, está relacionada com um conjunto de atributos ideológicos e simbólicos nomeados pelos jovens e como representativos de um determinado estilo cultural. Neste caso específico, o gosto pelo rock & roll, o uso de acessórios e o modo de vestir:

Eu gosto de me vestir de preto, pintar as unhas de preto. Acho que me passa algo bom... assim... mais como um gosto estético individual. (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

Jacke relatou que começou a gostar de rock aos 17 anos, por influência do rapaz que namorou na época e que costumava vestir-se de roqueiro. A ocupação no tempo livre era encontrarem-se, no centro da cidade do interior onde ele morava, com outros jovens que também partilhavam o mesmo gosto musical e estético:

A gente ia ao centro lá. Ele morava em Montenegro. E ia lá, no centro, dar umas voltas... Mas ele se reunia com os amigos dele e bebia. Só que eu não compartilhava assim, de beber, só curto mais a música. (Jacke, entrevista em 08 /11/2006).

Tais práticas de sociabilidade juvenil sugerem que os jovens utilizam o espaço público para entrarem em cena, não simplesmente porque existem, como ressalva Pais (2004), mas também para que possam existir, ou seja, para fazerem crer que pertencem a um determinado sedimento identitário. As formas de agregação ritualizada geram um sentimento de pertencimento aos integrantes do grupo pois partilham estéticas que proporcionam uma diferenciação e asseguram uma identidade. Ao mesmo tempo que se manifestam como resistência à adversidade, expressa pela separação, pela ruptura de limites, expressam também o desejo de agregação, pois experimentam vínculos de sociabilidade e de integração social.

Vale ressaltar que nestes contextos culturais, a universalização de um estilo facilita a banalização dos estilos juvenis que sofrem “processo de etiquetagem por parte dos meios de comunicação” como assinala Feixa Pampòls (1999). Segundo o autor, os meios de comunicação apropriam-se de elementos culturais que expressam diferentes estilos das culturas juvenis, apresentando-os de forma simplificada para o consumo de massa, despojando-os de qualquer potencial contestatário. Entretanto, para o autor, a produção de um estilo não pode ser interpretada exclusivamente como um fenômeno da moda ou como consequência induzida de campanhas comerciais, pois o que faz um estilo é a organização ativa de objetos com atividades e valores que produzem e organizam uma identidade de grupo.

Os acessórios, as marcas corporais, as formas de vestir e a preferência musical exercem um papel de mediadores entre os jovens e seus ídolos,

favorecendo a identificação, ao mesmo tempo em que cumprem a função de uma linguagem simbólica facilitadora da comunicação não verbal. Servem, igualmente, como refere Feixa Pampòls (1999), para marcar as diferenças com os adultos e com outros grupos juvenis.

Contudo, pode-se falar também em estilos individuais, na medida em que cada jovem manifesta determinados gostos estéticos e musicais, utilizando-os de maneira criativa para construir sua própria imagem pública. Jacke, a jovem referida anteriormente, no ambiente escolar reafirma sua identidade utilizando acessórios e símbolos, comunicando seu pertencimento a uma determinada rede cultural. Os elementos estéticos continuam visíveis através de roupas, acessórios e inscrições corporais. Mesmo deixando de participar deste grupo de amizade, quando terminou o namoro, e tendo casado com um jovem cuja preferência musical é o pagode, ela continuou ouvindo rock. A música passou a fazer parte de seu imaginário, partilhando sentimentos e formas de expressão.

O fenômeno da construção do visual e da imagem corporal na contemporaneidade é analisado por Ferreira (2004). Para o autor, o poder da moda cede lugar à sedução do estilo. A moda conota uma cópia, uma padronização, definida por instâncias exteriores ao indivíduo. O estilo, por sua vez, “[...] remete para a criação de um visual pessoal, investido de uma ilusão autoral traduzida numa imagem construída e reconhecida como autêntica e personalizada” (Ferreira, 2004, p. 96). A produção de um estilo envolve a apropriação e transformação de objetos e artefatos culturais para comunicar novos significados, avessos ao que era previsto pelo mercado. Os estilos representam conteúdos simbólicos que lhes são emprestados, podendo expressar uma proposta singular e única ou serem representativos da identidade de um grupo.

O uso de algumas imagens culturais como inscrições corporais, vestuário, penteados, maquiagens, segundo Krauskopf (2006) está associado a uma urbanidade deficitária, cuja carência de espaços sociais próprios, experimentada por muitos jovens, provoca muitas vezes a adoção de formas de integração compensatória que levam a juventude a privilegiar o corpo como território simbólico de expressão e auto-afirmação.

As marcas corporais, na forma de tatuagens, foram adotadas por alguns dos jovens narradores deste estudo. Os motivos que os levaram a assumir o corpo como “potencial obra de arte itinerante”, como propõe Ferreira (2004), têm relação

com a própria história de vida destes jovens. Gabriel, jovem envolvido com a militância estudantil e movimentos de juventudes tem várias inscrições corporais. Entretanto, elas são investidas de significados diferentes. Uma destas inscrições, a de Che Guevara, está claramente ligada à sua trajetória nos movimentos políticos e sociais. Ele apresenta, porém, outras marcas relacionadas a seus vínculos afetivos, no caso, esposa e filha, indicando que a arte corporal é dotada de um alto valor de expressão individual e singularização social. Jacke, a jovem que se identifica com o rock, mostra uma tatuagem com o nome do namorado, mas depois que terminou o relacionamento, fez uma *cover*, isto é, recobriu o nome que estava escrito com a tatuagem de um crucifixo. As inscrições corporais, assim, são indicativos de singularidades que geram sentimentos de pertença, pois representam formas de integração através de imagens culturais que são garantia de reconhecimento e afirmação identitária.

A música é o elemento cultural central na maioria dos estilos juvenis. A agregação dos grupos juvenis pode ocorrer para “escutar música” ou para tocar e produzir seus próprios concertos. O rock se universalizou, atravessou fronteiras e se espalhou pelos continentes, adquirindo um status de cultura autenticamente internacional-popular.

Feixa Pampòls (1999) considera o rock & roll como a primeira grande música geracional. O rock tem estreita integração com o imaginário da cultura juvenil, pois os ídolos musicais também são jovens, da mesma idade e meio social, com interesses parecidos. A música, muitas vezes, é utilizada pelos jovens como um meio de auto-definição, um emblema para marcar a identidade, servindo para distingui-los dos conformistas. Serve como indicador da consciência, da criatividade, da irreverência e da arrogância. Parece ser esta a identificação de Jacke nesta pesquisa.

É também nesta rede cultural que Alisson sugeriu ter encontrado os benefícios da identificação e do pertencimento. O jovem explica que teve uma *bandinha pequeninha*, como ele mesmo define:

Eu tinha uma bandinha pequeninha. Que a gente ficava lá final de semana, tocava lá em casa mesmo. Nós éramos quatro caras, e tinha um outro Alisson que também estudava aqui no colégio, ele tocava bateria. Bah! Ele tocava muito. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

A banda surgiu como diversão, relata o jovem. Os jovens do grupo agregaram-se movidos por um interesse em comum: o rock. Na primeira formação dedicaram-se a tocar *cover* de outras bandas de rock de projeção internacional. Para seu aprendizado musical, os jovens lançaram mão dos recursos que tinham a seu alcance:

Eu tocava guitarra solo. Eu não sabia nada de solo. Eu só tocava as mesmas músicas. Tipo, eu aprendi trocando idéias. Uns puxavam da internet cifradas, com as notas tudo certinho. Daí tinha que puxar tipo três coisas da música. Tipo assim, solo, baixo, e a letra. Então a gente ficava treinando. E eu não conseguia tirar o solo da música. Eu ia tentando a base dela no solo até eu achar a melodia. E assim, eu ai treinando com instrumentos de corda como o violão. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Os coletivos que se organizam em torno da música, geralmente são agrupamentos instáveis e efêmeros. A adesão muitas vezes é provisória e contempla períodos limitados de tempo, particularidade própria do meio musical. A formação inicial da banda durou pouco tempo e Alisson avalia que “a música é um negócio muito competitivo... Isto é muito seletivo”:

Esta banda durou acho que uns três meses. Daí nós largamos de mão, sei lá... Nos separamos, cada um seguiu um rumo diferente. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

A migração dos músicos é uma prática comum no cenário musical, os jovens que pretendem seguir trabalhando com música precisam ir atrás das oportunidades, e para tanto, transitam de banda em banda em busca de seu espaço e projeção no cenário artístico. Alguns dos jovens desse grupo continuaram seu caminho na música:

O baixista está tocando numa banda cover do U2. Inclusive neste mês, ele irá tocar no Chalaça. O outro guitarrista está fazendo um curso de... sei lá o quê. Balaca na guitarra. Ele não sabia e agora está aprendendo legal. O baterista nunca mais vi. Dois deles com certeza seguirão a música. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Alisson informa que acompanha, ocasionalmente, as trajetórias seguidas pelos integrantes da formação inicial do grupo. Dois deles participam de outros projetos no meio musical, indicando que seguiram por este caminho. O jovem

reafirma que mantém seu estilo musical e pretende seguir tocando violão pelo *prazer de tocar*.

Ah! O violão é também uma forma de lazer, eu aprendi a tocar violão há uns quatro anos atrás. Eu tive que vender, porque passei por momentos difíceis. Agora mês passado eu comprei outro e estou ensaiando três músicas para poder tocar no sarau da escola. É, uma coisa que muito me interessa. São músicas que eu gosto e eu sinto muito prazer de tocar... (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Gerson narra que sua inserção no mundo da música aconteceu em uma banda de pagode. Segundo o jovem, ele sofreu influência de uma amiga cuja família era muito ligada à música:

Aos 10 anos, eu comecei a entrar no negócio do pagode. Queria tocar, tocar e tocar. Foi idéia de um desses amigos que chamo de irmãos... Sempre tinha pagode na casa de Viviane [um destes amigos-irmãos]. Eu comecei tocando percussão. Aos 15 anos eu tive uma banda e queria tocar cavaquinho. Enchia o saco no meu aniversário. Queria cavaquinho, queria cavaquinho e meu pai me deu. E comecei bastante dedicado e depois meio que parei. Deixei de lado a música. (Gerson, entrevista em 6/10/2006).

A declaração do jovem de que *sempre tinha pagode na casa de Viviane* evidencia que a vida social dos jovens muitas vezes transcorre em suas casas. Apresenta-se como alternativa a espaços falhos de integração social. O jovem segue narrando que, inicialmente, tocava instrumento de percussão, mas que se encantou pelo cavaquinho. Aconteceram, entretanto, alguns desacertos sonoros nos ensaios que o levaram a sair da banda. Passou, então, a dedicar-se a outros projetos fora da área musical. Os outros integrantes do grupo persistiram no caminho na música:

E eles estão tocando bastante na noite, tocam lá no bairro também. O nome da banda é Arte e Fato. Foi o meu início daí com o cavaco. (Gerson, entrevista em 6/10/2006).

A escola não é um espaço que oferece apenas uma cultura acadêmica, mas é também um espaço de agrupamento e sociabilidades, mesmo que não se proponha explicitamente a isso. O interesse pela música e pela participação em grupos musicais permitiu a Gerson estabelecer parcerias com outros jovens em torno da música, favorecidas pelo encontro no espaço escolar:

E agora estou de volta, tentando de novo e é assim, cavaquinho, é o que eu gosto de fazer. Chegar em casa depois da escola, e tentar tirar algumas músicas. De manhã eu também pego pra tocar.

Agora estou com a banda Jeito de Ser. A gente está meio parado. Começou como a banda de pagode no Instituto.

Mas a gente está querendo juntar o pessoal da noite mesmo, que toca a mais tempo e fazer uma banda de swing. Swing é diferente. Pagode é mais samba de roda e swing tem bateria, teclado, contrabaixo, instrumentos mais pesados. A gente está pensando em se unir a gente bem forte e engrenar na noite. (Alisson, entrevista em 6/10/2006).

Estes novos projetos em torno da música, não o afastaram de seus projetos em outros espaços sociais. O jovem reafirma que a música é um aspecto lúdico de sua vida e representa, no caso, uma atividade de tempo livre que acontece nos intervalos dos processos de socialização tradicional:

Não penso em seguir carreira na música, muito pelo contrário, eu tenho em mente de ser militar. (Gerson, entrevista em 6/10/2006).

Segundo Pais (2004), o surgimento de oportunidades profissionais, à margem do campo musical, pode ser ainda um fator de desagregação quando se confrontam duplas carreiras. Projetos individuais muitas vezes não são compatíveis com os projetos do grupo. Tanto Alisson quanto Gerson têm como um de seus pertencimentos, as redes culturais ligadas à produção e execução musical. Emergências de seus cotidianos os levam a trilhar por caminhos diversos e a priorizar projetos inscritos em outras instâncias de pertencimento. Alguns colegas da banda continuam na música batalhando por espaço como músicos.

Em suas reminiscências, Gerson, o jovem que se afina mais com o pagode, destaca suas amizades. Para ele tem um significado muito especial as amizades que permanecem desde o tempo de escola. O pertencimento a um grupo de amizade favoreceu a ampliação das opções e experiências, diversão e pertencimento social, especialmente a mediação entre a esfera familiar e os demais espaços de socialização:

Tenho dois amigos que considero como irmãos. Da gente ficar um bom tempo sem se ver de vez em quando, mas é um negócio que não é de sangue, mas é de coração. A gente se gosta um monte. [...] A amizade começou no colégio. A gente se via assim, mas não se falava, na 4ª série. Depois na 5ª a gente começou a estudar junto. (Gerson, Entrevista 22/11/2006).

Outro indício que ilustra o fluxo de significados e valores atribuídos pelos jovens a suas vidas cotidianas se expressa na forma como afirmam que se relacionam com o espaço urbano. As culturas juvenis também podem ser analisadas a partir da perspectiva de sua territorialidade. Para Feixa Pampòls (1999), a juventude, principalmente, após a Segunda Grande Guerra Mundial, vem propondo uma redefinição da cidade no espaço e no tempo. Tem sido recorrente a prática juvenil de criar um território próprio, apropriando-se de espaços urbanos, elegendo determinados lugares físicos, nos quais estabelece uma simbiose entre estilo e meio, atribuindo-lhes significados e até mesmo demarcando seus territórios com inscrições em muros e paredes.

Como assinala Feixa Pampòls (1999), a ação dos jovens, muitas vezes, tem servido para redescobrir territórios urbanos esquecidos e marginais, atribuindo novos significados a determinadas zonas da cidade, como humanizar praças, ruas, esquinas, paredes, escadarias, geralmente com usos não previstos. Fica evidente na fala de Jacke a relação do grupo de roqueiros com a parte central de uma cidade do interior, evidenciando também que o rock atravessa fronteiras e não se limita aos territórios das grandes metrópoles.

A mesma forma de ocupação do espaço urbano está presente também nas reminiscências de Márcio quando relata suas atividades nos fins de semana. Quando não sai à noite, costuma encontrar-se com seus amigos no bairro onde mora, nas ruas e esquinas:

Eu estou lá na vila com os guris, conversando, escutando música. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

Temos, ainda, as cenas juvenis que acontecem nas escadarias em frente ao Instituto de Educação. A roda de pagode é formada por estudantes da escola e amigos que vem especialmente para o encontro. Neste mesmo cenário também aconteciam os ensaios dos jovens do grupo Jeito de Ser.

Feixa Pampòls (2001), sugere ainda, que através destas “ocupações” os jovens recuperam espaços públicos que haviam se convertido em invisíveis, questionando desta forma os discursos dominantes sobre a cidade. Trazem para discussão a dialética do centro-periferia que precisa ser desconstruída. Forçam

também o poder público a pensar em políticas públicas e a criar novos espaços de ócio para as juventudes, propondo alternativas para expressões da cultura, esportes, arte e lazer.

Deste modo, a ocupação das escadarias na entrada principal da escola, especialmente à noite, por jovens, em sua maioria vindos da periferia de Porto Alegre, representa um destes tantos espaços que são apropriados pelas juventudes urbanas e constituídos em territórios culturais onde símbolos e significados próprios *das* culturas juvenis são produzidos e comunicados para marcar posições e favorecer a agregação ou a diferenciação. Estas formações e contextos juvenis que se anunciam, assumem sua visibilidade também pela utilização de inscrições nas paredes do próprio prédio da instituição.

5.4. APRENDIZADOS EM TEMPOS DE MORATÓRIA SOCIAL

Os jovens, indistintamente, dispõem de um *crédito energético*, uma *moratória vital* como definem Margulis; Urresti (2000), que lhes proporciona uma sensação de invulnerabilidade. A morte parece estar longe, pertence ao mundo dos outros, às gerações que os antecedem, embora não se possa afirmar isto amplamente em relação à realidade do jovem brasileiro que vive em situação de risco. A moratória social, por sua vez, entendida como um crédito temporal disponível para viver a condição juvenil, livre de compromissos e obrigações próprias do mundo adulto, é oferecida de maneira diferenciada segundo a classe social a qual o jovem pertence.

Os jovens dos setores menos favorecidos, dos quais fazem parte os sujeitos desta pesquisa, não dispõem de uma família que lhes dê sustentação para desfrutar de um tempo prolongado de preparação, adiando as obrigações da vida adulta. Vivem, pois, a moratória social compulsoriamente, pois carecem de dinheiro e tempo para que possam bancar suas permanências na fase de preparação juvenil por um período mais longo e com relativa despreocupação.

Entre os jovens narradores, encontram-se jovens como Márcio, que estão *trabalhando e estudando*. Nesta situação particular, o jovem que já realizou vários estágios, mora com os pais, que também trabalham e informa:

Faz dois meses que estou trabalhando no Zaffari, com carteira assinada O horário é das

7h e 30min até às 16h e 30min. Mas a gente nunca sai de lá às 16h e 30min e sim lá por umas 17h e 30min, 18 horas. Conversei com o meu chefe e ele disse que poderia me liberar às 17h e 30min sem nenhum problema. Eu trabalho na expedição. Abasteço os caminhões para eles irem abastecer as lojas. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

Este depoimento atesta o que muitos outros jovens estudantes também relatam. É preciso negociar o horário de saída do emprego para não inviabilizar o estudo. É comum, muitas vezes, ficarem retidos no trabalho. Márcio relata que no início chegou mesmo a faltar por quase um mês às aulas. Alisson, jovem que foi referido anteriormente, interrompeu os estudos por um ano em função do trabalho. Sua realidade familiar, no entanto, é diferente. Já não mora com os pais, mora com uma jovem a quem ora refere-se como *mulher* ora volta a chamar de *namorada*. As reminiscências do jovem, no decorrer da narrativa, indicam a precariedade de recursos, mas também a originalidade das estratégias da vida cotidiana. Começou a trabalhar aos 12 anos, entregando viandas. Aprendeu o ofício de pedreiro. Fez um curso de artesanato, que demandou um pequeno investimento na compra de materiais. Chegou a ficar um tempo sem poder trabalhar com artesanato porque havia quebrado o alicate. Em contrapartida, as saídas encontradas por ele demonstram sua inventividade na forma como lidou com o problema:

Esta época era época de eleições, era 2004. E eu comecei a... Tinha estas placas que ficavam nos postes e tinha um arame que ficava grudado nelas e eu pegava este arame para poder começar a treinar e fazer os desenhos e o nome com arame. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Através de um projeto experimental de geração de renda, promovido por iniciativa de uma professora do turno da noite, a escola tem viabilizado algumas brechas em sua estrutura curricular para promover a divulgação de produtos culturais produzidos pelos jovens estudantes. Alisson, então, expôs seu trabalho de artesanato em arame na escola:

Depois entrei no Instituto e com a ajuda de alguns professores, eu participei de uma feira. Aquele ano eu tive uma proposta de poder expor o meu trabalho com meus colegas que também fazem um trabalho legal. Isto me incentivou a tentar. Até hoje eu brinco com arame, mas uso mais como passatempo. [...] Ah! Com o artesanato não tenho nenhum plano. Só por este meio... (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

O jovem não deixa de ver o artesanato como uma atividade produtiva, até mesmo preocupa-se em manter a qualidade de sua arte: *o meu trabalho eu estou deixando no mesmo nível, não estou deixando ele baixar*. Melucci (2001) ressalva os significados que tem para a juventude contemporânea a ação no presente: “Nas sociedades pós-industriais, nas quais as mudanças se tornam condição cotidiana de existência, o presente assume valor inestimável” (Melucci, 2001, p.104). A preparação precisa estar associada à ação. Os jovens querem ter valorizadas suas contribuições e sua experiência produtiva. A possibilidade de por as idéias e valores em prática, favorece a satisfação subjetiva, a confiança, o sentimento de pertença e a incorporação social dos jovens. Krauskopf (2006, p. 158) argumenta que “[...] ganham relevância conquistas, gratificações e reconhecimentos no presente.” Concluir o ensino médio é parte do preparo, credencial obrigatória, embora não suficiente, para um mercado competitivo:

Pretendo terminar o 2º grau o mais rápido possível, pretendo ficar um tempo curto no Zaffari porque o salário é pouco e são poucas as garantias. Nunca foi meu sonho trabalhar no Zaffari. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

O aprendizado permanente deve incorporar a incerteza e a imprevisibilidade ao desenvolvimento. Para Krauskopf (2006), já não são claros, para os jovens, os passos na direção de um horizonte seguro e predefinido, traduzido em um projeto de futuro que organiza o presente. O futuro como eixo organizador do presente é parte de uma cultura de linearidade fundada no princípio de causa e efeito. O presente tem somente o valor de um ponto instrumental de passagem, analisa Melucci (2001). “A ação no presente encontra o seu sentido apenas no que diz respeito ao resultado final perseguido e à luz dele” (Melucci, 2001, p 104). As clássicas formas de transição desaparecem, e novos sentidos devem ser incorporados ao presente.

Susana Grunbaum (2005, apud Krauskopf, 2006), contribui para a compreensão desta nova configuração, ressaltando que em relação às juventudes contemporâneas, mais do que de um projeto de vida faz-se necessário falar de uma vida com projetos. Percebe-se na fala de Alisson e de Gerson, principalmente, que eles investem em múltiplas experimentações paralelas. Em busca de metas palpáveis, permanecem atentos às possibilidades de ação no presente. As mudanças e transições no desenvolvimento juvenil aumentam “[...] a necessidade dos jovens encontrarem os elementos para organizar seu comportamento e dar

sentido à sua relação presente com a sociedade”, conclui Krauskopf (2006, p. 155). Alisson, o jovem artesão pensa em novas alternativas:

Mas eu pretendo seguir o lado de informática, entrar para o lado virtual. Eu não tenho em casa, mas adoro mexer com isto, com o computador. Eu mais acesso, no telecentro próximo da minha casa. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

A capacidade de adaptação e flexibilidade são condições indispensáveis para jovens que assumem sua incompletude, como abertura ao possível, como mudança e reversibilidade de escolhas, nos lembra Melucci (2001). Os saberes e experiências produzidas socialmente, a geração de variados produtos culturais, as habilidades emocionais e sociais permitem, aos jovens enfrentar as mudanças e a imprevisibilidade com imaginação, participação e expressão transformadora.

Apesar das desigualdades associadas ao status econômico, é inegável que são os jovens aqueles que expressam melhor familiaridade com as novas tecnologias. O impacto das tecnologias da informação e da comunicação acentua as diferenças e contribui com novos códigos, condições e experiências para os processos de constituição identitária das juventudes. Porém, as diferenças acentuam-se, os jovens entrevistados não possuem computador em casa, embora alguns dominem as ferramentas e novas linguagens e disponham de endereços eletrônicos. Eles costumam acessar a rede em casa de amigos, no trabalho ou centros comunitários.

Os conhecimentos são rapidamente manipulados pelas novas gerações. Muitas das escolas públicas estaduais não tem laboratório de informática, outras dispõem de máquinas e sala adequada, mas falta-lhes o profissional habilitado para manterem os laboratórios em funcionamento. No Instituto de Educação os estudantes e professores passaram a contar com este recurso em 2005. Apenas um dos jovens citou o computador como forma de ocupação no tempo livre:

A gente sempre fica lá vendo TV, brincando no computador, jogando ou no orkut. A gente joga bastante no computador, gostamos mesmo é de vídeo game, futebol. Volta e meia. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

Neste cenário de complexidade as mudanças e incertezas que se anunciam e precisam ser enfrentadas não exigem mais um pré-projeto de futuro, pois o futuro profissional é tão incerto que acarretará uma desigualdade muito grande em relação ao que se aprende hoje na escola, diz Krauskopf (2006). Cinco dos jovens

manifestaram sua intenção de ingressar na vida universitária. Dentre estes, dois mencionaram seu interesse por profissões liberais:

Meu sonho... É, são vários sonhos. O básico seria ser médico quando era criança, como eu tenho medo de cortar alguém, machucar, eu acho que não vou seguir este sonho. (Alisson, entrevista em 20/10/2006).

Os jovens entrevistados convivem com a transitoriedade em seus cotidianos e precisam aprender a incorporar a incerteza à realidade pessoal e à vida social. Jacke, casada recentemente, e que paga aluguel, também fala de sonhos ao afirmar que “meu primeiro sonho é comprar uma casa, depois ter um filho”. E complementa expondo seu interesse em continuar estudando:

Bem, na minha vida atual, no momento eu estou estudando para concluir o ensino médio e meu grande objetivo é tentar fazer um vestibular que eu queria seguir, ser psicóloga. E, pretendo tentar na UFRGS. Na UFRGS ou... (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

As condições do trabalho da mulher personificam-se nas narrativas femininas. As possibilidades de trabalho experimentadas pelas jovens pertencentes às camadas populares estão ligadas ao cuidado. Cuidar da casa de outra pessoa morando no emprego, foi a primeira alternativa de trabalho que surgiu para Jacke, que foi criada pela sogra de sua mãe, pois “não se acertava com o padrasto”. Na época da entrevista, ela morava com o marido e estagiava em uma empresa na qual tinha possibilidade de ser efetivada:

Eu arrumei um emprego e trabalhei dois anos, morando no emprego. Ficava ali no bairro Petrópolis, eu trabalhava com uma psicóloga. Era em casa de família e hoje eu atualmente... Eu saí do serviço e casei. E hoje eu trabalho numa corretora de seguros. É estágio... (Jacke, entrevista em 08 /11/2006).

Ou cuidar de uma pessoa idosa, atividade de Juliane desde os 14 anos, incluindo sábados e domingos alternados. Não foram disponibilizados à jovem seus direitos trabalhistas e sociais, situação que foi aceita por ela: isto *ficou bem explicado* quando começou a trabalhar. A família argumentou – “olha eu não tenho

condições de assinar tua carteira”, ao que ela respondeu, – “não, não tem problema”:

Eu... Eu trabalho de... Cuido de um senhor de idade. Ele tem 91 anos. Gosto do que faço. Fazem 5 anos que eu trabalho com ele. É que eu cuido dele. Porque já não é para mim um serviço. Já é como se fosse minha família. Porque são 5 anos de muita luta, 5 anos dentro de hospital, chorando do lado dele e faço por amor mesmo, não pelo dinheiro. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

A condição da juventude se oferece de maneira diferente ao homem e a mulher. Também entre mulheres de igual idade com pertencimentos sociais diferentes. A desigualdade, ainda está relacionada à probabilidade de dispor de uma maior moratória social e vital. No entendimento de Margulis; Urresti (2001), em nossa sociedade o tempo transcorre para a maioria das mulheres de maneira diferente do que para os homens. Das jovens entrevistadas, uma está casada e a outra ainda não tem namorado. A maternidade está nos planos de uma das jovens, mas não neste momento.

Ainda que seja questionável o trabalho precoce, em certas condições pode promover o desenvolvimento juvenil. Um dos jovens avalia positivamente sua experiência de estágio que proporcionaram um ambiente de trabalho favorável a trocas e aprendizados. Nesta situação, as relações intergeracionais de colaboração existentes diferem daquelas vividas nas instituições educativas, cuja marca é a assimetria das relações.

Fui trabalhar numa fábrica de chocolate. Pô, adorei trabalhar lá porque conheci pessoas muito legais. Também comi muito chocolate, engordei um monte também. Foi o lugar que aprendi muitas coisas boas. Eu só tive lembranças boas das pessoas que conheci lá. Era estágio. O lugar do qual eu saí e só tive lembranças boas das pessoas que conheci lá. O salário era um pouco maior, trabalhava seis horas. Não tinha passagem nem vale refeição. Mas foi um lugar que gostei de trabalhar. (Gerson, entrevista em 06/10/2006).

Este jovem vive com os pais e avó, que também trabalham. Iniciou a trabalhar aos 14 anos e, entre um estágio e outro, teve uma semana de parada forçada. Como referi anteriormente, Margulis; Urresti (2001) fazem uma importante ressalva sobre este excedente temporal compulsório. Quando o desemprego proporciona tempo livre aos jovens das classes populares, este vem acompanhado de culpa, frustração, vergonha e sofrimento. Este foi o desconforto vivido por Gerson quando passou pela indesejada situação de dispor de um tempo livre forçado:

Eu fiquei uma semana parado em casa, e nunca mais parei de trabalhar, também eu tinha que arranjar outro emprego porque já estava me sentindo mal em casa, de ficar parado. (Gerson, entrevista em 06/10/2006).

Marlon, jovem que vive atualmente em situação de desemprego, o que já vem acontecendo por um período mais prolongado que o do jovem Gerson, aproveita esta contingência para dedica-se a experiências e sociabilidades que lhe proporcionem novas formas de cidadania:

Agora no momento eu não estou trabalhando quando eu estava trabalhando, era promotor de vendas, na New Point, na Assis Brasil, era estágio. Agora eu estou desempregado, estou procurando serviço. Mas o que eu estou procurando fazer? Estou aproveitando. Enquanto eu estou desempregado eu estou procurando fazer, trabalhar dentro do movimento. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Seria oportuno considerar, nestas circunstâncias, as afirmações de Margulis; Urresti (2001) de que o tempo livre é também um atributo da vida social, é tempo social vinculado com o tempo de trabalho e de estudo, por ritmos e rituais que lhes outorgam permissividade e legitimidade.

A juventude mantém-se aberta às transformações do mundo contemporâneo e adapta-se rapidamente ao ritmo dos tempos. Os jovens não podem viver em função de um futuro incerto. No entendimento de Melucci (2001) a cultura juvenil caracteriza-se pela falta de projeto, pela provisoriedade dos interesses, das agregações, das escolhas. Krauskopf (2006) acrescenta dizendo que a potencialidade do futuro como o eixo organizador ficou debilitada. Sendo assim, “[...] é a qualidade de vida, com o sentido positivo palpável oferecido ao presente, que proporciona a possibilidade de que os jovens projetem seus afazeres com esperança e visão de futuro” (. Krauskopf, 2006, p. 152-3).

6. CADA UM LÊ E RELÊ COM OS OLHOS QUE TEM

6. 1. A DIMENSÃO SOCIAL DA EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL

Nos últimos anos no Brasil, a generalização da educação e a extensão dos direitos sociais, antes limitados a poucos, possibilitaram aos jovens das classes populares, entre outras experiências, que pudessem vivenciar situações de auto-reflexão e perceberem-se como sujeitos de direito e indivíduos sociais distintos. O potencial disponível para a individuação permite aos jovens agir, pensar, conceber-se como sujeitos autônomos. Dessa forma, passam a ser dotados de uma dimensão da experiência individual que se constitui em um território não inteiramente socializado e socializável (Melucci,1996).

Os recursos sociais de individuação disponibilizados pela sociedade são apropriados diferentemente pelas novas gerações. Estão ligados à emergência de demandas individuais que se expressam em ações de produção de sentido na vida cotidiana. Como sugere Melucci (1996) surge daí um espaço social interno autônomo que permite às pessoas pensarem a si mesmas como indivíduos, ao mesmo tempo em que reconhecem seus laços e relações sociais. O processo de individuação é, portanto, construído socialmente, mas escapa ao controle social externo em consequência de escolhas e de comportamentos individuais. Neste processo, a mediação de figuras parentais e grupos de amizade são presenças constantes nas trajetórias dos jovens da pesquisa. Suas histórias são atravessadas por influências parentais, educacionais e relações de amizade. Vê-se que as formas e razões que desencadeiam a agregação juvenil são diversas e as influências sociais múltiplas.

Encontram-se singularidades nas motivações e sociabilidades expressas nos conteúdos da experiência desta juventude. Alguns jovens marcam sua presença em movimentos politicamente organizados. Entre eles está Gabriel, jovem de 26 anos, estudante do 3º ano do ensino médio, do Instituto de Educação que participou do movimento estudantil na escola, sendo eleito presidente do grêmio de alunos em 2004. Esta gestão teve o mérito de mobilizar todo o turno da noite através de propostas lúdicas, culturais e de inserção social no espaço institucional, ou seja, muito mais no campo da cultura de que da política propriamente dita. Nossos

caminhos se cruzaram em função de seu trabalho no grêmio estudantil, que convergiu com muitas propostas do projeto de inclusão escolar desenvolvido à noite na escola. Assim o jovem se narra:

Eu comecei a militar no movimento estudantil em 2002. (...) Quando eu comecei a participar do movimento estudantil, comecei como jovem que militava numa tendência política. Todos eram do movimento universitário e de classe média alta. Hoje a realidade é outra... Ou... quase todos, mas de classe média alta, todos universitários. O único secundarista era eu. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Entretanto as reminiscências indicam que anterior a estes itinerários na militância política, o jovem já anunciava potenciais de ação coletiva marcadas pela trajetória de sua mãe, militante do movimento comunitário. Foi neste percurso que ascendeu à militância partidária:

Eu comecei a fazer movimento comunitário, primeiro. A partir da minha mãe, que foi presidente, foi a fundadora da associação e tal. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

A luta da família pelo direito à moradia e pela urbanização do lugar onde se estabeleceram, permitiu ao jovem entrar em contato com instâncias do poder municipal, quando acompanhava a mãe em suas peregrinações e andanças, pelos departamentos da prefeitura de Porto Alegre:

Quando minha mãe ia às reuniões do Demab, falar com o diretor do Demab para urbanizar, ela criou uma relação política também. E eu era muito pequeno, eu acompanhava. Comecei em 1996, a acompanhar. Aí, acompanhei, acompanhei e gostei. Então me convidaram para participar do movimento de juventude do partido, em 1996. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Este depoimento registra a função socializadora da família. A qualidade das experiências durante o desenvolvimento dos jovens fornece as bases para a integração pessoal e coletiva nas relações com o mundo (Krauskopf, 2006). Quando a importância da contribuição dos jovens é valorizada na família, como no caso deste jovem, sua identidade, auto-estima e capacidade de conquista se fortalecem.

Outro jovem, Cláudio, também de 26 anos, escolheu entrar para o movimento em uma data que ficou marcada em sua memória: 24 de maio. Iniciou militando na União Municipal das Escolas Secundaristas de Porto Alegre - UMESPA e como ele mesmo reconhece, gosta “de contar uma historinha assim”:

Era um dia ensolarado, né e aí saí, assim, para procurar uma oficina de teatro municipal gratuito. Tentei retomar o teatro e fui parar no movimento estudantil. Aí fui bater lá... Tinha o Júlio, do Rio Grande do Sul que era da UMESPA e falava da UGES e tal, dos congressos, das atividades. Eu fui lá, mas eu fui por conta própria. Bati lá e disse: olhe, eu quero militar na UMESPA e quero fazer um trabalho. Comecei a visitar as escolas no mesmo dia, com montagem de grêmio e tal. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

As motivações de Cláudio são diversas. A presença de um amigo permitiu que entrasse em contato com a militância juvenil em sua dimensão política. Na formação deste, entretanto, a figura parental, representada pelo pai, corresponde a um forte referencial em seu processo de subjetivação:

Eu sou... Vamos dizer assim, eu gosto de dizer assim, o retrato fidedigno do meu pai. Meu pai milita até hoje no movimento sindical. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

As relações no interior da família, onde a comunicação não é assimétrica, permitem o respeito mútuo nas relações intergeracionais. A família, no caso deste jovem, proporciona um espaço de reconhecimento e pertencimento, afetando positivamente a entrada na vida social. Considerando que, como argumenta Krauskopf (2006), atualmente existe uma grande diversidade de famílias, pois assistimos a emergência de outras composições familiares, particularmente definidas pela mudança no papel das mulheres, mas que ainda permanece no imaginário coletivo o estereótipo da chamada família nuclear, que corresponde à família “completa”, com padrões patriarcais, podemos observar nos depoimentos dos jovens desta pesquisa que, independente da estrutura familiar, o lar é o espaço que proporciona refúgio, nutrição afetiva e estímulos para a afirmação vital. O jovem, que depois da separação dos pais foi morar com a avó, reconhece em si muitas das qualidades que aprecia em seu pai:

Meu pai é um homem inteligente, um homem forte. Ele trabalha há mais de 20 e poucos anos no Serpro. E é um cara bem atuante dentro da empresa e dentro do sindicato. Ele é filiado ao PC do B. Então esta influência da esquerda é dele. [...] Eu sou assim muito falante porque ele é assim, falo com as pessoas porque ele é assim, sou articulado porque ele é assim. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

Em contraste com o depoimento de Cláudio, as jovens gerações passam progressivamente um tempo maior longe dos adultos nas diversas atividades de seu tempo livre. Convém contrapor, entretanto que mesmo diante das complexidades contemporâneas e do crescente enfraquecimento do poder das instituições

normalizadoras, como referência na vida dos jovens, constata-se também no depoimentos dos jovens desta pesquisa que a família continua sendo o principal agente de socialização e formação das subjetividades juvenis. A instituição de maior confiança é representada pela família, pois é a única constituída em torno do amor e que estabelece um pertencimento básico (Krauskopf, 2006).

Na narrativa de Cláudio fica explícito que é o jovem quem escolhe, num trabalho de memória do presente, determinar um início da experiência vivida e relatada, marcada pelo fato de que ele, agora, reflete como tendo sido este marco o deflagrador do que veio a suceder-lhe na vida. Em suas reminiscências ele dá crédito a outra instituição, neste caso a escola, pelo papel relevante em seu processo formativo. A escola representa o espaço de afloramento de questões submersas, latentes, que vinham adquirindo forma e acrescenta outros significados e sentidos para a ação: *foi quando comecei a ter mais contato e de fato comecei a me conscientizar politicamente, socialmente*. A mediação da professora de filosofia põe o jovem em contato com a possibilidade de ampliação de saberes, significados e novas leituras de mundo:

Foi onde eu comecei... Vamos dizer assim, abrir meus horizontes para questões culturais, para as questões políticas, sociais, filosóficas, ideológicas, intelectuais. Foi quando eu tive contato, no primeiro ano do ensino médio, na escola Roosevelt, com filosofia. A professora era Deise, uma professora de história, mas licenciada em filosofia, e ninguém gostava da professora Deise, todo mundo odiava porque ela tinha um jeito autoritário de impor suas idéias, mas eram idéias que faziam a gente refletir. E eu acho que eu soube aproveitar isso e ali naquele momento eu comecei a despertar meu senso crítico. Onde eu comecei a questionar, onde eu comecei a contestar certas coisas. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

Observa-se na fala do jovem que novas aprendizagens e sensibilidades vão sendo agregadas ao seu discurso. O uso de expressões como senso crítico, contestar, sugerem que os conhecimentos lhe permitiram refletir sobre sua ação no mundo. Aqui vai se constituindo um indício de individuação que leva o jovem a exigir participar da formação de sua identidade, da constituição de sua capacidade de ação. Nesta auto-reflexão, o jovem depara-se com um espaço aberto ao possível que o põe diante de um universo de ação juvenil, onde os saberes e aprendizagens se multiplicam e se concretizam na forma de protagonismo:

Depois começou a possibilidade... Daí sim, eu vou ser franco, a minha escola a partir daí, ela passou a ser o movimento estudantil. Eu já não via como não vejo, esta escola como

escola, entendeu? (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

O jovem reafirma seu entendimento de que a escola deve oferecer mais do que grades curriculares e conteúdos programáticos: “infelizmente a escola é, vamos dizer, a transferidora de informação, de conhecimento, mas ela deixa de lado, o lado mais humano”. Assume sua identificação com um movimento político estruturado, com princípios e ações definidas na militância estudantil:

Claro, sempre com a linha ideológica do MR-8, os discursos deles e tal e aí foi onde eu comecei. Mergulhei de cabeça mesmo, no movimento estudantil. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

O pertencimento subjetivo a um grupo possibilita aos jovens uma referência para suas próprias vidas. É neste campo de elaboração da identidade juvenil que as experimentações também são mediatizadas pelos grupo de convivência. Dois jovens que se tornaram amigos na escola, experimentaram a militância estudantil de formas diferenciadas em decorrência de seus interesses e motivações. Neste casos são as relações de amizade que fazem a mediação com as redes de pertencimento. Marlon, que já fez parte do grupo de pagode, reconhece que nunca havia se interessado pelo movimento estudantil quando estudava no ensino fundamental. O grupo de amizade que constituiu no Instituto de Educação favoreceu a ampliação de opções, experiências e participação juvenil. Estas perspectivas de ação juvenil permitiram que o jovem adentrasse um novo território, o da militância estudantil e política:

Eu comecei a participar do movimento estudantil dentro do Instituto de Educação. Antes quando eu estudava em outras escolas, eu nunca pensei em ser do grêmio estudantil. Mas eu comecei entrando dentro da sala do grêmio, discutindo os projetos, comecei a dar idéias. Foi assim que eu fui me engajando. [...] Eu comecei a freqüentar o grêmio estudantil com o Pedro e o Márcio que eram colegas que estudavam aqui. Aí a gente começou a trabalhar mais no turno da noite. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Márcio, outro jovem anteriormente mencionado, remete sua estréia no movimento à razões vinculadas ao teatro, atividade cultural com a qual se identifica. A convivência e participação em redes do movimento estudantil à noite abriu a

perspectiva de concretizar projetos no espaço da cultura e da socialização, por intermédio do grêmio estudantil. Ele assim relata:

O movimento se formou no ano passado [2005] quando eu freqüentei o grêmio do colégio. Eu tinha projetos que a gestão atual não queria colocar em prática. Então eu saí e entrei para os dissidentes. Os dissidentes formados pelo pessoal que tinha participado do grêmio na mesma gestão, que não tinha ficado contente e tinha saído. Eu me juntei a eles, formamos uma chapa, vencemos as eleições e assumimos. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

É possível perceber nesta narrativa a provisoriedade e fragilidade das agregações juvenis. Urgências relacionadas ao trabalho afastaram o jovem da escola por um tempo, motivo pelo qual ele foi desligado da diretoria do grêmio. Márcio revelou seu descontentamento e surpresa com o ocorrido, mas já pensava, todavia, em encontrar outros canais para viabilizar seus projetos centrados no teatro. Ele se narra como tendo condições de levar adiante seus propósitos, buscando o apoio de professores da escola, que manifestaram seu interesse na proposta:

Se quero fazer alguma coisa dentro do colégio, quero mostrar meu projeto, eu não preciso do grêmio pra estar buscando. Acho que eu tenho capacidade pra fazer meus projetos sozinho. Em virtude disso, continuo sendo amigo deles e tudo tranqüilo e sem aquele compromisso que eu ia ter de estar abrindo todo dia as salas que é uma coisa que talvez eu não ia poder corresponder aos alunos. [...] Então agora eu estou fazendo o meu teatro livre, sem ter pressão do grêmio, sem ter pressão da diretoria nem nada. E a diretoria está me dando o maior apoio no teatro. Tenho apoio do Marlon, do Pedro. (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

Destaca-se ainda, o depoimento de Juliane, jovem que participa de um movimento religioso, existente em sua comunidade, proposto pela igreja Evangélica Quadrangular. Em suas narrativas, a jovem indica a igreja da qual participa há cinco anos, como sendo o lugar onde encontrou resposta para suas necessidades emocionais e de auto-estima “porque...assim, eu me sentia muito revoltada aos 14 anos, pois me sentia muito excluída. Achava que meus pais não me amavam”. E acrescenta:

Então depois de algum tempo eu passei algumas dificuldades na adolescência e acabei entrando pra igreja. E a partir do momento em que entrei para a igreja, minha vida começou a mudar. Até mesmo meu relacionamento com eles. Eu vi que me sentia muito coitada e eu não precisava disto. Porque no fundo, no fundo, eu sabia que eles me

amavam. E a partir daí eu comecei a ver a vida de modo diferente. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

Esta jovem, assim como os jovens da pesquisa que se identificam com o rock, o teatro e o artesanato, sinaliza algumas pistas da nova feição dos movimentos sociais contemporâneos que têm na cultura um novo campo de ação.

6.2. JOVENS ATORES E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Nesse estudo sobre juventudes urbanas da periferia foram colhidas as narrativas de oito jovens porto-alegrenses. Três deles fazem história na militância de partidos políticos de esquerda e integraram ou integram o movimento estudantil em escolas secundaristas. Proponho conhecer mais de perto alguns conteúdos de suas reminiscências sobre as experiências de participação. Marlon, que ainda está cursando o ensino médio, teve sua iniciação no movimento estudantil do Instituto de Educação:

No primeiro ano, eu não era da executiva porque o grêmio já estava, né. Aí no segundo ano que teve eleições, eu não entrei na executiva do grêmio, só ajudei na campanha e perdemos. E agora, este 3º ano eu estava mesmo na executiva como presidente porque aí eu já tinha uma longa história. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Ao concluir sua narrativa, o jovem apresenta outra de suas experiências de participação:

Sou militante do Partido Socialista da Liberdade – PsoL. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Gabriel o jovem que desde pequeno participava com a mãe junto ao movimento comunitário, iniciou a militância política no Partido dos Trabalhadores - PT, quando foi convidado a integrar o grupo de juventude:

Eu faço parte de um grupo de jovens de uma tendência partidária, de uma tendência do PT na qual eu milito, um grupo de jovens do PT Amplo e Democrático que é a tendência que eu participo. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Suas primeiras ações no partido estavam ligadas ao movimento universitário, pois este grupo de jovens era constituído por estudantes universitários. Coube a ele, portanto inaugurar o movimento secundarista na tendência política da qual participa. Ao ingressar no Instituto de Educação já trazia em sua trajetória um histórico de militância no movimento de juventude de seu partido político e na União Gaúcha de Estudantes Secundários:

Só que nunca fazendo o movimento. É, fazendo e não fazendo porque na verdade eu sempre ajudei a fazer, mas eu nunca fiz parte porque eu não era universitário. Até então não existia o movimento secundarista na tendência onde eu participava. Tendência interna do PT. E eu inaugurei, dentro do grupo de jovens o movimento secundarista, que não existia, mas não foi no Instituto de Educação. Eu fui secretário geral da UGES, União Gaúcha de Estudantes Secundários. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Cláudio decidiu-se pela militância na UMESPA. Participou inicialmente do Movimento Revolucionário Oito de Outubro - MR-8, onde imprimiu uma marca no seu jeito de fazer política. A ênfase da militância era na organização dos grêmios estudantis das escolas secundaristas de Porto Alegre. Posteriormente, o jovem vinculou-se ao Partido dos Trabalhadores onde seu estilo MR-8, como ele mesmo refere, com ênfase na denúncia, e pouco espaço para a negociação, trouxe-lhe algumas divergências, que resultaram em aprendizagens significativas para seu processo de formação. Nesta sua fase de militância no PT, o jovem faz um exercício de reflexão sobre sua ação. Tomou consciência de seu estilo pessoal de militar e de sua trajetória política. Reconhece-se como um sujeito capaz de agregar novos saberes, de aprender a negociar, a ter mais jogo de cintura, superando uma prática mais contundente, e radical:

Aí, no final de 2003 eu me vinculei ao Partido dos Trabalhadores. Tive a proximidade com uma ala radical do PT. Militei pela democracia socialista – DS, que é do Raul Pont, Ronaldo Zulke... Hoje não porque eu tive divergências. Porque eu sou uma pessoa que eu gosto, aliás, eu sou um militante político que tem uma atuação agressiva, contundente, como diz uma professora, enfática, radical, eu não me curvo para algumas coisas, naquela época eu não queria negociar. Eu não tinha aquele jogo de cintura que é preciso. Eu queria denunciar. Hoje eu já não tenho mais... Eu era mais estilo MR-8. Acho que por isso eu me tornei uma pessoa surpreendente, foi por causa deles, porque eles tiveram muita influência em mim. Eu agradeço a eles até hoje. A forma de falar, de pensar. E quando eu fui para o PT, eu expandi o campo de atuação porque aí eu vi os direitos humanos, a negritude, as mulheres, as comunidades indígenas. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

A sua primeira fase de militância no Movimento Revolucionário deixa fortes marcas na trajetória e na identidade deste jovem: “porque eles tiveram muita influência em mim... A forma de falar, de pensar”:

Eu estava no Presidente Roosevelt, eu fui idealizador do movimento chamado ‘Movimento pela reabertura democrática do grêmio estudantil do Presidente Roosevelt’, que é chamado de GEPRO. Debati com os colegas nos corredores, dava discurso, conversei com os professores, tentava mobilizar, dizendo que nós tínhamos que construir um outro formato de escola, que essa escola é um jeito errado, não serve. E aí, as coisas começaram a tomar corpo e ficando, ficando, buscando informação, buscando conhecimento. [...] e aí comecei a me constituir como pessoa. Comecei a andar com pessoas inteligentes e também porque tive uma grande influência cultural de meu pai e meu irmão. (Cláudio, entrevista em 12/12/2007).

O jovem sinaliza que quando ingressou no Partido dos Trabalhadores, entrou em contato com um novo campo de militância. Temas como direitos humanos, diversidade étnica e cultural, questões de gênero, que se inscrevem nas pautas dos conteúdos dos novos movimentos sociais. Caracteriza-se neste contexto, uma inovação, um indicativo das importantes transformações que têm sido provocadas pela crise da mobilização coletiva e de uma certa “política”, conforme anunciadas por Melucci (2001).

É importante considerar que a militância da juventude brasileira nas décadas de 60 e 70, era a lutava pelos ideais democráticos, contra a ditadura militar, contra o autoritarismo. Os jovens defendiam os valores da democracia contra um inimigo comum, a repressão, a violência e a supressão das liberdades civis impostas pelo governo militar. Na década de 90, entretanto, outras determinações do contexto social fizeram emergir demandas que não estão sendo contempladas pelos movimentos estruturados. Nas palavras de Melucci (2001), a forma de organização política não está adequada para representar as demandas coletivas das sociedades pós-industriais. Os participantes na ação coletiva, buscam solidariedade e identidade. Concentram-se nas “[...] necessidades de auto-realização, mas não numa orientação política porque contestam a lógica do sistema nos campos culturais e na vida cotidiana das pessoas” (Melucci, 1989, p.54).

Para Melucci (2001), a crise dos movimentos produziu o recuo da ação coletiva e de certa forma pressionou os movimentos politicamente estruturados a realizarem a transição para as atribuições e os problemas típicos de uma sociedade complexa. A organização política, na verdade, está estruturada para representar

interesses que se assumem como relativamente estáveis, com uma base territorial, profissional ou social definida.

Hoje, diante da necessidade de representar uma pluralidade de interesses, as organizações políticas se reencontram para produzir ajustamentos em sua estrutura tradicional. Entretanto, é necessário considerarmos as práticas políticas destes jovens atores nas diferentes instâncias de militância em que participam, para verificar se os partidos estão assumindo-se como um sistema pluralístico de representações. Vejamos as pautas propostas pelo jovem que atua no PT:

E hoje eu estou só fazendo o movimento de juventude (...) O movimento partidário político de juventude é diário, 24h, é pauleira. Meu trabalho está ligado a isso. Eu sou assessor do Deputado Federal Paulo Pimenta do PT do Rio Grande do Sul. Na verdade eu trabalho com o deputado desde quando ele era chefe de gabinete do Deputado Estadual Marcos Rolim. Que era presidente da comissão dos direitos humanos na época. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

O primeiro indicativo é a existência de movimento de juventude no partido político. Nas políticas de juventude é preciso considerar que existem, como nos lembram Spósito e Carrano (2003), novas percepções em torno dos direitos da juventude. Um de seus nichos pode surgir a partir da militância juvenil partidária, geralmente entrelaçada à militância em grêmios estudantis:

Fui no congresso da UBES (União Brasileira de Estudantes Secundários), participei de diversas atividades. Isso em 2003 e 2004 depois eu disputei a eleição aqui no Instituto de Educação para o grêmios estudantis, que estava desativado na época. E a gente conseguiu formar a comissão eleitoral com líderes de turma, começando o processo eleitoral. Vieram mais duas chapas disputando e a nossa foi eleita. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Seguindo sua narrativa, o jovem relata que mobilizou a juventude da escola onde cursava o ensino médio, neste caso, o Instituto de Educação, para reativar o movimento estudantil. Sua atuação pautou-se por uma concepção ampliada de participação juvenil, com conteúdos no âmbito da cultura.

Nossa chapa era 'o futuro é agora, para unir todas as tribos'. O que a gente pensava: tinha grupos isolados. Tinha aquele grupo de pagode, tinha aquele grupo de hip-hop, tinha aquele grupo de heagge, todo mundo meio isolado. Tinha também um outro tipo de divisão que era a questão diurno e noturno. E então a nossa ideia era realmente unir todas as tribos. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Parece haver, neste caso, uma mudança nas formas de agregação que está provocando uma reestruturação nas pautas dos partidos e dos grêmios estudantis. Isto já vem acontecendo a partir da década de 90, de acordo com o testemunho do jovem que milita há mais de dez anos no partido político:

Hoje eu sou assessor. Por isso que eu participo diariamente porque eu tenho uma facilidade de estrutura, de comunicação com jovens do interior, com jovens aqui mesmo de Porto Alegre. Tem o pessoal de todo estado que participa, nem todos são liberados como eu, mas eu acho que tem um, dois que são liberados, não pelo deputado, mas sim pela tendência de que o deputado faz parte. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Vimos então que há um investimento por parte dos partidos políticos em conteúdos culturais emergentes e no movimento de juventudes, indicando protagonismo juvenil. São os jovens militantes que organizam as pautas, com propostas de discussão no campo da educação e das políticas públicas para a juventude, com explica o jovem:

Daí a gente trabalha quase que diariamente montando propostas, até para ter uma dinâmica de trabalho do movimento. Uma coisa na qual a gente se baseia é pegar fatos, por exemplo, fatos de projetos do governo Lula, tipo a reforma universitária. A gente trabalha muito a questão da reforma universitária e ProUni, então a gente trabalha muito nessa questão. Apresentar proposta pra jovens todos são ligados à educação e políticas públicas para juventude. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

Marlon que iniciou a militância estudantil e política quando se integrou ao grupo no Instituto de Educação. Especifica que as propostas para o grêmio de alunos envolviam conteúdos culturais e políticos, através da participação em movimentos e atos públicos:

Eu fazia de tudo um pouco, a nossa questão era mais voltada assim para incentivar o aluno da noite, porque o magistério e o ensino médio sempre foram distantes. Até hoje tem dificuldades. Então em todo projeto, todo tipo de palestra, oficinas culturais, a gente tentava botar o magistério junto para participar. Nossa idéia era integrar os turnos e os cursos. E também pautando a questão política, assim, em atos e movimentos. Tudo sempre à noite. A gente começou no movimento no Instituto à noite, porque eu sempre estudei a noite. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Conforme o depoimento de Marlon, é possível acompanhar a forma de organização de suas experiências cotidianas e o espaço reservado em sua vida para a militância:

Eu milito de 2ª à 6ª e nos domingos. Quando eu estou no serviço, é o meu serviço, mas

quando eu estou na escola, eu já estou sempre envolvido, eu estou estudando, mas estou sempre envolvido no movimento. A gente tá sempre reunindo, todas às 19 horas, todo dia às 19 horas, sempre vem integrantes do movimento que estudam à tarde. A gente conversa uma meia hora. Entre seis e meia sete horas. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Mais uma cena juvenil desenrola-se nas escadarias da escola. Os jovens militantes do partido político e do movimento estudantil de escolas públicas secundaristas mantêm redes de solidariedade por onde circulam as informações e indivíduos, tendo a escola como ponto de encontro. Nestes espaços, emergem propostas que os colocam em arenas de conflito. O depoimento de Marlon esboça uma imagem das manifestações e lutas com as quais os jovens se articulam:

E os atos que a gente foi, ainda contra a enturmação; contra a leda, promovido pelo CEPERS, (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul); outro por mais verbas para a educação. Ocupações em frente da SEC (Secretaria de Educação), em frente da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). O último foi em frente da CRE. Teve um em frente à escola, que nós paramos a rua em frente aqui. O último movimento foi o da CRE, foi ali que firmou a chapa. Foi ali que a gente conheceu a galera, dentro do movimento que a chapa foi se formando. Então a gente sempre trouxe isso para a noite, a gente sempre... Tudo que saía, a gente lançava um panfleto. [...] Quando fechamos aqui a Osvaldo Aranha, era contra a leda mesmo. Contra o sucateamento, o reajuste dos professores e pedindo mais verbas para a educação. Teve participação do DCE- Ufrgs, do Rafaela Remião e do Padre Reus. Já participei de movimentos ainda este ano, mas fora do Instituto. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Neste universo de itinerários juvenis com experiências de militância política, a trajetória de Juliane diferencia-se por seu engajamento no movimento religioso. A jovem faz parte da Igreja Evangélica Quadrangular de seu bairro e além de assistir ao culto, integra o grupo de jovens:

No domingo é só o culto à noite. No sábado tem o grupo de jovens onde a gente ensaia a coreografia, a gente louva, a gente escuta a palavra, onde a gente brinca também porque nós somos muito brincalhões. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

Este movimento comparece também, dentre as experiências de tempo livre da juventude. As ações dos grupos são direcionadas à atuação na comunidade. Juliane relata que no trabalho de evangelização, “pregam o amor de Deus”, como diz a jovem. Visitam casas, famílias, conversam com jovens que estão parados nas esquinas, nas ruas, que são usuários de drogas ou que têm dificuldades familiares:

Bem, o grupo de jovens é assim. A gente busca os jovens que são drogados, que não se

relacionam bem com sua família e nós os trazemos para dentro da igreja. Conversamos, pregamos a palavra para eles e, a partir do momento em que eles se sentirem à vontade, se sentirem bem, eles ficam. Se eles querem, não são obrigados, não são forçados. E nesse grupo tem um líder, o nome dele é Tadeu. Ele é quem lidera. Tem o grupo da coreografia que nós ensaiamos, porque uma vez por mês tem um grupo de missão. Então, cada grupo tem um grupo de mulheres, jovens, homens e crianças. Cada Mês, um destes grupos faz culto de missão. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

A jovem exerce liderança e seu relato indica que o movimento é organizado por grupos, considerando diferenças e afinidades, grupos de mulheres, de crianças, de casais. A ênfase do discurso é “tu tens que pôr tua fé em ação”:

A gente faz tipo, a gente vai atrás. Assim, a gente faz uma evangelização, a gente vai evangelizar. A gente sai com um grupo determinado de tantas pessoas, que querem ir. Então a gente vai às casas, entrega os folhetos e conversa, fala um pouco do amor de Deus. Como é que a vida pode melhorar. Que tudo depende da gente também fazer um esforcinho porque nada vem assim... Ah meu Deus! Eu quero isto e daí você fica sentado esperando até Deus mandar. Então a gente vai nestas casas, tem jovens parados, a gente conversa e explica um pouquinho do amor de Deus. E é assim que a gente faz. (Juliane, entrevista em 04/12/2006).

As narrativas de Gabriel, Marlon e Juliane sugerem que os movimentos estudantil, político partidário e o movimento religioso, nas situações específicas, mostram-se sensíveis aos conteúdos emergentes, reconhecendo a força dos atores coletivos juvenis.

Para estes movimentos, esclarece Melucci (1989), são canalizados comportamentos conflitantes, desviantes e de inovação cultural, que se mantém como uma rede de pequenos grupos imersos na vida cotidiana. O depoimento de um dos jovens pode ser um indicativo dessas formações originais. Márcio, cujo envolvimento pessoal inscreve-se na experimentação com teatro, acredita que o movimento estudantil deve assumir uma outra orientação. Segundo o jovem, o movimento deve *mostrar que se o mundo continuar assim, não vai durar muito*. Os conteúdos das peças teatrais indicam claramente que conteúdos identitários encontram eco em questões sociais coletivas. Esta particularidade reforça o entendimento de Melucci (2001, p. 97), de que “[...] existe um inter-relacionamento crescente entre os problemas da identidade individual e a ação coletiva.” A solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros, na sua existência cotidiana. Os temas encenados fazem parte do cotidiano de muitos jovens moradores da periferia, como

o consumo de drogas, a gravidez na adolescência e questões ligadas ao meio ambiente.

[...] movimento estudantil pra mim, é mostrar que se o mundo continuar assim, não vai durar muito. É, nós vamos tentar mostrar nesta peça o que pode ser mudado, né? Só vai agora dos alunos, da consciência dos alunos, querer ou não (Márcio, entrevista em 22/11/2006).

6.3. CULTURAS JUVENIS E TEMPO LIVRE

O prolongamento do tempo livre das juventudes, seja pela moratória social dos jovens de classe média, ou pela falta de alternativas de trabalho e estudo de jovens das classes populares, permitiu a criação de espaços e tempos específicos de vida autônoma, onde as experiências sociais dos jovens são vividas coletivamente e as identidades são construídas. Em espaços circunscritos, os jovens se encontram com seus pares e identificam-se com determinados comportamentos e linguagens próprias, definidos por necessidades e modos de vida muitas vezes diferentes dos valores do mundo adulto. As culturas juvenis se caracterizam por uma vontade de oposição explícita e, muitas vezes, apresentam uma precária integração à cultura dominante.

Feixa Pampòls (1999) ressalva, no entanto, que o caráter de transitoriedade da juventude tem servido muitas vezes de argumento para as instituições reguladoras menosprezarem os discursos culturais dos jovens. Contudo, mesmo enfrentando condições desiguais de poder e recursos, determinados grupos culturais juvenis têm sido capazes de manter consideráveis níveis de auto-afirmação diante dos códigos reguladores que lhe são impostos.

A relação dos jovens com a cultura dominante, diz Feixa Pampòls (Ibid.), está mediatizada por diversas instâncias nas quais o poder se transmite e se negocia: escola, sistema produtivo, exército, meios de comunicação, órgãos de controle social. Frente a estas instâncias os jovens assumem relações contraditórias de integração e de conflito que vão sofrendo alterações com o tempo.

Segundo o autor e como mencionado anteriormente, as culturas juvenis referem-se à maneira pelas quais as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados

fundamentalmente no tempo livre e em pequenos intervalos da vida institucional. Os relatos dos jovens desta pesquisa sobre suas atividades de tempo livre permitem conhecer algumas sociabilidades vividas pelas juventudes da periferia e as relações que estabelecem no confronto simbólico com o sistema. Possibilitam uma melhor compreensão do porquê e do como os jovens moradores da periferia envolvem-se em redes de grupos de solidariedade que os situam como possíveis sujeitos de ação coletiva.

O convívio mais próximo com os jovens permite que entremos em contato com suas expressões culturais. São conteúdos do universo juvenil, avessos às propostas das instituições que buscam o padrão, a norma. Muitas destas são visíveis na escola que, entretanto considera estas manifestações como marginais, apoiada no senso comum em relação a tudo que é estranho ao espaço institucionalizado. Conseqüentemente, na escola os jovens não são reconhecidos em suas diferenças como sujeitos produtores de cultura, o que contribuiria para a afirmação da auto-estima desta juventude.

É necessário especificar, neste estudo, a concepção de tempo livre que está sendo considerada, pois o tempo livre que os jovens das classes populares dispõem em consequência do desemprego é um tempo forçado, indesejado. Esta circunstância, venho insistindo, não caracteriza a moratória social, pois é uma situação imposta pelas contingências do mercado. É um tempo livre carregado de culpas. O tempo livre aqui referido é um atributo da vida social, é tempo social vinculado ao tempo de trabalho ou de estudo por ritmos e rituais que lhe dão consentimento e legitimidade. É o tempo a mais que os jovens dispõem enquanto estão prolongando seu tempo de formação. São as pequenas fendas, que a juventude dispõe nos espaços entre as atividades institucionalizadas, como intervalos de aulas, períodos vagos, fins de tarde.

Krauskopf (2006) chama a atenção para o fato de que há uma significativa parcela da população jovem marginalizada que não estuda nem trabalha. Esta condição de vulnerabilidade põe em risco o desenvolvimento da juventude, uma vez que indica uma precária inclusão social. Os jovens, quando não dispõem de tempo estruturado pelo estudo e pelo trabalho, têm um tempo de sobra, um tempo abundante que não pode ser chamado de tempo livre, mas de um não-tempo. Este tempo excedente não é tempo legitimado e valorizado socialmente, mas sim um

tempo de angústia e impotência. Um tempo estigmatizado socialmente que leva à marginalidade e à exclusão.

Jacke, jovem casada deste estudo, ao falar de seu tempo livre rememora algumas situações recentes, e ao mesmo tempo enraizadas em acontecimentos da infância. Conta que passou um tempo sem vontade de sair, pois enfrentou um processo de depressão. Assim ela expressa: foram “problemas que ocorreram na minha infância e eu não sentia vontade de sair, ficava só em casa”.

Ah, eu não saía muito antes, porque eu trabalhei dois anos num emprego então eu não tinha possibilidade de sair muito. Eu comecei a sair mais quando me casei porque então eu saí do emprego e comecei a sair mais, a conhecer outras pessoas. É que meu tempo era bastante curto... Agora dá mais para sair, porque estes tempos atrás eu tive problemas de depressão e agora é que estou melhorando (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

Krauskopf (2006, p. 152) lembra que “[...] a visibilidade do jovem surge facilmente no aspecto negativo e se dá importância aos jovens em virtude de problemas que se procura corrigir.” A ênfase recai sobre questões ligadas à sexualidade, drogas, delinquência, falta de escolaridade. Situações de depressão e isolamento entre os jovens geralmente passam despercebidas, pois as atenções são direcionadas para os jovens que externalizam comportamentos transgressores que causam perturbações à ordem social.

Em relação ao estilo cultural, Jacke relata que em casa convive com diferenças: “meu marido gosta de pagode, eu de rock. Só tem CDs de pagode em casa”. Afirma que gosta ainda de aproveitar seu tempo livre junto à natureza. Costuma ir ao Parque da Redenção tomar sol, jogar futebol. Jogar futebol, entretanto evidencia outra diferença com a qual tem que lidar, pois nem sempre consegue jogar. Como ela mesma explica “eu sou menina”.

Eu vou à Redenção. Eu vou caminhar, eu gosto de pegar sol, às vezes eu jogo bola... Futebol. Não jogo no time aqui da escola. Às vezes eu saio com o meu marido para ele e eu jogarmos bola. Eu sempre quero jogar com eles, mas eles nunca deixam, pois eu sou menina, né? (Jacke, entrevista em 08/11/2006).

Gérson, que se dedica a tocar cavaquinho, relata: “aos fins de semana costumo ficar bastante com a namorada”. Afirma que encontra no pagode as referências para sua identidade cultural. Suas opções de diversão e vida social no

tempo livre estão ligadas aos shows que gosta de assistir e aos lugares que costuma freqüentar quando sai com a namorada para dançar. Nestes espaços de circulação de culturas juvenis, o estilo musical é partilhado por outros tantos jovens.

Quando saímos a gente costuma ir bastante a shows de pagode e sempre na Imperadores⁴ que é onde ocorre a maioria dos shows. É na zona sul. Ou quando a gente sai para uma casa de samba, que é uma cervejaria, a cervejaria Azenha. E agora a gente está meio que querendo voltar a sair para dançar, pois faz mais de um ano... Show não dá para dançar, é só assistir (Gérson, entrevista em 03/12/07).

A militância política, principal atividade do tempo livre de Gerson, não impede que também goste de jogar futebol. É assíduo freqüentador do Parque da Redenção e adepto do chimarrão nos finais de semana. O que mais gosta de fazer, diz ele, é “estar sempre em reunião com meus amigos”:

Nos fins de semana ou, se não é jogar bola, ou, ir pra Redenção tomar um chimarrão com os amigos, eu tenho reunião com o grêmio estudantil, pois eu faço parte do movimento estudantil há três anos, né, trazendo pra dentro do Instituto de Educação. Então minha vida é isto, se eu não jogo bola, se eu não vou pra Redenção tomar um chimarrão, se eu não saio na noite, eu estou sempre em reunião com meus amigos, que é o que eu mais gosto de fazer. Meus amigos são realmente, o pessoal que faz parte do grêmio estudantil do Julinho, da UFRGS, Rafaela Remião, Padre Reus, mais são estas escolas. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Fica evidente que o grupo de amigos tem uma função primordial na formação da subjetividade deste jovem. Sua narrativa dá conta da importância que tem para a vida social de todos os jovens o pertencimento a um grupo de amizade. Krauskopf (ibid.) explica que o pertencimento a um grupo passa a ser uma referência para a própria vida dos jovens, é o campo fundamental para elaboração da identidade grupal. Seu tempo livre durante a semana, na escola e nos domingos é dedicado às causas que acredita:

A gente conversa sobre o movimento, sobre a educação hoje, como é que ela se encontra, a gente bate mais um papo, assim mais voltado para a educação mesmo, cada um discute a situação de sua escola, o que poderia fazer de melhor, o que tá ruim e assim vão fluindo as idéias e a gente tenta trabalhar dentro das escolas. São as idéias que a gente vai trocando quando a gente se encontra. Assim, direto é mais aos domingos. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

O grupo de amigos amplia as alternativas e possibilidades de interação entre os pares. As aprendizagens partilhadas são experimentadas em suas esferas de ação cotidiana, atendendo a situações locais concretas:

Da executiva da nossa chapa, o pessoal que se reúne mesmo, que estão começando a se reunir, são 12. São pessoas que se reúnem freqüentemente, alunos do Instituto. Não estou nem contando os outros que são de outras escolas. São reuniões abertas, todos os domingos na Redenção. A gente se encontra... O ponto nosso é em frente do Instituto e vamos para a Redenção entre três e 4 horas da tarde. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

A vivência grupal também reforça o sentimento de valor pessoal e proporciona o reconhecimento pelo outro, das habilidades e competências que estão sendo colocadas em ação. Permite, ainda, a auto-avaliação e o aprimoramento pessoal:

Agora aqui no Instituto de Educação, nós acabamos de perder a campanha pro grêmio estudantil, eu era presidente da chapa, nós perdemos, mas vamos dar continuidade. Perdemos para a chapa "Crescer", que já era uma chapa popular. Que já era do grêmio estudantil. Eles já faziam parte. Perdemos por 60 votos de diferença, que não foi muito grande. Só que nós vamos dar continuidade a esse processo que iniciou desde o começo do ano. Foi ali que se formou a chapa. A chapa se formou, antes de ser chapa, nós nos formamos dentro do movimento. A gente foi se conhecendo. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Nos grupos, fluxos de significados e valores são manejados por seus integrantes. Os grupos constituem-se em espaços onde o jovem tem prestígio e aceitação, podendo se constituir como canal da integração entre o espaço familiar e outros espaços de inserção social:

E o movimento se chama agora, 'Romper o dia'. Que era o nome da chapa. Muita gente me perguntava, na época da campanha, porque romper o dia. A gente botou mais por uma questão bem política. Assim, romper o dia, - mas a gente tá dando continuidade ao movimento - Romper com as medidas que estão sendo dadas hoje na educação, né? Romper com o governo e mudar a estrutura. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

A idéia de ruptura e de inovação é recorrente nos discursos e nas ações juvenis. Este jovem, entretanto, reserva um espaço mais limitado para a convivência familiar e as relações afetivas. Sábado, então, é o tempo que dedica à família e a namorada, segundo seus relatos:

Meu sábado quando eu estava trabalhando, eu saía de manhã e chegava às 4 horas da tarde, aí a partir da 5 horas, eu ficava mais com a família. Eu vejo minha namorada só uma vez por semana, só no sábado. A gente procura sair, porque no domingo eu nunca estou com ela. (Marlon, entrevista em 03/12/2007).

Outro jovem precisa administrar seu tempo para dar conta de seu compromisso com o movimento comunitário, atenção para com a família e a participação nos movimentos de juventude e estudantil:

Tenho dois filhos, o mais novo tem dez meses, quando eu não estou fazendo movimento juventude, ou movimento estudantil ou o movimento comunitário, eu estou com meus filhos em casa e com minha esposa que também estuda aqui no Instituto de Educação. (Gabriel, entrevista em 03/12/2007).

As atividades de tempo livre permitem que Gabriel faça uso de habilidades construídas na ação, de modo a exercer novas formas de cidadania. Em sua relação com a sociedade no presente é que encontra sentidos e referências nos grupos de pertencimento.

Pode-se inferir, a partir destes depoimentos, que o tempo dos jovens é um tempo estruturado, legitimado pela inserção dos mesmos nos processos tradicionais de socialização representados pela escola e pelo trabalho, mas igualmente, no intervalo entre estas instâncias, em seus tempos livres, são construídos territórios de sociabilidades e de produção de sentidos que se expressam nas culturas juvenis, seja na militância, nos grupos de amigos ou de arte e cultura.

7. TODO PONTO DE VISTA É A VISTA DE UM PONTO

7.1. ALGUNS PONTOS DE ARREIMATE PARA VER MAIS ADIANTE

Esta pesquisa, como anunciado, centrou-se em histórias de vida nas quais jovens, estudantes do ensino médio noturno, moradores da periferia urbana narram a si mesmos como principais atores de seus discursos. Às margens das grandes metrópoles, como sabemos, constituem-se em contextos adversos, pois o reconhecimento pelo outro, que permite atribuir uma identidade positiva a estes coletivos, é negado socialmente. Conseqüentemente, os jovens da periferia passam a enfrentar um processo de etiquetagem no qual são sujeitados a uma imagem que os desqualifica como pessoas, somente pelo fato de pertencerem a essas comunidades. Suas histórias geralmente são associadas à marginalidade, à violência, ao tráfico, em razão do lugar onde moram, de sua etnia e condição social. Ocorrem, portanto, processos de estigmatização da pobreza e os jovens pobres são vistos como delinqüentes ou perigosos. Esta visão negativa transforma-se em uma poderosa força na construção das biografias juvenis.

O processo de identificação implica em aspectos individuais e aspectos relacionais e sociais, articulados nas dimensões de identificação e da afirmação da diferença. A identidade é uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros. Constitui-se de um sistema de relações e representações multifacetadas que apresenta diferentes graus de complexidade, cuja configuração muda incessantemente a partir do sistema de relações ao qual nos referimos e no qual ocorre nosso reconhecimento.

Melucci (2004) caracteriza a identidade como um sistema constituído por quatro pólos de tensão em constante procura de equilíbrio entre a forma como nos reconhecemos e afirmamos nossa diversidade, como interiorizamos o

reconhecimento por parte dos outros e a definição que eles formulam sobre a nossa diferença.

Este sistema está sempre em processo de recomposição da unidade e do equilíbrio e assume configurações que variam em função da presença e da intensidade relativa das suas dimensões. Origina-se daí a possibilidade da rotulagem que se manifesta quando ocorre uma ruptura neste equilíbrio, pois possuímos internamente a capacidade de nos identificar de maneira autônoma, mas nossa diversidade é fixada pelos outros. Trata-se, então, de uma identidade rotulada e os processos de rotulagem social recorrentes apóiam-se nas diferenças sexuais, étnicas, culturais ou comportamentais que são “[...] percebidas de modo negativo pelos outros e acabam por anular até mesmo nossa capacidade autônoma de identificação, produzindo uma internalização do estigma que nos é imposto socialmente” (Melucci, 2004, p.51). No caso de muitos destes jovens estudantes dos quais estamos falando, acrescentam-se os aspectos relativos ao lugar onde moram como forma de desqualificar suas identidades.

Estes jovens, moradores da periferia, mesmo em situação de risco, estão trabalhando e estudando e chegaram ao ensino médio, onde buscam formas e espaços de sociabilidades para qualificar a experiência do vivido. Diante das adversidades que vivenciam e da ausência de alternativas, os jovens revelam que estão produzindo outros sentidos para suas existências. Inauguram um novo modo de ser gente e de resistir a processos de desumanização aos quais muitos estão expostos, desde a infância.

O enfrentamento destas realidades, agravadas pelo processo de rotulagem, analisado por Melucci (2004), pode obstaculizar as possibilidades de formação de sujeitos autônomos com uma imagem satisfatória de si mesmos. A pesquisa constatou que alguns jovens não se deixam reduzir aos códigos de normalidade, pois “[...] falam a linguagem do possível; fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira e produzir a sua própria existência ao invés de submetê-la” (Melucci, 2001, p.102). Contribui para estes processos a existência de um potencial diferenciado nos seres humanos para o enfrentamento das adversidades que se explicaria pelo conceito trazido por Krauskopf (2006) sobre a capacidade de resiliência. Resiliência é definida por Rutter (1990, apud Krauskopf, 2002), como a manifestação de capacidades e ações dirigidas à luta por resgatar o sentido da vida e o desenvolvimento em face da adversidade. Poderíamos dizer, no

limite, que estes jovens da periferia percebem os perigos aos quais estão expostos e se reinventam para dar às suas vidas uma forma que seja boa e bela, como diz Foucault (2004b).

Bastaria o fato de sobreviverem nestes contextos hostis, para situá-los como atores de conflitos? Resistem e lutam para resgatar a si próprios diante da adversidade e do risco. Buscam construir territórios de resistência e de criatividade como forma antagonista ao estabelecido. Parafraseando Melucci, a pesquisa evidenciou que os jovens criam espaços próprios de ação e inovação cultural que o sistema não pode integrar (Melucci, 1989). Nestes espaços os jovens experimentam e vão construindo novos códigos culturais, com significados próprios, dotados de uma maneira particular de raciocinar que subverte o que é estabelecido pelo resto da sociedade.

As diferentes expressões das culturas juvenis, juntamente com outros fenômenos sociais recentes, indicam que os movimentos contemporâneos estão mudando suas formas organizacionais. Na abordagem proposta por Melucci (2001) e indicada anteriormente estas juventudes estão compondo redes de movimentos de pequenos grupos, imersos na vida cotidiana, mas que se encontram interligados por um sistema de trocas, onde circulam as informações que permitem uma certa unidade.

Convém esclarecer que estes espaços de desenvolvimento e de resistência, aos quais os jovens atribuem sentidos e significados próprios, não devem ser entendidos meramente em termos geográficos. Trata-se, como propõe Cusanovich (apud Krauskopf 2002) de cenários sociais, culturais, religiosos, políticos que, além de seu tamanho e temporalidade, implicam processos com potencialidades reais e virtuais que derivam em espaços de construção de identidades, de exercício e desenvolvimento do protagonismo. Estes espaços de desenvolvimento incluem os aspectos intergeracionais, as atitudes da comunidade de pertencimento, os valores culturais e as diferenças que prevalecem no meio.

Para compreender o modo como os jovens atores constituem sua ação é preciso considerar que as formas de expressão cultural e participação juvenil nestes espaços do cenário público revelam tanto jovens que atuam a partir dos lugares clássicos da política, quanto os grupos religiosos, esportivos, de voluntariado e os chamados grupos culturais. Em especial neste estudo, os jovens narradores ocupam lugares nos movimentos políticos, grupo religioso e grupos culturais.

No âmbito desta pesquisa encontram-se evidências de que a configuração dos conflitos contemporâneos assume uma relação diferenciada frente aos sistemas políticos e as formas tradicionais de representação. Os jovens ligados à política por meio destas formas tradicionais estão constantemente articulados, reúnem-se em frente à escola, na Redenção aos domingos, nos atos públicos, organizam-se para assumirem grêmios estudantis, fazem panfletagem em frente à escola abordando conteúdos de políticas nacionais, que atestam sua filiação ao sistema político.

Nesta militância, destacam-se os nomes atribuídos às propostas para os grêmios estudantis. Os jovens envolvidos nos movimentos políticos têm o cuidado de escolher um título para nomear suas campanhas para as eleições das agremiações. Os slogans são sugestivos: “O futuro é agora para unir todas as tribos”; “Romper o dia”; “Crescer”; “Pela reabertura do grêmio estudantil do colégio Presidente Roosevelt”. Pode-se dizer que a escolha dos jovens pela militância tem relação com suas crenças pessoais, além de lhes trazer reconhecimento, o que por si só atribui um sentido para suas ações. Este sentido ficou evidente na narrativa de Cláudio, que tinha o desejo de fazer alguma coisa pela educação, pela qualidade do ensino e acredita que os estudantes devem mobilizar-se para isso. Decidiu então militar pela reorganização de grêmios estudantis de escolas públicas de ensino médio, onde muitos grêmios estão desativados. Em suas falas conclama seus pares à participação: “Eu estou no movimento estudantil lutando pela classe, conscientizando, mobilizando os estudantes, para gente ter voz dentro da escola, pra gente melhorar a qualidade do ensino público, enfim, fazendo várias atividades nesse sentido. (Cláudio, entrevista em 4/12/07)

As redes, por sua vez, estão estreitamente relacionadas à vida cotidiana, às necessidades e identidades de seus membros, que rejeitam a representação e buscam a participação pela ação direta. Esta ligação é evidente na motivação da jovem Jacke, adepta do rock & roll que se comunica com o movimento pelo uso de uma linguagem simbólica expressa no gosto estético e musical. A agregação tem caráter cultural e o compromisso é de curta duração e reversível. Permite que participem de várias redes simultaneamente. Como o jovem Alisson, artesão, que toca violão e identifica-se com o rock; Gerson, o jovem do pagode, no entanto, adota um estilo cujo uso de símbolos e objetos têm significados em um projeto ligado ao surfe, ou o jovem do teatro, Márcio, que buscou o movimento estudantil para defender causas ligadas às suas experiências cotidianas, e solidariedade com o

movimento ecológico, movimento pela vida e pela paz. A mobilização acontece a partir da emergência de conteúdos que estão em estado latente e que encontram ressonância entre as questões individuais e as sociais. As manifestações contra a violência e a falta de segurança devido aos assaltos no entorno do Instituto de Educação contou com a adesão de todos que experimentam a insegurança e o medo na volta para casa, quando esperam a condução nas paradas de ônibus adjacentes. Os atores são temporários, a agregação teve por finalidade anunciar para a sociedade a existência de um problema que afeta a todos: a violência urbana e a omissão de segurança pública.

Estas redes de grupos que dão sustentação aos movimentos contemporâneos, deslocam-se para um terreno não-político. Adotam esta orientação porque contestam a lógica do sistema nos campos da cultura e na vida cotidiana das pessoas, explica Melucci (1989). Os conflitos sociais contemporâneos ultrapassam os limites dos sistemas políticos, não são apenas políticos, pois afetam o sistema como um todo. A ação coletiva contesta a lógica do sistema institucional de representações sociais, não prioriza apenas trocar bens num mercado político e nem todo objetivo pode ser calculado, pois os resultados são difíceis de prever. “Os movimentos contemporâneos também têm uma orientação antagônica, que surge de e altera a lógica das sociedades complexas” (Melucci, 1989, p. 54).

Precisamos considerar, que neste contexto, como observa Melucci (2001), nem todas as formas de luta têm o mesmo significado nem são, como tais, a expressão de conflitos antagonistas. Representam, entretanto, importantes sinais de transformação na qualidade da ação coletiva. A atenção deste estudo foi direcionada aos conteúdos da experiência de jovens, conteúdos passíveis de serem ativados levando-os à mobilização coletiva. As narrativas apresentam indicativos de protagonismo juvenil, ou seja, as práticas e experiências cotidianas destes jovens apresentam indícios de que determinadas condições podem transformá-los, em determinados momentos, em atores de conflitos.

Os grupos culturais juvenis lançam mão de recursos de expressões que envolvem o teatro, a dança, os esportes, as artes visuais, o artesanato, a música, o ritmo e a poesia e tornam-se visíveis pelo uso de um conjunto de atributos ideológicos e simbólicos que compõem imagens culturais traduzidas nos diferentes estilos. Como assinala Feixa Pampòls (1999), estas manifestações simbólicas das culturas juvenis apresentam-se em estilos que expressam determinados gostos

estéticos e musicais que são organizados de maneira ativa e seletiva, muitas vezes modificados em seus significados originais, submetidos a processos de ressignificação. Segundo o autor, os estilos juvenis integram elementos culturais, provenientes da moda, da música, de linguagens, das práticas culturais e atividades focais, como rituais, que são partilhados na produção de sentidos próprios, tornando-se formas de expressão e comunicação de significados. São indicativos de posições e reconhecimento da identidade do grupo, mas também servem para marcar as diferenças com os adultos e com outros grupos de jovens (Feixa Pampòls, 1999).

Certos símbolos e valores culturais propagam-se e atravessam fronteiras, favorecidos pelos circuitos de comunicação juvenil que ultrapassam limites geográficos e que permitem a jovens de diferentes condições sociais e de diferentes locais do mundo, mantendo as peculiaridades específicas, estabelecerem conexão em escala nacional e internacional, e que de alguma forma partilhem um mesmo universo de referência. Isso ocorre, independente das diferentes possibilidades de acesso aos bens culturais. Esta é a especificidade de dois jovens da pesquisa, que encontram no rock formas de expressão e comunicação que ativam conteúdos de suas experiências subjetivas, integrando-se a este movimento cultural que se universalizou. O rock & roll espalhou-se pelo mundo e passou a fazer parte do imaginário de jovens de todos os continentes, independente de questões de gênero, etnia, classe social.

A família foi e ainda é, em grande medida, o espaço do cotidiano, é também o tempo mais típico na história das mulheres e é neste espaço e tempo que as mulheres começam a redefinir os níveis de ação feminina que anuncia a transformação das coordenadas de sentido no contexto social. Duas jovens foram entrevistadas, uma delas casada, que já não morava com a família, e outra ainda morando com os pais e que não tinha namorado. A maternidade para estas jovens começa a se apresentar, assim como para muitas outras mulheres, como uma possibilidade de escolha, assinalando a superação da relação funcional. Jacke e Juliane querem estudar, trabalhar, sem eleger a maternidade como prioridade, adiando portanto a função da maternidade para o tempo apropriado. Muitas jovens estão confinadas à esfera privada, outras se integram a cenários de grupos mistos. Portanto, são necessários novos olhares às formas de agregação das mulheres, aos conteúdos e significados que circulam nestes espaços para conhecermos o lugar

ocupado pelas jovens nas culturas juvenis, pois existem muitas traduções e modos de ser mulher.

Ainda, nessa pequena amostra da juventude urbana da periferia de Porto Alegre, ficou em evidência a reversibilidade das escolhas destes jovens, uma das características assinaladas por Melucci (2004) às identidades contemporâneas. Muitas das trajetórias juvenis relatadas são pontuadas por escolhas de curto prazo, sendo sempre mutáveis e cambiáveis por alternativas que se apresentam como melhores no tempo presente. Esta peculiaridade ficou visível tanto nas experiências como em relação ao trabalho, ao estudo e atividades culturais dos jovens. As escolhas são transitórias, até que surja uma nova oportunidade. Pode-se estudar para ter oportunidade de trabalhar como interromper os estudos para trabalhar. Pode-se também permanecer em um trabalho para ser efetivado, ou sair de um emprego formal para buscar outro melhor remunerado. Esta é uma das proposições de Alisson, jovem que, por enquanto, trabalha em um supermercado. Ele já expressa que não tem a intenção de ficar numa atividade produtiva que lhe dê pouco retorno financeiro. “Meu sonho nunca foi trabalhar no Záfari”, afirma o jovem, e se não houver propostas de crescimento na empresa que resulte em melhora salarial, pretende partir para outra atividade mais promissora.

É fundamental retomar nesta reflexão o que representa a escola na vida dos jovens da periferia. Os depoimentos e as práticas sociais destes jovens no território por eles constituído nas escadarias da escola evidenciou a importância da instituição como espaço de aprendizagens e de socialização. Precisamos ser sensíveis a esta realidade para “[...] fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização”, como propõe Gonzalez Arroyo (2000, p. 234). É necessário praticarmos a escuta sempre atenta e renovada da realidade, pois esta escuta nunca está acabada e é importante mantermos um olhar interessado e sensível a estas emergências que estão chegando das periferias, batendo às portas da escola e adentrando em seus espaços. Cabe-nos o desafio de dar um novo sentido, uma maior completude à educação escolar, oportunizando, essencialmente, o aprender a ser, que no entendimento de Gonzalez Arroyo (2000, p. 60) consiste em dar sentido ao “[...] ofício de mestre”, qual seja, “ensinar-aprender as artes de sermos humanos.” Cabe-nos aprender a escutar os sinais, aprender os processos como os seres humanos se tornam possíveis, se desenvolvem.

Este estudo trouxe algumas contribuições para este desafio que a contemporaneidade apresenta à educação, pois evidenciou traços de vida das juventudes moradoras da periferia de Porto Alegre que possibilitam aos professores que trabalham no ensino médio noturno, experimentarem olhar a realidade destes jovens sob outra perspectiva. Dar visibilidade aos jovens como pessoas, apesar da cotidianidade dura na qual produzem suas existências torna-se imperativo, pois permite aos educadores desenvolverem uma sensibilidade, conhecendo mais os estudantes não apenas como sujeitos de aprendizagem, mas como sujeitos humanos, sociais, culturais. Conhecê-los na concretude de suas existências. Conhecer a fundo as possibilidades e limites materiais, sociais e culturais a fim de desenvolverem-se como humanos. Importa não limitar-se ao imaginário construído e imposto pela sociedade e pela mídia sobre as juventudes que habitam as periferias das grandes cidades.

Concluo, ressaltando que durante o trajeto desta pesquisa, tive o cuidado de considerar que a provisoriedade e reversibilidade, próprias da condição juvenil são igualmente atributos do conhecimento, pois este se encontra em constante transformação, assim como a complexidade e a incerteza são constitutivas da contemporaneidade.

Tendo presente o lugar no qual meus pés pisam e a clareza de que todo ponto de vista é a vista de um ponto, e que isso, muitas vezes, limita nosso olhar e nosso saber, busquei despojar-me de *certezas não tão certas* para aprender a olhar a partir do ponto de vista do outro, para compreender considerando o lugar social daquele que narra a experiência vivida. Tal exercício foi tão desafiador quanto aprender a escutar o silêncio.

Reconhecendo que existem outros tantos pontos de vista, desejosos de nosso olhar e disponíveis para serem mirados, e que estes podem alargar nossos horizontes, concluo o estudo com o sentimento de que poderia ter olhado mais, escutado mais, escrito mais, emergido mais na complexidade que se foi apresentando quanto mais me dispus a pensar o problema proposto inicialmente. Mas eis que necessário se faz um ponto final provisório, assim como a disposição para parar e escutar o ponto de vista do outro. É o momento de enriquecer o pensar com a interlocução para que, quiçá, possa ver mais adiante e construir outras possibilidades de interpretar e compreender as juventudes, nossas relações com os jovens e o mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BITENCOUT JUNIOR., Iosvaldyr Carvalho. Territórios Negros. In.: SANTOS, Irene (Org.). **Negro em Preto e Branco: História Fotográfica da População Negra de Porto Alegre**. Porto Alegre: Do Autor, 2005. P. 36-49.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CAPES. Brasília. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Por uma Sociologia do Sujeito**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jacques.. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELEUZE, Giles. As Dobras ou o Lado de Dentro do Pensamento (subjetivação). In.: _____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991. P. 101-142.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Educação (Pelotas)**, Pelotas, n. 8, p. 141-174. 2000.

FEIXA PAMPÒLS, Carles. A Construção Histórica da Juventude. In.: CACCIA-BAVA, Augusto et all. **Jovens na América Latina**. São Paulo, Escrituras Editora, 2004. P. 257-327.

_____. De Cultura Subalternas y Estilos. In.: _____. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona, Ariel, 1999. P. 84-105.

_____. Geração XX: teorias sobre la juventud em la era contemporânea. **Revista latinoamericana de Ciências Sociales**, v. 4, n. 2 , p. 1-18, 2006.

FERREIRA, Vítor Sérgio. Do Renascimento das Marcas Corporais em Contextos de Neotribalismo Juvenil. In PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. **Tribus Urbanas: Produção Artística e identidades**. Pinheiros: Annablume, 2004, p. 71-102.

FISCHER, Nilton Bueno. Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos**, Porto Alegre: 2000.

FORTUNA, Carlos. As Cidades e as Identidades: narrativas, patrimônios e memória. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 12, n. 33, p. 127-141, fev.1997.

FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade e Política. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004^a.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo, Martins Fontes, 2004b.

_____. O sujeito e o poder. IN.: RABINOW; Paula, DREYFUS, Hubert. Michel Foucault. **Uma trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio De Janeiro, Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória e Esquecimento: linguagens e narrativas. In.: BRESCIANI; NAXARA (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão possível**. Campinas, SP, editora Unicamp, 2001. P. 247-265.

GONZALEZ ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagens e Auto-imagens**. São Paulo, Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro, DP&A 2005.

IRMÃOS MARISTAS. **Programas Sociais**. Disponível em: <www.maristas.org.br/portal/noticias>. Acesso em: 01 jan. 2006.

IULLIANELI, Jorge Atílio S. Construindo processos – o protagonismo juvenil. In.: FRAGAS, P.C.P., IULLIANELI, J. A. S. (Orgs.) **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P 54-75.

KRAUSKOPF, Dina. Juventude na América latina e no Caribe. In: Thompson, Andrés (Org.). **Associando-se à Juventude para Construir o Futuro**. São Paulo, Peirópolis, 2006. P 150-196.

LARROSA, Jorge. Notas sobre Narrativa y Identidad. In: ABRAMO, Maria Helena M. B. (Org.) **A aventura (auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. P. 1-7.

MARGULIS, Mário, y URRESTI, Marcelo. La Juventud es Más que una Palabra. In ARIOVIT, Marta et al. **La Juventud es Más que una Palabra**. 2 ed. Buenos Aires: Biblos, 2000. P. 13-30.

MELUCCI, Alberto. A Experiência Individual na Sociedade Planetária. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 199-221, 1996.

_____. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. Tradução de Adriano Marinho. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Movimentos Sociais e Sociedades Complexas. Tradução de Dalila M. Pedrini e Luzia F. B. Lippi. **Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Movimentos Sociais II**, Perdizes, p. 11-32, 1997.

_____. Um objetivo para os movimentos sociais? **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 199-221, jun. 1989.

_____. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina E. F.da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo, Cortez, Brasília, DF; UNESCO, 2000.

NOVAES, Regina. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Maria Helena W.; FREITAS, Maria Virgínia de; SPÓSITO, Marília (Orgs.). **Juventude em Debate**. São Paulo, Cortez, 2000. P. 46-68.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. (Orgs.). Introdução (traçado do estudo). In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004. P. 9-27.

_____. Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. Região Metropolitana de Porto Alegre. **Mapa**. Disponível em: <<http://www.brigadamilitar.rs.com.br>>. Acesso em 26 fev. 1997.

_____. **Traços e Riscos de Vida**. 2. ed. Porto: AMBAR, 2000.

PRINS, Gyns. A História Oral. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista; UNESCO, 1992. P. 163-199.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SPÓSITO, Marília P. Estudo sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 5/ 6, p. 37- 52, maio/ago. 1997.

SPÓSITO, Marília P.;CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H.C. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H.C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis**, Petrópolis: Vozes,2005. Vol. 3, p. 416 - 429.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, São Paulo, n. 15, p.51-84, 1997.

VOLDMAN, Daniela. A Invenção do Depoimento Oral. In: AMADO; FERREIRA (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro , FGV, 2000. P. p 247 - 265.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO Nadir; CARVALHO; VILELA (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P. 287-309.

WEBER, Regina. Relatos de Quem Colhe Relatos: pesquisas em história oral e ciências sociais. **DADOS: revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 163-183, 1996.

ANEXO A - PRODUÇÃO DISCENTE DO PÓS-GRADUAÇÃO: CATEGORIA - JUVENTUDES

CAPES - PRODUÇÃO DISCENTE PÓS-GRADUAÇÃO			
Período: 1986 a 2004			
CATEGORIA	Nº de trabalhos		Identificação das produções
	M E S T R A D	D O U O R A D	
JUVENTUDE(S)	488	122	
Movimentos políticos e estudantis Partido político/sindicato Movimento religioso	45 / 14		1,6,20, 53,55,56 57,59,60 61,89, 114,121, 122 4,7,8,46,47,52,76,80,84,96,108,121,126, 133,142,150,155,161,178,186,202,206, 213,232,238,259,271,274,277,278,279, 286,292,322,323,354,364,374,414,432, 448,462,471,480
Movimentos culturais e musicais	34 / 7		7,50,54, 62,77,10 7113 2,20,29,32,44,59,64,65,81,85,91,102,116, 124,144,146,153,188,221,249,261,269,31 3,357,363,370,400,417,463,464,466,485,
Movimentos sociais – redes jovens Protagonismo juvenil Políticas públicas	8 / 4		39,47, 55,111 53,57,97,152,147,159,163,391
Mídia - Teatro/cinema/Televisão Arte/grafite/pichações Revista/gibi/jornal/literatura	33 / 8		18,32,42, 66,74,98, 99,104 11,14,17,33,60,77,101,115,139,166,172, 179,180,182,190,192,193,217,230,239, 256,258,281,283,379,383,385,386,397, 437,439,484
Indústria cultural – consumo publicidade	33 / 4		8,13,65, 72 78,158,183,196,197,204,207,219,230,231 241,246,256,257,271,283,312,320,321,

			326,356,359,350,388,408,409,418,419, 431,451,460,475,423
Trabalho	7 / 7	27,28,48, 76,93, 109,115	242,247,287,348,398,402,436
Educação – práticas educativas Formação assistentes sociais Proposta pedagógica Disciplina/regras	50 / 5	9,34,64,6 9,116	3,16,19,23,24,43,57,62,65,95,98,103,109, 140,143,173,207,208,216,234,238,254, 255,268,285,287,297,299,302,404,308, 309,318,329,330,332,340,341,342,346,35 8,384,405,424,436,442,447,467,474,423
Esporte/educação física	11 / 3	16,24,79	104,201,205,223,260,347,371,396,433, 456,465
Meio rural/assentamentos Escola, educação, MST	11 / 8	21,58,78, 80,83,90, 91,119	70,87,107,140,337,342,384,407,441,445, 451
Memórias	6 / 4	26,41,70, 105	68,176,250,320,398,418
Jogos eletrônicos Internet - Bloggs, comunidades	2 / 1	35	13,362
Família/violência Relação pais, filhos	7 / 2	43,86	56,67,72,73,106,275,453
Menores na rua, órfãos/abandonados Situação de risco Instituições de apoio Programas - centros de juventude	40 / 11	1,2,12,14 ,68,7175, 87,94,11 0, 118	1,27,71,99,110,136,168,170,181,200,211, 145,174,222,228,266,267,291,293,300, 303,307,310,311,325,328,334,345,351, 361,390,401,430,440,457,468,473,478, 479,488
Jovens em conflito com lei Delinquência juvenil Políticas de contenção / Instituições Medidas sócio educativas	49 / 1	37	5,9,18,22,26,31,37,40,49,55,86,90,94,114 120,129,131,141,158,160,162,209,210, 225,231,244,277,272,314,316,319,324, 339,366,372,373,377,395,399,412,421, 426,429,434,444,446,449,455,477
Direitos – ECA	12 / 2	38,103	10,12,42,66,100,125,128,191,215,220, 229,253
Sexualidade homossexualidade Gravidez - Abuso	16 / 8	15,29,30, 45,51, 112,117, 120	21,41,79,82,194,236,240,352,362,367, 389,406,410,458,472,483
Drogas	8 / 1	85	51,214,335,413,416,450,458,470
Etnia	5 / 1	23	149,187,212,273,404
Gênero	19 / 2	37,44	69,190,199,224,227,236,240,282,284,296 306,320,337,355,359,425,452,454,458, 481
Saúde	10 / 5	4,10,31, 82,84	39,105,171,173,218,237,300,360,422,478
Idosos	13 / 1	108	28,75,111,113,118,130,132,169,233,245, 273,331,415,420
Estudos de pensadores	54/ 12	17,22, 25,40, 46,49, 63,67, 81,100, 101,106	15,35,61,83,88,117,119,122,127,135,137, 148,151,156,164,167,184,185,190,195, 198,203,226,235,236,240,248,265,276, 280,282,389,290,295,291,338,343,349, 315,365,368,369,373,375,381,387,392, 393,394,427,428,435,438,459,469,471, 486,487
Outros - Lazer - Noite	66 / 9	11,33, 36,52, 73,95,	6,25,30,36,45,48,50,54,58,68,74,75,77,92 ,93,112,123,134,146,154,158,157,183, 189,196,197,204,207,219,230,241,243,

		96,97, 102	246,256,257,262,269,271,283,305,312, 320,321,326,237,344,350,356,359,361, 376,378380,388,403,408,409,419,423, 431,443,451,460,475,476,482,483,487
--	--	---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa *Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre e o processo de individuação* que tem como objetivo *compreender como jovens de uma escola pública do ensino médio noturno experimentam sua condição juvenil, constituindo suas identidades, sociabilidades e saberes.*

Solicita-se ao participante a autorização para uso de fotografias para ilustração do trabalho considerando que através destas estarão sujeitos a possível identificação mesmo que seus nomes não sejam citados. Este trabalho será pautado por princípios éticos, de sigilo e respeito à trajetória individual de cada um, inerente a todas as relações de pesquisa de campo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo a pessoa entrevistada.

As pesquisadoras responsáveis pelo projeto são a professora Dra. Maria Stephanou do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a mestranda Elisete Regina do Nascimento. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informação que os participantes venham a ter no momento da pesquisa o posteriormente, através dos telefones (051) 33083428 ou (051) 32447887.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste Termo de Consentimento Informado, e entender que cedo meus direitos da minha participação, depoimentos e utilização de fotos para a pesquisa realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação sob o título *Jovens urbanos da periferia de Porto Alegre e o processo de individuação: a arte de dar*

forma à própria vida, desenvolvida pela mestranda Elisete Regina do Nascimento, sob a Orientação da professora Dra. Maria Stephanou, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma autorizo a sua consulta e o uso das referências a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo destas pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRGS.”

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu _____, abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes e autorizando o uso de minha imagem através de fotos, subscrevo a presente declaração.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2006.

Assinatura do participante ou responsável: _____ RG n°: _____

Pesquisadora: _____

ANEXO C – INSTRUMENTO DE PESQUISA: ALUNO INGRESSANTE

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

PESQUISA – PERFIL DO ALUNO DO NOTURNO - 200__

turma: _____

FICHA DE DADOS PESSOAIS

Aluno/a : _____ Idade: _____ Data de nascimento __ / __ / __

Com quem mora? _____ Tem filhos? _____

Bairro onde mora: _____ Fone: _____

1º ano na escola? () sim () não **Faz disciplinas em outros semestres?** Quais? _____

Transporte para escola ? () ônibus () outros: _____

Vem direto do trabalho para a escola? () sim () não

Escola onde completou ensino fundamental () estadual () municipal () particular

Por que estuda? () para agradar a família

() quer ter um futuro melhor

() para melhorar no emprego

() outros motivos. Quais? _____

Ao concluir o ensino médio pretende:

() fazer curso profissionalizante? Qual? _____ Onde? _____

() fazer curso superior? Qual curso? _____ Qual universidade? _____

() só estudar?

() só trabalhar?

() trabalhar e estudar?

Trabalha? () sim () não

() desempregado (*se já trabalhou antes*) () a procura do 1º emprego

() estágio () carteira assinada () trabalha por conta própria

Onde _____

O que faz? _____

Acesso ao computador: () em casa () no trabalho () outros lugares. Quais? _____

O que significa trabalho para você? _____

Parou alguma vez de estudar? () sim () não Motivo: _____

O que na escola está  _____  _____

Faz algum outro curso? Qual? _____

Como é o lugar onde tu mora? _____

O que pensa da juventude de hoje? _____

Jogo rápido:

Um sonho: _____

Defeito: _____ Qualidade: _____

Uma alegria : _____ ma tristeza: _____

Um medo: _____

Uma pessoa que admira: _____

O que faz no tempo livre _____

Uma tribo? _____ Música: _____

Valor do estudo: _____

Lema de vida: _____