

João Carlos de Meneses Malheiros

PERCURSOS “DE DENTRO” E “DE FORA”:
juventudes, bares e escola

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2012

João Carlos de Meneses Malheiros

PERCURSOS “DE DENTRO” E “DE FORA”:

juventudes, bares e escola

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada ***Percursos “de dentro” e “de fora”: juventudes, bares e escola*** de autoria do mestrando **João Carlos de Meneses Malheiros** defendida e aprovada em 30 de março de 2012, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Orientador)

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Universidade Federal de Minas Gerais

Para os *jovens* que aceitaram compartilhar
esta experiência.

AGRADECIMENTOS

Aos jovens, participantes deste estudo, que aceitaram compartilhar suas experiências de vida.

Aos professores do CEFET-MG, Vitor e Camilo e a estagiária Dayse, que foram acolhedores na pesquisa de campo.

Às diretoras Rute e Rita, CEFET-MG campus I, pelo apoio institucional à pesquisa.

A todos os professores do curso de mestrado, em especial, gostaria de agradecer ao professor Walter Ude, pela troca de experiências e orientações.

A EEEFTO, CELAR e UFMG, pela formação acadêmica; aos professores e amigos do mestrado, que compartilharam momentos dessa caminhada, em especial, à Juliana Viana e Vanessa Neves pela atenção na reta final do estudo.

À Cinira, pela eficiência e dedicação no desempenho de suas funções na secretaria do mestrado.

Aos professores que compuseram a qualificação do projeto: Profa. Dra. Teresa Cristina Carreiro (UFF) e Prof. Dr. José Alfredo Debortoli (EEFFTO/UFMG). Professores, vocês contribuíram de modo fundamental para essa dissertação.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro concedido para a pesquisa e, ainda, pela minha participação em eventos científicos durante o curso.

A todos que cooperaram para a realização e conclusão desta dissertação, mesmo não nomeados aqui, minha afetiva gratidão.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos professores do programa, em especial, ao professor Walter Ude pela dedicação e sensibilidade nas orientações deste trabalho, principalmente pela acolhida e confiança. Professor, o meu carinhoso agradecimento.

Aos meus pais, Joaquim e Lêda, por terem dado a oportunidade de fazer parte dessa existência junto a eles.

Aos meus irmãos(ãs) Ana, Vera, Paulo, Tonho, César, Titina, Bituim e Luciana por estarem sempre por perto.

Aos sobrinhos, cunhados(as) por fazerem parte dessa história.

À Tia Luci e ao primo Mauro, que tiveram papel importante na minha formação.

Aos meus amigos(as) Ricardinho, Denise, Aninha e Marcelinho pela amizade compartilhada durante anos de convivência.

À Luana e Camila, que chegaram a minha vida e compartilharam momentos de alegria neste percurso.

Para alguém muito especial e único, meu filho Pedro, com quem divido essa alegria com muito carinho.

À minha esposa Andrea Moreno, por compartilhar comigo esse momento, vibrar e ajudar no percurso do trabalho. “Amor, obrigado pelo cuidado, pelo carinho e por estar ao meu lado!”

E a DEUS, por possibilitar viver essa experiência da vida.

Sai com a patroa pra pescar
No canal da barra uns siris pra rechear
Siri como ela encheu de me avisar
Era o prato predileto do meu compadre Anescar
Levei arrastão e três puças
Um de cabo outros dois de jogar
De isca um sebo da véspera, e pra completar cachaça iemanjá
Birita que dá garantia de ter maré cheia
Choveu siri do patola, manteiga, azulão, um camaleão,
No tapa a minha patroa espantou três sereias.
Na volta ônibus cheio o balde derramou
Em pleno coletivo um gato se encrespou
O velho trocador até gritou: - não bebo mais!
Siri passando em roleta, mesmo pra mim é demais!
De medo o motorista perdeu a direção
Fez um golpe de vista, raspou num caminhão
Pegou um pipoqueiro, um padre, entrou num butiquim
O português da gerência, quase voltou pra almerim...
Quiseram autuar nossos siris
Mas minha patroa subornou a guarnição
Então os cana-dura mais gentis
Levaram a gente e os siris pra casa na abolição
Depois do "te logo", "um abração"
Fui botar os siris pra ferver
Dentro da lata de banha
Era um tal de chiar, pagava pra ver
Tranquilo o compadre Anescar colocando o azeite
Foi um trabalho de cão, mas valeu o suor
Croquete, bobó, panqueca, siri recheado, fritada e o cacete.
O Anescar chegou com uma de alambique
Me perguntou se eu era mendonça ou dinamite
Abri uma lourinha, trouxe um prato de croquete
O Anescar mordeu um, feito que come gilete
Baixou minha patroa: Anesca, que qui há?
O Anescar gemeu
 $\frac{3}{4}$ dieta de lascar
O médico mandou que eu coma tudo que pintar
Até cerveja e cachaça
Menos os frutos do mar.

Siri Recheado e o Cacete (João Bosco/ Aldir Blanc)

RESUMO

Esta dissertação propõe compreender como os jovens estudantes, de uma instituição de ensino tecnológico e profissionalizante, relacionam-se com os espaços de lazer no entorno da escola. Assim, busca-se entender como esses jovens vivenciam suas experiências no cotidiano da vida escolar e, ainda, como administram o tempo livre para o lazer em uma grande metrópole. O *lócus* do estudo realizado foi o CEFET-MG, campus I, situado na Avenida Amazonas, em Belo Horizonte. O percurso bibliográfico incluiu dados nas áreas das ciências humanas e sociais, em especial, nos estudos da Sociologia das Juventudes e da Psicologia Social, com o intuito de entender alguns significados impressos no fenômeno que envolveu o jovem e a realidade pesquisada. A *etnografia*, metodologia adotada nesta pesquisa, indicou que os significados conferidos à prática de frequência de bares, no entorno educacional, estão associados às fases de aproximação da escola, à iniciação aos bares e ao uso da bebida pelos diferentes sujeitos que compõem o contexto pesquisado. Esses dados provocaram reflexões referentes aos fatores geracionais que estão como pano de fundo desse cenário. Os dados coletados assinalaram uma grande diversidade de motivos para estar no bar, como beber ou não, descontrair, conversar, jogar sinuca e outras; compartilhados entre os pares jovens, em vários momentos do dia, antes, durante e depois das aulas. Constatou-se, ainda, que a ação de beber, para alguns desses jovens, apresenta-se como um dos ritos de passagem da cultura juvenil. Diante disso, o bar configura-se enquanto um espaço de *sedução* e *perigo* para os jovens, mas, ao mesmo tempo, um ambiente de importantes vivências na formação desses sujeitos. Além disso, o espaço analisado se caracterizou como um território predominantemente masculino, indicando possíveis relações que podem ser estabelecidas entre *rua e virilidade*. Por fim, este estudo, aponta que a discussão da temática proposta aqui não pode ficar circunscrita apenas às situações de risco enfrentadas pelos sujeitos que se encontram submetidos a esse tipo de atividade, indicando que há uma complexa teia de relações envolvidas nesse contexto. Nesse sentido, a opção pela etnografia, como metodologia de aproximação dessa realidade, permitiu novos olhares e interpretações nas relações estabelecidas entre os jovens, os bares e a escola, uma configuração que perpassa a noção de “Ordem e Desordem” do campo da complexidade.

Palavras-chave: Juventudes. Culturas juvenis. Bebidas alcoólicas. Lazer. Tempo livre.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how young students of a technical high school relate to leisure spaces around the school. The research shows how these young people live their experiences in the everyday school life and also in their free time in a big metropolis. The *locus* of this study was the technical high school called CEFET-MG, campus I, located at Amazonas Avenue in Belo Horizonte. The theoretical approach was based in the human and social sciences, in particular the studies of sociology of youth and social psychology. It focused in understanding some of the meanings printed in the phenomena that involved youth and the studied reality. The ethnography was the methodology chosen and it made possible to discern the meanings attributed to the youth practices of regularly visiting pubs around the school. Such visits begun when the students were getting familiar with the school, initiating themselves to pubs and to alcohol beverages. This data provoked reflections related to generation factors that are the background of this study. The data collected pointed to a diversity of reasons to be in the pubs at different times of the day (before, during and after school). Drinking, for some of the students, was a rite of passage of the youth culture. Regarding this point, the pubs were configured as places for *seduction* and *danger*, becoming important experiences for the students. Beyond that, the pubs were characterized as a *masculine* territory which indicated possible relationships between *street* and *virility*. Finally, this research proposes that this discussion cannot be narrowed down to an analysis of the risks that the students take in this kind of activity. There is a more complex web of relations in this context. Therefore, ethnography proved to be the correct choice as the methodology for this study. It allowed new views and interpretations in the established relationships among the students, the pubs and the school. Such configuration goes beyond the notion of “Order and Disorder” in the complexity field.

Key words: Youths. Youth culture. Alcohol beverages. Leisure. Free time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Cursos e modalidades de educação profissional técnica de nível médio	57
ILUSTRAÇÃO 1 - Mapa 1: relação sujeitos, CEFET-MG e lazer	98
ILUSTRAÇÃO 2 - Mapa 2: sujeitos e bares	101
GRÁFICO 1 - Hábito de tomar bebida alcoólica, por sexo e idade	126
GRÁFICO 2 - Idade com que começou a tomar bebida alcoólica, por sexo e idade	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GREMIG – Associação Recreativa e Cultural dos Empregados da Cemig

CEMIG – Companhia Energética de Minas Gerais

CELAR – Centro de Estudos do Lazer

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

JK – Juscelino Kubitschek de Oliveira

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

POLIMIG – Escola Politécnica de Minas Gerais

OMS – Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	JUVENTUDES E LAZER: contribuições teórico-conceituais	18
2.1	Juventudes uma construção histórica e social	18
2.2	O jovem como sujeito sócio-cultural	23
2.3	O “de dentro” e o “de fora”: de que lado está o jovem?	29
2.4	Relações históricas entre a criação do CEFET-MG e os bares no início do século XX	33
2.5	O lazer enquanto uma invenção moderna	39
2.6	Do “tempo livre” ao “lazer”	46
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1	Justificativa da escolha do campo	50
3.2	Caracterização do CEFET-MG	56
3.3	Relações do pesquisador com o campo de estudo	58
3.3.1	Inserção do pesquisador no campo de pesquisa	60
3.3.2	Sujeitos privilegiados pela pesquisa: Zé do Bicho, Sr. Topa Tudo e Sr. Veredinha	62
3.3.3	Aspectos metodológicos no encontro com os jovens	66
3.3.4	Informantes-chave e suas relações no espaço de lazer	71
3.3.5	Apresentações dos sujeitos e preocupação ética	74
3.4	Sujeitos da pesquisa	76
3.4.1	Sujeito 1	77
3.4.2	Sujeito 2	78
3.4.3	Sujeito 3	79
3.4.4	Sujeito 4	80
3.4.5	Sujeito 5	81
3.4.6	Sujeito 6	83
3.4.7	Sujeito 7 e 9	84
3.4.8	Sujeito 8	86
3.4.9	Informante 1	87
3.4.10	Informante 2	88
3.5	Caracterização do lazer: o lado de dentro da escola	89

4	JUVENTUDES, LAZER E REDES DE SOCIABILIDADE: um mapeamento dos seus percursos	93
4.1	Mapa 1: relação Sujeitos, CEFET-MG e Lazer	98
4.2	Mapa 2 : sujeitos e bares	101
4.3	O lazer como uma dimensão familiar transgeracional	105
4.3.1	Família e escola: reflexões referentes à “escol(h)a” do jovem	111
5	JUVENTUDES, LAZER E BEBIDAS: um contexto de formação?	119
5.1	Quanto ao olhar dos jovens pesquisados referente à ação de beber	128
5.2	Uso e abuso de bebidas: fronteiras entre a alienação e a emancipação	132
5.3	Bebidas, eventos e alterações	135
5.4	“De dentro” ou “de fora”: onde está a bebida?	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	159
	Apêndice 1: roteiro de entrevista	159
	Apêndice 2 - Mapa 1: relação sujeitos, CEFET-MG e lazer	163
	Apêndice 3 - Mapa 2: sujeitos e bares	165
	ANEXOS	167
	Anexo 1 - Termo de anuência	167
	Anexo 2 - Carta de apresentação	168
	Anexo 3 - Aprovação pelo COEP	169
	Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido	170

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é parte do interesse que marca minha trajetória de pesquisador acerca das instituições que se dedicam à formação de jovens no Brasil, especialmente, as que se destacaram por investimentos na educação tecnológica e profissional com pretensões de atendimento a demanda de mercado que, às vezes, se apresentam em contraposição ao tempo de lazer.

Nessa trajetória, três momentos foram marcantes na constituição desta pesquisa. Ressalto, primeiramente, a relação que estabeleci com a escola de educação tecnológica e profissional, no caso o CEFET-MG, em outras palavras, como essa instituição foi se configurando na minha trajetória de pesquisador. Na década de 1980, fui aluno do CEFET e concluí o curso técnico de Eletromecânica, em 1984. Nesse período, vivenciei a minha primeira experiência com o bar, juntamente com os colegas de sala de aula. Lembro-me que fomos a um bar, tomamos cerveja e jogamos sinuca. A cena acima trouxe algumas indagações: Por que era difícil vivenciar essa experiência? E, ainda, por que foi naquele tempo escolar que vivenciei essa aventura?

No segundo momento, apresento minhas experiências profissionais sempre permeadas por relações com jovens. Destaco os três anos como técnicos de voleibol, em um clube de Belo Horizonte, treinando equipes infantis e juvenis, cujos atletas estavam nas faixas etárias de 14 a 19 anos de idade. Além disso, destaco outra relação profissional que considero relevante para a constituição dessa pesquisa - os dez anos como professor da Rede Estadual de Educação, lecionando a disciplina educação física para jovens, e para contemplar essa relação, destaco os quinze anos de experiência como gestor no campo do lazer para uma empresa do ramo de geração e distribuição de energia elétrica, a GREMIG/CEMIG.

Cabe pontuar que nesses momentos profissionais, eu visualizava os jovens vivenciando o tempo livre em um lugar de novas produções culturais, novos hábitos, novos comportamentos e formas de controlar os sentidos e as sensações. Esse tempo livre das obrigações que, muitas vezes, apresenta um caráter coercitivo, como nos alerta Gomes (2004).

No terceiro momento, destaco os dez anos de atuação na gestão do lazer, em uma associação recreativa e cultural, e o ingresso no Curso de Especialização em Lazer pelo CELAR-UFMG, o qual representou relevante contribuição nos posicionamentos posteriores concernentes a este campo de estudo.

Vale lembrar que a monografia do curso de especialização, também fez parte da trajetória de construção do objeto de estudo desta pesquisa. A monografia consistiu na análise de documentos que narram uma história de criação de uma empresa nos períodos de 1956 a 1960 e que enfocou como “grande aspiração de todos” (1ª Ata fundação, 1956), a fundação de um Grêmio Recreativo. Referências teóricas de estudiosos do campo do lazer fundamentaram o diálogo e o entendimento da história de criação dessa empresa, situando os diferentes conceitos e concepções do lazer. A metodologia utilizada teve como foco de análise os documentos históricos oficiais dessa empresa, ou melhor, as atas de reuniões, os jornais, as fotografias, os projetos e os registros relevantes no campo do lazer, que me levaram a compreender a existência da associação.

Destaco também outros movimentos em prol dessa temática, como as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação da UFMG, dentro do curso de pedagogia, *Sociologia da Juventude e Educação Inclusiva*, ministradas pelos professores Juarez Dayrell e Walter Ude. E, ainda, disciplinas isoladas cursadas no Mestrado em Lazer - *Juventudes, Violências e Lazer*, ministradas pelos professores José Alfredo Debortoli e Walter Ude.

Contudo, foi aproximando do Observatório da Juventude da UFMG, que as produções sobre juventudes passaram a ser mais evidentes nesta pesquisa. Diante disso, os estudos de Dayrell (2002, 2005), Carrano (2003), Sposito (2009), Abramo (1994), e outros, foram eixos norteadores dessa temática para minha pesquisa.

As produções no campo do lazer também contribuíram nas reflexões da construção do objeto desta investigação. Alguns autores foram relevantes para o estudo, destacando as pesquisas de Marcellino (1995, 1999, 2008), Camargo (1986), Dumazedier (1976, 1980, 1998), Gomes (2003, 2004), Marcassa(2002), Mascarenhas (2000, 2004) e outros.

Além disso, para a elaboração desta pesquisa, ressaltar, mais uma vez, as disciplinas isoladas no mestrado em lazer, denominada *Teorias do Lazer*, ministrada pela professora Christiane Gomes, inclusive as participações em seminários como Lazer em Debate e o Encontro Nacional de Lazer e Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ GTT Lazer.

No campo temático da psicologia, as incursões nos estudos da complexidade nortearam o aprofundamento teórico desta pesquisa. A participação no grupo de estudos sobre a complexidade, no NEPPCOM da Faculdade de Educação/UFMG, foram importantes momentos de estudo e reflexões sobre as nossas pesquisas. Alguns pesquisadores do pensamento complexo foram relevantes no entendimento das redes de sociabilidade. Vale

destacar, Morin (1998), Rey (1997), Ude (2001, 2003, 2010), Maturana (1998), Sudbrack (2006) e outros, como referenciais para o aprofundamento da pesquisa.

Nessa perspectiva, esses três campos de estudo nortearam esta pesquisa de mestrado, dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

A realização deste estudo se configurou em quatro capítulos, numa abordagem qualitativa do contexto estudado, na qual procuro discutir os aspectos envolvidos na vivência de frequentar bares, desenvolvida por estudantes de uma escola de ensino tecnológico e profissionalizante, na cidade de Belo Horizonte.

No primeiro capítulo, proponho-me a discutir determinadas concepções de juventudes construídas no decorrer da história. Na bibliografia examinada verifiquei que visões acerca deste período de vida do ser humano não são lineares, sendo que variam de acordo com momentos históricos distintos.

Além disso, tentei dialogar com a temática juventude e ensino técnico, desde o surgimento das escolas técnicas no nosso país, considerando suas interdependências com o sistema industrial.

No que se refere ao imbricamento entre bares, lazer e juventudes, também busquei levantar algumas questões que se emaranham e tensionam a experiência escolar, neste contexto: numa sociedade mais ampla.

No segundo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados na construção deste trabalho. Inicialmente apresento a justificativa do tema e do meu envolvimento com o assunto, descrevendo a minha experiência estudantil, profissional e de aluno de pós-graduação.

Em seguida, caracterizo o campo de pesquisa descrevendo suas premissas e sua estrutura física.

Posteriormente, relato minha inserção no campo e caracterizo os sujeitos participantes deste estudo, bem como, as experiências de observação de campo e as entrevistas realizadas.

No terceiro capítulo, aponto, através de mapas, duas questões norteadoras que surgiram após as entrevistas. Sendo a primeira, os percursos de espaços de lazer que os estudantes frequentam no seu cotidiano. E a segunda questão, a qualidade dos vínculos da frequentação desses jovens aos bares.

Apresento, ainda, a análise dos dados, dando ênfase às relações familiares transgeracionais, como fator relevante, que influencia as escolhas e vivências dos jovens.

No quarto capítulo, analiso os dados que foram constatados por meio das entrevistas, em que o elemento bebida alcoólica se destaca nos relatos, sendo significativa na vida dos jovens pesquisados. Nesse capítulo, procuro dialogar com várias concepções temáticas acerca da drogadição, enfrentando linhas da psicologia, antropologia e sociologia, buscando sempre uma compreensão mais complexa acerca dessa realidade juvenil.

Nas considerações finais, sintetizo os principais achados do estudo realizado e indicadores para novas pesquisas neste campo de investigação. Destaco a importância das famílias na formação desse jovem, além de indicar questões referentes às políticas públicas relacionadas à relação entre espaço escolar e espaço externo da escola.

Por fim, considero que esta investigação possa ajudar as pessoas a compreender algumas tramas envolvidas no fenômeno da juventude, lazer e escola, como um “processo” que não ocorre isoladamente, mas que têm a participação ativa da família, dos amigos e do restante da sociedade, uma verdadeira *teia de significados* (GEERTZ, 2008).

2 JUVENTUDES E LAZER: contribuições teórico-conceituais

A presença das juventudes no cotidiano das grandes cidades do Brasil não representa um fenômeno recente. Há bastante tempo, a presença desses jovens tem sido comentada por diversos autores no mundo acadêmico, por populares, pela mídia, e por grupos que trabalham diretamente nos espaços públicos e privados do país, como por exemplo, na escola. Mais recentemente, pesquisas acadêmicas e relatos de profissionais têm gerado informações sistemáticas sobre esta população.

Nesse sentido, este capítulo se propõe a discutir determinadas concepções de juventudes construídas no decorrer da história. Na bibliografia examinada, verifiquei que visões acerca deste período de vida do ser humano não são lineares, sendo que variam de acordo com momentos históricos distintos.

Além disso, tentei dialogar com a temática juventude e ensino técnico, desde o surgimento das escolas técnicas no nosso país, considerando suas interdependências com o sistema industrial.

No que se refere ao imbricamento entre bares, lazer e juventudes, busquei levantar algumas questões que se emaranham e tencionam a experiência escolar, neste contexto, na sociedade mais ampla.

2.1 Juventudes uma construção histórica e social

Para tratar do tema juventudes, pretendo desenvolver uma abordagem que considere sua historicidade, ou seja, torna-se necessário incorporar uma atitude que desnaturalize conceitos e ideias que permeiam o senso comum. Nesse sentido, avalio que uma aproximação com esta temática deve ser submetida ao crivo de uma postura reflexiva acerca do assunto.

Estudos históricos revelam que nos séculos XVII e XVIII, não existia essa ideia de juventude com seus problemas e questões peculiares, como também, não se tinha um entendimento que se tratava de um momento singular da vida que demandava preocupações e cuidados próprios. Na sociedade tradicional, as coisas eram bastante diferentes, a infância e a adolescência não eram vistas como períodos da vida que necessitasse de atenção especial.

Desse modo, logo que adquirissem uma maturidade física, eram encaminhadas para o mundo dos adultos, onde adquiriam alguns aprendizados, o conhecimento profissional e de vida. Daí a criança ia constituindo-se no mundo adulto.

No século XVII ocorreu a primeira transformação na forma do aprendizado, a qual deixou de ser tarefa empreendida conjuntamente aos adultos para ser organizada num local específico para esse fim, a escola (TAVARES ; CAMURÇA, 2009).

A partir desse momento, os responsáveis familiares começaram a interessar pelos estudos dos filhos, indo além das tradicionais atribuições da família. Nesse percurso, a criança foi adquirindo uma centralidade no âmbito familiar, pois a sociedade passa a considerar a necessidade de uma escolarização na qual o aprendizado especializado seria condição para a formação moral do ser humano. No decorrer do século XVIII, a infância na família configurou novas preocupações no âmbito familiar e da vida social, já que não se reconhecia ambas como necessidades de espaços privatizados para administrar as diferenças sociais, nem tampouco enxergava o espaço familiar como espaço de intimidade por excelência.

A partir desse tempo institucionalizado de preparação para a vida adulta, nos âmbitos da família e da escola, que se afirma o período de transitoriedade dessa fase da vida, juntamente com a infância e a adolescência, a juventude sofre transformações ao longo do tempo, constituindo uma questão a ser pensada sociologicamente.

Mas foi a invenção da escola que trouxe mudanças significativas para entender essa etapa da vida, na qual era necessário o adentramento nas instituições para se formar novos sujeitos que se integrariam à vida social. Esse contexto se mostrou demarcado por uma visão homogeneizadora dos sujeitos, delineado por meio de controle da ordem social. Nesse aspecto, Barral (2006, p. 14) salienta que:

[...] aqui aparece à idéia de *moratória* social, o período em que as crianças e os jovens são afastados da vida social, para dentro das escolas, para aprendizado das normas e regras da vida em sociedade. [...] essa noção é a idéia de uma suspensão da vida social, dada principalmente pela necessidade de um período escolar prolongado, como um tempo para o treinamento da atuação futura.

Então, na escola surge a noção de juventude atrelada a “algo a alcançar”, inculcado como um futuro certo:

“[...] eles acreditavam que seria bom pra mim, pro meu futuro, porque eu com dezoito anos em vez de procurar emprego numa, sei lá, de atendente de telefone, negócio de roupa, além de ter um curso técnico eu teria salário na faixa de dois, três mil reais, quanto um técnico ganha, com dezoito, dezenove e vinte anos eu taria

ganhando isso, e quase ninguém ganha nessa idade, eu não ganharia nada com ensino médio normal.” (S.6, 28/09/2011)¹.

Nesse aspecto, concordo com Dayrell (2003, p. 41), quando questiona que essa concepção está muito presente na escola, em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, sem considerar dimensões mais amplas do que apenas projeções para o futuro.

Contudo, foi no século XX que a juventude tornou-se um problema social ancorado numa perspectiva sociológica. Na década de 1920, essa temática aparece nos estudos da Escola de Chicago como uma questão de desvio social. Para Zaluar (1997, p.17), ali os estudos urbanos se inovaram, ao se realizar pesquisas sistemáticas das gangues existentes naquela cidade, dividindo-a em territórios dominados por jovens de diferentes etnias: italianos, judeus, irlandeses e negros. Pela primeira vez, falou-se das zonas ecológicas e dos territórios da cidade; desenvolvendo discussões que abrangiam a associação entre desorganização social e violência, zona de transição e criminalidade, violência urbana e juventude.

Esse momento foi caracterizado pelo crescimento das cidades, populações desempregadas, crises da modernidade, dentre outros problemas, os quais foram marcos desse período histórico. Para esses jovens representava uma “fase da vida” atravessada por dilemas, anseios e questões que lhes são características: marginalidade, delinquência, trabalho e violência. Desse modo, destacou-se uma singularidade histórica constitutiva de uma experiência geracional.

Nos anos 1950 e 1960 se fortalecem os estudos geracionais e a juventude passou a ser encarada como um fator de inovação social. Já nos anos de 1960, os movimentos de contestação estudantil e de contracultura dão dramaticidade ao conflito entre gerações, impulsionando diferentes estudos e debates que situavam a juventude como propulsora das mudanças sociais.²

Segundo Sposito (1997), a partir da metade dos anos 60, os estudos realizados apresentam certa polaridade e se estabelecem debates no campo da sociologia. Nesse

¹ Os jovens entrevistados nesta pesquisa serão apresentados pela letra “S” e “números” para preservar suas identidades. Neste estudo adotar-se-á esse formato com siglas S.1, S.2, S.3, e outras, com o intuito de preservar a privacidade dos sujeitos, tal como acordado na construção desta pesquisa junto aos jovens pesquisados.

² Essas mudanças sociais aparecem nos trabalhos de Rozsak (1972); Morin (1973); Pasolini (1990) e Hobsbawn (1995), apud Carrano (2000, p. 23).

processo, emergia a discussão se a juventude “existe” como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é “apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1980).

Para Pais (1990, p. 140), ao examinar um conjunto de autores que se dedicaram ao tema da juventude na sociologia, realiza-se um esforço de sistematização, que configuram dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos: o primeiro compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada *fase da vida*, com ênfase nos aspectos *geracionais*; para outros, a temática estaria subsumida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e *diversificados*, sobretudo aqueles derivados das diferentes *situações de classe*.

Não podemos deixar de mencionar o Movimento Estudantil no Brasil, que, a partir de 1964, teve suas organizações perseguidas, diante do enfrentamento da repressão, o qual remeteu seus líderes para a clandestinidade. Todavia, retornam suas lutas e tentam se mobilizar, e no ano de 1968, e diluem-se com o endurecimento da ditadura militar. O Ato institucional nº5, de 13 de Dezembro de 1968, retirou dos brasileiros todas as garantias individuais, públicas e privadas, representando um maior nível de repressão do regime militar. Os jovens buscaram várias maneiras de se organizar e novas formas de ação política e social.

Para Spósito (1996, p. 96), após 1964 o tema da juventude praticamente desaparece do interesse das Ciências humanas no Brasil, [...] parece que os sujeitos, os jovens, após os “Anos Rebeldes”, tornaram-se invisíveis, não só enquanto atores, mas como tema capaz de suscitar o interesse da reflexão teórica. O jovem reaparece como sujeito de investigação nas Ciências sociais, no final da década de 80, aqui no Brasil, após um período de silêncio. Essa mesma autora, em seu ensaio intitulado *Estado da Arte sobre Juventude no Brasil (1999-2006)* nos traz:

o tema da juventude alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da interseção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país (SPOSITO, 2009, p. 17).

Para tratar de um período mais contemporâneo sobre essa temática, adoto a noção de *alargamento* desenvolvida por Fátima Tavares e Marcelo Camurça (2009, p. 24):

[...] a percepção social da importância e dos desafios implicados na questão da juventude, propalada por diferentes setores da sociedade, como meios de comunicação, vem assinalando a diversidade das subculturas juvenis. [...]

especialmente sobre a juventude pobre e negra, ainda que seja permeado por muitos estereótipos referentes à dinâmica de sua sociabilidade cotidiana. [...] muitos estudos sobre o tema verifica-se uma preocupação crescente em delinear os contornos da diversidade do cenário juvenil, [...] ganha plausibilidade somente se matizada pela transversalidade que caracteriza a diversidade das experiências juvenis.

Para os autores citados acima, os trabalhos e as pesquisas sobre juventude têm produzido um *alargamento* dos limites dessa categoria. Esse alargamento, no entanto, não se desenrolou de forma linear. Isso fica evidente, por exemplo, quando se associa violência e marginalidade à pobreza, como se esses termos exprimissem uma relação de causa e efeito linear. Diante disso, faz-se necessário romper com estereótipos e preconceitos formulados por vários setores da sociedade que definem o ser jovem, negro e pobre vinculado à violência.

Este alargamento se constituiu por mudanças qualitativas na compreensão das experiências sociais da juventude, já que indicam novos ângulos, novas questões que emergem desse novo olhar para o fenômeno, as quais provocam o aparecimento de novos momentos nas pesquisas realizadas nesse campo. Um primeiro momento marcante dessa configuração é caracterizado pelo reconhecimento da diversidade de experiências da juventude, que denota um alargamento horizontal, que amplia o trabalho empírico no campo de estudos dessa área. As transformações verificadas na juventude, mais justamente, na década de 1970 e 1980, desencadearam investigações nessa época que reconheceram essa diversidade como um caminho promissor para a compreensão dos problemas da juventude, especialmente a juventude pobre. Num segundo momento, o reconhecimento da diversidade recobre outra perspectiva: atingindo transversalmente a diversidade empírica do fenômeno da juventude, tendo em vista que novas dimensões da experiência da juventude passam a ganhar destaque nos trabalhos, como consumo, sexualidade, música, religião, lazer, divertimento, e outros.

É nesse contexto de *alargamento transversal* (TAVARES; CAMURÇA, 2009, p. 24), marcado pela pluralidade de olhares de investigação, que se delineiam as interfaces entre juventude, escola e lazer. Acredito nessa proposta para um estudo acerca da juventude, alavancando questões que considero socialmente relevantes. Como o *tempo* nas suas formas diferenciadas de vivenciá-lo, e o *espaço*, nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade, ou aqueles vivenciados nos *espaços intersticiais*, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação (DAYRELL, 2007, p.1113).

Preferencialmente quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola, como indica Sposito (1996, p. 97):

[...] analisando a juventude dentro de uma perspectiva educativa, ressalta que ao se tratar dos processos reais que constroem a escola ou que permitem a constituição de sujeitos de ações coletivas nos movimentos sociais, é preciso incorporar novas categorias de análise, tais como as relações de gênero, as etnias, o tema das gerações, entre outras. Com isso torna-se necessário admitir a diversidade, as diferentes orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços que gestam práticas.

Enfim, faz-se necessário ousar conhecer para além das instituições família, escola e trabalho, compreender os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural. Trata-se de entender a juventude como uma construção social, histórica, cultural e relacional que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, vão adquirindo representações diferenciadas. Como descreve Peralva (1997), a juventude é ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação.

Diante dessas considerações, no próximo tópico procuro entender esse jovem como um sujeito sócio-cultural.

2.2 O jovem como sujeito sócio-cultural

Para tentar entender essa juventude, deparei-me com uma série de imagens construídas que acabam interferindo nesse universo de concepções sobre o que é ser jovem.

Assim, nesta pesquisa, defrontei-me com vários sujeitos que apesar de se identificarem como alunos, entre eles reconheci uma diversidade de estilos, sendo alguns músicos, militantes, skatistas, jogadores de futebol, como também praticantes de musculação, frequentadores de cinemas, praças, bares, e outras experiências. Uma pluralidade de jovens.

Dentre as visões relativas ao tema, é recorrente observar no senso comum e no discurso acadêmico a ideia de que o jovem está sempre envolvido com questões futuras, tornando-se impregnada a sua imagem social como aquele que será algo em um tempo futuro. Se pensarmos na instituição escola, o discurso está reforçado por projetos futuros, ou promessas de bons empregos, boas remunerações, uma vida com mais possibilidades.

Outra forma de entender esse jovem é pensá-lo como uma fase marcada pela permissividade, pelo erro, e pela experimentação de tudo; um tempo destinado a viver com direito a irresponsabilidades, um pensamento voltado para sua maneira de ser, um período em que tudo passa a ser relativizado às aplicações de sanções sobre o comportamento juvenil.

Nessa perspectiva, também se agrega o olhar de um tempo marcado pelos valores da indústria cultural, de um consumo acelerado de acessórios de moda, músicas, lazer, revista, tudo dedicado ao público jovem. Segundo Dayrell (2003, p. 41), um jovem reduzido apenas ao campo da cultura, uma visão romântica da juventude.

O pesquisador citado acima nos alerta acerca desses modelos de imagens socialmente construídos da juventude, pois é dessa maneira fragmentada que corremos o risco de analisar esses sujeitos de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado “ser jovem”, de uma maneira extremamente idealizada.

Se pensarmos pelo campo das relações sociais, esse jovem pode aparecer como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima ou personalidade, distanciamentos da família, isolamento e adoecimento.

Para Abramo (1994, p.13), essa é uma das concepções básicas que estrutura grande parte da percepção sobre a condição juvenil a de uma *crise potencial*. Vários autores associam as juventudes a um tempo marcado por crise. Para Rousseau (1762) é um período de turbulência; já Hall (1976) define como uma fase de grande agitação e tensão; Grinder e Strickland (1968) defendiam a concepção de uma idade difícil; Matza (1968) trazia uma noção de estado de revolta na juventude; Erikson (1987) nos remete a ideia de período de crise e de moratória.

Em suma, temos que compreender que existem várias camadas populares, as quais constroem suas experiências do ser jovem, tensionando as diversas esferas da sociedade.

[...] o país possui uma das piores distribuições de renda do mundo, tendo como consequência profundas desigualdades socioeconômicas, das quais as crianças, adolescentes e jovens são as maiores vítimas. Apresentam graves problemas educacionais, grandes desigualdades nas formas de adoecimento e morte, além de sérios entraves nas questões de moradia, *oportunidades de trabalho e de lazer*. Assim esses jovens vivenciam e representam o *ser jovem* de formas marcadamente distintas, influenciadas por diferentes inserções sociais que conduzem a oportunidades diferenciadas e seletivas de acesso a bens materiais e culturais. (MINAYO, 1999, p. 17).

Olhando para o *ser jovem* seguirei aproximando de um sujeito cultural, ou ator social, ou *sujeito social* (DAYRELL, 2003, p.42), enfim *sujeito sócio-cultural* (TEIXEIRA, 1996, p.

182). A intenção foi trazer uma articulação da juventude constituída por um sujeito sócio-cultural, o qual estabelece várias possibilidades de linguagem, dentre elas a sua corporeidade.

Podemos pensar o sujeito através de uma noção antropológica, a qual se constitui como ser humano, já que é igual a todos como espécie, igual a alguns como pertencente a um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Mas não podemos deixar de considerar a vertente excêntrica do ser humano que se configura no mundo das relações sociais, na qual podemos afirmar que o ser humano se constitui na sua essência humana na relação com o outro.

[...] ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um lugar social e se encontra inserido em relações sociais. [...] é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, as suas relações com os outros, a sua própria história e a sua singularidade. [...] esse sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (CHARLOT, 2000, p. 33 e 51).

Essa relação do sujeito com o outro, se dá pelo corpo, o sujeito fala e se expressa, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo. Ele se apresenta, fazendo-se sentir e enxergar ao outro, da mesma forma que o vê, imagina, percebe e sente. Para Vygotsky (1993), ao tratar da relação teórica entre pensamento e linguagem como um problema imenso e complexo, ele ressalta:

[...] o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1993, p. 131).

Nesse aspecto, para Teixeira (1996, p. 182), uma primeira dimensão constitutiva desses sujeitos é a sua “corporeidade”.

O corpo é o seu abrigo e condição de existência. Sua possibilidade de experienciar o mundo da vida se dá a partir desta existência corpórea. O corpo é a maneira pela qual o homem habita o mundo. Nele, a vida se expressa e flui, constituindo o mais concreto e natural equipamento do sujeito.

Essa corporeidade possibilita o reconhecimento de si e do outro, permitindo com isso a sociabilidade humana, envolvendo aspectos que extrapolam o biofísico. Algo que se inscreve na ordem da sociedade e da cultura, demarcando-se pelos significantes culturais, como bem ilustram os padrões de estética corporal de variados grupos e épocas.

[...] sentimentos como: paixão, ódio, amor, fé, e medo são partes constitutivas de um corpo agindo coletivamente, particularmente nas áreas da vida social que são menos institucionalizadas, tais como os movimentos sociais (CARRANO, 2000, p. 21).

Um segundo aspecto a considerar é que os sujeitos sócio-culturais se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo vivido, inseridos em estruturas, instituições e processos sócio-históricos. (VELHO, 1986).

Nessa perspectiva, a cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um “mapa” que delimita a forma como se lê e se sente, como se experiencia o mundo e a vida, “fazendo dizer das coisas mais do que elas são” (TEIXEIRA, 2009, p.183).

Ao demarcar certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural. Essa diversidade presente nos sujeitos sócio-culturais que são também seres concretos e plurais. Afinal, são pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos, de diferentes raças e etnias, se constituindo como crianças, jovens ou como pessoa de mais idade, adeptos de várias crenças e costumes. Essa complexidade de dimensões humanas se entrelaça em desejos, projetos e atribuem variadas significações às experiências dos sujeitos e ao mundo.

Nesse processo, esses sujeitos exigem um olhar sensível, que considere vários aspectos da sua condição, só assim seria possível compreendê-los e penetrar em suas *culturas juvenis* (MAGNANI, 2007, p. 18). De acordo com esse mesmo autor, trabalhar com a terminologia *culturas juvenis*, nos remete aos estudos culturais, implica também uma mudança na forma de encarar o problema, a qual transfere a ênfase da marginalidade à identidade, das aparências às estratégias, do espetacular à vida cotidiana, da delinquência ao ócio, das imagens aos atores.

Segundo Abramo (1994, p. 27), o termo *cultura* surge como uma referência para designar um campo de acontecimentos que permite enfocar aquelas manifestações que não aparecem necessariamente sob a forma de movimentos sociais.

Pensando no campo das *culturas juvenis*, Dayrell (2007, p. 1109) nos alerta que é na trajetória de vida desses jovens que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.

[...] são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. [...] a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, tem sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar idéias, para ouvir um som, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. (DAYRELL, 2007a, p. 1109).

Com o objetivo de oferecer uma alternativa a esses enfoques e assim poder dialogar com essas ideias, na forma de contraposição ou complementaridade, Magnani (2007, p. 19) nos traz a concepção de *circuitos jovens* como:

[...] um ponto de partida para analisar os comportamentos dos jovens nos grandes centros urbanos, uma maneira de privilegiar a inserção do jovem na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, além dos parceiros com quem estabelecem relações de troca.

Entendemos que na sociedade contemporânea, a ideia de juventude é atravessada por várias maneiras de se compreender o sujeito jovem considerando a pluralidade de experiências vivenciadas e sendo tratada em diversas áreas do conhecimento. A vida social se diferencia em âmbitos de experiências múltiplas, cada uma das quais caracterizadas por formas de relacionamentos, linguagens e regras específicas (CARRANO, 2000, p. 16). Ocorre uma “*multiplicidade de juventudes*” (FELIZARDO, 2003, p.16), ou como nos alerta Dayrell (2005, p. 34), “[...] podemos dizer que não existe um único modo de ser jovem, o que nos leva a enfatizar a noção de *juventudes*, no plural, para explicar a diversidade de modos de serem jovens existentes.”

Para Giddens (2002, p. 72), existem momentos na vida do indivíduo em que ele denomina “momentos de risco” [...] em que o sujeito se depara com uma gama de opções de comportamento e deve selecionar um caminho entre as oportunidades que se abrem diante dele. [...] ao optar pela mudança, e conseqüentemente se bifurcar, novas identidades emergem e, com, elas, novos padrões de comportamento.

No mundo contemporâneo, com os processos de globalização, esse fenômeno atinge proporções maiores. Para Hall (2001, p. 87), a era global gera efeitos de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas e produz uma variedade de possibilidades, o que torna as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Segundo Carrano (2000, p.17), a transformação da identidade precisa ser compreendida no contexto da mundialização da sociedade e da complexidade dos fenômenos que se articulam na configuração das novas e mutantes identidades deste fim de século.

[...] o significado contemporâneo da identidade está orientado para a constatação de que ela não é estática. [...] o “eu” é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como resposta a uma dinâmica social que exige uma *racionalidade aberta* (MORIN, 1998) para a compreensão da multiplicidade de linguagens e relações produtoras das identidades sociais. (CARRANO, 2000a, p.17).

Um estudo sobre a geografia de jovens na noite (ALMEIDA, 2003, p. 33) nos revela um olhar antropológico sobre as configurações sociais e subjetivas contemporâneas através da *sociologia do deslocamento*³. A proposta é pensar as formas culturais no mundo contemporâneo como “fractais”, ou seja, dotadas de “fronteiras”, [...] “a ênfase é dada na dinâmica cultural daquilo que agora é chamado de desterritorialização, termo que se aplica a objetos ou processos que cada vez mais operam de modo a transcender limites territoriais e identidades específicas”, (APPADURAI, 1996) *apud* Almeida & Tracy (2003, p. 34).

Essa noção de *fractais* (SADE, 2009, p. 215) é também compreendida quando ao causar o deslocamento das identidades relativamente estáveis, transforma o ser humano em partes, ou como se observa em algumas literaturas a denominação de *identidade fragmentada*; ou seja, quando o sujeito é fragmentado em pedaços de si mesmo. Mas pensando na identidade social como algo singular, remete-nos ao entendimento que se torna única, justamente porque é composta por essas diferentes partes. A autora nos sugere que deixemos de lado a ideia de identidade fragmentada e passemos a trabalhar com o conceito de *identidade fractalizada*.

[...] proponho que o termo *identidade fractalizada* seja usado para se referir ao caráter dinâmico e emergente do sistema identitário que, ao fractalizar-se cria simultaneamente uma noção de todo. Embora esse processo seja contínuo, ele é delimitado pelo fechamento biológico e posicionamento sócio-histórico do indivíduo. [...] as múltiplas identidades do indivíduo contêm em si todas as características do “eu” inteiro e, ao mesmo tempo, de cada um dos outros fractais identitários. Por outro lado, o “eu” social emergente também possui todas as propriedades e características de cada um dos fractais emergentes. Cada fractal de identidade, ao emergir, não desconstrói os outros, mas é influenciado por eles e possui em si, as características deles. (SADE, 2009, p.217).

Essa nova maneira de espacialização das experiências sociais e subjetivas que se organiza em torno do deslocamento e não da fixação, levou uma investigação sobre esses sujeitos da pesquisa e seus trajetos, seus grupos de pertencimento ou suas *identidades coletivas*, uma característica importante nas culturas jovens urbanas.

³ Esta categoria aparece na obra de Appadurai (1996, p.35), quando ele aponta que as mudanças na mídia eletrônica e os diversos movimentos migratórios teriam introduzido uma nova ordem de instabilidade nas formações sociais e subjetivas.

A vertente coletiva da identidade assegura ao grupo sua continuidade e permanência. [...] “vista como um exercício permanente de interação, de reconhecimento recíproco entre nós e os outros, contém uma tensão não resolvida e insolúvel entre a definição que damos a nós mesmos e o reconhecimento que os outros nos dão” (CARRANO, 2000, p.20).

Para Melucci (1996) citado por Carrano (2000, p. 21), a dimensão relacional da identidade coletiva ocorre, portanto, num quadro de relações entre a autoidentificação e reconhecimento social. A autora nos alerta que a identidade é, na realidade, um “*eu múltiplo*” que não é algo palpável, fixo, mas, um processo de *identização*; de negociações constantes entre as diferentes experiências de vida. E conclui que a identidade individual será tanto mais consciente quanto mais conseguir realizar negociações entre as partes que a fazem existir.

2.3 O “de dentro” e o “de fora”: de que lado está o jovem?

Com a perspectiva de compreender a condição e a situação das juventudes na sociedade contemporânea, mediadas pela escola e outros espaços de socialização, este estudo nos traz como os jovens transitam ou traçam seus percursos de sociabilidades para além dos muros da instituição.

Ao discutir o tema *Educação permanente e as cidades educativas*, Freire (1993) argumenta que a vida das cidades constitui-se numa multiplicidade de atividades que, desenvolvidas nos mais diversos contextos, produzem as cidades educativas nas práticas sociais.

As cidades são habitadas por homens e mulheres que herdaram de seus antepassados conhecimentos, cultura, técnicas, crenças e costumes que se remodelam e se reconstróem; se ampliam nas relações que se fazem dialógicas, nos contextos das relações sociais.

Com o advento da era industrial, o ser humano passa a sofrer mudanças rápidas em seu projeto de vida, o que se impõe pelos objetivos dos projetos governamentais. Nesse aspecto, Peralva (1997, p. 16) aponta questões relativas às transformações na sociedade moderna:

[...] a industrialização do sistema produtivo marca o momento da consolidação da racionalidade moderna, em que o Estado toma para si a responsabilidade pela educação, instituindo a educação pública, laica, obrigatória e universal. A

escolarização supõe a separação entre adultos e crianças e [...] a cristalização das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna.

As instituições formais de ensino estabelecem currículos com objetivos, métodos, horários e conteúdos propostos pelo Estado. Consolida-se, a partir de então, o modelo de educação que temos até hoje, com alterações em alguns aspectos, incorporadas conforme as teorias educacionais adotadas e os interesses do sistema produtivo. Pode-se dizer, então, que o fenômeno de educar em instituições escolares apresenta uma prática recente na história. Nesse âmbito, observa-se um processo de escolarização e disciplinarização das experiências institucionalizadas.

Existe uma educação fora dos muros da escola, que Saviani (1989, p.51) chama de *educação assistemática*. Essa conceituação corresponde ao interesse deste estudo, ao buscar analisar os espaços de sociabilidades de jovens do CEFET-MG, nos momentos de seus tempos livres, na procura de espaços intersticiais, para vivenciarem suas experiências sociais, os quais se configuram do lado de fora dos muros da escola.

Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e “aqueles intersticiais, nos quais predomina a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer” (DAYRELL, 2007, p.1113).

O jovem é um ator plural, produto de práticas de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais aqueles que ocorrem em espaços marcados por relações de sociabilidades. Seus valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias e outros.

Já a escola tende a não reconhecer o jovem existente no aluno, muito menos “compreender a diversidade, seja étnico, de gênero ou orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007a, p. 1113). Acredito ser na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação das juventudes com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos.

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. Os grupos se constituem como um espaço de trocas intersubjetivas, mas também palco de competições e conflitos, muitas vezes resvalando para situações de violência no cotidiano escolar. A busca por afirmar suas

individualidades e, ao mesmo tempo, de se integrar ao sistema, gera tensões e faz com que esses sujeitos busquem estratégias para suas interações. Dentro dessa aparente desordem, os jovens podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar.

Ocorre para Dubet citado por Dayrell (2007, p. 1115), o que ele chama de *desinstitucionalização do social*, entendida como uma mutação de uma modalidade de ação institucional [...] “resultado de um esgotamento do seu programa institucional”. Para Pais (2003, p. 316), representa uma *re-institucionalização permanente*, na qual essas estão em permanente reconstrução diante das crises próprias de um sistema vivo.

Esse processo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que pretensamente garantiram uma autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais tênues. Podem-se perceber essas mudanças, quando alunos jovens passam a interagir com a rua no entorno da escola, e nos sentidos que atribuem à rua, as praças, aos bares da esquina, lugares da sociabilidade, ou mesmo, cenários para a expressão da cultura que elaboram nos encontros, o trocar ideias, o beber com amigos, enfim, uma reinvenção do espaço, ou como nos sugere Marcassa (2002, p. 194) a *reinvenção do lazer*.

[...] o lazer para os jovens aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento de relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas, é um espaço menos regulado e disciplinado que os da escola, do trabalho e da família. [...] se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar outro modo de vida. [...] uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. (ABRAMO, 1994, p. 62).

Vale destacar que, no meu trabalho de pesquisa de campo, era comum perceber os jovens sempre em grupos, muitas vezes com mais de dez alunos, participando dos espaços externos (no caso específico deste estudo). Essa característica evidenciava uma relação de proximidade desses sujeitos. Nesse aspecto, Dayrell (2002, p. 121) nos chama atenção acerca dos grupos culturais e dos círculos de amigos:

[...] o grupo de pares, o estilo ao qual aderem e o consumo de meios de comunicação de massa vão cada vez mais se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. [...] tem acesso a múltiplas referências culturais, constituindo um conjunto heterogêneo de redes de significação que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana. [...] interpreta a sua posição social, dá sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade.

Pode-se dizer que esses grupos se constituem como um espaço em que o jovem pode ser reconhecido na sua positividade. Isso se dá pelo formato das relações de amizade que os constituem que aproximam da sociabilidade, formalmente concebida.

[...] a partilha de um projeto comum dá suporte a uma autoimagem que corrobora a satisfação daquelas necessidades de autonomia, trocas afetivas, comunicação, solidariedade, democracia e identidade. [...] eleito pelas afinidades, o grupo se torna referencial de significados sobre si mesmos. (BARBOSA, 2009, p. 160).

Para Simmel (1983), a sociabilidade refere-se à origem das relações de amizade, ressaltando a importância da “*simetria*”, ausência de posições hierárquicas nas relações. “[...] quando todas as formas de sociação são acompanhadas por sentimento e por uma satisfação de estar justamente socializado, pelo valor da formação da sociedade enquanto tal.” (SIMMEL, 2006, p.64).

Dentro dessa perspectiva, Dayrell (2007, p. 1111) complementa com a caracterização da “*livre escolha*” dessa amizade, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos “os amigos do peito” e aqueles mais distantes “a colegagem”, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas e galeras.

Para uma relação com o tempo e o espaço, essa sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade, “[...] mas também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil.” (DAYRELL, 2007a, p. 1111).

Então, o que me propus neste trabalho foi partir para dentro dos contextos dos jovens, ou melhor, desvendar o jogo das práticas sociais, valores, atitudes, visões de mundo e de sociedade, por meio dos olhares internos dos participantes dos diferentes agrupamentos urbanos, acreditando que isso me possibilitaria entender sua cultura pelo olhar singular dos próprios sujeitos. Como sugere Blass (2004, p.5), apreender a dinâmica das relações sociais “*por dentro e de perto*”.

No próximo item, trato dos bares e suas significações ao longo da história dialogando com estudos que perpassam pela criação do CEFET-MG.

2.4 Relações históricas entre a criação do CEFET-MG e os bares no início do século XX

Como ponto de referência mais amplo, para entender esse marco histórico de criação de uma escola, faz-se necessário compreender o que se passava no Brasil, no período da segunda metade do século XIX e início do século XX, em se tratando da produção de força de trabalho. Sabe-se que a emancipação dos escravos e o movimento migratório foram os dois processos que, ao longo de várias décadas, forjaram o homem livre. Para Chalhoub (2001, p.46), esse homem livre da propriedade e meios de produção, isto é, despossuído, que será a figura essencial da formação do mercado capitalista de trabalho assalariado.

Com isso, o conceito de trabalho como princípio regulador da sociedade, aos poucos se veste de uma roupagem dignificadora e civilizadora, despertando nosso sentimento de nacionalidade, de superação das rotinas associadas a uma sociedade colonial e abria portas do país à livre entrada de costumes civilizados e do capital das nações européias mais avançadas. É dentro dessas aspirações que foram se constituindo as cidades e os novos sujeitos trabalhadores do início do século.

O final do século XIX e início do XX é fortemente marcado pela crise do escravismo e mais precisamente, nos anos entre 1917 a 1920 na história do Brasil temos registros do movimento operário na República.

As cidades vão se constituindo como modernas, mas os problemas sociais também se diversificam, forçando a classe dominante a buscar alternativas de controle social e, ao mesmo tempo, de tornar a população mais qualificada para atender esse capitalismo que avançava.

Segundo Chalhoub (2001, p. 51), em seu ensaio histórico do início do século, é nesse período que a preocupação com o controle do trabalhador deve-se se estender em todas as esferas da vida:

[...] todas as situações possíveis do cotidiano, pois esse controle se exerce desde a tentativa de disciplinarização rígida do tempo e do espaço na situação do trabalho até o problema da normatização das relações pessoais ou familiares dos trabalhadores, passando, também, pela vigilância contínua do botequim e da rua, espaços consagrados ao lazer popular.

Nesse contexto histórico nasce a escola que mais tarde vem se constituir no CEFET-MG - Centro Federal de educação Tecnológica de Minas Gerais, autarquia vinculada ao

Ministério da Educação. Essa instituição teve o seu início em 08 de setembro de 1910 (CHAMON, 2008), com a criação da Escola de Aprendizizes e Artífices, passando por várias denominações e missões até a implantação do CEFET-MG, em 1978. Do objetivo inicial de promover o ensino profissional primário gratuito, passou a ministrar ensino técnico; oferecer cursos de tecnologia, engenharia industrial e pós-graduação *lato-sensu* e *stricto sensu*; graduar professores, visando atender às necessidades de docentes para o ensino profissionalizante; promover cursos de especialização e aperfeiçoamento e desenvolver pesquisas nas áreas técnicas e industrial, prestando serviços a empresas mediante convênio.

Devido às demandas de crescimento das cidades do início do século, consequentemente o aumento constante da população e da necessidade da formação de uma mão-de-obra mais qualificada para atender a recém criada indústria nacional, fez com que o então presidente da República dos Estados da União do Brasil, Nilo Peçanha, criasse, mediante o decreto de número 7.566, de 23 de setembro de 1909, em todas as capitais, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, as chamadas Escolas de Aprendizizes-Artífices (LEAL, 1910), voltadas para o ensino profissional primário e gratuito.

A medida visava facilitar o acesso da classe proletária à educação profissional, propiciando-lhes meios para enfrentar as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência já naquele período da história brasileira. Para isso, portanto, era necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los “adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, sendo este um dos primeiros deveres do Governo da República comprometido com a formação de cidadãos úteis à Nação” (CHAMON, 2008).

Assim, estavam criadas em todo o território nacional as Escolas de Aprendizizes-Artífices e, em 8 de setembro de 1910, foi instalado, em um prédio doado pelo Estado à Nação, situado à Avenida Afonso Pena, 1533, aquele que seria mais tarde, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, o CEFET-MG.

Mas é dentro desse cenário de crescimento e desenvolvimento das cidades no início do século, que destacamos o espaço de lazer tido como popular, o botequim, ou o bar, o qual também se faz presente no desenrolar da história das cidades na República. Muitas vezes, os trabalhadores frequentavam esses estabelecimentos nos intervalos da jornada de trabalho, quebrando assim a rotina da produção, algo que não era desejado pelos donos do dinheiro. Por outro lado, esses estabelecimentos se configuravam também como venda, desempenhando

papel importante na distribuição de alimentos para a população de baixa renda, mas, não podemos deixar de destacar que para a classe dominante da época, esses botequins eram também postos populares de vigilância constante sobre a força de trabalho, além de ser um ritual do lazer circunscrito a quatro paredes de um botequim, uma maneira de salvar as aparências de civilização das cidades. O controle social seria mais facilitado, pois envolveria o proprietário do botequim, um mediador, ou um aliado da ordem vigente:

[...] o botequim é um estabelecimento com uma área interna espaçosa, onde se encontram não só o dono e seus caixeiros e fregueses, mas [...] estoque de mercadorias do proprietário. [...] tem de zelar pela ordem em seu estabelecimento, do contrário ver-se-á ameaçada a integridade do capital investido no pequeno empreendimento econômico. (CHALHOUB, 2001a, p. 260).

Esse controle seria mais eficaz dentro dos estabelecimentos a aqueles que devem ser submetidos à condição de assalariados, dentro de um processo civilizador.

Restringir os hábitos populares de conversar e bebericar ao espaço interno do botequim significa, então, tornar mais explícito o antagonismo entre o pequeno proprietário e seus fregueses, transformando o primeiro num aliado mais efetivo da força policial na vigilância contínua que se quer exercer sobre os homens pobres. (CHALHOUB, 2001b, p. 260).

O botequim, um espaço com vários papéis, no ensaio de Chalhoub (2001, p. 312), é considerado um verdadeiro “observatório popular”, um cenário para o surgimento e desenrolar de rixas e conflitos pelos variados motivos, desde os problemas ligados ao trabalho e habitação, passando pelas questões de amor e de relações entre vizinhos, até as contendas por motivos mais especificamente ligados ao lazer, como os jogos, o carnaval ou a bebida. Além de um centro aglutinador e difusor de informações entre os populares, muito mais, um ponto privilegiado, uma espécie de janela aberta para o estudo de padrões de comportamento dos homens pobres da época.

Assim a história vai se constituindo, com a criação das modernas cidades, as formas de controle social e as demandas de ordem capitalista do momento. Podemos ressaltar os novos ideais da arquitetura que marcam os períodos da história, os prédios, escolas, determinantes da modernidade.

Porém, as Escolas de Aprendizes-Artífices, em sua primitiva instalação, onde mais tarde viria a ser construída em 1925 a sede do Conservatório Mineiro, que até hoje preservada pelo Patrimônio Histórico, não permitia uma expansão futura, dada a sua acanhada construção. Por isso, seu primeiro diretor, o professor Augusto Cândido Ferreira Leal, propôs,

sem sucesso, a mudança de local. Mas, com a formação da Comissão para Remodelação do Ensino Profissional no Brasil, foi construído, em 1922, no quarteirão compreendido entre as ruas Guajajaras, Timbiras e Avenida Olegário Maciel - na época, São Francisco, o prédio para onde seria transferida, três anos mais tarde, a Escola de Aprendizes.

Com o desenvolvimento da jovem capital mineira e a especulação imobiliária, provocando a valorização da área em que estava instalada a escola, o Governo do Estado, alegando necessidades de ordem administrativa, propôs uma “permuta” por outra área – à época considerada “afastada e fora dos limites urbanos”, compreendida pelas ruas Tobias Barreto, Alpes, José de Alencar e Avenida Amazonas, onde seria construída uma nova escola.

Com a permuta, a escola se viu na contingência de voltar às adaptações. Saía de um prédio que fora construído de acordo com as normas pedagógicas da época, para se instalar provisoriamente no prédio da Avenida Augusto de Lima com Avenida do Contorno, que hoje serve ao Instituto São Rafael, para deficientes visuais.

Nos anos de JK, o imóvel da Avenida Olegário Maciel foi demolido, anos depois, ali se construiu o conjunto JK, na Praça Raul Soares. Depois de alguns anos, instalada à Avenida Augusto de Lima, a escola, sempre com dificuldades de espaço, conseguiu, em 1942, um projeto para a sua futura sede, localizada à Avenida Amazonas. O projeto arrojado previa abrigar cerca 800 alunos. A obra se iniciou no mesmo ano, tendo como diretor da escola, o engenheiro Hermano Lott Júnior.

Porém, após várias paralisações, por falta de recursos e por desentendimentos entre a Empreiteira e o Governo Federal, a escola somente veio a ser inaugurada 16 anos depois, em 1958, pelo então diretor Abelardo de Oliveira Cardoso, tendo na cerimônia de inauguração o então presidente da República, o mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira, e o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado.

Em 16 de fevereiro de 1959, pela Lei de número 3.552, a escola adquiriu sua autonomia didática, financeira e administrativa. Em 30 de junho de 1978, a então Escola Técnica Federal de Minas Gerais foi elevada à condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei de número 6.545, regulamentada pelo Decreto 87.310, de 21 de junho de 1982.

Enfim, nessa linha do tempo apresento uma escola do início do século, juntamente com a emergência do espaço do botequim analisado também em estudos históricos do mesmo período, compreendendo trabalho e lazer como categorias que se tencionam ao longo da vida

dos sujeitos que se constituem como históricos. No próximo tópico, pretendo trazer entendimentos de como se deu a construção das concepções do lazer.

2.5 O lazer enquanto uma invenção moderna

Aqui, pretendo trazer para a discussão desta pesquisa uma compreensão de como a sociedade veio ao longo do tempo, construindo a categoria lazer. Nesse diálogo, algumas concepções serão abordadas, principalmente daqueles autores que se propuseram a definir o lazer. Sabemos que estudar esse tema representa uma tarefa complexa, mas não pretendo esgotar o assunto, mas sim, trazer algumas reflexões relativas a determinadas dimensões que perpassam o lazer nas suas definições, diante da relação com o trabalho, o tempo, o espaço e a cultura.

Nos últimos anos, um número crescente de estudos vem tratando da dinâmica do lazer e de suas relações com a educação na sociedade contemporânea. Este esforço dirigido ao aprofundamento do debate sobre este campo temático central – o lazer – é bastante polêmico e relativamente novo. Embora os primeiros estudos sobre o lazer no Brasil datem de 1950⁴, foi na década de 1970 que, segundo Denise Sant'Anna (1994), o assunto se torna um objeto de investigação para as diversas áreas, um enumerado de preocupações, pesquisas, reflexões e intervenções para diferentes instituições sociais (MARCASSA, 2002, p. 6).

Devo ressaltar que no Brasil as reflexões acerca do lazer, advindas da década de 1970, foram marcadas pela compreensão do lazer restringido ao tempo subtraído da jornada de trabalho. Nesse período, a repercussão da produção teórica do sociólogo francês Joffre Dumazedier passa a ser uma grande referência para os estudos sobre o tema, inclusive nos dias atuais.

⁴ "O lazer operário", publicado em 1958 por Acácio Ferreira, é considerado a primeira obra sobre o lazer no Brasil, mas antes dela, o "Manual de Recreação: orientação dos lazeres do trabalhador", de 1952, uma publicação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, de autoria de Arnaldo Sussekund, Inezil Penna Marinho e Oswaldo Góes, pode ser considerada uma importante sistematização sobre o assunto. Na década de 1960, destaca-se "Esporte, recreação, educação" de Nicanor Miranda (1962) e, na década de 1970, destacam-se, entre outros, "Recreação para todos: manual teórico-prático" de Mauro Soares Teixeira e Jarbas Sales de Figueiredo (1970), "O lazer no planejamento urbano" de Ethel Bauzer Medeiros (1971), "O lazer no Brasil" de Renato Requiza (1977) e "Lazer: bênção ou maldição" de Lenea Gaelzer (1979).

Para Mascarenhas (2004a, p. 18), nesse período, no Brasil, a ociosidade aparece como força negativa e o lazer se torna pensado a partir de um conjunto de atitudes a serem cultivadas pelo indivíduo.

[...] o lazer passa a figurar como direito social, devendo sua prática ser assegurada e estendida pelo Estado brasileiro. Desse modo, compatibilizando suas ações com a política estatal, o Serviço Social do Comércio (SESC) desempenha papel fundamental na construção e consolidação do lazer enquanto um campo de conhecimento. Todos os estudos do SESC se voltam para a sociologia do lazer, elegendo J. Dumazedier para o desenvolvimento das pesquisas e estudos do lazer no interior dessa mesma instituição. (MASCARENHAS, 2004b, p. 18).

Percebe-se que nesse período se dá a emergência da institucionalização do lazer:

A “*institucionalização do lazer*” significa, então, a implementação e a organização, pelos setores dirigentes, de um conjunto de atividades lúdicas pelas quais se busca dar visibilidade às atividades do tempo livre e ao mesmo tempo administrá-las, discipliná-las e modificá-las conforme uma educação comprometida com a divisão social do trabalho e com o aprimoramento da força de trabalho, no sentido da consolidação das relações capitalistas de dominação. Pensar o lazer nos remete a pensar a lógica do trabalho, do tempo, do espaço e dos sujeitos em relação com a sociedade, enfim nas conexões estabelecidas com essas categorias. (MARCASSA, 2002, p. 192).

Pautado pelas suas pesquisas desenvolvidas na França, nas décadas de 1950 e 1960, Dumazedier (1979) destaca um sistema de caracteres específicos e constituintes do lazer: o *caráter liberatório*, o lazer é liberação de obrigações institucionais e resulta de uma livre escolha; o *caráter desinteressado*, o lazer não está submetido a algum fim; o *caráter hedonístico*, o lazer é marcado pela busca de um estado de satisfação, tomado com um fim em si; o *caráter pessoal*, o “descanso”, a “diversão” e o “desenvolvimento” são as três das principais funções do lazer em nossa sociedade (GOMES, 2004, p.121). Desse modo, o referido autor aponta que:

[...] o lazer é compreendido como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

Esse conceito passa a ser alvo de críticas, mas ao mesmo tempo, faz-nos pensar como as estratégias de transformação do tempo livre foram inventando o lazer.

Voltando a dialogar com Marcassa (2002, p. 193), “a *invenção do lazer*” foi a fórmula encontrada pelos setores dirigentes associados ao capital para administrar as experiências culturais do tempo livre de acordo com a lógica produtiva, visando preparar, educar e adaptar a classe trabalhadora ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da modernização.

Na esteira dessa mesma discussão, Munné (1984) também faz uma classificação da obra de Dumazedier, localizando-a no interior de uma concepção burguesa de lazer.

[...] em tal concepção elaborada a partir do contexto da economia liberal, o lazer se apresenta como uma expressão subjetiva das necessidades e aspirações individuais, ou seja, uma realidade própria separada do trabalho e distinta do tempo livre, que é apreendida operativamente mediante pesquisas de opinião e atitudes individuais. (MUNNÉ *apud* MASCARENHAS, 2004, p. 23).

Outra grande crítica por parte de alguns autores se dá quando Dumazedier situa o lazer como um “*conjunto de ocupações*” e o define em *oposição* ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana, especialmente do trabalho profissional.

Para Gomes (2004a, p. 121), trabalho e lazer, apesar de possuírem características distintas, integram a mesma dinâmica social e estabelecem relações dialéticas.

[...] nesse dinamismo do fenômeno deve-se atentar para as inter-relações e contradições que apresentam, [...] trabalho e lazer não constituem pólos opostos, representando faces distintas de uma mesma moeda. [...] na vida cotidiana, nem sempre existem fronteiras absolutas entre trabalho e o lazer, tampouco entre o lazer e as obrigações profissionais, familiares, sociais, políticas, religiosas. [...] não vivemos em uma sociedade composta por dimensões neutras, estanques e desconectadas umas das outras. (GOMES, 2004b, p. 121).

Dentro dos estudos desenvolvidos por Dumazedier (1980), esse autor classifica o lazer em cinco interesses: artísticos, sociais, intelectuais, físicos, manuais. Posteriormente, Camargo (1986) complementa essa classificação com uma sexta categoria representada pelos interesses turísticos.

Para Marcellino (1995a, p. 39), nas aspirações que predominam nas diversas áreas de atividade, o interesse deve ser entendido como o conhecimento que está enraizado na sensibilidade, na cultura vivida. Contudo, esse mesmo autor faz uma crítica quanto às dificuldades de distinção dos interesses nos momentos de lazer:

[...] conclui-se que a distinção entre os vários interesses só pode ser estabelecida em termos de predominância e representando escolhas subjetivas, aliás evidenciando uma das características das atividades de lazer, ou seja, a escolha individual. [...] os

interesses compõem um todo interligado e não formado por partes estanques. (MARCELINO, 1995b, p. 39).

Em seu entendimento, não existe um só interesse imbricado no lazer. Esses momentos apresentam, simultaneamente, várias subjetividades que afloram no lazer. Um jovem quando busca estar em um bar com amigos se vê entrelaçado com o consumo, a sociabilidade, uma atividade de leitura, música e outras dimensões que podem acontecer nesse cenário.

Estou pensando numa palavra aqui, não sei se seria lazer, acho que é lazer sim, curtir assim, sabe, só curtir mesmo, curtir a vida. [...] viver sem lazer! Oh não, não, sem esses momentos o cara, é complicado, sem você curtir a vida, para mim é um momento em que você está com seus amigos aqui dentro da escola, mas não tem tanta liberdade igual lá fora, você não tem a liberdade que se tem lá fora, lá dá para curtir muito mais, eu acho importante, apesar de que acho que dá para viver numa boa só com o que tem aqui dentro da escola. Conheço um pessoal que você chama vamos ali, há não, agora não, vamos ficar aqui mesmo, daqui cinco minutos tem aula, dá para viver numa boa. Mas para mim são importantes esses momentos. (S.1, 21/09/2011).

Nesse depoimento, o Sujeito 1 deixa transparecer que apesar de considerar o lazer como algo importante na sua vida, representa, ao mesmo tempo, um valor secundário, pois o vivencia após o trabalho ou as obrigações escolares.

Por outro lado, é preciso ter presente que a prática das atividades de lazer não é fruída da mesma forma pelos diferentes segmentos da sociedade. Nesse aspecto, são consideradas como pano de fundo as condições socioeconômicas.

Todavia, a partir da década de 1980, podemos observar uma nova direção nos estudos do lazer no Brasil. Com a abertura política e a retomada do processo de democratização da sociedade, as reflexões teóricas e os estudos científicos acerca do lazer se voltam para as questões ligadas aos aspectos ideológicos, imprimindo sobre um olhar crítico nas análises do fenômeno. Sem dúvida, os trabalhos de Nelson Carvalho Marcellino⁵ foram e continuam sendo os mais conhecidos. A orientação teórica e as classificações utilizadas pelo autor, ainda hoje, servem de base para muitas pesquisas e análises sobre a sua problemática atual. Do ponto de vista conceitual, este importante pesquisador brasileiro entende o lazer:

[...] como a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. Como traço definidor desse lazer, é o caráter “desinteressado” dessa vivência, não se busca outra recompensa além da satisfação

⁵ Lazer e humanização (1983), Lazer e educação (1987), Pedagogia da animação (1991) e outros.

provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa. (MARCELLINO, 1987, p. 31).

Nesse momento, esse mesmo autor nos traz um olhar para o lazer como cultura, essa compreensão supera o entendimento como simples “conjunto de ocupações”. O ócio e o lazer, que se apresentavam como opostos, passam a se configurar como dimensões da cultura. No entanto, esse pensador mantém algumas heranças de Dumazedier, quando se refere ao caráter “desinteressado”, do “hedonístico” (busca de satisfação) e em certa medida do “liberatório”, ao se referir à cultura:

[...] não está reduzindo lazer a um único conteúdo, vendo-o a partir de uma visão parcial, como geralmente ocorre quando se utiliza a palavra “cultura”, quase sempre restringindo-a aos conteúdos artísticos, mas aqui abordando os diversos conteúdos culturais, e quando diz vivenciada, não está restringindo o lazer a uma prática de uma atividade, mas também ao conhecimento e a assistência que essas atividades podem ensejar, e até mesmo a possibilidade do ócio, desde que visto como opção, e nem confundido com ociosidade, sem contraponto com a esfera das obrigações, no nosso caso, a obrigação profissional. (MARCELLINO, 2008, p.12).

Muitos avanços no campo do lazer, no contexto brasileiro, vieram com as pesquisas de Marcellino, mas devo ressaltar que esse conceito também vem sendo foco de questionamentos. Nesse ponto, Alves (2003, p.98) nos traz:

[...] apesar da apropriação, por muitos, dessa concepção de lazer, algumas questões precisam ser repensadas. O que nós, profissionais e estudiosos do lazer, estamos entendendo por cultura [...]? E o que quer dizer a expressão em seu sentido mais amplo? Existe um sentido restrito para a cultura?

Para essa autora associar o lazer à cultura ressalta a importância de se aprofundar conhecimentos sobre essa articulação e suas particularidades. Além disso, complementa que o lazer representa importantes dimensões da cultura, assim como o trabalho, a educação, a família, dentre outras.

Apesar de a palavra *cultura* envolver uma intensa pluralidade de definições, as tentativas para conceituá-la nascem justamente da necessidade de compreender os sistemas de significações gerados pelos sujeitos sociais comprometidos com mudanças históricas, intimamente relacionadas ao dinamismo da sociedade. Para haver cultura, acrescenta De Certeau (1995), não basta ser autor de práticas sociais, é necessário que essas práticas sejam significativas para os sujeitos que as realizam.

[...] a cultura invoca domínios simbólicos e materiais, e sua análise envolve a relação entre ambos. [...] inclui a busca pela compreensão do comportamento dos sujeitos e das trocas simbólicas engendradas no cotidiano de uma comunidade,

sendo entendida tanto como uma *forma de vida* (idéias, atitudes, linguagem, estruturas de poder), quanto uma complexidade de *práticas culturais* interligadas dinamicamente (religião, ciência, arte, arquitetura, organização política, mercado, trabalho, lazer, dentre outras). Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes, e o seu conjunto delinea a forma da cultura. (WERNECK, 2000a, p.67).

Essa mesma autora nos coloca a pensar sobre o que é cultura:

[...] comungo do significado de cultura como um terreno instituído das práticas, das representações, das línguas e dos costumes de uma dada comunidade, envolvendo também as formas simbólicas instituintes da vida popular cotidiana, que contribuem para a sua permanente reconstrução de sentido. A característica básica dessa complexidade cultural simbólica é a pluralidade de significados procedentes de diversificadas manifestações. (WERNECK, 2000b, p.67).

Estudar o lazer como uma dimensão da cultura, remete a compreender as várias conotações dadas à palavra cultura, sua construção e reconstrução, seus significados e a sua utilização dentro da dimensão simbólica.

Para Gomes (2003), o lazer compreende a vivência de inúmeras práticas culturais, como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de arte, dentre várias outras possibilidades, incluindo ainda o ócio. Para essa autora, o lazer representa uma dimensão da cultura construída socialmente respeitando quatro elementos que se inter-relacionam: o tempo, o espaço-lugar, manifestações culturais, ações ou atitudes fundadas no lúdico. De acordo com suas reflexões, o lazer se inscreve no seio das relações estabelecidas com as diversas dimensões da cultura como o trabalho, a economia, a política, a família e a educação, entre outras, passando a ser encarado como um fenômeno em franco diálogo com o contexto social, contribuindo para o mascaramento das contradições sociais. Por outro lado, pode representar uma possibilidade de questionamentos e resistência à ordem social injusta e excludente predominante no mundo atual. Em síntese, o lazer é entendido:

[...] como uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo. (GOMES, 2004, p.125).

Essa dimensão simbólica está presente em qualquer prática cultural seja popular ou de massa. Segundo Chauí (1982), a cultura popular possui uma lógica própria, constituída durante as ações, definida local e temporalmente pelos sujeitos que delas participam. De outro modo, a cultura de massa obedece à lógica da constituição dispersa e responde a condições prévias, dentro de uma estrutura que se propõe a ser totalizante, dotada de referenciais e de

regras preestabelecidas, que antecedem a prática da comunicação. A cultura de massa tem objetivos bem definidos, os quais são baseados no consumo padronizado, dificultando seus sujeitos a gozar de certa autonomia, ocultando as diferenças sociais e dissimulando conflitos e contradições, exprimindo muitas vezes uma visão distorcida da realidade. Essa cultura massificada não tem raízes na vivência cotidiana dos seres humanos, dissimulando a lógica da exclusão e destituição cultural a aqueles indivíduos que não participam da estrutura cultural preestabelecida.

Diante disso, busco analisar, neste trabalho, uma cultura que se apresenta centrada nas relações pessoais, tratando das especificações locais, que podem, muitas vezes, contrapor normas preestabelecidas, num contexto de resistência à ideologia dominante.

Mas qual será o interesse quando falamos que existem duas culturas numa mesma sociedade? Podemos estar hierarquizando, ou sobrepondo uma sobre a outra? O que é, e o que não é popular?

Tentando clarear isso, busquei fixar, em um primeiro momento, o olhar naquilo que nos é cotidiano, habitual, familiar, para, em seguida, ampliar os horizontes desse tipo de saber no sentido de dialogar com outras culturas. Para tanto, foi essencial compartilhar diferentes interesses e visões de mundo e articular conceitos de diversidade e identidade à autenticidade cultural e a mobilização política, possibilitadas por meio da noção de alteridade cultural. A “alteridade cultural que representa o direito à diferença e o respeito ao outro, sem ignorar ou negar a hierarquia social, também se configura como elemento presente entre a multiplicidade de culturas” (WERNECK, 2000, p.67).

Para Freitas *et al* (2004, p. 112), a *indústria cultural* é definida como “um conjunto de bens culturais, difundidos pelos meios de comunicação de massa, impondo formas universalizantes de comportamento e consumo”. Essa expressão foi empregada em 1947, na obra *Dialética do Conhecimento*, pelos filósofos da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno, que tratava da cultura de massa, expressão substituída por “indústria cultural” para excluir a interpretação baseada na cultura como se essa surgisse espontaneamente das próprias massas. A grande marca da ideia de uma indústria cultural foi fornecer produtos adaptados ao consumo das massas. Os diferentes ramos da indústria cultural são semelhantes em sua estrutura, ou ajustam-se uns aos outros, visando a constituir um sistema articulado pelos meios atuais da técnica e da concentração econômico-administrativa, conforme a lógica dominante.

Para essa indústria, o ser humano não passa de mero instrumento de trabalho e de consumo, ou seja, objeto. O exercício livre e crítico da razão encontram-se atrofiado por essa mesma indústria que não é senão a outra face do trabalho mecanizado. Dessa maneira, pode-se concluir que a “indústria cultural” se insere no amplo quadro de administração do “tempo livre”.

Diante disso, percebo que essas considerações tentam inculcar um entendimento homogêneo de cultura. Distante desse entendimento, Chauí (1982, p. 35) nos traz a sua compreensão:

[...] a cultura como uma maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística, na qual os participantes se exprimem e se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais, podendo envolver a apropriação ou a oposição a outras expressões culturais, contrapondo radicalmente contra os métodos de reprodução e disseminação de bens padronizados da indústria cultural.

Portanto, o lazer representa uma *instituição*, hegemonicamente definida e configurada pelas normas e valores da racionalidade produtiva, fazendo-se presente por meio das políticas públicas, e hoje, sobretudo das privadas, bem como da indústria cultural, como tempo/espaço profícuo para o consumo de mercadorias e bens culturais estimulados pelos meios de comunicação, articulados à produção e reprodução do capital e de sua lógica excludente e desigual. Todavia, justamente por ser uma instituição social, um lugar de organização da cultura, palco de disputa hegemônica historicamente criada e desenvolvida, dotada de normas, regras, tempos, espaços e práticas específicas, pode ser recriada e subvertida para que nela se desenvolva uma formação humana voltada para a promoção do ser humano, da sua conscientização e emancipação, para o acesso aos bens culturais e para a produção e (re) elaboração da cultura, ou seja, “para o questionamento e modificação das condições objetivas e subjetivas que estão postas”, (MARCASSA, 2002, p. 203).

Dessa forma, parece acertada a compreensão de Mascarenhas (2000, p. 17), para o qual,

[...] o lazer se constitui como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia, pois para esta concepção, o lazer é tanto uma expressão da modernização das sociedades, como manifestação contraditória da lógica capitalista. Se por um lado, pode contribuir para reforçar a dominação, por outro pode colaborar para a transformação das práticas e valores hegemônicos e, nesse sentido, se revelar como um poderoso *saberinstrumento*, capaz de promover uma reflexão crítica da situação concreta dos indivíduos e coletividades envolvidos na experiência, de modo

que estes possam se fortalecer e se organizar para construir outra história. [...] o lazer pode ser, então, um tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade.

Para esse autor, o lazer deve constituir um espaço de organização da cultura, ampliando as oportunidades para que se questionem os valores da ordem social vigente, de maneira que as pessoas não apenas vivenciem, mas também produzam cultura.

Apesar de compreender que conceituar lazer exige esforço científico, cabe ressaltar que o conceito também representa um fenômeno histórico, no qual sujeitos históricos conseguem articular uma definição que se dá no jogo social, nesse aspecto densamente descrito, passando a ser produto e produtor da história. Além disso, pode atravessar por uma temporalidade caracterizada por um sincronismo, um diacronismo ou um anacronismo.

Portanto, entendendo o lazer por meio de quatro elementos inter-relacionados: o *tempo*, *espaço-lugar*, *manifestações culturais*, *ações ou atitudes* (GOMES, 2004, p. 124), em um contexto construído socialmente dentro de uma dimensão da cultura. Sendo assim, no próximo tópico trato a relação da categoria tempo e lazer.

2.6 Do “tempo livre” ao “lazer”

A noção de “tempo” foi se configurando no campo do lazer como uma construção histórica da sociedade. Podemos perceber através dos vários significados e conceitos que esse termo adquiriu por amplos setores da sociedade. Em suma, está presente também no cotidiano dos sujeitos desta pesquisa.

[...] às vezes tem, às vezes não tem. Às vezes tem aquele tempo que realmente você está livre, e tem aquele tempo que não tá livre, você tem muita coisa pra fazer e vai enrolando, daqui a pouco eu faço, aí cê vai retornando nesse outro tempo que cê tinha que estar ocupado com uma coisa ali livre também. Outro dia a gente tava até combinando vão pro bar, vamos voltar e assistir a aula dele bem chapado (RS..rs..). É bem foda, vai que acontece alguma coisa que ele pegar, todo mundo vai rodar. Mas não sei, acho que é pro prazer você ficar ali doido assim, professor, cê nem aí, acho que é prazer que o pessoal faz isso. É, não tem esse tempo livre, você está sempre preocupado com outra coisa. Na verdade só depois do trabalho é que você pode fazer o que você gosta. É que nem eu falei, tem hora que não dá, entendeu, cê tá tão esgotado com uma coisa que cê fala, ah deixa pra lá, vou fazer outra coisa, sai da sala, vai tocar, vai no bosque conversar. (S.4, 27/09/2011).

Para o Sujeito 4, não existe esse *tempo livre*, pois estamos sempre condicionados a outras coisas, simultaneamente, mas é necessário viver outras situações que contestam o tempo da obrigação.

[...] o homem se fará livre numa sociedade [...] desde que possa atingir a superação das condições exteriores que possam limitá-lo. [...] a obrigação é um condicionamento exterior da conduta (heterocondicionamento) e a liberdade é um condicionamento interior (auto-condicionamento). [...] o homem é livre quando pode se autocondicionar e se autocondiciona. Sua condição, a condição humana, é dialética, visto que consiste na contradição entre auto e heterocondicionamento; e a conduta é humana justamente pelo fato de ter de superar essa contradição por meio da liberdade. (WAICHMAN 1997, P.81).

Para esse autor o tempo livre não implica ter liberdade, mas a possibilidade de ter acesso a ela; ou seja, um grau maior de liberdade tornará o tempo mais livre. De todo modo, pode-se definir que esse tempo livre ocorreu em função das mudanças e dos desdobramentos nos séculos passados, repercutindo no atual.

[...] a estruturação das fábricas e seu estabelecimento ao entorno das cidades, tendo em vista a facilitar a circulação de mercadorias, transformaram a urbe no novo locus privilegiado de vivências sociais, sede das tensões que vão se estabelecer na transição entre o novo e o antigo regime.[...] a artificialização do tempo do trabalho, que progressivamente não mais seguirá o ritmo da natureza, mas, sim, as marcas do relógio, um objeto cada vez mais difundido. [...] dá origem a um mais claro delineamento do tempo livre, crescente, inclusive, em razão das reivindicações e lutas da nova classe trabalhadora, os operários. (MELO, 2010, p. 102).

Para Marcellino (2008, p. 29), o desenvolvimento do trabalho industrial capitalista separou o tempo e o espaço para o trabalho e para o lazer. Os trabalhadores da indústria perderam não só a autonomia da criação, mas também o controle do seu tempo. Talvez o símbolo da Revolução Industrial tenha sido menos a máquina a vapor e mais o relógio e a imposição do tempo da máquina.

Sobre o lazer nesse momento da história, Melo (2010, p. 102) nos lembra que a luz elétrica e o trem potencializaram o acesso aos espaços de lazer; no primeiro caso por ampliar as alternativas de atividades noturnas; no segundo, por facilitar as viagens e o alcance de novos espaços; sem falar nas novas invenções como a fotografia e o cinema.

Historicamente, a atividade laboral vai ganhando contornos diferentes, atrelados ao modo de organização da sociedade e da economia. A compreensão do tempo livre, visto como um dos tempos sociais, sempre esteve vinculado aos significados do trabalho e do tempo de trabalho e, dessa maneira, seu sentido principal prevalece como o de um tempo de não-

trabalho, embora nem todo o tempo fora da esfera do trabalho seja um tempo disponível para o lazer ou para o ócio.

[...] o tempo livre de ociosidade era condenado apenas para a classe de trabalhadores, pois os setores dominantes das sociedades industriais viam nesse tempo a possibilidade de libertação, criação e alegria. O lazer seria uma esfera do tempo livre, ou tempo liberado, que implicaria em realização de atividades, enquanto ao ócio associa-se comumente a idéia de não fazer nada, de contemplação e preguiça. (PADILHA, 2004, p.220).

Entretanto, inúmeras foram as ações implementadas com vistas ao controle da vida cotidiana, no sentido de que as atividades situadas no tempo livre da classe trabalhadora fossem aproveitadas para a reposição e a preparação da força de trabalho e, dessa forma, colaborassem com os mecanismos de acumulação do capital.

[...] suas habitações foram alteradas conforme modelos higiênicos, seus hábitos alimentares passaram a ser ditados por uma dieta tida como saudável e nutritiva, sua educação passou a ser orientada para uma formação técnica e profissionalizante e suas práticas de descanso e diversão foram substituídas por um conjunto de novas atividades civilizadas, disciplinadas e úteis a uma vida ativa, integrada e produtiva, para que pudessem contribuir com a pátria, cooperar com o desenvolvimento da nação e fortalecer a ordem e o progresso da sociedade. Dessa forma, é possível dizer, então, que o tempo livre é uma forma típica de ordenação das sociedades modernas e capitalistas. Surge como conquista da classe trabalhadora e, aparentemente, se opõe ao trabalho, mas hegemonicamente, é sua própria extensão, pois nele há uma reprodução dos processos de reificação, das relações capitalistas de trabalho, da ideologia burguesa e da indústria cultural. Entretanto, visto que o tempo livre é perpassado pela contradição, também há possibilidade de subversão e, assim, ele se configura como uma dimensão da vida humana em que a produção cultural se manifesta como mescla de conformismo e resistência. (MARCASSA, 2002, p. 190).

Penso em um lazer sendo inventado pelo ser humano e se faz hoje como uma dimensão da cultura, algo que perpassa a diversão, o prazer, o lúdico, a satisfação, mas que devemos continuar nos perguntando: o que fazer no presente para viver melhor o lazer no futuro? Prefiro me apoiar em Marcassa (2002, p. 194):

[...] se a invenção do lazer foi uma estratégia de cooptação da classe trabalhadora, promovida e desenvolvida através do apelo às suas necessidades básicas como alimentação, educação e diversão, então devemos hoje reinventá-lo para que se torne um espaço de contra hegemonia, no sentido de que a ética, a estética e a política articuladas a um projeto educativo correspondente aos interesses e reais necessidades de todos, ganhe organicidade e a formação humana se desenvolva no sentido da promoção da identidade sócio-cultural, do fortalecimento da consciência de classe e do estímulo à permanente resistência e luta.

Frente a essas reflexões, no próximo capítulo apresento os aspectos metodológicos deste estudo, a aproximação do pesquisador com o campo e caracterização dos sujeitos relevantes desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe
para a gente é no meio da travessia”.*
(Guimarães Rosa)

Os primeiros contatos com o setor de comunicação do CEFET-MG trouxeram o entendimento de como se deu um século de história dessa escola técnica. Aproximando-me do campo de estudo, através do setor de comunicação e depois pelo site institucional (www.cefetmg.br), que passei a entender o ensino profissional e tecnológico, as suas finalidades de formação, seus indicadores estatísticos.

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados na construção deste trabalho. Inicialmente apresento a justificativa do tema e do meu envolvimento com o assunto, descrevendo minha experiência estudantil, profissional e de aluno de pós-graduação.

Em seguida, caracterizo o campo de pesquisa descrevendo suas premissas e sua estrutura física.

Posteriormente, relato minha inserção no campo e caracterizo os sujeitos participantes deste estudo, bem como, as experiências de observação de campo e as entrevistas realizadas.

3.1 Justificativa da escolha do campo

Por meio de uma pesquisa exploratória, apareceram duas possibilidades de realizar este trabalho de campo. A *primeira* ocorreu em uma região de Belo Horizonte, conhecida como *pracinha da PUC*⁶, rodeada de bares e restaurantes, uma verdadeira *mancha* (MAGNANI, 2007, p.20), a qual se caracteriza por áreas contíguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites, delimitados por uma população de jovens universitários da rede particular de ensino. A *segunda* se diferencia por ser constituída de bares frequentados, muitas vezes, por jovens secundaristas de uma escola pública federal. Esse contexto, bares ao entorno do CEFET-MG era nomeado pelos estudantes como “*bar da Rua Campos Sales*”, ou “*bar lá debaixo*”, ou “*o bar da sinuca*”. Nesse aspecto, o *pedaço*

⁶ PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

(MAGNANI, 2007, p.20), é um espaço urbano que está mais ligado à dinâmica do grupo com a qual ele se identifica, pois estaria relacionado com a freqüentação de jovens e estudantes do CEFET-MG que tinham entre as suas rotinas a freqüentação dos bares da Rua Campos Sales.

Num determinado momento da pesquisa exploratória, decidi que os bares ao entorno do CEFET-MG, especificamente da Rua Campos Sales, estavam mais adequados com o meu propósito de estudo, já que nas primeiras aproximações dos jovens com o bar, presumia que era nessa faixa etária do ensino médio que se dava a iniciação. Essa iniciação seriam os movimentos desses jovens dentro de suas redes sociais, que favoreciam as primeiras idas a bares.

A partir dessa escolha, algumas ideias foram se entrelaçando, e, ao mesmo tempo, surgiram algumas indagações: Por que pesquisar uma escola técnica? Quais as relações estabelecidas por esses jovens fora do tempo escolar? Como estabelecem seus momentos de lazer? O que seria o lazer, na compreensão desse público a ser estudado?

Nesse ponto, comungo com Mascarenhas (2004, p.11), quando reconhece o lazer como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização de cultura, perpassado por relações hegemônicas.

De todo modo, as primeiras indagações desta pesquisa se ampliaram no meu trabalho final de especialização em lazer, quando estudei os anos de fundação de uma empresa de lazer na década de cinquenta. A monografia do curso de especialização foi um estudo que consistiu na análise de documentos que narram uma história de criação de uma empresa nos períodos de 1956 a 1960, que enfocou a fundação de um Grêmio Recreativo (MALHEIROS, 2003). O diálogo com estudiosos do campo do lazer fundamentaram este entendimento da história de criação desta empresa, situando os diferentes conceitos e concepções do lazer.

Para Gomes (2004), os textos da década de 50 constataam que o lazer, em geral, era compreendido como uma fração de tempo situada no âmbito do chamado “tempo livre”. Portanto, o lazer era entendido como um fenômeno decorrente das conquistas trabalhistas, materializado na forma da limitação da jornada de trabalho, das férias e fins de semana remunerados, que constituem, ainda hoje, os períodos de tempo institucionalizados para os descansos, passatempos e diversões. Nesse contexto, difundiu-se a ideia de que as horas de lazer deveriam ser preenchidas com atividades recreativas consideradas “saudáveis” pelos segmentos hegemônicos. Essa postura contribuiu com a ampliação do acesso das camadas populares a diversos conteúdos culturais que antes constituíam privilégio da burguesia. No

entanto, foi revestido de caráter coercitivo, pois as atividades oferecidas à população operária eram apenas aquelas consideradas “lícitas”.

Conforme Marcassa (2003, p. 190), foram inúmeras as ações implementadas com vistas ao controle da vida cotidiana, no sentido de que as atividades situadas no parco tempo livre da classe trabalhadora fossem aproveitadas para a reposição e a preparação da força de trabalho e, dessa forma, colaborassem com os mecanismos da acumulação do capital. Suas habitações foram alteradas conforme modelos higiênicos, seus hábitos alimentares passaram a ser ditados por uma dieta tida como saudável e nutritiva. Sua educação passou a ser orientada para uma formação técnica e profissionalizante e suas práticas de descanso e diversão foram substituídas por um conjunto de novas atividades civilizadas, disciplinadas e úteis a uma vida ativa, integrada e produtiva, para que pudessem contribuir com a pátria, cooperar com o desenvolvimento da nação e fortalecer a ordem e o progresso da sociedade. Frente a essas observações, passei a me intrigar quanto às possibilidades de lazer de jovens vinculadas no ensino técnico.

No que tange à “institucionalização do lazer” (MARCASSA, 2003), esta significa, então, a implementação e a organização, pelos setores dirigentes, de um conjunto de atividades lúdicas pelas quais se busca dar visibilidade às atividades do tempo livre, e ao mesmo tempo, administrá-las, discipliná-las e modificá-las, conforme uma educação comprometida com a divisão social do trabalho e com o aprimoramento da força produtiva, no sentido da consolidação das relações capitalistas de dominação.

Sendo assim, pensar o lazer nos remete à lógica do trabalho, do tempo, do espaço e dos sujeitos em relação com a sociedade. Enfim, as relações de fronteiras estabelecidas entre essas categorias. É pensar também segundo MORIN (1998) que “*não só a parte está no todo, como o todo está em cada parte*”. Por isso, me envolvi com as possíveis zonas de tensão localizadas entre o lazer, o trabalho, o ensino técnico e a juventude.

Logo, despertou-me o interesse de compreender melhor os equipamentos de lazer definidos por De Pellegrin (1999), como edificação ou instalação, onde acontecem eventos e atividades de lazer, de um modo geral, podendo enquadrar na categoria geral de equipamentos de lazer os clubes, ginásios, centros culturais, piscinas, cinemas, parques, bibliotecas, centros esportivos, quadras, teatros, museus e etc., independentes de serem públicos ou privados.

Alem disso, a produção teórica que começa a ser veiculada no Brasil, quanto a temática de equipamentos de lazer ganha destaque nas obras de Requixa (1980) e Camargo (1979) citado por Gomes (2004, p. 70) que dividem os equipamentos de lazer em dois grupos

principais: os específicos e os não específicos. Os específicos, aqueles construídos com a finalidade de abrigar atividades e programas de lazer, dentro dos *interesses culturais*⁷, apresentado por Dumazedier (1980). Os não-específicos seriam aqueles que originalmente não foram construídos com essa finalidade, porém acabam se configurando como tais, em razão de determinadas circunstâncias. São espaços destinados à moradia, ao comércio, à circulação e a educação formal. Pode-se dizer que o processo de urbanização e a constituição de uma sociedade urbana contribuíram para que esses espaços passassem a figurar como locais propícios para que o lazer acontecesse. Para Marcellino (1995) a casa, o bar, a rua e a escola são exemplos de equipamentos não-específicos.

Mas venho contestar essas dicotomias entre o que é específico e o que não é específico no campo do lazer. A redução do lazer a equipamentos (o que seria lazer para o outro), no meu entendimento, produz ideias sobrepostas a outras, como se algo fosse mais necessário, ou uma hierarquização entre atividades que, supostamente, seriam superiores a outras.

Na tentativa de expandir as investigações iniciadas no curso de especialização em lazer, nesse processo remeto-me para “o bar”, para além da função de comércio e abastecimento, procurando compreendê-lo como um lugar que é apropriado por grupos e sujeitos com diferentes perspectivas e intenções. Em outras palavras, debruçar sobre essa temática significa perceber esse contexto para além de um local de encontro, de convívio, de amizades, e também, de veiculação de produções culturais. Ou seja, o bar com várias propagandas incentivando o consumo de bebidas, muitas vezes veiculadas por cartazes, com imagens de cantores, artistas e jogadores de futebol. Enfim, são pessoas jovens, atletas, famosos e consumidores de cerveja.

Centrar esta proposta de pesquisa em escolas de educação profissional e tecnológica implica não só considerar as relações e contradições entre lazer e trabalho, uma vez que se trata de um espaço de formação para o trabalho. Além disso, propus-me a investigar até que ponto atividades e manifestações culturais, próximas do que poderia ser chamado de lazer, poderiam contribuir na formação do jovem dessa escola. Nesse ponto, é importante acrescentar o que nos indica Arroyo (1999, p.34), no sentido de que:

o tema, as relações sociais na escola e as relações na produção e a formação do trabalhador, continua fecundo para as pesquisas e análises educativas; entretanto, ele ficará enriquecido se incorporarmos estudos sobre o peso de outros tempos e

⁷ Dumazedier(1980) classifica as cinco áreas de atuação : artísticos , intelectuais, físico-esportivos, manuais; e posteriormente, CAMARGO(1989) complementa com uma sexta categoria representada pelos interesses turísticos.

vivências sociais e culturais; sobre a socialização na família, na cidade, na rua, nos espaços de lazer e cultura, nos movimentos sociais, nos partidos e sindicatos, nas experiências juvenis, etc.; nos espaços múltiplos instituídos, legitimados e ocupados, em que reproduzimos nossa existência em cada ciclo de nossa vida social e cultural.

Compartilho com essa visão do autor citado acima, pois considero que a investigação efetiva das vivências, atividades e manifestações do lazer são relevantes para o entendimento dos jovens em suas buscas de espaços e tempos de lazer.

Diante dessas considerações, cabe reforçar a proposição de estudos investigativos em torno das possibilidades apresentadas nesses outros tempos e espaços; estudos que se relacionam aos processos educacionais da escola, buscando enriquecer o universo de conhecimento dos educandos e tomando a educação como um processo que leve em conta a integração do formal, particularmente no que diz respeito aos processos educacionais próprios dessa escola, e do não formal, relacionado às outras ações humanas construtoras da cultura, no caso a freqüentação de bares por esses jovens.

Em se tratando de investigar o cotidiano, especificamente a maneira em que a tempo escolar e tempo livre dos estudantes estão colocados nas escolas de educação profissional e tecnológica, pela própria caracterização do ensino ofertado por instituições desse tipo, em que a preparação para o trabalho é caracterizada por um forte componente tecnológico na base de suas principais áreas de formação, na sua maioria relacionada à indústria; intimamente articulado à lógica da produção, com isso, esses dados passam a ser relevantes quando nos voltamos para a categoria tempo, muito problematizada no campo de estudos do lazer. Em parte, no campo do lazer, os estudos em relação a esse aspecto apresentam afirmações frequentes

[...] de que o surgimento e o conseqüente aumento do tempo livre se devem ao processo de automação decorrente do progresso técnico que temos experimentado. No entanto, posso dizer que, mesmo com o incremento de novas tecnologias no campo e na indústria, não assistimos a ‘libertação’ do homem. No oposto, via de regra, o que se percebe no modo de produção capitalista é um estranho tipo de desenvolvimento que traz como conseqüência a precarização do trabalho – onde o aumento de tempo livre significa redução de salário – e o assustador aumento da miséria humana com milhares de pessoas vivendo sob o peso da exclusão. Mas se o que podemos constatar a partir das transformações pelas quais tem passado a sociedade contemporânea nos últimos anos é – para além do avanço técnico – o desemprego e a exclusão, como inserir neste contexto a discussão do lazer? (MASCARENHAS, 2000, p.78).

Em meio a essa discussão, ainda podemos acrescentar algumas considerações de Marcellino (1996, p. 82) que seguem:

a administração do uso do tempo, seja ele institucionalizado ou não, é instrumentalizada como meio de adestramento ao caráter social exigido pelo momento histórico. [...]. Para os excluídos do sistema escolar, ou para os que a ele têm acesso de modo fragmentado, recomenda-se a ocupação do tempo das crianças nas escolas, mas também fora delas. O presumido “tempo livre”, por seu caráter ambíguo, é visto dentro de uma perspectiva moralista.

É por considerar a discussão dessas transformações e suas consequências, entre outras, que se devem problematizar as temáticas relativas ao lazer. Também por isso, considero que a investigação efetiva das vivências, atividades e manifestações do lazer das ações humanas relacionadas a elas, de suas contradições e incertezas, das possibilidades de propostas transformadoras da realidade é relevante neste momento para o entendimento dos jovens em busca de espaços e tempos de lazer. Ainda que algumas delas não sejam, efetivamente, lazer, ou se caracterize por excessos, ou tencionam o instituído, também teriam colaboração relevante nesse processo de entendimento da educação como trabalho, em se tratando de investigar a temática com os sujeitos da escola.

Também tem sido ressaltado por pesquisadores o peso da ação dos sujeitos sobre as estruturas escolares, alterando-as, ressignificando-as ou até mesmo transformando-as, no cotidiano escolar, espelhando, no interior dos sistemas educativos, as contradições da estrutura social.

Enfim, buscar a relação entre jovens, lazer e trabalho em uma instituição que tem o objetivo maior atender a uma formação tecnológica que visa o mercado, pode apontar para um campo de tensões entre esses elementos, caracterizado por relações de poder, transgressões e conformismos, dentre outras categorias. Diante disso, no próximo item, discuto aspectos históricos do surgimento do CEFET-MG e dos bares a partir do início do século XX.

3.2 Caracterização do CEFET-MG⁸

O CEFET-MG se localiza em várias cidades de Minas Gerais, sendo que sua sede fica em Belo Horizonte, onde concentra o campus I, II e VI. Os outros campi estão distribuídos nas cidades do interior do Estado como Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno, Curvelo e Contagem.

Alguns indicadores traduzem um pouco da história dessa instituição que em 2010 completou 100 anos de existência. Nesse ano, foi 14.197 (quatorze mil e cento e noventa e sete) matrículas, nos cursos de pró-technico 138(cento e trinta e oito), ensino técnico 7.593 (sete mil e quinhentos e noventa e três), graduação 5.812 (cinco mil e oitocentos e doze), especialização *lato sensu* 95 (noventa e cinco) e mestrado acadêmico 559 (quinhentos e cinquenta e nove). A instituição apresenta no seu quadro funcional professores 1.090 (um mil e noventa), técnicos administrativos 555 (quinhentos e cinquenta e cinco) e vários contratados ligados a serviços de manutenção, controle e limpeza, além de professores temporários. Foram 63 (sessenta e três) cursos oferecidos sendo que 38 no ensino técnico, 16 na graduação e 9 na pós-graduação.

A Instituição foi criada como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais pelo Decreto n. 7.566 de 23/09/1909 e começou a funcionar em 08/09/1910. Em 1941, em função da Lei n. 378 de 13/01/1937, transformou-se no Liceu Industrial de Minas Gerais e, no ano seguinte, por força do Decreto n. 4.073 de 30/01/1942, em Escola Industrial de Belo Horizonte. Ainda em 1942, pelo Decreto n. 4.127 de 25/02/1942, passou a se denominar Escola Técnica de Belo Horizonte. Posteriormente, a partir da Lei nº 3.552, de 16/02/1959, lei esta alterada pelo Decreto n. 796, de 27/08/1969, a Escola é transformada em Escola Técnica Federal de Minas Gerais.

Pelo Decreto n. 547, de 18/04/1969, a escola já é autorizada a organizar e ministrar cursos superiores de curta duração. Em 1978, a Escola Técnica Federal de Minas Gerais foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei n. 6.545, de 30/06/1978, regulamentada pelo Decreto n. 87.310, de 21/06/1982, revogado pelo Decreto n. 5.224, de 01/10/2004, reformulado, por sua vez, pelo Decreto n. 5.773, de 09/05/2006.

O CEFET-MG tem por finalidade “formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os

⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada” (www.cefetmg.br. Acesso em 3/01/2012)

Sua concepção didático-pedagógica está alicerçada nos princípios da autonomia e do ensino público, gratuito e de excelência. O princípio da autonomia expressa a garantia da independência da Instituição em relação às entidades mantenedoras, seja qual for sua figura jurídica. Isso representa a possibilidade do controle sobre a concepção e organização do trabalho escolar. A autonomia didático-científica e pedagógica permite ao CEFET-MG imprimir suas opções metodológicas à especificidade do trabalho pedagógico e aos fins últimos da educação a que se propõe. A gratuidade e a excelência expressam o dever do Estado em fornecer educação de qualidade em todos os níveis como um direito de todo cidadão. O papel do CEFET-MG na execução das políticas públicas que lhe dizem respeito está consagrado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2005-2010, aprovado pela comunidade que constitui o Centro. Este, coerentemente com sua competência definida pela legislação mencionada, envolve, em síntese, as seguintes finalidades (CEFET-MG):

- produzir, transmitir e aplicar conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- estimular o desenvolvimento da ciência e tecnologia, a criação e o pensamento crítico reflexivo e a solidariedade.
- formar cidadãos e propiciar a formação continuada de profissionais.
- estimular o conhecimento dos problemas da sociedade, objetivando suas soluções.
- assegurar a ampla gratuidade de ensino.

Neste estudo, estou considerando os dados do CEFET-MG campus I, apenas aqueles que se referem à educação profissional técnica de nível médio, que cada vez mais vem ampliando-se com novos cursos e matriculados, conforme evidencia os números crescentes apresentados nos relatórios gerenciais de dados estatísticos de 1999 à 2010.

O CEFET-MG campus I é uma escola que possui uma área do terreno de 29.990,00 metros quadrados e uma área construída de 43.541,73 metros quadrados, localizada em um dos principais acessos de Belo Horizonte, na Avenida Amazonas, nº 5.253 no bairro conhecido como Nova Suíça. Em suas instalações permanentes, destacamos o prédio mais antigo onde estão as salas de aulas distribuídas em subsolo e mais três andares; o prédio do refeitório e da nova biblioteca recentemente inaugurados; o prédio administrativo com três andares, sendo que, no térreo está um auditório principal. Vários laboratórios estão espalhados pelo subsolo, destacando os laboratórios de mecânica e elétrica. O campus I tem um ginásio

poliesportivo, um campo de futebol gramado e algumas áreas com muitas árvores, comumente utilizadas pelos alunos para descanso.

Esse campus I oferece os seguintes níveis e modalidades de cursos técnicos:

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada - destinada a alunos que concluíram o ensino fundamental e pretendem fazer o curso técnico integrado ao Ensino Médio no CEFET-MG, implicando uma única matrícula;
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma de Concomitância Externa - destinada a alunos que concluíram a primeira série do Ensino Médio e pretendem fazer apenas o ensino técnico na Instituição;
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subseqüente - destinada a alunos que concluíram o Ensino Médio e pretendem fazer o curso técnico. (www.cefetmg.br Acesso em 3/01/2012)

Segundo informações do site acima, os técnicos de Nível Médio, formados pelo CEFET-MG, evidenciam sólida formação científico-tecnológica que os qualifica como profissionais aptos a apreender a totalidade do processo produtivo em que atuam, bem como as relações entre esse processo e as demandas da sociedade. A maioria desses técnicos encontra ótima aceitação no mercado de trabalho, nas áreas técnicas de edificações, eletrotécnica, eletrônica, química, mecânica, eletromecânica, turismo, estradas, meio ambiente, biomédicas, mecatrônica, transporte, trânsito, informática e rede de computadores.

Abaixo a relação de cursos técnicos oferecidos pelo campus I:

QUADRO 1 - Cursos e modalidades de educação profissional técnica de nível médio

Educação Profissional Técnica de Nível Médio		Modalidades		
Campus I	Cursos	INT	CE/SBS	PROEJA
Belo Horizonte	Edificações	X	-----	X
	Eletromecânica	-----	X	
	Eletrônica	X	X X	
	Eletrotécnica	X	X X	
	Equipamentos Biomédicos	X	-----	
	Estradas	X	X X	
	Informática	X	-----	
	Meio Ambiente	X	X	
	Mecânica	X	X	X
	Mecatrônica	X	-----	
	Química	X	X X	
	Rede de Computadores	X	-----	
	Transportes e Trânsito	X	X X	
	Turismo	X	X	
	Total de Cursos/Modalidades	TC 14 - TM 29		

Fonte: CEFET-MG

Para as coordenações dos cursos, esse nível de ensino tem como objetivos (CEFET-MG, 3/01/2012):

- Aprofundar conhecimentos já adquiridos, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e o prosseguimento de estudos;
- Preparar para o trabalho e para a cidadania;
- Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- Explicitar os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Em 2010, o curso de ensino técnico recebeu 19.471 candidatos inscritos para 2.350 vagas ofertadas para ingresso, dando uma relação candidato/vaga de 8,29. Dentre os inscritos, 72,49 % eram oriundos de escola pública e 27,51% de escola privada.

Para o campus I - Belo Horizonte, no ano de 2010, 1040 alunos ingressaram, perfazendo 28,32% de um total de 3672 alunos matriculados nos cursos técnicos nesta unidade do CEFET-MG. (relatório de gestão do exercício de 2010/ www.cefetmg.br Acesso em 3/01/2012).

3.3 Relações do pesquisador com o campo de estudo

Algumas inquietações, como pesquisador, foram relevantes para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Primeiramente, quando vivenciei esse espaço escolar como aluno⁹, em que ocorreu minha iniciação na frequência de um bar próximo ao CEFET-MG. Como essa aproximação com o bar, naquele período escolar do ensino médio e técnico, ficou registrada nas experiências de um jovem.

[...] a noção de experiência significa pensar que os indivíduos se constituem por meio de experiências diversas, condicionadas pelo lugar social que ocupam. Significa pensar que essas experiências são perpassadas pela condição econômica, religiosa, étnica, de gênero, de geração. Experiência entendida não como uma “expressão do ser ou da consciência de um indivíduo” e nem como um material externo a este sobre o qual a consciência agiria (SCOTT, 1999, p. 30), mas como aquilo que produz o sujeito e sua identidade; não é um ter, mas o que permite, a cada momento e não de uma vez por todas, a constituição do ser. Se não está mais em moda eleger o econômico como condição determinante da experiência humana, é arriscado tentar trocá-lo por outro determinante. O que se dá, na verdade, é um cruzamento desses diversos elementos, variando, no tempo e no espaço, o peso que eles vão ganhar na constituição do fazer ser das sociedades e dos homens. É no cruzamento dessas diferentes variáveis, é na dinâmica por elas engendrada, que os

⁹ Refiro-me aqui ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, onde fui aluno no período de 1982 a 1984 no curso Técnico em Eletromecânica.

grupos sociais, assim como os indivíduos, constituem a sua singularidade. (CHAMON, 2005, p. 46).

Para outros autores, a experiência nos transforma em algo novo:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2002, p.25).

Além dessa experiência compartilhada no CEFET-MG, na qual o lazer surgiu como elemento marcante na minha vida estudantil, posteriormente, também, houve o meu envolvimento com uma atividade de gerenciamento nessa área. Após dez anos de atuação na gestão do lazer em uma associação recreativa e cultural, ingressei no Curso de Especialização em Lazer pelo CELAR-UFMG, o qual representou relevante contribuição nos posicionamentos posteriores com relação a este campo de estudo.

E, enquanto professor de educação física, em uma escola estadual, incomodava-me perceber que os jovens estavam aproximando desses espaços sem que houvesse qualquer estudo, pesquisa ou projeto para entender esse movimento juvenil. Nessa experiência, entendia que um aprofundamento nessa questão representava um grande desafio a ser encarado por um projeto de pesquisa que pudesse ouvir esses jovens, no intuito de construir análises e intervenções em busca do reconhecimento desses sujeitos como protagonistas de uma cultura juvenil. Nesse aspecto, o termo cultura juvenil aponta mais para as formas em que as experiências se expressam de maneira coletiva, por meio de estilos de vida distintivos, tendo como referência principalmente o tempo livre (MAGNANI, 2003, p. 18). É necessário entender o tempo livre, aqui, como algo que se dá fora das obrigações do trabalho ou estudo, ou não, sendo uma categoria que estaria presente nas relações desses sujeitos com espaços de lazer.

No caso desta pesquisa, a proposta era inicialmente investigar os sentidos e os significados que os jovens atribuíam ao espaço do bar, tendo como ponto de partida a interação desses sujeitos com bares próximos à escola em que estudavam. Posteriormente, o estudo de campo apontou para as relações entre os espaços de lazer de fora da escola e o espaço de dentro da escola, como possibilidades de lazers que se complementam no cotidiano desses jovens estudantes.

No estudo exploratório de campo, algumas situações dos jovens chamaram minha atenção, dentre elas, uma em especial: o encontro com alguns alunos do CEFET-MG em um bar que fica próximo à escola, em dias e horários variados. Esse cenário provocava em mim um sentimento ambíguo: se por um lado eu entendia a necessidade do lazer e diversão desses jovens, por outro, reconhecia a incapacidade da escola em lidar com essa situação, já que preferiam a rua em detrimento das exigências escolares.

Diante disso, na minha busca de respostas para essas e outras questões, passei a aproximar de estudos da temática da juventude, acompanhando algumas atividades na Faculdade de Educação da UFMG, junto ao Observatório da Juventude e, também, busquei um maior envolvimento com o programa interdisciplinar em Lazer com disciplinas isoladas e grupos de estudo.

Enfim, após essas experiências, bem como das leituras, todo esse processo resultou a construção do objeto de pesquisa de mestrado, cujos resultados emergiram neste trabalho.

Sendo assim, no próximo tópico apresento a minha inserção no campo de pesquisa.

3.3.1 Inserção do pesquisador no campo de pesquisa

Tendo como referência as considerações ponderadas nos itens anteriores, iniciei minha pesquisa, delineada por uma fase exploratória¹⁰, no mês de agosto de 2010, no Bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte – MG. Busquei identificar lugares freqüentados por estudantes do CEFET-MG e mapear seus percursos por esses espaços no entorno dessa escola que considerava propício à investigação proposta. Num primeiro momento, procurei o setor de comunicação da instituição, no campus I, para uma apresentação do meu estudo aos responsáveis pela intermediação institucional naquele espaço. Através desses diálogos, tive o conhecimento da comemoração dos 100 anos de existência dessa escola. Essa experiência possibilitou o acesso a vários materiais e pesquisas históricas acerca do CEFET-MG, as quais trouxeram um maior entendimento referente à instituição e sua trajetória escolar. Todavia, acredito que ir a campo exigiu um olhar refinado, um aprender pertinente ao seu contexto, como aponta Geertz (1973, p.7):

¹⁰ Segundo MINAYO (2002, p. 26), a fase exploratória é um tempo em que o pesquisador começa a se interrogar preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo.

[...] o que o etnógrafo enfrenta, de fato, [...] Entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico,... Escrever seu diário. Desse modo, fazer etnografia, é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado. Diante disso, a etnografia constitui uma descrição densa, como comenta o autor.

Durante a preparação para a pesquisa de campo, parei em frente ao prédio administrativo do CEFET-MG e observei os alunos no espaço Bosque¹¹, como se lê abaixo:

[...] vários jovens, vários grupos, tocavam violão, trocavam revistas e liam ao mesmo tempo, garotas trocando carinhos, deitadas, aparentemente relaxando. Algo me chamou a atenção: quando que esses alunos iriam até os bares? Retornei aos bares na Rua Campos Sales e nada de encontrar alunos naquele dia. (CADERNO DE CAMPO, 21/08/2010).

Comecei a circular por todos os bares no entorno da escola com o intuito de encontrar alunos e mapear essa configuração de espaços “bares”. Nesse mapeamento, observei e registrei as diferenças desses espaços, os seus atrativos, como mesas de sinuca, totó¹² ou outros jogos. Assim, a partir do estudo exploratório, familiarizei-me com a região, onde passei a frequentar constantemente. Nesse processo, constitui os primeiros passos de um pesquisador da rua, uma aproximação teórica com essa especificidade que é estar no *ethos da rua* (CARVALHO, 1993, p. 104).

Nesse primeiro momento da pesquisa, deslocava-me até o CEFET-MG de moto, estacionava em uma rua lateral a Rua Campos Sales, ao lado do Bar Veredinha. No início, eu chegava, aproximava-me do balcão e pedia um refrigerante, depois sentava em uma mesa do lado externo, ficava observando, registrando tudo que se passava naquele espaço. Nas observações, procurei ter uma visão geral, sempre atento aos sujeitos que estavam por ali, atendo-me aos detalhes, como a estrutura do local, as mobílias, o horário de funcionamento e os outros comércio ao entorno do bar.

Nessas circunstâncias iniciais, algo gerava em mim uma apreensão, em outras palavras, a tomada de decisão acerca de qual grupo iria observar e dar início às anotações,

¹¹ O Bosque é um espaço dentro do CEFET-MG campus 1; uma praça rodeada por um jardim, com bancos, mesas, árvores, muita sombra. Esse nome foi dado pelos alunos na sua construção no início da década de 80 e persiste até hoje na fala deles.

¹² Futebol de mesa, popularmente conhecido em alguns lugares como: totó (Pernambuco, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará e outros), pebolim ou, erroneamente, pimbolim (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e sul de Minas Gerais), pacau ou fla-flu (no Rio Grande do Sul). É um jogo inspirado no futebol, que consiste em manipular bonecos presos a manetes, possibilitando "jogar futebol" numa mesa.

bem como as possíveis aproximações, isso tudo, deixava-me ansioso. Para vencer essas sensações de um pesquisador em campo, busquei em Gonçalves (2009, p. 53) compreender os desafios metodológicos na construção do seu ensaio:

[...] primeiro, faz-se necessário encontrar as condições nas quais se desenvolverá a pesquisa; segundo, será preciso encontrar os sujeitos que se enquadram na perspectiva que se pretende estudar; terceiro, será importante determinar os instrumentos de coleta de dados que consegue penetrar no universo de significados dos sujeitos de forma a revelar os princípios que os sustentam. Por fim, escolher um modelo de análise que alimente o conjunto de conhecimentos acumulados pela pesquisa.

Frente a isso, procurei me aproximar de alguns sujeitos, como estratégia de adentramento no campo de estudo.

3.3.2 Sujeitos privilegiados pela pesquisa: Zé do Bicho, Sr. Topa Tudo e Sr. Veredinha

Os primeiros contatos com os sujeitos no campo se deram por meio de três pessoas do sexo masculino, adultas, acima dos 40 anos, as quais trabalhavam próximas ao bar Veredinha¹³. Esses sujeitos foram estratégicos como informantes privilegiados, pois segundo Schimahaw e Hurtado (1998)¹⁴ são aqueles considerados capazes de fornecer informações sobre sua realidade e a de sua comunidade ou grupo pesquisado.

As primeiras aproximações com o campo de estudo ocorreram em dois locais próximos ao CEFET- MG que ficavam localizados na Rua Campos Sales, esquina com Rua Duque de Caxias, no Bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte. Esses bares estão ao lado um do outro e apresentam em suas acomodações um atendimento via balcão, agregado a mesas com cadeiras. Além disso, oferecem uma mesa de sinuca de ficha ou sinuquinha, no espaço central dos respectivos recintos.

Durante vários dias me sentia um pouco incomodado ao aproximar do bar na Rua Campos Sales, pois, eu estava ali, com uma determinada intenção que, nunca antes, nas minhas idas a bares, eu havia pensado. Na verdade, sentia-me um estranho naquele espaço.

Diante disso, adotei uma rotina diária, primeiro chegava e pedia um refrigerante, sentava em uma mesa do lado de fora e ia me constituindo como um frequentador daquele lugar. Nesses momentos de campo, passei a ficar mais envolvido e aquele se constituía noutra

¹³ Seus nomes são fictícios com intuito de resguardar suas identidades.

¹⁴ *apud* Marques (1993, p. 103).

configuração, frequentada por outros sujeitos, outros objetos e outras relações. Enfim, ocorria um estranhamento sobre esse momento de observação.

Com o tempo, percebi que os bares deixavam de ser espaços e passavam a ser lugares, algo singular para mim, relacionado com minha subjetividade, transfigurando-se como um sujeito desse lugar, um ser dentro daquela dimensão cultural.

Para De Certeau (1994, p. 201), o lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência, enquanto que, o espaço, leva-se em consideração os vetores de direção, as quantidades de velocidade e a variável tempo.

Passei a me identificar melhor com esse lugar quando um homem, que sempre se apresentava por ali, sentou-se à mesa e começamos a conversar. Para Tuan (2011), o lugar é qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupos de pessoas. No meu entendimento, o bar é visto como um lugar em que as relações dos sujeitos se desenvolvem.

Cabe mencionar que este interlocutor trabalha na banca de jogo de bicho em frente ao bar. Descobri que ele mora na região do Barreiro¹⁵, próximo à casa da minha mãe. Na interação, identificamos amigos em comum. Essas premissas foram importantes para os diálogos posteriores. Quando comentei que eu estava ali como um pesquisador e apresente, resumidamente, a pesquisa, o *Zé do Bicho* (nome fictício) comentou sobre um grande número de alunos frequentadores desse bar: [...] “*eles chegam bebem muito e vão embora*”.

Certa vez encontrei com o *Zé do Bicho* e ele relatou: “João, estive com a Vera [mãe do Sérgio amigo de infância], perguntei sobre você e ela falou, esse cara é muito gente boa”. (CADERNO DE CAMPO, 18/02/2011).

Essas palavras trouxeram para mim, pesquisador, um sentimento de proximidade, acolhimento no campo de pesquisa, pois percebia que esses sujeitos frequentadores do bar mantinham uma troca de informações, havia códigos e uma verdadeira teia de relações.

Tudo é manchado com um significado imposto e os companheiros, como os grupos sociais, as obrigações morais, as instituições políticas ou as condições ecológicas, só são apreendidas através de uma teia de símbolos significantes que constituem os veículos de sua objetificação, uma teia que está, portanto, muito longe de ser neutra no que se refere a sua natureza real. (GEERTZ, 2008, P. 154)

Ao me sentir mais familiarizado com o lugar, resolvi me apresentar ao atendente do bar, revelando o porquê da minha constante presença naquele lugar. Quando pedi um refrigerante já percebi uma preocupação especial por parte do atendente. Resolvi me

¹⁵ Bairro que fica na região sul de Belo Horizonte, a aproximadamente dez quilômetros do CEFET-MG.

apresentar como um pesquisador que iria observar a frequência dos alunos. O dono do bar, Sr. *Veredinha* (nome fictício) logo afirmou que sempre exige documentação dos estudantes que buscam esse espaço no intuito de verificar se são menores de idade. Expliquei que não era essa minha proposta de pesquisa, apenas iria estar ali para observar. Ou seja, esclareci que eu não era fiscal, polícia, nada disso. Desse modo, percebi que minha presença causava um pouco de desconforto ao dono do bar.

Essas experiências foram delineadas por várias horas naquele lugar. Entendo esse processo como uma parada ou pausa no movimento, a pausa que permite a localização para tornar o lugar o centro de significados que organiza o espaço do entorno (TUAN, 2011, p. 15).

Um dia resolvi atravessar a rua e sentar em frente a um *Topa Tudo*¹⁶ que fica do outro lado da Rua Campos Sales, defronte ao bar. O proprietário era um homem aparentemente mais velho. Ao conversar com ele notei que já sabia da pesquisa sobre o bar, pois de imediato ele falou: “*os jovens aparecem no bar quinta e sexta-feira à tarde, mais de vinte ou trinta, eles vêm muito, bebem muito*” (CADERNO DE CAMPO, 21/02/2011).

As falas do Sr. *Topa Tudo* (nome fictício) demonstraram como o pesquisador também está sendo observado no campo e vai sendo constituído nas relações. Nesse aspecto, Marques (1993, p.96), retrata o pesquisador nas suas interações com o campo:

[...] o investigador é o outro, pessoa de outro universo, classe social, pertencente a um mundo no qual valores e linguagens divergem. [...] os lugares do entrevistador e do entrevistado são bem definidos. [...] criaram situações diversas, tais como: sedução... , provocação, [...] ofertas de objetos [...] os meninos de rua também tem seus processos avaliativos e de análise; [...] foi necessário descobrir os momentos, os locais apropriados para o acontecimento dessa interação.

Mas essa aproximação exigia como princípio básico para o êxito da pesquisa, aquilo que Carvalho (1993, p. 106) nos alerta ao reconhecer que eles também são sujeitos de saberes.

Passei uma vez pelos bares da Rua Campos Sales, sentei em uma mesa, veio ao meu encontro *Zé do Bicho*, ele começa a conversar sobre os estudantes, me chama pelo nome “João”, a prosa desenvolve para assuntos da família, emprego, filhos, enteados, o andar da pesquisa, e sobre exames médicos e saúde. Este dia o assunto foi interrompido porque teve que atender clientes em sua banca, pediu licença e foi embora (CADERNO DE CAMPO, 29/03/11).

¹⁶ Lojas que compram materiais usados para revender. Em Belo Horizonte é muito comum encontrar móveis, eletrodomésticos, ferramentas expostos neste segmento de comércio.

Para mim, esses três sujeitos apresentados em campo, o *Sr. Veredinha*, o *Zé do Bicho*, e o *Sr. Topa Tudo*, foram importantes para esses primeiros momentos de imersão do pesquisador. As suas falas, os momentos de relação com o campo e suas histórias trouxeram um outro olhar para a investigação e seu objeto do estudo.

... o lugar primordial é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. [...] Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (NETO, 2002, P.54)

Acredito que, inicialmente, o mapeamento referente à frequência dos jovens nos espaços do entorno da escola, implicou em observações do pesquisador em vários períodos, dias e horários. Com esse propósito, procurei descrever detalhes da presença dos jovens nesses espaços, no que se referem às suas interações, rotinas, horários e indumentárias. Para Gonçalves (2009, p.62), nesta fase de observação, torna-se relevante estabelecer algum contato com os sujeitos, seja por meio de cumprimento com o olhar, “olas”, acenos de cabeça, seja por meio de conversas com alguns conhecidos.

Diariamente, eu chegava aos bares da Rua Campos Sales, no turno da manhã e na parte da tarde. Na manhã, os proprietários geralmente abriam para atender clientes em horário de almoço; à tarde, permaneciam vazios, com apenas sujeitos locais que paravam para conversar e, no final da tarde, depois do expediente de trabalho, alguns clientes tomavam cerveja. Essa rotina era a mais comum nesses bares. Contudo, a minha expectativa era encontrar jovens do CEFET-MG, nesses lugares.

Comecei a fazer um levantamento de todos os bares no entorno do CEFET-MG. No total, contabilizei oito recintos, sendo quatro na Rua Campos Sales, dois atrás da escola, e dois mais isolados no meio do bairro e na Avenida Amazonas. Para esta pesquisa, fiquei mais interessado nos bares da Rua Campos Sales, já que a presença de alunos era mais significativa para o estudo. O bar escolhido foi o Veredinha, em frente ao Topa Tudo e ao lado da casa de jogo de bicho.

O sentido de lugar é adquirido após um período de tempo. Quanto tempo? Podemos dizer, geralmente, que quanto mais tempo permanecermos em uma localidade melhor a conheceremos e mais profundamente significativa se tornará para nós, ainda que essa seja apenas uma verdade grosseira. Conhecer subconscientemente com os sentidos passivos do corpo, particularmente o olfato e o tato, exige longo tempo de permanência, (TUAN, 2011, p. 17).

No início do trabalho de campo, passei a ir assiduamente ao bar Veredinha, na parte da manhã, da tarde e no início da noite. Percebi que a frequência de alunos se dava após as quinze horas, sempre no período da tarde. Com isso, eu visitava o bar nesse período. Nessa época, estive no local conversando com o atendente, que comentou sobre o horário de funcionamento, de 8 horas às 22 horas. Além disso, complementou que, mais cedo, alguns alunos já tinham passado por lá, jogaram sinuca e foram embora. O bar Veredinha tinha um balcão com bancos altos, mesa com cadeiras espalhadas por dentro do bar e no passeio externo, como também, uma mesa de sinuquinha ao centro.

Um bar é um estabelecimento comercial em que se servem bebidas alcoólicas e não alcoólicas. Além disso, em geral, são servidos petiscos e outras iguarias. Existem bares famosos, uns por bebidas características, outros por iguarias exóticas. O bar como ambiente social é um importante instrumento para difusão de ideias assim como um polo de encontros. Local predileto para as "happy-hours". A origem da palavra bar é inglesa e significa barra, aquela em que se apoia os pés no balcão. Outra versão para o significado do nome é a barra (trave) de madeira em que se amarravam os cavalos nos *saloons* do velho oeste estadunidense (FERREIRA, 2009, p. 95).

O bar Veredinha tem algumas particularidades que o fazem diferenciado para os jovens estudantes. Percebi que não era instituído a obrigatoriedade de um consumo mínimo, embora oferecesse serviço de restaurante no horário de almoço. Como não tinha música ao vivo, não havia couvert artístico, o baixo custo atraía os frequentadores. Além de um balcão com bancos para ser atendido, o bar tinha mesas espalhadas pelo lado de dentro e pelo lado de fora no passeio, duas portas grandes em uma esquina com a rua Campos Sales. Outro atrativo era uma mesa de sinuca de fichas localizada no centro do bar.

Essa definição e caracterização do bar foi um importante passo para este estudo, já que este lugar foi se constituindo como relevante campo de observação do pesquisador, mas ainda faltavam os sujeitos da pesquisa.

3.3.3 Aspectos metodológicos no encontro com os jovens

Na coleta de dados, optei pela observação participante como técnica que pudesse fazer uma descrição detalhada dos jovens e suas interações, buscando compreender os significados que os jovens sujeitos da pesquisa atribuíam às vivências experimentadas e a sociabilidade no campo estudado. Esses significados conferidos pelos sujeitos seriam identificados por meio de

entrevistas de profundidade. Essa entrevista teve um caráter semi-estruturado e objetivou perceber como se deu a chegada e as experiências dos sujeitos nos espaços/bares e a realidade vivenciada nos espaços de dentro da escola.

A inserção no campo permitiu acompanhar um total de nove jovens, sendo dois de 17 anos e o restante entre 18 e 19 anos. É importante apontar o gênero desses participantes - quatro jovens do sexo feminino e cinco do sexo masculino – pois essa variável mereceu destaque nesta pesquisa com a construção do item “*o bar como espaço masculino*”, desenvolvido no último capítulo desta dissertação.

Era o primeiro dia de aula do ano de 2011, em uma segunda feira, fiquei sabendo através do calendário escolar que as aulas iniciariam naquele dia. Apesar de frequentar o campo no ano anterior, ainda não tinha presenciado um primeiro dia de aula. Fui ao encontro dos bares da Rua Campos Sales. Foi em uma investida depois das quatorze horas que presenciei a primeira cena onde alunos e alunas do CEFET apareceram no bar. Naquele momento, fiquei muito agitado, caneta e caderno de campo as mãos, observando, parecia que eu era um animal pronto para dar um bote. Eram aproximadamente 16 horas quando se adentraram no bar Veredinha quatro meninas sem uniforme, algumas com mochilas. Sentaram em uma mesa aos fundos do bar, pediram uma cerveja e quatro copos e começaram a beber sentadas. A mesa era a mais escondida do bar, quem passava na rua jamais enxergaria as meninas. No bar éramos exatamente um total de quatro homens e as quatro meninas. De repente aparecem mais dois alunos um rapaz e uma menina de muleta, que estava com o pé engessado. Foi após a chegada desses amigos que veio a confirmação que era aluna do CEFET, pois a garota de muleta estava vestida com a camisa de uniforme da escola. Para completar a cena, uma das garotas pediu ao atendente uma ficha de sinuca, elas definem as duplas e começam a jogar sinuca “par ou ímpar”. Em vários momentos percebo algumas zoações¹⁷ do tipo “vai errar”, “ta na boca”, muito riso e descontração. Os quatros homens presentes no bar ficavam acompanhando o jogo, pareciam estar impressionados com a cena apresentada. Eu como pesquisador fiquei me sentindo um privilegiado naquele dia, alunas do CEFET no bar bebendo e jogando sinuca (CADERNO DE CAMPO, 07/02/2011).

A cena acima foi protagonizada por duas das entrevistadas da pesquisa, o Sujeito 7 e o Sujeito 8¹⁸, que mais tarde foram convidadas a participar com seus depoimentos e suas experiências no desenvolvimento do estudo.

Um dos grandes desafios durante o contato com os sujeitos da pesquisa foi à criação de vínculos, já que muitos deles ficavam pouco tempo nos espaços. Na realidade, os encontros eram muito imprevisíveis e dinâmicos. Consegui acompanhar algumas cenas durante os aproximados nove meses propostos pela pesquisa. Alguns alunos apareciam somente em um único dia e não retornavam mais. Considerei isso um desafio, ou seja, conseguir estabelecer

¹⁷ Zoação / zoar com: Divertir-se, estar à vontade, brincar entre amigos. Zoar de: debochar ou sacanear alguém ou alguma coisa, (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 250).

¹⁸ Esses sujeitos serão descritos mais a frente. Esse formato de identificação foi proposto para resguardar suas identidades.

relações mais próximas, diante dessa perspectiva. O fato da ausência de jovens no espaço dos bares levou-me a desenvolver algumas estratégias de aproximação junto aos sujeitos.

Neste bar Veredinha era o local em que concentrava minhas observações. Certo dia apareceu um homem mais velho com uma mulher também mais velha, sentaram-se à mesa de fundo e ficaram proseando. Outra vez estive nesse bar, a tarde estava uma mulher com um bebê conversando com o atendente no lado externo do bar. Mais tarde fiquei sabendo que se tratava da esposa do dono do bar e eles moravam na casa que fica sobre o bar Veredinha. Em outro momento encontrei com alguns amigos que estavam transitando na região consertando um computador, ficamos horas conversando no bar Veredinha, pois a loja de computador fica ao lado do bar. Esse amigo pediu uma cerveja e a prosa rolou. Quando de repente chega o Zé do Bicho e entra no papo, pois tínhamos amigos em comum. Nessas idas ao bar não tenho percebido a presença de alunos do CEFET, essa situação tem trazido um pouco de preocupação com a pesquisa, (CADERNO DE CAMPO, 23/05/2011).

Para Cruz Neto (2002, p. 62), o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas.

Uma das estratégias da pesquisa de campo foi não limitar a pesquisa somente em observar os jovens no espaço do bar Veredinha. Após vários registros no bar, procurei observar esses alunos no espaço interno da escola, como uma estratégia de aproximação junto aos sujeitos. Passei a desenvolver uma rotina de ir ao bar Veredinha e, se não os encontrasse, dirigia-me para dentro do CEFET-MG, na busca pelas identificações. Para esse momento, adotei o reconhecimento dos sujeitos pelas características físicas, cor do cabelo ou grupos de afinidade. A partir disso, aproximei-me de alguns jovens que foram *informantes-chave*, segundo Schimahaw & Hurtado (1998) citado por (MARQUES, 1993, p. 103) para o desenvolvimento do estudo.

Várias foram as “investidas” no bar Veredinha para encontrar os alunos.

Então, resolvi me aproximar, também, dos alunos envolvidos com o Grêmio do CEFET-MG para tentar estabelecer um diálogo sobre o tema da pesquisa.

Ao entrar no CEFET-MG, encontrei alguns alunos e alunas que estiveram no bar Veredinha, na semana anterior, três meninas sentadas no chão e outra deitada ao lado. Três estiveram no bar bebendo cerveja e jogando sinuca, entre elas, os Sujeitos 7 e 8. Nesse momento, fiquei pensando que esse grupo merecia um acompanhamento. Assim, objetivei conhecer suas redes de sociabilidades, ou seja, que turma ou atividades elas estariam buscando. Acreditava que esses sujeitos seriam de grande importância para esta pesquisa.

Em seguida, fui ao Grêmio e não encontrei nenhum estudante. Diante disso, deixei recado, com o rapaz da loja de Xerox, que fica ao lado da sala do Grêmio. Quando me dirigia ao pátio do CEFET-MG, ouvi um grupo de alunos falar sobre a colega e sua participação no

Grêmio. Sendo assim, andei em direção ao grupo e percebi que estavam se organizando para tirar Xerox. Conversei com a garota sobre minha pesquisa e ela ficou de contatar o Grêmio para facilitar a aproximação. Nesse instante, uma de suas falas me chamou atenção, quando se referiu ao “*Carrefour como o Cefet 3*”, representando um nome a um determinado espaço.

Nas minhas idas ao CEFET-MG, desenvolvi uma rotina de observação, primeiro circulava nos bares da Rua Campos Sales, sempre em busca da frequência de alunos(as). Nesse processo, num dia estava em frente ao bar Veredinha, atravessei a rua e fui ao encontro do Senhor Topa Tudo, e este logo me disse: “*teve uma turma aqui sexta-feira à tarde, turma grande de estudantes, vieram beberam, eles bebem muito*”. Esse comentário indicou que vários sujeitos observavam as cenas que eu buscava no meu estudo.

Com relação à aproximação com os alunos(as) do Grêmio, esta se deu em meados de junho e julho, quando ocorreria a eleição de Diretor geral do CEFET-MG. Ao chegar na escola percebi uma grande movimentação de estudantes, professores(as) e funcionários(as), pois naquele dia acontecia no auditório um debate dos prováveis candidatos. Após os discursos dos candidatos, no pátio se iniciou a panfletagem, a todo o momento alguém chegava e pedia apoio nas eleições.

Ao aproximar da sala do Grêmio percebi três alunos (duas garotas e um rapaz) conversando sobre o processo eleitoral. De repente se aproximam deles dois homens com panfletos de campanha e solicitam apoio. Nesse período, observei que esses alunos eram membros do Grêmio. Esperei a conversa com os candidatos terminar e me apresentei a eles. Em seguida, expliquei a minha pesquisa, seus objetivos e a importância da participação dos alunos neste estudo. Eles acharam a proposta interessante, forneceram seus contatos e ficaram à disposição para apoiá-la.

Entre esses contatos, identifiquei uma ex-aluna do CEFET, que se formou em turismo no ano anterior, e hoje é estudante na UFMG, mas frequentava a escola para auxiliar a turma do Grêmio. Essa ex-aluna participou da pesquisa como entrevistada piloto, dando suas colaborações para a reformulação do roteiro de entrevistas. Além dela, outras estudantes contribuíram nesse trabalho, uma, do curso noturno, de Meio Ambiente e a terceira, uma aluna do curso noturno de Química (Sujeito 9)¹⁹, que também participou das entrevistas. Essas estudantes tinham uma relação com os dois Sujeitos *Informantes-chave* desta pesquisa, àqueles acompanhados para escolha dos entrevistados. Eles estavam sempre envolvidos com eventos culturais do Grêmio.

¹⁹ Os sujeitos da pesquisa serão descritos no próximo tópico desse trabalho. Essa forma de identificação foi utilizada para resguardar as identidades desses jovens.

Enfim, passei a acreditar que entender como esses sujeitos interagiam dentro da escola era importante para a compreensão de como eles se relacionavam com o espaço de fora da escola.

Em encontro com dois informantes para este estudo, destaco os relatos abaixo, marcantes para o desenvolvimento do trabalho de campo. Essa aproximação trouxe falas e opiniões que posteriormente serviram de diretrizes para o roteiro das entrevistas.

Em uma ida ao CEFET-MG em busca de encontrar alunos do Grêmio conheci alguns alunos que estavam na sala assistindo televisão. Era a final da europa de clubes de futebol, vários alunos foram a sala para assistir. Conversando com esses alunos fiquei sabendo que o Grêmio se reunia as terças-feiras e quartas-feiras as 18h20min e 12h20min. Dois desses alunos que estavam assistindo o jogo pertenciam ao Grêmio, era a *informante 1* e o *informante 2*. Sentei junto a eles e a conversa rolou. Informaram onde eu conseguia o calendário 2011 do CEFET-MG. Apresentaram o evento musisexta que é um momento onde as bandas de alunos tocam para a platéia da escola, sua frequência era toda sexta-feira a partir das 12 horas, o término às 13 horas. O aluno (*informante 2*) falou que se ultrapassa o tempo de uma hora de show, “*a tia tira a tomada*”. Essa frase resume que o show é liberado de 12 às 13 horas, pois a partir das treze retorna as aulas da tarde. Esse mesmo aluno trouxe outras informações sobre o que pode ou não dentro do CEFET: o jogo de cartas ou baralho é proibido, é por isso que muitas vezes encontrei alunos sentados do lado de fora jogando cartas; o Carrefour conhecido como ir ao “*carrefa*”; sobre o uso de uniforme disseram que é liberado, mas nas aulas práticas ou de laboratório é obrigatório estar uniformizados, os alunos do 2º e 3º anos não usam uniformes como os dos anos anteriores; o trote nos calouros eles concordam em parte com determinações da escola, mas não entraram muito em detalhes. Dentre esses alunos que estavam na sala do grêmio, tinha uma garota que era uma das quatro que estavam no bar Veredinha bebendo e jogando sinuca, era a *informante 1*, achei interessante manter contatos com esse grupo, acreditava que mantinham relações com as garotas do bar. (CADERNO DE CAMPO, 23/02/2011).

Posto isso, cabe aqui ponderar que a observação participante configurou-se um instrumento significativo para este estudo, enquanto possibilidade de uma aproximação sucessiva junto aos sujeitos pesquisados (MARQUES, 2001). Nesse sentido, Laville e Dionne (1999, p. 176) salientam que: “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Quanto a isso, Burgess (2001, p. 86) afirma que:

[...] a vantagem de ser um observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Além disso, o observador pode obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, o que lhe dá acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias.

Teve um momento da pesquisa de campo que me deparei com alguns alunos vendendo convites de uma festa intitulada “ARRAIA DO CEFET UNIFICADO”. Era uma festa que

aconteceria em um clube alugado na região da Pampulha. Uma das informações que considerei interessante eram as pulseiras utilizadas para identificação de menores e maiores de idade. O uso dessas pulseiras visava prevenir a venda de bebidas alcoólicas aos menores de idade. Essas medidas eram tomadas pela comissão organizadora da festa, composta por alunos de vários cursos.

Na data da venda dos convites, percebi um rapaz (Sujeito 6) com um cavaquinho que estava junto das meninas tocando algumas músicas. Considerei interessante, pois revelara pela primeira vez, outro estilo de música dentro do CEFET-MG. Próximo a este grupo estava a *Informante 1*, conversando com o rapaz que tocava. Mais uma possibilidade de entender as relações que aqueles sujeitos estabeleciam com a música; ou seja, outro tipo de som, o samba. Foi nessas aproximações que conversei com o rapaz que toca cavaquinho. Ele faz o curso de mecatrônica e está no 3º ano e adora samba de raiz. Aproximei perguntando sobre certo esvaziamento na escola. Ele afirmou que era semana de prova, e que ao término da avaliação, os alunos poderiam ir embora.

A musicalidade mostrou-se muito presente nas relações desses jovens. Diante disso, notei que essa poderia ser uma outra estratégia de aproximar dos grupos mais envolvidos com a música dentro da escola. Aqueles jovens que defini como *Informantes-chave* eram também bem envolvidos com os estilos musicais apresentados dentro do CEFET-MG, como o rock e o samba. Através desse movimento, aproximei-me dos Sujeitos 1, 2, 3 e 5, todos envolvidos com bandas de rock e o Sujeito 6 envolvido com samba.

Com esses referenciais teóricos e empíricos, levantados até o momento, dirigi-me ao “terreno desta pesquisa” (MARQUES, 2001). Na escola e na rua, convivi com um cotidiano de ricas experiências, sejam nas estratégias em busca dos sujeitos jovens em momentos de lazer ou em outros momentos da vida pessoal. Todas as considerações supracitadas foram imprescindíveis para a entrada no campo, como explicito a seguir, os sujeitos da pesquisa.

3.3.4 Informantes-chave e suas relações no espaço de lazer

Compareci ao CEFET-MG para encontrar com alunos do Grêmio, pois estava previsto uma reunião naquele dia. Encontrei com o *Informante 2* e resolvi me aproximar para dialogar mais acerca do meu trabalho de pesquisador. Suas informações relativas ao “musisexta”, “o

arte e cultura” e o “dia do amor”²⁰, foram assuntos importantes para facilitar o nosso diálogo. Esse estudante mora perto de Santa Luzia²¹ e levanta às quatro horas da manhã, sendo que, às cinco horas pega o ônibus, passa o dia todo no CEFET-MG, ficando até o jantar. Depois estuda e vai embora mais tarde, para evitar o trânsito pesado de acesso até a sua residência. Essa é a sua rotina. Além disso, faz o curso de eletrotécnica e está no 3º ano diurno. Ele gosta de estar no Grêmio apenas para ajudar nos eventos culturais. Não tem a intenção de ser militante, apenas colabora com algumas atividades daquela organização estudantil. Em relação aos bares, relatou que gosta de ir naqueles recintos que possuem mesas de sinuca, como aqueles lá em baixo, na Rua Campos Sales, “*a galera sempre vai*” (INFORMANTE 2, 25/03/2011).

Cabe relatar que não houve a reunião do Grêmio, pois ninguém compareceu. Nesse dia, o *Informante 2* estava envolvido com trabalho de grupo. Por isso, também não iria estar na reunião.

Numa outra data estive no CEFET-MG observando um grupo no bosque. Nesse local, identifiquei algumas meninas que eu vi bebendo e jogando sinuca no bar Veredinha. Comecei a pensar em uma delas como possível *informante*, já que estava sempre envolvida com atividades do Grêmio, com a música e com as festas. Em vários momentos que aproximei, conversamos sobre os eventos e a movimentação nos bares. Nesse dia, ela estava deitada no colo dos colegas e de uniforme. Sendo que essa configuração chamou a minha atenção: “*Como o uniforme faz com que o jovem aparenta ser mais criança.*”

De repente chega o *informante 2* e conversa com as meninas. Observo de longe. Ressalto que por meio dos informantes, surgiram os sujeitos para esta pesquisa.

[...] permissão relativa a expressão do sentimento. Pela aceitação das afirmações do informante, pela completa ausência de atitude moralista ou de censura, pela compreensão que reina durante a entrevista, reconhece-se que todos os sentimentos e opiniões podem ser expressos. Outra condição é a liberdade de qualquer tipo de pressão ou coação. Assim, o entrevistador habilidoso abstém-se de impor seus próprios desejos, suas próprias reações ou tendências numa situação de investigação.[...] Informantes-chaves ou informantes privilegiados, segundo Schimahaw & Hurtado (1998), são aqueles considerados capazes de fornecer informações sobre sua realidade e a de seu grupo (UDE, 1993, p. 103).

Em umas das investidas no campo, especificamente no bosque, após as 18 horas, percebi o *informante 2* e alguns amigos sentados, conversando. Pelos relatos, o *informante 2*

²⁰ São eventos realizados dentro do CEFET-MG, promovidos pelos alunos e professores. Serão mais detalhados nos próximos tópicos deste estudo.

²¹ Santa Luzia - cidade que faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte.

participa de uma banda e estava comunicando que iria deixar o grupo. Seu companheiro estava tentando mostrar a possibilidade de fazer sucesso e ser profissional. O *informante 2* falava de viver outras alternativas no campo da música e buscar outros estilos musicais. Nesse assunto, estavam presentes vários jovens, sentados fumando um cigarro. De repente, um deles lembra a hora do jantar, todos se levantam e se dirigem ao refeitório. O *Informante 2* passa por mim e não cumprimenta. Achei estranho. Acredito que são situações do campo, já que estar em território de pesquisa representa viver também esses momentos. Tratei esse momento adotando o paradigma da complexidade, quando Morin (2001, p. 227) nos traz, [...] a interação crescente entre indivíduos e sociedades e o acesso a novos discursos geram fluidez, dinamicidade, desestabilidade e imprevisibilidade nas relações humanas. Para esse autor, o mundo não é previsível, e os sistemas complexos são *não-lineares*, ou seja, “o comportamento diz respeito a um conjunto de estados possíveis de um sistema com propriedades relativamente uniformes, aos possíveis estados, as possíveis reorganizações que um sistema pode sofrer de seus atratores,” (NASCIMENTO, 2009, p. 65).

Em seguida, passou a *Informante 1* pelo pátio. Pela primeira vez, encontro com ela usando o uniforme do CEFET-MG, representado por uma camisa da escola. Fiquei surpreso de como a imagem da jovem muda ao colocar um uniforme escolar. Tive a impressão de uma jovem bem mais nova, ou em outras palavras, mais infantilizada, (DEBORTOLI, 2002, p. 77). Dessa maneira, as juventudes em um espaço escolar, vivem os dois lados da moeda: aprender a ser aluno, ou seja, o uso do uniforme como um código escolar; e o outro lado, que perpassa em ser jovem, não usar as vestimentas que o identifiquem como aluno.

Estive no Grêmio, mas não encontrei ninguém, estava buscando contatos com os representantes. No caminho, encontrei com o *Informante 2* e outros amigos que nos cumprimentaram com apertos de mãos. Nesse encontro, ele falou sobre sua expectativa depois de formado com relação ao mercado de trabalho. Sua intenção é trabalhar como técnico para depois pensar em formação superior. Explicou, ainda, sobre sua relação com a música, ou o rock no CEFET-MG. Além disso, comentou que os estudantes novatos parecem cada vez mais novos, de acordo com sua impressão.

Aproveitei a oportunidade e falei sobre o novo momento da pesquisa, no qual intensificaria uma maior interlocução com os alunos através de entrevistas com alguns deles.

Abaixo, segue a apresentação desses sujeitos.

3.3.5 Apresentações dos sujeitos e preocupação ética

Com o decorrer de visitas ao campo, eu tinha traçado um perfil de alunos e alunas que seriam interessantes como sujeitos desta pesquisa. Em primeiro lugar deveriam ser estudantes do ensino médio do CEFET-MG campus 1. Poderiam ser de qualquer orientação sexual, menores ou maiores de idade que frequentassem os bares nos arredores da escola. No entanto, foi por meio da observação de campo, especificamente no bar Veredinha, que iniciei minha identificação dos participantes mais diretos deste estudo:

Retorno ao bar Veredinha e encontro três alunos jogando sinuca, um deles estava com a camisa do CEFET. Entrei no bar e pedi uma coca cola, encostei-me ao balcão e acompanhei o jogo de sinuca. Eles estavam jogando par ou ímpar, muita descontração, risos e zoeira. Foram exatamente três partidas que eles jogaram, pagaram as fichas e foram embora para o CEFET. Outro dia dentro do CEFET, encontro os três rapazes que estavam jogando sinuca no bar Veredinha, descobri que eram do curso de mecânica, do 3º ano. É interessante como a postura dos alunos de mecânica se diferencia dos alunos de outros cursos. Como se constrói esse modo de ser aluno de mecânica? Outra questão surgiu, estiveram no bar, jogaram sinuca e foram embora. Como estar nesse lugar tem várias formas de se relacionar com os sujeitos? Esses alunos foram vistos várias vezes transitando dentro do CEFET-MG. Em uma desses encontros convidei-os a participar da pesquisa. Comuniquei sobre o objetivo da pesquisa, o porquê da escolha deles, falei sobre a relação com os bares da Rua Campos Sales. Eles disseram que sim, eu fiquei de fazer novos contatos. (CADERNO DE CAMPO, 09/05/2011).

Acreditava que os(as) alunos(as) descritos(as) acima aproximariam dos outros sujeitos que também teriam relação com os bares na Rua Campos Sales. Quando passei a observá-los dentro do CEFET, percebi suas redes de sociabilidade marcadas por relações com outros sujeitos que seriam também prováveis jovens que frequentariam os bares. Esses estudantes participavam de espaços socioculturais ligado à música, vinculados ao rock ou outro estilo como o samba. Nesse aspecto, estavam sempre nos mesmos eventos com a mesma turma, e também juntos no espaço interno da escola. Diante desse quadro, passei a apostar nesses alunos como sujeitos desta pesquisa. A partir dessas premissas, selecionei um grupo de estudantes para serem entrevistados.

Seguindo os passos do ensaio de Marques (1993), “uma pesquisa com menores de rua”, que essas estratégias de aproximação do pesquisador com os sujeitos foram desenvolvidas.

[...] a criação de um vínculo com os meninos [...] tentamos penetrar no entendimento da sua cultura. [...] faziam-se curativos, higienização [...] os pesquisadores se

sentiram, de alguma forma, obrigados a prestar esse tipo de atendimento, e estes momentos tornaram-se oportunidades de exercício de afetividade, facilitando relacionamentos sociais e educativos [...] e assim a equipe de pesquisadores foi levada a romper com seus medos e preconceitos. O “Campo do Lazer” passou a constituir um local onde os meninos encontravam atenção e prazer. O critério de seleção dos sujeitos foi feito com base no conhecimento que o pesquisador já tinha familiarizado com esse grupo de adolescentes (MARQUES, 1993, p. 88).

Diante disso, organizei os participantes²² deste estudo em grupos distintos distribuídos como se observa abaixo:

- Grupo 1- Informante 1 e suas amigas que estavam no bar Veredinha, Sujeito 7 e Sujeito 9
- Grupo 2- Jovens do curso de Mecânica que estavam jogando sinuca no bar da Rua Campos Sales.
- Grupo 3- Sujeitos membros do Grêmio, no caso participou o Sujeito 8.
- Grupo 4- Informante 2 e seus amigos da música, Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 5.
- Grupo 5- Alunos ligados ao samba, Sujeito 4 e Sujeito 6.

Esses eram os prováveis sujeitos da pesquisa nos quais apostei que tinham uma relação com os bares da Rua Campos Sales. Depois da definição dos sujeitos, eu ainda necessitava confirmar essa premissa de que aqueles estudantes frequentavam esses bares.

Frente a isso, a primeira proposta foi desenvolver uma cartografia do lazer desses jovens e através desse mapa confirmar sua relação com os bares. Nesse aspecto, um trabalho realizado por Felizardo (2003) junto a jovens frequentadores de uma praça da cidade me inspirou a desenhar essa estratégia metodológica. Caso o jovem não confirmasse sua relação com o bar, deixaria de aproveitar suas contribuições, pois não se encaixaria como sujeito da pesquisa. A *não-linearidade* (MORIN, 2008, p. 177) nos sistemas complexos também pode ser percebida nesse momento do estudo. Uma pesquisa implica em estratégias, enfrentar imprevisibilidades, portanto, um mundo dentro dos princípios da incompletude e de incertezas, (*idem*).

Essas foram as estratégias de escolhas dos sujeitos da pesquisa. Passei a construir um roteiro de entrevista que teria dois momentos bem definidos. O primeiro uma cartografia do lazer desses jovens, sua aproximação com o CEFET-MG e seu deslocamento nos momentos de lazer. No segundo seria um maior aprofundamento nas relações desses jovens com o espaço bar. Sendo assim, contei com as contribuições de Szymanski (2004, p.64), no que se refere a pesquisa de aprofundamento:

²² No próximo tópico deste estudo, os sujeitos apontados nos grupos serão caracterizados.

É na prática que se consolidam os procedimentos de análise, mas estes não deverão se “fetichizar” a ponto de afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade. [...] o movimento de análise foi a partir da explicitação dos significados, elaborar as categorias. Uma vez obtida essa primeira descrição, teve início o trabalho de reflexão, aquilo que Giorgi (1985, p.30) chama de trabalho “intradescritivo”, a partir de leituras e releituras do texto de referência. Os itens emergentes da descrição primeira darão suporte ao segundo texto elaborado a partir da seleção dos itens emergentes desse primeiro que serão referidos como “unidades de significados”. A intenção é traduzir o texto original para uma linguagem psicológica, apontando seus elementos constitutivos e apresentando uma síntese de cada categoria. Além do trabalho descritivo poderá ser incluído mais uma etapa no processo de análise chamada de “interpretação” ou conforme Ricoeur (1978), a “busca do oculto no aparente”. É nesse momento, que se desvelou a dicotomia entre o vivido e o pensado, que constitui a síntese do trabalho de análise.

Os jovens participantes da pesquisa receberam informações sobre os objetivos, os benefícios e riscos em participar do estudo, bem como a garantia do anonimato e sigilo das informações. Para utilizar o recurso de gravação das entrevistas foi elaborado um pedido de licença ao jovem, de modo a obter aprovação e concordância para a gravação dos depoimentos. Após a obtenção da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), em duas vias, foi combinado com o participante o momento da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Alguns registros foram feitos para captar observações relevantes que o gravador não pôde registrar como gestos, expressões faciais, entonação de voz, etc.

Todos os dados coletados no presente trabalho foram utilizados unicamente para fins da presente pesquisa. Serão armazenados no mínimo um ano e no máximo cinco anos na sala do pesquisador-orientador, com acesso restrito aos pesquisadores responsáveis pela presente pesquisa. Todos os passos da pesquisa estarão assegurados a integridade física e moral e o bem-estar dos sujeitos, acima de qualquer interesse.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Nesse tópico, pretendo caracterizar cada participante deste estudo, com o intuito de apontar especificidades que coadunam com os objetivos desta proposta de pesquisa, como segue abaixo.

3.4.1 Sujeito 1

A entrevista com S.1 aconteceu na biblioteca do CEFET-MG, em uma sala de estudos. Encontramo-nos no corredor de saída da escola. Ele fora comunicado do meu interesse em entrevistá-lo, pelo Sujeito 5, que estava agendado comigo mais a frente. Ao encontrá-lo falei sobre a pesquisa e constatei que ele já estava informado. Propus agendarmos dia e local para o nosso encontro, ele sugeriu que fosse naquele momento, pois estava disponível. Concordei e fomos até a biblioteca. Os procedimentos da entrevista foram apresentados e demos início ao trabalho. Nesse instante, percebia a importância do pesquisador estar aberto a enfrentar o inusitado, diante da dinâmica própria do campo pesquisado, (MORIN, 2001, p. 227).

Contudo, superada a tensão inicial do entrevistado e do entrevistador, ocorreram momentos de descontração para tratar das questões apresentadas.

O Sujeito 1 tem dezessete anos de idade, sexo masculino e estudou o ensino fundamental no Colégio Santa Maria - Floresta em Belo Horizonte. É filho de pais separados, mora com a mãe no bairro Concórdia na capital mineira. Sua mãe tinha um emprego na PUC. Isso fazia com que ele fosse bolsista no Colégio Santa Maria. O desemprego da mãe em 2008, fez com que o S.1²³ buscasse estudar no CEFET-MG. É aluno do 3º ano de Mecatrônica. Apresentou uma história com a música que se iniciou na sua infância, aos 5 anos de idade, quando ganhara um instrumento do avô. O avô construía instrumentos. Atualmente toca bateria em uma banda²⁴ de música instrumental.

Sua aproximação com os bares se deu após a entrada no CEFET-MG. Segundo ele, era constantemente assediado por outros jovens da turma, geralmente os repetentes.

Quando eu cheguei aqui nesse bairro eu não conhecia nada. Completamente ET. Esse bairro eu não tinha idéia, aí o pessoal aqui do CEFET foi conhecendo o pessoal aí, aí o pessoal do bosquinho, aquela turma que reúne para jantar ia muito ao bar, no primeiro ano não muito, só o pessoal mais velho ia, mas no segundo ano, as vezes a aula ta ruim, aí a galera combina de matar aula e todo mundo ir para o bar, depois da aula, as vezes não tem aula a tarde, o pessoal sempre vai para o bar, tem gente que vai todo o dia para o bar. Eu nunca ia para o bar, mas aí um dia o pessoal me chamou, vamos lá vê o que acontece lá né! Aí foi lá assim, é bacana cara, acho válido sim, apesar de que o pessoal é tudo menor e bebe assim né, todo mundo sem uniforme, de uniforme não pode, sem uniforme assim, chega lá pede a cerveja de boa, o cara não pede documento e nada, bebe lá, joga uma sinuquinha assim, beleza

²³ Os sujeitos entrevistados serão identificados pela letra “S” e um número com o propósito de resguardar suas identidades.

²⁴ O termo refere-se aos grupos de alunos que se reúnem para tocar instrumentos musicais. São vários estilos musicais, destacando em grande número as bandas de rock.

eu acho legal isso véio. Apesar de que ta errada, mas acho legal [risos]. (S.1, 21/09/2011).

3.4.2 Sujeito 2

A entrevista com a jovem S.2 aconteceu no dia e horário marcados, no *bosque* às 07h30min, pois a biblioteca, um local reservado, só abriria a partir das 8 horas. A escolha desse horário e local partiu da entrevistada. Naquele dia, ela pegaria carona com o padrasto e chegaria bem cedo à escola. O seu compromisso seria a partir das 08h40min, sendo assim, agendamos. De acordo com Marques (2001) é fundamental respeitar a indicação dos pesquisados para os locais e horários mais adequados para a realização do estudo.

Ao chegar ao CEFET, dirigi-me ao bosque e lá estava a S.2, sentada em cima de uma mesa de concreto conversando com um rapaz, em pé, ao seu lado. Cheguei e pedi licença. O rapaz despediu e afastou. Sentei-me no banco e falei novamente do que tratava a entrevista, apresentando toda a estrutura da pesquisa.

Nossa entrevista foi interrompida por duas vezes. A primeira em decorrência do barulho de uma vassoura de palha do pessoal da limpeza da escola, que passou varrendo o local. A segunda interrupção aconteceu com a chegada de um amigo que aproximou e perguntou para S.2 sobre assunto de aula. Ela respondeu de imediato ao colega, o qual entendeu e foi embora. Então, seguimos com a entrevista. Durante todo o processo da entrevista, ela apresentou tranquilidade e descontração. Parecia estar à vontade com o pesquisador, acredito que seria devido a sua forte relação com a educação, pois sua mãe é uma pedagoga.

A jovem S.2 tem dezessete anos de idade, cor branca e estudou o ensino fundamental em escola pública na região do Barreiro, em Belo Horizonte, sendo que mora com a mãe e o padrasto. Buscou o CEFET-MG por influência de um tio que já passou por essa escola e, ainda, por acreditar que seria uma forma mais rápida de entrar no mercado de trabalho.

Foi mais ou menos assim também, meu tio formou aqui no CEFET, aí minha mãe, eu também vim de escola pública, minha mãe sempre achou que o CEFET ia ser um, eu ia conseguir chegar ao mercado de trabalho mais rápido, porque aqui eu to fazendo um curso técnico, então se eu não estivesse fazendo um curso técnico eu ia ter que fazer um ensino médio para depois fazer um curso ou uma faculdade. Aí é meio um atalho, daí desde sempre eu sabia que eu ia fazer CEFET, não sabia o curso, sempre desde que eu entrei na quinta e sexta série, já havia o assunto do

CEFET, exatamente por esses motivos meu tio já ter estudado aqui. (S.2, 26/09/2011).

Ela se apresentava sempre em um estilo diferente de se vestir, não usava o uniforme da escola e estava permanentemente com os cabelos pintados de vermelho. Era muito alegre. Segundo ela, esteve sempre envolvida com a música antes de entrar no CEFET-MG, quando fazia cursinho e conheceu um amigo que era mais ligado ao rock. Foi, inclusive, convidada a participar de uma banda junto com ele e a partir daí estão engajados até hoje. A jovem toca guitarra e também é vocalista do grupo.

No CEFET-MG cursa Eletrônica, 2º ano, sendo que já repetiu o primeiro ano. Seu envolvimento com bares se deu depois da entrada no CEFET-MG, no primeiro ano, num lugar onde tudo na região era novidade.

[...] quando eu cheguei aqui era mais interessante, se ficar aqui tem um barzinho aqui perto, tem o Carrefour ali, uma sorveteria do outro lado, mas é, acho que no decorrer dos anos vai apertando mais, aí você vai perdendo um pouco a graça de ficar aqui na região, vai perdendo interesse, porque legal mesmo quando é tudo novo, aí pra você todos os barzinhos da Campos Sales, deixe de ser novo, aí perde um pouco da graça. [...] principalmente quando era caloura. A diversão que tinha era sair cedo da aula, quando professor faltava, você ia pra Campos Sales, tinha diversas opções ali. (S.2, 26/09/2011)

3.4.3 Sujeito 3

A entrevista com o jovem S3 aconteceu na biblioteca, na sala de estudos que estava reservada, no horário da tarde, pois naquele dia, o aluno que era do turno da noite, estava indo ao CEFET-MG mais cedo para estudar para as provas. Apresentei os procedimentos de entrevista e o trabalho se iniciou.

O sujeito S.3 tem dezenove anos de idade, cor branca, faz o curso de Mecânica, 3º ano, turno da noite. Entrou para o CEFET-MG por meio de influências familiares. Seus pais são separados. Ele mora com a mãe e uma irmã mais velha que tem um filho bem pequeno na cidade de Ibirité.

[...] eu acho que eu entrei aqui primeiro foi por causa de pressão da família, a primeira vez, todo mundo, e a segunda vez que eu tentei foi mais pra mostrar pra todo mundo que eu conseguia passar, mesmo que eu não estudava, matava aula, não tinha caderno, até hoje eu não tenho, eu acho que ter dinheiro não tá ligado ao cara ter caderno, ter nota boa não. (S.3, 26/09/2011).

Esse informante tem uma relação muito forte com a música dentro do CEFET-MG. Muitos alunos se referiram a ele, em várias conversas. Ele gosta de falar de rock e está sempre envolvido com os eventos desse estilo musical. Iniciou sua relação com música, ainda jovem, por influência do pai que adorava rock. Participava da mesma banda do sujeito S.2. Segundo seus relatos, eles foram namorados por um longo período. Na banda toca guitarra, mas, também, gosta muito de violão.

[...] antes deu entrar aqui eu já mexia com música, eu já ouvia música sem exagero, umas vinte horas por dia, meu pai incentivava demais, entendeu, mostrava. Instrumento eu adquiri através do meu pai, ele tinha um violãozinho e tal, fui peguei e pá, as notinhas e tudo, aí é aquela coisa superficial por causa da idade. Um moleque de 14,15 anos não tem tipo uma idéia eu vou viver de música. (S.3, 26/09/2011).

Sua relação com os bares começou antes do CEFET-MG, sua família já frequentava esses espaços. Nesse aspecto, mostrou bastante tranquilidade ao tratar dos bares. Mas deixou claro que a sua inserção no CEFET-MG intensificou seu acesso aos bares.

[...] um colega era pirasso com o bar, vão lá, não pega nada, aí eu ia, aí depois de um tempo eu fui percebendo que o bar não é nada de mais cara, cê sentar, minha mãe bebe cerveja, pegar uma porção de fritas com baycon, senta lá toma uma cervejinha com ela, quando ela ta perto eu não fumo nem bebo, tomo uma coca-cola com ela, pá e tal, música, toquei em bar cara, entendeu pegar violãozinho tocar. Depende dos bares, né. Agora tem o pé de goiaba aqui atrás maravilhoso o bar. Os da sinuca é meio copo sujo, mas a galera vai por causa da sinuca, galera fala, vão ao bar, não vamos jogar sinuca, sinal que é massa, cara, jogar uma sinuca com galera tomando uma e um espetinho, eu acho bom, é interação da galera, sacou. (S.3, 26/09/2011).

3.3.4 Sujeito 4

Sua entrevista aconteceu na biblioteca, conforme combinado. Quando cheguei ao CEFET-MG, o Sujeito 4 estava aguardando no pátio junto a um grupo de alunos. Convidei-o para irmos para o local previsto, pois tínhamos uma sala de estudo reservada.

O Sujeito 4 tem dezoito anos de idade, negro, sempre foi aluno de escola pública. Mora com os pais na cidade de Contagem no bairro Durval de Barros. Sua chegada ao

CEFET-MG no curso de Eletrotécnica foi incentivada pelo pai que também tem formação técnica pela escola Polimig.

[...] tentei fazer eletrônica por causa que ele (meu pai) fez eletrônica também, só que eu preferi fazer eletrotécnica, eu não sabia muito da área não, mas eu preferi. Minha mãe não estudou muito não, fez ensino médio e parou estudar, mais é meu pai mesmo que me incentivou a estudar, minha mãe incentivava também, lógico! Mas a maior ênfase foi meu pai mesmo pra tentar CEFET. (S.4, 27/09/2011)

O jovem revelou que sua primeira ida ao bar foi por influência de amigos ou colegas de turma. Quando chegou ao CEFET-MG não conhecia a região.

Foi depois do CEFET, porque eu tinha muitos amigos aqui do 2º e 3º anos, o pessoal estava aqui há mais tempo. Os repetentes, eles já conhecem, vão lá no bar, tal bar, vamos ali, aconteceu mesmo. Aí depois disso, minha sala não é muito de bar não, só uns três ou quatro. (S.4, 27/09/2011).

Segundo S4, sua aproximação com a música se deu quando começou a fazer aula de violão. Não teve muita paciência e abandonou. Ao entrar para o CEFET-MG encontrou alunos que foram importantes na sua recente reaproximação com a música, em especial, com o estilo samba. Seu instrumento passou a ser o cavaquinho doado por um amigo e apreciado pelo seu avô que também foi músico.

[...] minha irmã toca violão, eu comecei a aprender também aí eu desisti, ah! Ficar aí indo nessas aulas de música não, aí eu desisti. Só que aí eu entrei no CEFET, nós começamos a ajuntar e cada um tinha um instrumento, violão, um pandeiro. Aí eu falei, vou ver se eu arrumo um cavaquinho. Aí um colega meu, amigo meu tinha um, ah, vou te dar um que eu tenho lá em casa, que eu não gosto muito dessas coisas, ele toca mais guitarra, mais rock, me deu. Só que antes também, meu avô já foi músico entendeu, tocou nas cidades do interior, Pitangui, mas não tem mais agilidade com os dedos, mas tem muita noção, sabe essas coisas, aí eu sempre quando eu to perto dele assim, ele vai me falando de afinação assim, do instrumento que ele tocava, aí eu fui gostando entendeu, aí agora eu to aí tocando. (S.4, 27/09/2011)

3.4.5 Sujeito 5

A entrevista com o jovem S.5 aconteceu no dia e horário marcados. Todavia, fiquei em dúvida se ele iria comparecer. Quando cheguei à biblioteca no horário previsto, o estudante estava em uma mesa lendo um livro. Aproximei e o convidei a irmos para a sala reservada. Apresentei todos os procedimentos da entrevista e iniciamos com a gravação.

O Sujeito S.5 tem dezoito anos de idade. Recentemente tinha comemorado seu aniversário e parecia que era a primeira vez, após os dezoito anos, que alguém lhe perguntava a sua idade. Ele ficou até confuso para responder. Sua cor é branca, sexo masculino e cabelos ruivos, um detalhe que provocava vários apelidos atribuídos pelos colegas da escola. Essa era uma das características que eu utilizava para identificá-lo no período de observação de campo. Esse sujeito morava com os pais na região do Barreiro, onde estudou em escola particular até chegar ao CEFET-MG. Chegou à Escola Técnica Federal por influência de um primo que fora aluno dessa instituição. Enfrentou o processo seletivo por duas vezes. Na segunda conseguiu ser aprovado. Hoje cursa Eletrônica, 3º ano diurno.

Sua aproximação com a música se deu antes do CEFET-MG, quando ainda estava no ensino fundamental. Participava de um grupo que se reúne até hoje para tocar um estilo de rock nacional, no qual é baixista. Sua banda apresentou duas vezes durante o período de observação de campo.

Eu brinco com música desde que eu tô, deixa eu ver, no incincho da 8ª série, mais ou menos, é tinha uns colegas meus que tocavam aí foi e vamos brincar com esse trem, mas fui levar a sério mesmo depois que eu entrei pra cá. Foi junto, eu entrei, um pouco antes eu passei na prova, antes de começar a aula eu entrei numa banda mais certinha, a que eu tô agora. (S.5, 28/09/2011).

O jovem também falou de suas vivências e experiências com o bar, ao longo da entrevista. Relembrou quando era menor, antes de entrar no CEFET-MG, num período que frequentava os bares próximos a sua casa. Na região próxima ao CEFET-MG, compareceu poucas vezes nesses espaços, mas já esteve nos bares da Rua Campos Sales em alguns momentos.

[...] no aniversário de uma amiga minha, aí eu fui lá. Eu não frequento muito assim não, pelo menos aqui perto não. Lá no Barreiro só quando a gente costuma sair lá com meus colegas, como eu te falei né, tem ali na rua Sinfrônio Brochado ali, tem bastante barzinho legal, música ao vivo. A primeira vez foi com os colegas mesmo, vão lá beber um trem, eu era de menor, fiz dezoito agora em junho agora, a maior parte disso eu era menor [risos]. E eu comecei a sair mais depois que eu vim pra cá. Foi mais ano passado, sair mais para esses lugares, a noite, antes eu não tinha não. Quando eu fui a gente foi depois da aula, saiu daqui seis e meia, a gente foi um pouco mais longe, nem lembro o nome da rua direito, lá pra baixo mesmo, foi umas quinze pessoas, que era aniversário da [Informante1] de química, tinha um monte de gente lá, gente que eu não conhecia, um tanto de gente. (S.5, 28/09/2011).

3.4.6 Sujeito 6

A entrevista com o Sujeito 6 aconteceu na biblioteca no horário combinado. Comecei, explicando sobre os procedimentos, os termos de consentimento e mostrando alguns trabalhos de mestrado, alguns livros que tratavam da cultura juvenil, no caso específico, a dissertação de mestrado do Felizardo Júnior (2003) e, também, o livro “Jovens na metrópole” (MAGNANI, 2007). Percebia que os estudantes se interessavam em contribuir com a pesquisa quando entendiam a importância das suas participações. Essa estratégia surtiu efeitos positivos nessa entrevista e nas demais.

O Sujeito 6 tem dezoito anos de idade, sexo masculino e mora na região da Pampulha, no bairro Jaraguá. Atualmente está no 3º ano, Mecatrônica. De acordo com os seus relatos, repetiu o primeiro ano, já que encontrou muita dificuldade em se adaptar ao sistema de ensino do CEFET-MG. Segundo ele, os alunos ficam muito soltos, sem acompanhamento. Isso era muito diferente da sua escola de origem, o Colégio Batista Mineiro da rede particular, localizado no bairro Floresta.

Em seu relato, aparece com clareza que veio para o CEFET-MG porque acreditava em uma inserção rápida no mercado de trabalho, além da influência da família e dos pais.

[...] foi minha mãe, eles acreditavam que seria bom pra mim, pro meu futuro, porque eu com dezoito anos em vez de procurar emprego numa, sei lá, de atendente de telefone, negócio de roupa, além de ter um curso técnico eu teria salário na faixa de dois, três mil reais, quanto um técnico ganha, com dezoito, dezenove e vinte anos eu estaria ganhando isso, e quase ninguém ganha nessa idade, eu não ganharia nada com ensino médio normal. (S.6, 28/09/2011).

Quando convidei S.6 para participar da entrevista sabia que ele tinha uma relação com a música, pois em vários momentos de observação, notei que ele estava tocando um cavaquinho junto a um grupo de alunos. Foi num desses momentos que ocorreu a aproximação e o convite. Em um dos seus relatos disse que adora samba. Sua família sempre gostou de samba. As festas familiares eram acompanhadas por este ritmo. Segundo esse jovem, seu envolvimento com o samba é tão grande que aprendeu a sambar com muita facilidade.

Eu sei dançar véi, sinceramente eu sei dançar, ah sei sambar véi, eu sei dançar rolete também, é uma dança de música eletrônica. Minha família toda descendente de africano, só na malandragem, aprendi na família também, minha família fazia muita festa, hoje não faz mais não por causa de umas bagunça lá. (S.6, 28/09/2011).

Para S.6 sua aproximação com o bar se deu antes de chegar ao CEFET-MG, quando criança acompanhava o pai nos bares, após o trabalho. Mas reconhece que depois da sua entrada no CEFET-MG, acompanhado com os amigos da escola, a sua ida aos bares se tornou mais rotineira. De acordo com os seus relatos, ir ao bar estava sempre ligado ao consumo de cerveja.

[...] fui com meu pai, quando era mais novo, quando ele chamava colegas amigos dele, eu ia trabalhar com meu pai, eu ia assim, eu ia com meu pai trabalhando, eu era novinho, depois do trabalho na sexta-feira assim, passava no bar conversava com os amigos assim, e eu ficava lá sem beber. [...] no 2º ano, os colegas chamam, eu já bebia cerveja nessa época, aí eu já ia já, aí ele virou pra mim e falou, vamos lá pro bar tomar uma cerveja véi, aí eu falei vão, aí a gente saiu da aula. (S.6, 28/09/2011).

3.4.7 Sujeito 7 e 9

Essa entrevista aconteceu com duas estudantes, simultaneamente, por sugestão delas. A alegação era de que se sentiriam mais à vontade. Nesses momentos, deparava-me mais uma vez, com os aspectos inventivos e criativos para a construção de um conhecimento pertinente, e complemento com Morin (2008, p. 335), “uma teoria só realiza pelo seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito [...] é essa intervenção do sujeito que dá ao termo *método* seu papel indispensável”.

Esses sujeitos, quando foram convidados a participar do estudo, estavam próximos da *Informante 1*, que fora convidada dias antes, mas tinha decidido não colaborar com a pesquisa. Essa situação não influenciou a decisão de S.7 e S.9 que rapidamente, com aquele entusiasmo juvenil, aceitaram participar. Expliquei alguns procedimentos e agendei data e horário.

Na data marcada, estive no CEFET-MG aguardando por elas e não apareceram. Após dois dias, encontrei com S.7 e S.9 no pátio da escola. Aproximei e falei sobre as entrevistas. Diante disso, alegaram que estavam em semana de prova, porém indicaram que na sexta-feira, na parte da manhã, seria um bom horário. Nesse momento, surge a ideia, por parte delas, da entrevista em conjunto. Para não perdê-las novamente, aceitei e deixamos agendado.

No dia da entrevista cheguei mais cedo ao CEFET-MG, fiquei de plantão no pátio quando S.7 e S.9 apareceram para o recreio. Aproximei-me perguntando se podia esperá-las na biblioteca e aceitaram a proposta. No horário previsto, elas compareceram na sala de estudo. Ao apresentar os procedimentos da entrevista, ressaltei que eram duas falas para um

gravador, tínhamos que adotar uma ordem para se pronunciar. Após os combinados, S.9 fez a seguinte pergunta: *Como que você garante que não irão aparecer nossos nomes?* De imediato retornei aos documentos TCLE, expliquei novamente, concordaram e a entrevista se iniciou.

O sujeito S.7 é moreno, tem dezoito anos de idade, sexo feminino, mora em Contagem no bairro Eldorado, com os pais. Já o S.9 é da cor branca, sexo feminino, tem também dezoito anos de idade e mora com os pais na região do Barreiro. Essas estudantes se definem como muito amigas: *“eu trago muito isso sabe, de cuidar dos amigos, ainda mais com ela, eu tenho ela como irmã, ela sabe disso.”*(S.7, 30/11/2011).

O convite para participarem da pesquisa surgiu na observação de campo, quando encontrei quatro garotas do CEFET-MG jogando sinuca e bebendo cerveja no bar Veredinha, na Rua Campos Sales, entre as quais, S.7 e S.9 faziam parte desse grupo.

Essas participantes fazem o curso de química, estão no 3º ano e têm uma forte relação com os *Informantes 1 e 2*, além de uma amizade com Sujeito 5. Em vários momentos de observação de campo, nas apresentações de bandas, esses sujeitos estavam presentes.

A chegada ao CEFET-MG se deu por influência familiar para ambos os sujeitos. Para S.9, sua entrada na escola foi um pouco tensa, já que sua irmã gêmea tinha sido aprovada e ela não. Essa situação trouxe um desconforto familiar. Para S.7 a influência maior foi por parte do pai que tinha uma formação técnica, mas que não era no CEFET-MG. Segundo ela, ele ficara muito feliz com a inserção da filha nessa escola, pois era seu sonho quando jovem.

As aproximações com bares se deram após a chegada ao CEFET-MG. As influências dos amigos, as experiências da irmã gêmea, marcaram esses momentos de S.7 e S.9 na busca de novas vivências.

Foi depois com certeza, eu não tinha contato com bebidas antes do CEFET. Sinceramente o CEFET facilitou muito tanto que a minha irmã quando ela chegava em casa, ela contava nossa [*sujeito 9*] hoje eu fiquei bêbada pela primeira vez, mas nossa senhora [*risos*], aí eu acabei entrando, mas só que o nosso primeiro ano não tive tempo disso, começou mais no segundo ano, também foi um ano mais pesado, mais puxado aí começou a ter muito mais contato. [...] esse ano até que a gente começou a freqüentar bares, porque antes a gente não freqüentava muito, a gente só comprava e bebia aqui mesmo. Depois da aula, principalmente nos dias mais folgados quinta ou sexta mais tranquilas, preenchiam vão no bar, amanhã não tem nada pra fazer, vamos. (S.9, 30/09/2011).

[...] mas já ia no bar, mas beber mesmo foi no finalzinho do primeiro e aí, agente ah vão no bar, vão, é isso mesmo. (S.7, 30/09/2011).

3.4.8 Sujeito 8

A entrevista com sujeito 8 aconteceu na biblioteca do CEFET-MG, por indicação do participante. No entanto, após um longo período de espera no local e algumas ligações pelo celular, ela apareceu justificando que estava em uma reunião do Grêmio. Fomos até a sala de vídeo, já que, naquela semana muitos alunos procuravam a biblioteca por causa das provas. Essa decisão se deu por uma sugestão da bibliotecária. Apresentei os procedimentos da entrevista, os exemplos de publicação da dissertação de mestrado e seguimos com a gravação.

O sujeito S8 é militante político, tinha uma atuação rotineira com as questões do Grêmio, como eleições e eventos organizados pelo movimento.

Era aluna do curso de química noturno. Estava no 1º ano, tinha dezessete anos de idade, sexo feminino, cor branca e morava com os pais no bairro Coqueiros, em Belo Horizonte. Havia pouco tempo que chegara a Belo Horizonte. Morava antes em uma cidade chamada Engenheiro Navarro, situada no norte de Minas Gerais, próxima a Montes Claros.

A aproximação com o CEFET-MG se deu pela influência de uma tia que era professora dessa escola e a incentivou para que viesse estudar em Belo Horizonte. Segundo ela, com o apoio da tia, foi entendendo o que era uma escola de formação técnica. Diante disso, informou-se sobre os cursos e escolheu tentar vestibular para o curso de química. Não foi bem sucedida na primeira vez que prestou vestibular, sendo aprovada somente no ano seguinte.

De acordo com a entrevistada, não tinha uma relação com a região do CEFET-MG. Tudo era novidade para essa aluna. Todavia, foi a relação com colegas de militância e do Grêmio que a aproximou dos bares.

Eu acho que muita coisa na minha vida foi com o CEFET, e especialmente isso né, eu não tinha hábito, eu tinha certa recessão com relação a isso, falava de bar, ah já me vinha isso, não coisas agradáveis, muito na cabeça não. E assim eu nem tinha muito contato com isso, nem sabia que era muitos jovens que iam a bar e tudo, aí foi mais a questão assim, da influência das pessoas mesmo, mais no sentido de, não propriamente de ver eles indo e eu querer ir, é claro que a curiosidade ela te move um pouco. Mas assim, além de ser movida por essa curiosidade, por eu perceber que não é aquela coisa assim sabe, fora do comum, não, é um espaço agradável, um espaço muito bom sabe, que cê tá com os amigos, principalmente as pessoas é que eu tenho convívio assim, especifico aqui do CEFET e da militância né, sobretudo da militância também que o pessoal gosta muito de ir em barzinho. O pessoal aqui do cefet tem essa característica mesmo, e foi pelo CEFET mesmo, pelo [...]. (S.8, 30/09/2011).

3.4.9 Informante 1

A informante 1 estava no bar quando presenciei quatro garotas tomando cerveja e jogando sinuca. Naquele dia, a sua presença foi muito marcante entre as alunas, pois se destacava pelo tamanho, era mais alta que as outras colegas. Ela tem dezoito anos de idade, é branca e está cursando química no 3º ano.

Quando passei a aproximar dos alunos dentro do CEFET-MG, encontrei a *Informante 1* no Grêmio, no qual fiz o primeiro contato acerca da pesquisa. A partir desse momento foram várias oportunidades de aproximação e conversas. Entretanto, sempre sentia um ar de desconfiança dessa aluna com relação à investigação e o pesquisador. No transcorrer das etapas do estudo, chegando ao momento das entrevistas, a *Informante 1* foi o primeiro sujeito convidado a participar. Cogitamos a hipótese de sentar e conversar sobre o que representava participar de uma entrevista e, resolvemos agendar esse encontro para o outro dia, à tarde. Ela apareceu com um colega e também o convidei a participar da proposta deste estudo.

Apresentei todos os procedimentos pertinentes à pesquisa. De todo modo, ela resolveu conversar com os seus pais e depois dar uma resposta. Em outro momento, aproximei-me da *Informante 1* e em relação a sua participação na pesquisa, a qual respondeu que seu pai não autorizou sua contribuição junto ao estudo proposto.

Percebi com isso, que a *Informante 1* apresentava certa desconfiança, já que poderia ficar exposta, tendo em vista que no transcorrer das entrevistas e nos discursos de vários sujeitos, sua frequência a bares era bem comum. Nesse ponto, seu nome era recorrente na rede de relações da escola. Coincidentemente, o aluno que se apresentou com ela também alegou que seus pais não autorizaram sua participação.

Com a sua desistência de participar nas entrevistas, concluí que realmente a presença do pesquisador não é neutra, provoca um desconforto nos sujeitos da pesquisa. Segundo Marques (1993, p.96):

[...] o investigador é o outro, pessoa de outro universo / classe social, pertencente a um mundo no qual valores e linguagens divergem [...] os lugares do entrevistador e do entrevistado são bem definidos.

3.4.10 Informante 2

Esse sujeito é aluno do curso de Eletrotécnica, está no 3º ano, sexo masculino, cor branca e mora numa região próxima à cidade de Santa Luzia. Segundo seus relatos, acorda muito cedo para chegar ao CEFET-MG e passa o dia na escola, só retornando depois das 19 horas devido ao trânsito tumultuado até chegar a sua casa. Foram vários momentos que o encontrei no bosque aguardando a hora do jantar junto com alguns amigos.

Sua relação era muito intensa com as atividades culturais do Grêmio, estava sempre envolvido com a música, participando de alguma banda. Sendo que já participou da mesma banda do Sujeito 3.

Quanto à pesquisa, aconteceram vários momentos de conversas, explicações, relatos referentes ao tema do estudo proposto. Ele sempre se mostrou educado e comunicativo acerca dos assuntos debatidos. Então o convidei a participar da entrevista. Chegamos a agendar duas vezes, mas não compareceu. De acordo com ele, semana de provas e aulas, em outro campus, foram os motivos apresentados como dificultadores da sua participação. Todavia, esse sujeito trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

3.5 Caracterização do lazer: o lado de dentro da escola

Nas visitas ao CEFET-MG fui procurando entender os espaços internos, especificamente os tempos dos estudantes fora das salas de aula, nos quais transitam nos momentos de lazer, compreendendo que por aí circulam também informações, afetos, tensões, conflitos, que revelam a importância da sociabilidade entre os pares.

No que tange ao entendimento da sociabilidade desses jovens, desenvolvo essa reflexão com os textos de Simmel (1983) nos quais Dayrell (2005) se apropria:

[...] tal como na arte e no jogo, a sociabilidade demanda uma certa simetria e equilíbrio, uma relação entre iguais. Mesmo que existam diferenças, “faz-se de conta” que estas não existem. [...] e acentua que esse “fazer de conta” não é mais mentira do que a arte e o jogo são mentiras por causa do desvio da realidade, desde que dentro de suas regras.[...] no campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, e esses laços tem em si mesmos sua razão de ser. (SIMMEL, 1983, p. 179).

Esse jovem vai abrindo outros espaços, nos quais o grupo de pares, o estilo ao qual aderem e o consumo dos meios de comunicação de massa vão se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. Esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquire sentido em sua ação cotidiana. Assim, ele interpreta sua posição social, dá um sentido as experiências que vivencia, faz escolhas, age em sua realidade: a forma como se representa como sujeito é fruto desses múltiplos processos. (DAYRELL, 2005, p. 183).

Iniciei, caminhando pela biblioteca, um espaço novo para mim e muito frequentado pelos alunos. O acervo consta de uma linha de livros sobre lazer, turismo e esporte. Considerei que seria interessante circular entre os espaços internos como uma maneira de familiarização do pesquisador e, ao mesmo tempo, aproximar dos sujeitos da pesquisa. Minha presença passava a ser sempre notada. Percebi isso, também, através de professores ou funcionários que constantemente me cumprimentavam nos corredores.

Nesse aspecto, irei enfatizar três espaços ou momentos de lazer que aconteceram no seio da escola estudada, o CEFET-MG. No período de observação de campo, esses locais foram aparecendo como lugares mais frequentados pelo grupo pesquisado. Eram conhecidos pelos jovens como o espaço *bosque*, o outro como a *Semana de Arte e Cultura*, e o *Musisexta*.

Cabe acentuar que alguns acontecimentos me levaram a perceber o lazer pelo lado de dentro da escola.

Quanto ao bosque estava de olho em um grupo grande que se reunia naquele lugar. Observei aspectos como, o modo de sentar, pernas para cima, uns encostados no outro, todos falam ao mesmo tempo, muito barulho, os cabelos se diferem de outros alunos, camisas, cintos e cigarros compartilhados entre meninos e meninas. Percebia pelos assuntos que são ligados ao rock, falavam de shows e bandas.

O *Musisexta* acontecia no *bosque* citado acima. Esse espaço foi construído na década de 80 quando eu ainda era estudante do CEFET. Trata-se de um local privilegiado, apresentando várias árvores e com muita sombra, bem arejado, com muitos bancos circulares e mesa, como também possui um lugar circular no centro que apresenta uma estética de palco. Nessa área aconteciam as apresentações das bandas.

Ao chegar ao bosque, percebo que os alunos do Grêmio estavam envolvidos com a organização de um show, arrumando os equipamentos, fiação, caixas de som, tomadas, algo assim. Quando o *informante 2* percebe a minha presença, estendeu a mão e me

cumprimentou. Tive a sensação de estar sendo observado por esses sujeitos também (MARQUES, 1993).

Vários grupos de alunos no bosque, alguns tocam violão em outro canto, outro grupo deitado relaxando em um espaço mais distante, outros chegam conversam sobre equipamentos de som para a apresentação, o movimento aumenta quando a banda começa a afinar os instrumentos. O bosque está tomado pelos alunos. O show começa alguém esbarra no cabo de alimentação o som para, muita zoação, tudo é alegria! Percebo que o show é mais do que o show, zoação, cartazes para a banda, gritos, alegria, sorrisos e muito barulho. Termina o show, a galera pede mais uma música, tudo é registrado por telefones, máquinas fotográficas. (CADERNO DE CAMPO, 25/02/2011).

Percebia que rolavam vários comentários acerca do show. A galera do Grêmio e amigos se ofereciam para desmontar e carregar equipamentos. Enfim, terminava mais um Musisexta. Nesse dia, observei que o S.5 pertencia a uma banda que se apresentou naquele evento.

Novamente andando pelo pátio do CEFET, identifiquei na cantina um cartaz anunciando mais um show no bosque, na sexta feira, às 12 horas. Dessa vez, também reconheci que o Sujeito 1 da pesquisa era membro da banda programada pela organização dos encontros.

Mais um show no bosque, percebo que o grupo está passando o som, a cada batida na bateria mais alunos vão se aproximando do bosque. Uma mulher se aproxima e pede para diminuir o barulho, parece que ainda não é permitido fazer o som, só após as 12h20min. A garotada se aproxima com mochilas, bonés, tênis, cabelos performáticos, bermudas, a música atrai uma multidão de alunos, o bosque fica lotado. A aluna [*informante 1*] se aproxima, ela percebe a minha presença, ela dá apoio ao evento registrando com fotografias. Acaba a primeira música e a galera bate muitas palmas, o baterista é aluno do CEFET, amigos gritam seu nome. Ele empolga, no intervalo de uma música, ele pega na mochila uma bandeira de seu time de futebol, uma aluna de cabelo vermelho [*Sujeito 2*] ajuda a colocar a bandeira a frente da bateria. Uma galera aplaude, outra vaia, palavrões, mas o show segue. Começa a preocupação com o tempo, amigos falam para continuar e eles seguem tocando. Não dá mais, tem que encerrar, muitos alunos aproximam dos músicos, cumprimentam, rola um ar de satisfação pelo bom show. (CADERNO DE CAMPO, 13/05/2001).

Outro ponto relevante a destacar. Em meados de junho, começa uma grande movimentação no CEFET-MG, em função do evento Arte e Cultura. Ao chegar percebi uma montagem de um palco no estacionamento, aparentemente enorme. No bosque encontro alunos jogando cartas e um outro grupo ouvindo música com um som e batendo papo.

Continuei andando pelo CEFET-MG em direção ao ginásio poliesportivo e encontrei alguns alunos jogando futebol, sem professor por perto.

No outro dia seria a apresentação das bandas. Era um sábado à tarde. Percebi muitos alunos sentados em frente à portaria do campus com garrafas, bebendo vinhos, vodka e pinga. O segurança informou que eles não poderiam entrar com bebida alcoólica dentro da escola, só do lado de fora.

Vários grupos de bandas se apresentavam no local com seus instrumentos, penteados, roupas, seus piercings, brincos, alargadores, cada um no seu estilo e no seu grupo. Dentre eles, outros caracterizados com suas camisas pretas, suas botas pretas e os cabelos longos. Nesse aspecto, ficava evidente uma diversidade de estilos naquele espaço da música. Segundo Dayrell (2005, p. 22), é importante compreender as juventudes na ótica da diversidade, nas suas distintas produções culturais.

Os grupos teriam o direito de tocar duas músicas. Percebi muitos alunos que eram envolvidos com o rock do CEFET-MG. A turma da *Informante 1* marcava presença acompanhando a apresentação da banda do S.5. É interessante perceber as relações desses alunos com o movimento do rock, já que, aqueles que eram presentes nos bares também se relacionavam com a música no CEFET-MG. Esse detalhe poderia ser uma importante dica para uma aproximação dos sujeitos da pesquisa.

O evento provocou uma grande movimentação na escola. Além disso, observei várias atrações durante a semana, no auditório, um grande número de alunos assistia a uma apresentação de instrumentos de sopro, ao término, outra apresentação seria feita no bosque.

Encontrei nesse trânsito com a *Informante 1*, *Sujeito 5* e outros alunos, os quais estavam saindo do CEFET em direção ao Carrefour. Todavia, não entraram no Carrefour, já que, curiosamente, estavam com bolas de futebol e mochilas, indicando que iriam para uma quadra. No outro dia, perguntei ao *Informante 2* onde aqueles alunos foram jogar bola, pois não conhecia quadra esportiva na região da escola. Logo respondeu que não foram jogar bola, e sim, comemorar o aniversário da *Informante 1* em um bar lá em baixo.

Minha presença estava cada vez mais familiar dentro do campus I. Vários alunos ligados à música ou que tinham uma relação com os *Informantes 1 e 2* passavam e me olhavam. Essa configuração indicava que estava sendo reconhecido pelos sujeitos e que poderia desenvolver momentos de compartilhamento de saberes e experiências.

Na semana do Arte e Cultura o professor organizador do evento chegou para mim e perguntou quem eu era. Esse contato foi muito importante, pois através dele conheci o professor de educação física, o qual passou a ser um grande apoiador desta pesquisa. Durante uma das suas apresentações no *Arte e Cultura* com seu grupo de música instrumental, o

docente citado me apresentou para os alunos, informando acerca do que eu estava fazendo na escola. Foi mais uma estratégia de aproximação com os sujeitos da pesquisa. Em suma, acredito que acompanhar este evento foi importante para seguir com os novos momentos da pesquisa.

No próximo capítulo apresento o mapa de classificação dos lazes dos jovens entrevistados, e faço a análise de alguns dados relevantes levantados por este estudo.

4 JUVENTUDES, LAZER E REDES DE SOCIABILIDADE: um mapeamento dos seus percursos

A pretensão de trabalhar com mapas surgiu nessa dissertação como um caminho para a compreensão do percurso desses jovens nos espaços de lazer, observando-os de dentro escola, e/ou de fora dela. Diante disso, foi proposto estudar as trajetórias de lazer que faziam parte do cotidiano desses jovens, tentando compreender como seriam os seus deslocamentos pelos espaços no entorno da escola ou distante da mesma. Nesse aspecto, partia do pressuposto que ao construir um mapa com os sujeitos, surgiria nos relatos a qualidade dos vínculos de frequência aos bares e, com esse registro, traria para esta pesquisa os prováveis entrevistados que contribuíssem para entender esse lugar como um campo de estudos.

A primeira proposta seria construir um mapa juntamente com os sujeitos, no qual o pesquisador faria o mapeamento no momento da entrevista. Esse método estaria inspirado nos modelos de Sluzki (1997), Ude (2008) e Felizardo Júnior (2007) na elaboração do mapa das redes sociais que compõe a vida dos entrevistados:

(...) é importante ressaltar que esses mapas são desenhados juntamente com o grupo de participantes, utilizando-se quadro branco, quadro de giz ou folha de papel Kraft, dentre outras possibilidades, desde que o recurso permita aos participantes a visualização da cartografia que está sendo produzida. (UDE, 2009, p. 26).

Percebendo a complexidade na construção do mapa, bem como a falta de experiência e habilidade, como pesquisador, decidi que não seria viável construir o mapa no momento da entrevista.

Assim, esses registros surgiram após as entrevistas, emergindo das categorias apresentadas nos discursos dos sujeitos pesquisados. Essa decisão se definiu após analisar os estudos de Felizardo Júnior (2007) na construção do mapa de configurações de jovens frequentadores de uma praça na cidade de Belo Horizonte. Para esse autor, o mapa dos jovens emergiu após as entrevistas, sendo um instrumento para as análises dos dados apresentados na pesquisa. Dentro dessa perspectiva, resolvi elaborar os mapas para auxiliar na análise dos dados desta investigação.

[...] o mapa se constituiu através das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Examinando atentamente cada uma delas, buscamos identificar como cada um delas ia estabelecendo seus próprios links. Como se pode ver, em todos, encontra-se aquilo que chamamos de instâncias socializadoras – família, trabalho, escola, igreja. O fato de elas aparecerem em todos os discursos já indica que elas formam as redes de interação e os processos que tornam os nossos sujeitos interdependentes, não

apenas entre si, mas com uma infinidade de outros sujeitos em outras instâncias que interferem e moldam os comportamentos dos indivíduos. Esta age, ao mesmo tempo, como instâncias que contribuem para praticar a moderação e controlar os seus impulsos. (FELIZARDO JÚNIOR, 2007, p. 83).

Para construir um mapa que contasse a história de jovens e suas redes de sociabilidades, aproximei-me da pesquisa de Carlos Sluzki (1997). Esse autor produziu um instrumento conhecido como Mapa Mínimo da Rede Pessoal Social, para tentar avaliar como os vínculos sociais dos sujeitos estavam configurados e, a partir disso, verificar as condições de saúde desses sujeitos. Sua experiência evidenciou que aquelas pessoas que apresentavam uma rede reduzida, ou seja, com ausência ou fragilidade nas relações comunitárias (lazer, esporte, religião, etc.), familiares, escolares, no campo das amizades e no mundo do trabalho, tendiam a adoecer com mais frequência.

Segundo Sluzki (1997, p.42), o mapa pode ser sistematizado em quatro quadrantes: família; amizade; relações de trabalho ou estudo; relações comunitárias de serviços ou de credo. Este mapa constitui, sem dúvida, um registro do momento a que se refere ou de alguma configuração do passado reconstituído pelo informante, juntamente com o observador. Ao construir o mapa, estamos partindo de uma observação de fora. Para o autor citado acima, toda observação é função dos pontos de referência e inclusive dos valores do observador, não sendo possível tornar-se asséptico diante da realidade. Diante disso, outro autor destaca, na relação entre investigado e investigador, as várias possibilidades de se constituir no processo:

[...] toda relación humana desarrolla um curso particular de representaciones, expectativas, creencias y emociones, que llegan a ser definitorias de la identidad del proceso interactivo mismo, las cuales se convierten en el centro de producción de los involucrados en el curso de la relación, pues la implicación de los sujetos en los temas que se centren en el curso de este proceso, puede impedir la producción del sujeto investigado en otras esferas de su experiencia. (REY, 1997, p. 145).

A observação afeta o observador. O observador, com suas limitações, pressupostos e preconceitos, organiza o observado. Pode-se dizer que não existe uma descrição objetiva da realidade. O que seria então essa realidade? O conhecimento do mundo, longe de ser uma representação da realidade externa, existe nos acordos descritos sobre a realidade. E onde ocorre essa descrição? Diante dessas indagações, complementa Sluzki (1997):

[...] no âmbito da conversação, dos acordos a respeito de como as coisas são, no consenso [...] por meio de conversas, por meio de combinação de experimentação ou exploração conceitual ou pragmática e de diálogos com outros, que validam ou invalidam, reconhecem ou desconhecem, contextualizam ou despem, nomeiam ou rerrotulam o descoberto. (SLUZKI, 1997, p. 127).

No caso deste estudo, utilizei a etnografia como instrumento metodológico. Esse recurso baseia suas considerações nas descrições do real cultural que seja relevante para o estudo, para retirar delas os significados que representam para as pessoas pertencentes a essa realidade. Contudo, obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa, a qual se compartilha modos culturais (refeições, formas de lazer etc.). Para Triviños (1987, p. 121), isto é, em outros termos, “o pesquisador não fica de fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procuram captar seus significados e compreender. [...] pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar”.

Em se tratando de mapeamento de redes sociais, Felizardo Júnior & Ude (2009, p.23), apontam que vários autores têm trabalhado com essa perspectiva em diferentes áreas e encontram forte evidência entre qualidade de vida e fatores protetivos para saúde (SUDBRACK, 2006; UDE, 2002; UDE, 2008; VASCONCELOS, 2008; MANCE, 2000).

Nesse sentido, Ude (2008) inspirado na pesquisa de Sluzki (1997), apresenta no seu estudo o Mapa Mínimo das Redes Sociais Institucionais como uma ferramenta para se tentar visualizar as condições, nas quais as redes institucionais internas e externas se encontram para tentar identificar lacunas, fragilidades e potencialidades das conexões estabelecidas naquele momento de avaliação.

Para esse mesmo autor, o mapa deve ser gerado respeitando a configuração de cada instituição ou grupo social conforme a realidade apresentada, nomeando os quadrantes de acordo com as divisões existentes na organização onde se atua. Assim, recorre a Norbert Elias:

[...] esse movimento teve como principal finalidade explicitar, na esteira de Elias, que o aprendizado social nas redes é a condição que permite que o indivíduo se constitua como um indivíduo; que essas redes funcionam como instâncias de controle; que os vínculos sociais de uma pessoa dentro de um processo de socialização e individualização podem ser considerados diferentes sentidos da observação de um mesmo processo; que a humanização de um indivíduo se dá também por meio da integração em determinadas configurações sociais. Que é na relação com o outro e com as instâncias socializadoras que indivíduos elaboram e (re)elaboram os suportes que garantem sua socialização (FELIZARDO JÚNIOR & UDE, 2009, p. 29).

Diante disso, os autores citado acima, seguem:

[...] o sistema de rede social está envolvido numa trama complexa e viva, envolvida numa organização sempre provisória e parcial. Concorda com Maturana (1998), onde afirma que “a vida surgiu da capacidade autogeradora dos sistemas vitais, os

quais apresentam na sua configuração padrões organizados em redes” e conclui com Capra (2002, p.27), “onde quer que haja vida, há redes”. (FELIZARDO JÚNIOR & UDE, 2009, p. 18).

Felizardo Júnior (2009, p.19) também se apropria das noções de configuração desenvolvidas por Norbert Elias em seus estudos. O conceito de “configuração” proposto por Norbert Elias em *O processo civilizador* (1968), no qual a imagem do homem como “personalidade fechada” é substituída pela “personalidade aberta”. Conceber uma pessoa como um ser de “personalidade aberta” implica reconhecer que, no mundo social, o ser humano possui um maior ou menor grau de autonomia (nunca absoluto) em face à outra pessoa e é dependente dela. As pessoas estão, portanto, conectadas em uma rede de interdependência que forma o nexo que se chama *configuração* (ELIAS, 1994).

[...] em nossa sociedade, essas redes, assim como a configuração de pessoas que as constituem, estão situadas no processo civilizador, “onde as pessoas encontram-se mutuamente orientadas e dependentes umas das outras, inicialmente por força da natureza e posteriormente por meio da aprendizagem social, da educação, da socialização e das necessidades recíprocas socialmente geradas”. (ELIAS, 1994, p. 249).

Esse mesmo autor nos alerta de como é importante reconhecermos, nas análises da realidade em sociedade, a não existência de uma dicotomia entre o indivíduo e sociedade, ou melhor, de evitar conceber as pessoas em termos individuais, e sim, conceber todos como interdependentes, formando configurações; isto é, grupos e ou sociedades de tipos diferentes entre si, inscritos em uma rede de sociabilidade.

[...] não sei eu gosto desse ambiente mais informal, você poder sentar com seus amigos, tranqüilo, porque eu gosto de bebida, vou confessar eu gosto de bebida poder estar lá aproveitando aquele momento bebendo também, encontrando seus amigos trocando idéia, momento de, e é tanto que é um bar que você não é proibido de beber, aqui no cefet, se você for beber no cefet se tem aquela restrição não pode beber no cefet, tem que beber escondido, então no barzinho não, é muito mais tranqüilo, você fica lá, tem sinuca também, de vez em quando a gente vai no barzinho com sinuca, se diverti. [...] você tem que beber sem culpa, porque aqui é proibido, aqui não pode beber, bebi escondido, lá é um espaço pra isso, você ta indo pra beber e pode conversar com seus amigos, a gente fica mais a vontade. (S.9, 30/09/2011).

Para Felizardo Júnior (2007, p. 83), é nesse processo que os jovens da pesquisa avançam para além do controle externo (pressão direta de uma dessas instâncias), para o autocontrole (incorporam as regras e passam agir a partir de uma vontade própria).

A rede social pessoal pode ser registrada em forma de mapa mínimo, que inclui todos os indivíduos com quem interage uma determinada pessoa, bem como, no caso desta

pesquisa, os espaços de sociabilidade, os grupos, os estilos musicais, enfim a diversidade da cultura jovem que foram apresentadas.

Esse movimento no campo das pesquisas qualitativas fez com que os processos sistêmicos passassem a ter um novo entendimento com uma nova abordagem de análise baseadas na noção de narrativas.

[...] a descrição do problema é o local onde se encontra o problema. O falar sobre os problemas de maneira diferente, gerando diferentes acordos e diferentes conseqüências, promove uma mudança de foco de atenção que deixa de ser o indivíduo, ou a família, ou a rede como tal, mas as histórias encaixadas no espaço virtual da conversação entre pessoas, ou seja, a narrativa, essa história que surge. (SLUZKI, 1997, p.131)

Esse mesmo autor nos traz que a narrativa é um sistema constituído por atores ou personagens, roteiro (incluindo conversas e ações) e contextos (incluindo cenários onde transcorre a ação e ações, histórias e contextos prévios), ligados entre si pela trama narrativa, ou seja, por um conjunto de conectores lógicos explícitos e implícitos, que estabelecem a relação entre atores, roteiro e contexto, de modo tal que toda mudança causa novas transformações, de natureza, do roteiro e dos atores e vice-versa. Por sua vez, esse conjunto de atores, roteiro, contexto e trama possuem corolários morais (propõe vítimas e algozes, heróis e vilões, nobres e bastardos) corolários interpessoais (com quem a pessoa se conecta como e por que) e corolários comportamentais (a pessoa baseia sua conduta nessas histórias, que operam como guia bem como contexto de justificação). Esses corolários fazem parte do sistema de narrativa.

À medida que se incorpora essa perspectiva, com suas tensões e sua riqueza, pode-se chegar à constatação de que as redes sociais contêm e sustentam; é gerada pelas histórias que constituem a identidade de seus membros e legitimam aposição relativa dos participantes; é geradora, ao mesmo tempo, depositária da existência simbólica de seus membros. Essa rede social pessoal é um organismo ou um sistema frouxo, cujo centro é arbitrário, flutuante e circunstancial.

Ao investigar jovens que estabelecem algum tipo de relação com os espaços no entorno da escola, ou no interior da mesma, foi fundamental ouvir e estar atento às suas histórias para entender os significados atribuídos a essa iniciação, esses momentos, tempos, espaços ou lugares, principalmente os bares, presentes nas narrativas desses sujeitos. Procurei nessa investigação entender o CEFET-MG para além dos muros da escola, como que os

espaços externos, especificamente os bares, têm relevante importância para a formação desses jovens.

Dando sequência, sugiro a leitura do roteiro de entrevista (apêndice 1) antes de apresentar os próximos itens, os MAPAS 1(um) e 2 (dois), que foram construídos após as entrevistas.

Pretendo também seguir, analisando algumas categorias que emergiram dos discursos dos sujeitos.

4.1 Mapa 1: relação Sujeitos, CEFET-MG e Lazer²⁵

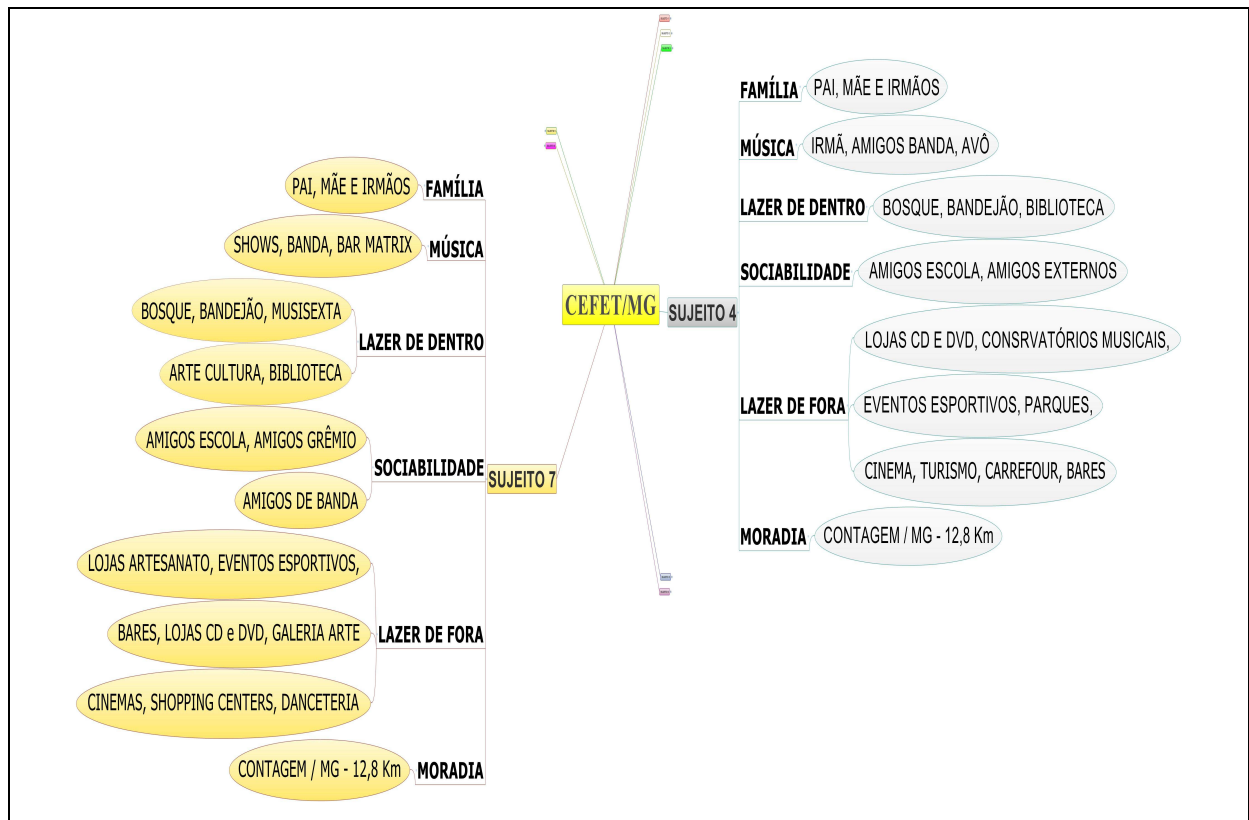


ILUSTRAÇÃO 1- Mapa 1: relação sujeitos, CEFET-MG e lazer

Fonte: elaborado pelo pesquisador

O mapa acima foi construído após as entrevistas, conforme roteiro (apêndice). Esse roteiro apresenta três momentos distintos da entrevista. No *primeiro*, o sujeito deveria discorrer um pouco sobre a sua história de chegada ao CEFET-MG e fazer um relato da sua

²⁵ Os mapas dos sujeitos 1, 2, 3, 5, 6, 8 e 9 estão no apêndice 2.

entrada na escola. No *segundo* momento, ele deveria descrever a sua relação com os espaços *de dentro* e *de fora* da escola, os locais que frequentava, para quê, com quem? Era um momento de reconhecimento dos espaços e atividades que aconteciam naquele novo contexto dos jovens.

No primeiro e no segundo momentos, emergiram algumas categorias que estavam ligadas a relação dos sujeitos e o CEFET-MG. A instituição *família* foi muito presente nos relatos dos sujeitos, sua influência tanto na escolha do CEFET-MG pelos filhos, como também aparecem nas vivências do lazer.

[...] já fui com meu pai, quando era mais novo, quando ele chamava colegas amigos dele, eu ia trabalhar com meu pai, eu ia assim, eu ia com meu pai trabalhando, eu era novinho, depois do trabalho na sexta-feira assim, passava no bar conversava com os amigos assim, e eu ficava lá sem beber. (S.6, 28/09/2011).

Podemos ressaltar também duas formas de analisar os lazeres dos sujeitos, o *lazer de dentro* da escola e o *lazer de fora*, aquele que acontece fora dos muros do CEFET-MG. Para entender esse *lazer de fora*, utilizei o trabalho de Morgado *et al* (2007, p. 29) desenvolvido com jovens de Cuiabá/MT, que traz vários espaços de lazer frequentados por jovens de uma escola de ensino técnico. A construção do roteiro das entrevistas (apêndice) se desenvolveu por meio da observação, do diálogo, ou melhor, a partir da reflexão dos próprios dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Outra categoria muito presente é a rede de *sociabilidade* desses sujeitos jovens, seus pertencimentos, seus estilos musicais, sua galera, sempre em grupos, uma característica marcante na construção das suas redes sociais.

Mosh é doido, porque eu cara, depois de um show que cê vai, to quebrado fraga, nó cara, você acorda, você fica uma semana só ouvindo música lenta. Pelo amor de Deus, vou esquecer esse trem pesado. A cena os caras se batendo, é pesado. (S.3, 26/09/2011).

Para melhor entender esses sujeitos e compreendê-los, nos seus deslocamentos e no modo de estar nos tempos escolares e de lazer, busquei identificá-los pela distância percorrida da residência até o local da escola. Para todos os sujeitos pesquisados, a escola apareceu como um lugar longe da sua moradia. Em média, esses jovens se deslocavam dez quilômetros para chegar ao CEFET-MG. E, outro relato relevante: aquele local da escola era desconhecido para esses jovens, um lugar onde tudo era novidade.

[...] quando eu cheguei aqui era mais interessante, se ficar aqui tem um barzinho aqui perto, tem o Carrefour ali, uma sorveteria do outro lado, mas é, acho que no decorrer dos anos vai apertando mais. Aí você vai perdendo um pouco a graça de ficar aqui na região, vai perdendo interesse, porque legal mesmo quando é tudo novo. Aí você conhece todos os barzinhos da Campos Sales, deixe de ser novo. Aí perde um pouco da graça. (S.2, 26/09/2011).

Para Pronovost (2011, p. 99), na adolescência²⁶, as funções da autonomia, do sentido crítico, da educação do lazer, do consumo e do desenvolvimento de certa mobilidade no espaço do lazer podem ser predominantes, mesmo se, na prática, as redes de grupos, os pares exerçam uma influência muito grande nestas escolhas.

Outra categoria que apareceu no estudo: os estilos musicais dos jovens e suas relações com as bandas no CEFET-MG, algo muito recorrente dentro dessa escola e bastante significativo na diversidade da cultura juvenil.

[...] três meses sem ensaiar eu entrei no cefet, na hora que eu entrei no cefet, para cada caderno tem três violões, violão é muito aqui, é um mato. Aí entramos comecei a tocar, eu sou do noturno, mas eu conheço todo mundo do diurno, começamos a tocar, aí tem um Studio lá embaixo [...] (S.3, 29/09/2011).

Entrevistar jovens que têm relação com a música foi algo intencional para escolha dos sujeitos deste estudo, pois estavam sempre em contato com os *informantes-chave 1 e 2* da pesquisa, conforme relatado no capítulo 2.

Já o *terceiro* momento, consistiu em um aprofundamento sobre os bares, a relação dos jovens da escola e os significados atribuídos a esse momento de estar nos bares. De certa maneira, entender por que buscam esse lugar. É nesse *terceiro* momento que surgiu o MAPA 2 (dois) ilustrando os sujeitos e os bares.

²⁶ Para Palácios (1995, p.263), “trata-se de uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não tem o status de adulto, um período psicossociológico que se prolonga por vários anos.” Não é o intuito neste estudo discutir os conceitos sobre adolescência, mas reconheço as contribuições do campo da psicologia para o entendimento dessa fase da vida. Proponho que ao ler-se no texto adolescência compreenda como um período das juventudes.

4.2 Mapa 2 : sujeitos e bares²⁷



ILUSTRAÇÃO 2 - Mapa 2: sujeitos e bares
 Fonte: Elaborado pelo pesquisador

²⁷ Os mapas referentes aos sujeitos 1, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 estão no apêndice 3.

O mapa anterior foi se configurando a partir do *terceiro* momento da entrevista, após a confirmação que aquele sujeito tinha uma relação de frequentação a bares. Essa confirmação se deu no tópico do roteiro das entrevistas em que os jovens relatavam suas vivências de lazer, seguindo uma relação de atividades e lugares (apêndice), onde comentavam, ou não. Todos os convidados para as entrevistas relataram que freqüentavam bares. Diante disso, participaram também da construção do *Mapa Sujeitos e Bares*.

O mapa foi configurado em cinco tópicos que se apresentaram relevantes nos relatos dos sujeitos. O primeiro estaria ligado à *localização* do bar, ou seja, se esse local era um facilitador para a frequentação desses jovens, ou teria outras coisas que atraíam os jovens para os bares.

[...] não sou muito seletiva nesse ponto não, aonde todo mundo vai a gente acaba indo ou, porque tem uma coisa diferente no bar um dia, mas não é muito pelo bar, pelo nome pelo evento que tem lá naquele dia. (S.2, 29/09/2011).

O segundo tópico observado seria a *iniciação* à frequentação a bares. Como se deu essa aproximação, através de quais instâncias sociais, família, amigos jovens, ou outras.

[...] eu não tinha hábito, eu tinha certa recessão com relação a isso, falava de bar, ah já me vinha isso, não coisas agradáveis, muito na cabeça não. E assim eu nem tinha muito contato com isso, nem sabia que era muitos jovens que iam a bar e tudo. Aí foi mais a questão assim, da influencia das pessoas mesmo, mais no sentido de, não propriamente de ver eles indo e eu querer ir, é claro que a curiosidade ela ti move um pouco. Mas assim, além de ser movida por essa curiosidade, por eu perceber que não é aquela coisa assim sabe, fora do comum, não , é um espaço agradável, um espaço muito bom sabe, que cê ta com os amigos, principalmente as pessoas é que eu tenho convívio assim, especifico aqui do cefet e da militância né, sobretudo da militância também que o pessoal gosta muito de ir em barzinho. O pessoal aqui do cefet tem essa característica mesmo, e foi pelo cefet mesmo, pelo cefet. (S.8, 30/09/2011).

O terceiro está ligado aos *elementos* que se apresentavam aos jovens quando freqüentavam bares. Podemos destacar a bebida, os jogos, a música e a galera como elementos significativos nos relatos dos jovens.

[...] sinuca eu não gosto, eu ia pra tomar cerveja. Os caras que iam pra jogar uma sinuquinha lá era só pra status, com certeza. Tem uns caras que sai do cefet vai no bar joga duas partidinha de sinuca, volta pro cefet, não bebe faz nada, só pra falar que foi no bar. (S.6, 28/09/2011).

O quarto tópico refere-se a aspectos mais subjetivos desses jovens, seriam as *sensações*. O que esses jovens sentem quando vão os bares? Diante disso, procuro trazer os

relatos que considerei relevantes, as palavras originalmente pronunciadas pelos jovens, como “prazer”, “descontração”, “interação”, “autonomia”, e outras.

[...] sensação de rir à toa, eu acho que, tipo assim, às vezes lá, não pela bebida, mas acho que, eu já fui muitas vezes em bar, antes assim e não bebia. E acho que é a simplicidade, cê ta lá, cê sente aquela coisa ta tudo muito simples, não precisa de nada mais sofisticado, qualquer coisa sabe, ta bom a gente se vira. E acho que essa sensação de simplicidade de, ah ta tudo bem, ta tudo ótimo, é isso que faz ter vontade de ir ao bar. (S.7, 30/09/2011).

Desse modo, optei em trabalhar com a palavra *sensação*, pois aparece nos relatos dos jovens, cujo entendimento perpassa pelos significados atribuídos pelos entrevistados nas suas percepções subjetivas acerca do que seria estar no bar. Mas, o que entendo por significados? Diante desses questionamentos, Vygotsky (1993, p. 125) nos auxilia com seu estudo sobre pensamento e linguagem:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Contudo, só foi possível compreender o significado das vivências pensando outra ciência, ou seja, o rompimento com a ciência clássica, com o determinismo científico. Aos poucos, passa-se entender o mundo dividido em dois, o mundo dos objetos e o mundo dos sujeitos. Com esse movimentar da ciência, o sujeito se encontra novamente problematizado. Morin (1996, p.46) nos traz a noção de um sujeito com auto-organização, uma autonomia, um sistema que constrói a sua autonomia:

[...] é necessário que este sistema extraia energia do exterior; isto é, para ser autônomo, é necessário depender do mundo externo. [...] essa dependência não é só energética, mas também informativa, pois o ser vivo extrai informação do mundo exterior a fim de organizar seu comportamento.

Nessa linha, para Morin(1996), a sociedade é produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vem ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc.. Desse modo, “os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos”(MORIN, 1996, p.48).

Pretendo entender a subjetividade de uma forma mais ampla, através dos princípios de inclusão e exclusão, apontados por Morin (1996, p. 51), considerando a noção de sujeito cerebral, e sem cometermos o erro de reduzir a subjetividade, seja à afetividade e à contingência, seja, à consciência.

O sistema neurocerebral forma tanto o conhecimento quanto o comportamento, enlaçando a ambos. Manifesta-se nele um nível de subjetividade diferente do nível imunológico, ainda que ambos os níveis, certamente, se comuniquem. Ou seja, temos um sujeito cerebral que é um sujeito no ato mesmo da percepção, da representação, da decisão, do comportamento. E notamos que no mundo animal e, em particular, no dos mamíferos, a afetividade se desenvolve ao mesmo tempo que o sistema cerebral; a afetividade, sim, que para muitos de nós aparece como único rasgo constitutivo do sujeito (porque, corretamente, quando dizemos que algo é “subjetivo” aludimos ao que está ligado à emoção, ao sentimento, e se refere sempre a algo que tem um aspecto contingente e arbitrário), (MORIN, 1996, p. 52).

Outra categoria apresentada nas falas dos jovens entrevistados da pesquisa é a liberdade. O que é a liberdade? Diante desse questionamento, Marcellino (1995) partirá de duas definições de lazer:

[...] é um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1973, p.34).

[...] como uma ocupação não obrigatória, livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social. (REQUIXA, 1980, p.35).

Segundo Marcellino (1995), nessas definições, percebe-se no lazer o seu caráter liberatório como resultado da livre escolha, ainda que esta não deva ser entendida de forma absoluta, porém marcada pelos condicionamentos socioeconômicos.

O fato é que o lazer supõe obrigações, ou seja, para que ele exista é necessário que elas cessem. Outro traço definidor do lazer é o seu caráter desinteressado, [...] os dois autores colocam, ao mesmo tempo, o que entendem por suas funções: o descanso, tanto físico quanto mental; o divertimento, como superação da monotonia cotidiana verificada nas tarefas obrigatórias; e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade. [...] assim, busca-se um estado de satisfação pessoal que engloba toda a personalidade do indivíduo. (MARCELLINO, 1995, p. 25).

Para Morin (1996, p. 53), a liberdade é a possibilidade de escolha entre diversas alternativas, e complementa:

[...] a liberdade supõe duas condições, [...] uma condição interna, a capacidade cerebral, mental, intelectual necessária para considerar uma situação e poder estabelecer suas escolhas, suas apostas.[...] suas condições externas nas quais essas escolhas são possíveis. Certamente que se alguém está no cárcere pode conservar bastante liberdade interior, mental, mas não pode escolher onde passar as férias, o lugar onde exercer sua profissão, etc.

Diante do exposto, para os jovens entrevistados, o lazer é entendido como um momento de escolhas, como também um tempo que não é totalmente livre, mas que traz sensações de liberdade, ou seja, uma busca de liberdade. Essas escolhas aparecem nas várias possibilidades de apropriação dos espaços bares por esses sujeitos. Constatei nas entrevistas que alguns buscam as bebidas, outros os jogos, outros apenas estar com amigos, e aqueles que buscam tudo que é possível no bar; ou seja, um espaço e tempo de escolhas.

O último tópico seria as *ações*, ou o que se faz efetivamente quando frequentam esses espaços. Para todos os entrevistados, a vivência de beber cerveja apareceu em todas as entrevistas como sendo algo comum entre os jovens. Como relatou o Sujeito 6 (28/09/2011), “pra mim não existe você ir no bar e não tomar cerveja, não existe! Se vai no bar pra bate papo fica em casa”.

Dessa forma, esses mapas foram importantes para analisar os dados, pois ajudam quando comparamos, complementa as informações entre os dois mapas, bem como, ajudou-me a compreender os significados atribuídos pelos sujeitos jovens aos momentos de lazer, tanto nos espaços *de fora* como os *de dentro* do muro da escola.

Sendo assim, no próximo item apresento algumas categorias que emergiram no estudo.

4.3 O lazer como uma dimensão familiar transgeracional

A noção de família durante bom tempo foi compreendida dentro dos preceitos da família tradicional, que contrastam com os parâmetros contemporâneos de parentalidade. Diante disso, essa instância social tem se tornado cada vez mais complexa com modificações nos modelos de procriação, além dos fenômenos de ruptura familiar e de reconfiguração de novas famílias.

A origem etimológica do termo “família”, que utilizam como base para seu entendimento, demarca a associação com as formas tradicionais de organização familiar, revelada pela origem do vocábulo latino *famulus*, que designa o conjunto das

“coisas e pertences do senhor”, incluindo aí sua mulher e seus filhos. (OSÓRIO, 1997, p. 49)

Ao refletir sobre a palavra “família”, já percebemos um significado de posse do patriarca sobre o restante do grupo familiar, a própria definição desconsidera o equilíbrio dinâmico das relações no âmbito do sistema familiar, um conceito que aprisiona homens e mulheres em seus corpos e em papéis estereotipados de gênero (JONES, 1994; LOURO, 1999) apud Narvaz e Koller (2004, p.153).

Na própria fala dos jovens, percebi certo preconceito em entender o bar como um lugar para frequentar com a família, com amigas ou namoradas. Essas indefinições aparecem principalmente quando citam os bares da Rua Campos Sales, que para alguns jovens é um “copo sujo” e para outros é um “barzinho bacana”.

As meninas no bar? Pra mim isso já tá natural, porque a gente vai com meninas também, porque o bar costuma sempre foi bem machista, sempre mais homens, essas coisas, nunca foi muita coisa de mulher. Antigamente, mas acho que hoje tem isso mais não, as meninas vão buscar as mesmas coisas que os homens vão buscar no bar, bebida, aquela coisa mesmo, descontraí, ela vem romper, mostra que não tem mais o machismo, só homem no bar não. Cabou! (S.4, 27/09/2011).

Meninas? Acho muito legal, não vejo problema nenhum. Eu acho, pelo menos isso na minha cabeça tá mudando. Eu acho que não tem nada a haver esse negócio de só homem pode ir no bar, ainda mais que a mulher tá ficando mais independente. Ela começa a entrar nesse papo de antigamente de frequentar só por homens, o pessoal tá abrindo a cabeça pra isso também. (S.5, 28/09/2011).

Essa fala traz uma representação de que não se podem aceitar as mulheres privadas de viver as possibilidades de lazer, ou qualquer tipo de manifestação cultural, simplesmente porque historicamente já foram consideradas atividades masculinas, e, ainda, que devemos banir qualquer caracterização preconceituosa que desqualifique a mulher como um sujeito menor que o homem.

Mas também aparecem nos discursos dos jovens que defendem uma ideia de que o bar não é lugar do feminino, e sim, um lugar do masculino. No meu entendimento, esse discurso se dá pela própria experiência individual do sujeito nas instâncias da suas redes sociais, que não possibilitou um debate mais aprofundado sobre essa temática, apresentando apenas uma única possibilidade de entendimento de bar como espaço masculino. Esses apontamentos são importantes para se tentar problematizar as inter-relações dinâmicas que ocorrem entre a rua e masculinidade. Para UDE (2010, p. 383), a construção desse imaginário social, se dá:

[...] notadamente no decorrer da modernidade, tornou-se uma dimensão psíquica que, de maneira hostil, passou a habitar o inconsciente dos diversos transeuntes das vias públicas.[...] quando o Estado reforça o modelo patriarcal burguês ao instituir o homem como único provedor da família a ao situar a mulher como exclusiva cuidadora da prole; [...] representa aquelas atribuições que são estabelecidas ao etos masculino, conforme a nossa cultura patriarcal, caracterizada com elementos como força, posse, dominação e violência.

O autor acima, ainda ressalta que nos dias atuais, a participação de um Estado mínimo, cada vez mais insuficiente e ausente das políticas públicas perante as imposições neoliberais do capitalismo pós-industrial faz emergir o “Estado Providência” por meio da implementação de medidas compensatórias. Contudo, Bourdieu (2003, p. 112) citado por Ude (2010, p.385) nos alerta que:

Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universais da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.).

Apesar dessa forte tradição da instituição família, cada configuração tem suas histórias, suas relações transgeracionais. Analisando um estudo desenvolvido por Narvaz & Koller (2004), percebo que as autoras desvelam as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero, como um fator significativo nos processos geradores e mantenedores da violência de gênero intrafamiliar.

[...] tem seus romances e seus segredos, que se repetem e são recontados como numa saga, numa história mítica transmitida de geração em geração. São histórias de amor, de dor, de luta, de conflitos, de união, de contradições e sínteses possíveis. [...] de encontros e desencontros, de cumplicidades e conivências, de dominação e submissão. [...] é preciso recontá-la muitas vezes [...] que sejam rompidas as barreiras das repetições doentias e hesitantes para garantir famílias mais resilientes e capazes de superar novos desencontros e avizinhamentos intradomésticos perversos. (NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 149)

Diante disso, compreendo a família como nosso primeiro grupo social. Nela aprendemos as atribuições sociais e transitamos para outros grupos, aos quais passamos a fazer parte, mediados pela cultura social. Ao analisar os relatos dos sujeitos, percebo como os próprios jovens trazem preconceitos criados ao longo da história e que interferem na sua maneira de estar nesses espaços. Mas, ao mesmo tempo conseguem romper com o preconceito e passam a frequentar esses lugares buscando novos interesses. A própria família tem papel

importante na superação desses preconceitos. Os jovens aprendem com a relação familiar dos seus pares, quando o bar aparece como espaço familiar para alguns sujeitos e para outros um espaço não familiar. Essas trocas de experiências reconstróem outras possibilidades de relação com esse lugar.

[...] o bar, um colega era pirasso com o bar. Vão lá, não pega nada! Aí eu ia, aí depois de um tempo eu fui percebendo que o bar não é nada de mais cara. Cê sentar, minha mãe bebe cerveja, pegar uma porção de fritas com bacon. Senta lá toma uma cervejinha com ela, quando ela ta perto eu não fumo nem bebo, tomo uma coca-cola com ela, pá e tal, música. Toquei em bar cara, entendeu pegar violãozinho tocar. Depende dos bares, né. Agora tem o pé de goiaba aqui atrás maravilhoso o bar. Os da sinuca é meio copo sujo, mas a galera vai por causa da sinuca, galera fala, vão no bar, não vamos jogar sinuca, sinal que é massa, cara, jogar uma sinuca com galera tomando uma e um espetinho, eu acho bom, é interação da galera, sacou. (S.3, 26/09/2011).

[...] já os meus pais são mais liberais com relação a isso, é como eu falei, nossas famílias são muito opostas. Eu tenho uma criação muito mais livre, meus pais me deixam muito mais livre e tal. Acho que ela aprendeu um pouco isso comigo, e eu aprendi ser um pouco mais contida com ela, ela me dosa às vezes, (S.7, 30/09/2011).

Esses relatos desconstróem visões tradicionais da psicologia clássica, que, recorrentemente a juventude é um período da vida que o sujeito se agrupa com outros jovens para romper totalmente com a família, no intuito de construir uma identidade própria. Diante dessa crítica, Palacios (1995, p. 256) nos traz:

A grande importância que os iguais exercem sobre o desenvolvimento do jovem é realizada por mecanismos semelhantes aos utilizados pelos adultos: reforçamento, modelagem e ensino direto de habilidades. [...] em algumas ocasiões, semelhantes às dos pais, a tal ponto que, às vezes, esses laços específicos de amizade se convertem em autênticas relações de apego. [...] amigo “base segura”, a qual se busca para encontrar consolo; [...] essas relações entre iguais caracterizam-se pela simetria, por estarem baseados na igualdade, na cooperação e na reciprocidade entre sujeitos que possuem destrezas semelhantes.

Como se observa nas narrativas, as primeiras experiências com os bares, para alguns entrevistados, aconteceram com a sua família. Todavia, nas culturas juvenis que freqüentam nas suas redes de sociabilidade, essas experiências são ressignificadas.

Outro momento do estudo, em que a presença da família influenciou nas escolhas de lazer dos jovens, aparece nos relatos das vivências com a música, seus estilos musicais. Analisando os relatos do Sujeito 1, seu avô aparece como uma pessoa significativa na sua trajetória musical, pela profissão e habilidade em construir instrumentos musicais.

[...] desde molequinho tinha uma bateriazinha assim, eu era criança, nunca levei a sério, quando tinha 5 anos. Depois quando tinha 14 anos meus amigos do Santa Maria começamos a ouvir rock, gostei muito, [...] Escutava o que tocava na radio, ouvir rock. Gostei e apaixonei por musica, fizemos uma bandinha, meu avô é um lutier, aquele que faz instrumento de corda. Ele fez um contrabaixo para mim. Não fiz aula! Aí eu aprendi a tocar baixo. Aí um dia no ensaio, o baterista da banda faltou. Aí eu sentei lá e comecei a tocar. É isso que eu quero, larguei o baixo e fiquei na bateria desde 2008 para cá. Música para mim é uma paixão. (S.1, 21/09/2011).

Em certo sentido, mesmo que a família, aparentemente, disponha de pouco poder diante da escola, do lazer ou do trabalho, ela não deixa de influenciar essas instituições. Outra observação, percebida na maioria dos estudos em relação ao tempo livre, apontou que o trabalho reduziu não somente o tempo familiar, mas também, o tempo dos lazeres comuns, bem como o tempo familiar, no conjunto dos espaços sociais.

É como se a casa tivesse se tornado o segundo local de trabalho: ligações sociais e emocionais mais estreitas até podem efetivar-se no trabalho, mais do que no seio familiar. O tempo familiar é dividido como peças destacadas segundo o tempo necessário aos diversos serviços requeridos (aulas de piano, trabalhos escolares, refeições, etc.). Numerosas atividades familiares, aliás, ocupam um lugar fora do âmbito familiar (refeições, aulas, etc.). Estendeu-se ao tempo familiar uma gestão gerencial do tempo. A família taylorizada é também aquela no seio da qual os “lazer familiares” tem seu substituto tecnológico (televisão, CD, etc.) e dão lugar a um consumo individualizado (PRONOVOST, 2011, p. 98).

Essas interações familiares, segundo esse mesmo autor, constituem o que convém chamar de práticas de sociabilidade de base, ou práticas de socialização e de acúmulo do lazer e da cultura, especialmente no que concernem as normas de consumo: as funções de educação no consumo, de aprendizagem do espírito crítico, do desenvolvimento da autonomia, [...] “tudo isso pode encontrar terreno propício no âmago da família”. [...] “o que poderia chamar de *modelos de autoridade* na família exerce uma grande influência na educação familiar do lazer e da cultura”, (PRONOVOST, 2011, p. 99).

Diante desses pressupostos, venho propor uma compreensão do lazer numa dimensão transgeracional, algo que perpassa de uma geração a outra, ou que fica fortemente marcado pela influência familiar nas escolhas do lazer dos jovens. O ensaio de Marques (2001) trata desse caráter transgeracional ao contradizer a ideia de que meninos e meninas de rua seriam produtos de uma “geração espontânea”, surgida dos meios-fios das ruas. Para ele, essa ideia ainda povoa o imaginário de muitas pessoas, mas essas crianças são sujeitos históricos e sociais, tem origem familiar:

Sabemos que essa população é oriunda das populações periféricas das nossas metrópoles, apresentando predominância étnica dos povos afrodescendentes, tendo em vista as relações desiguais entre classes sociais e origens étnicas no âmbito da nossa sociedade (UDE, 2010, p. 398).

O estudo com jovens do CEFET-MG apresentou nos relatos editados que seus familiares participam ativamente de suas escolhas no lazer, demonstrando, com isso, que não existe uma ruptura total com a família, como para muitos teóricos da juventude é entendido como um momento de moratória e de crise.

[...] em sua busca de um novo sentido de continuidade e uniformidade, que deve incluir agora a maturidade sexual, alguns adolescentes tiveram de enfrentar de novo as crises de anos anteriores antes de poderem instalar ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final. [...] de uma moratória para a integração dos elementos de identidade atribuídos nas páginas precedentes as fases da infância, [...] que imediata em suas exigências, substitui meio infantil, a sociedade.

(ERIKSON, 1987, p. 129)

Outro autor que tematizou a adolescência como uma época da vida marcada por um período de “tormenta e drama”, foi Stanley Hall (1904) citado por Palácios *et al* (1995, p. 268). Então, de acordo com esse ponto de vista, a adolescência representa uma época de turbulências, de mudanças dramáticas, de abundantes tensões e sofrimentos psicológicos.

Para contestar esses teóricos de uma linha da psicologia mais tradicional, vieram os estudos da antropóloga Margaret Mead (1928) citado por Palácios *et al* (1995, p. 268), que nos trouxe uma etnografia de jovens de Samoa. Para esse povo, a fase da vida é compreendida como uma adolescência que transcorria para a vida adulta sem conflitos, uma agradável transição.

Neste estudo que realizei junto aos jovens do CEFET-MG, constatei que esses sujeitos estão envolvidos interagindo com suas estâncias sociais, principalmente a família. Ao analisar os relatos do Sujeito 4, percebi que a relação com a família se dá entre irmãos, pais e avô quando se refere ao estilo musical, nos seus momentos de lazer.

[...] minha irmã toca violão, eu comecei a aprender também aí eu desisti, ah! Ficar aí indo nessas aulas de música não, aí eu desisti. Só que aí eu entrei no cefet, nos começamos a juntar e cada um tinha um instrumento violão, um pandeiro. Aí eu falei, vou ver se eu arrumo um cavaquinho. Aí um colega meu, amigo meu tinha um. Ah, vou te dar um que eu tenho lá em casa, que eu não gosto muito dessas coisas. Ele toca mais guitarra, mais rock, me deu. Só que antes também, meu avô já foi músico entendeu, tocou nas cidades do interior, Pitangui. Mas não tem mais agilidade com os dedos, mas tem muita noção, sabe essas coisas. Aí eu sempre quando eu to perto dele assim, ele vai-me falando de afinação assim, do instrumento que ele tocava, aí eu fui gostando entendeu. Aí agora eu to aí tocando. (S.4, 27/09/2011).

Diante disso, Kehl (2004, p.95), nos traz os “*ritos de passagem*”²⁸, e complementa com as “*formações fraternas*”, que pode ser compreendida como relações horizontais, que se apresentam nas redes sociais de jovens, tais como de irmãos e de pares, enquanto que as relações verticais, podem ser exemplificadas com as relações familiares com adultos. Para essa autora, apesar da psicanálise enfatizar mais as relações verticais com os pais, a relação horizontal tem uma função importantíssima para o indivíduo na passagem da infância para o mundo adulto.

No próximo item, procuro refletir como se deu a entrada dos jovens nesta escola, ou seja, as influências que interferiram nas suas escolhas.

4.3.1 Família e escola: reflexões referentes à “escol(h)a” do jovem

Essa temática surgiu de uma pergunta no roteiro de entrevista (apêndice 1), que pedia aos sujeitos entrevistados que contassem como foi o episódio de entrada no CEFET-MG. Esses jovens eram solicitados a buscar na memória sua história, falavam dos primeiros contatos com a escola e o porquê da opção de fazer curso técnico. Nos relatos, percebi a importância dada pelo meio familiar ao tratar dessa instituição. Outra característica presente nas falas era a forte relação entre a família e a preocupação com a inserção no mercado de trabalho.

Segundo Nogueira *et al* (2000, p. 10), existe um relativo consenso entre os pesquisadores que a temática família e escola envolve uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre as duas instituições; relação essa sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros, particularmente marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis.

Essa autora nos alerta para outra consideração que permeia este estudo, a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e as formas de relação que estas estabelecem com a escola. As famílias, assim como a escola, não podem ser consideradas de forma abstrata, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais.

²⁸ Esses processos foram estudados por antropólogos para discorrer sobre os momentos da trajetória dos indivíduos, no momento em que estes passam de um estágio a outro da vida. Essa mudança representa prestígio e reconhecimento.

Diante disso, a sociologia e a psicologia trouxeram sua grande contribuição ao interrogar os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar.

Não podemos deixar de mencionar alguns aspectos relevantes que giram em torno da dinâmica familiar, como por exemplo, o sexo, a experiência anterior como filhos e como pais, as características da personalidade (pais mais ansiosos) e o nível de educação. Na realidade, são subjetividades determinantes que influenciam suas práticas educativas com os filhos. Desse modo, a expectativa de êxito dos seus herdeiros na educação são também fatores de natureza mediadora e cognitiva que podem influenciar suas escolhas. “Aqueles pais com mais anos de escolarização se sentem mais protagonistas do desenvolvimento dos seus entes, e apresentam maiores expectativas de sucesso”, (PALACIOS, 1988) apud Cubero & Moreno (1995, p. 252).

Para os autores acima, existem dois fatores relacionados ao contexto: interação entre pais e filhos; ou seja, “as características de moradia”, uma casa pequena, que obriga maior rigidez por parte dos pais; e o outro, “o contexto histórico”. Nos dias atuais, pode-se considerar a influência dos modelos oferecidos pela televisão e por outros meios de comunicação que tendem a homogeneizar os estilos de interação familiar.

Como indicado anteriormente, em relação aos fatores intergeracionais transmitidos pelos laços familiares, estes podem perpetuar agressões de todos os tipos, conforme o estudo de Narvaz e Koller (2004, p. 155) no qual trata a violência de gênero desvelada pelas tramas da transmissão geracional:

Não há nesse novo milênio, um feminismo singular. Torna-se plural, à medida que algumas destas posições defendem a noção de que não existe propriamente uma categoria uniforme denominada “mulher”, mas existem muitas e diferentes formas de ser mulher nas diversas culturas. A opressão não só de gênero, mas de etnia e de classe social perpassa as variadas sociedades nas táticas utilizadas para lidar com questões de gênero, similares a outras formas de opressão que sustentam práticas discriminatórias como o racismo, o classismo, a exclusão de idosos, de homossexuais e de outros grupos minoritários. [...] tal opressão pode ocorrer como relação de poder que se reproduz através da família, socializando seus membros conforme os ditames da cultura vigente, internalizando, reproduzindo e ocultando a opressão vivida (GROSSI, 2001; NEGRÃO, 2002; PRÁ, 1997, 2002).

Para Nogueira *et al.* (2000, p. 11), os estudiosos, ao fazer esse movimento, perceberam que a transmissão dos capitais familiares requer condições adequadas e um trabalho de apropriação por parte do “herdeiro”, sem o que a cadeia da transmissão corra o risco de ser rompida. Essa transmissão pode ser entendida da seguinte maneira:

na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *capital cultural* e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito, (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Dessa maneira, analisando os dados relatados pelos sujeitos, percebo como *capital cultural*, desenvolvido por Bourdieu (1998, p. 42), foi um ponto de partida que implicou em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto na visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais. Diante disso, pode-se dizer que esses familiares interferem, ou têm uma atuação positiva, nos resultados e movimentos escolares dos descendentes. Vou mais além ao entender esse capital como algo que permeia todas as instâncias sociais. Destaco neste estudo os momentos de lazer em constante relação com essa categoria.

Acho que é minha mãe, sempre me incentivou bastante nesse sentido. Acho interessante você conhecer a história da arte, da mesma maneira que eu demonstro alguma coisa que eu estou sentindo através da música, que é as pessoas que fazem esse tipo de arte expõe desse jeito através da pintura, de escultura. É o jeito dela de canalizar o que estão sentindo. (S.2, 26/09/2011).

Para os jovens entrevistados, a família teve importante papel na escolha em estudar no CEFET-MG. Todos os relatos apresentaram uma influência de pais, mães, tios, irmãos e avós. Devo destacar que a presença do pai, mãe e tios foi mais significativa em vários relatos.

[...] meu tio formou aqui no cefet, ai minha mãe, eu também vim de escola publica, minha mãe sempre achou que o cefet ia ser um, eu ia conseguir chegar no mercado de trabalho mais rápido. Porque aqui eu to fazendo um curso técnico. Então se eu não estivesse fazendo um curso técnico eu ia ter que fazer um ensino médio para depois fazer um curso ou uma faculdade. Aí é meio um atalho. Daí desde sempre eu sabia que eu ia fazer cefet, não sabia o curso, sempre desde que eu entrei na quinta e sexta serie, já havia o assunto do cefet, exatamente por esses motivos meu tio já ter estudado aqui. (S.2, 26/09/2011).

Essa preocupação se dá pelas mudanças na demanda da educação no país, ocorrida em diferentes esferas da vida nacional. Segundo Romanelli (2000, p.101), são mudanças que conduziram a ampliação do sistema de ensino e a diversificação do sistema produtivo, caracterizado pela redução do numero de vagas no mercado de formal de trabalho e pelo aumento da desigualdade social.

Para os sujeitos jovens do CEFET-MG, a ideia de educação tecnológica se remete diretamente ao mercado de trabalho e a outros horizontes ligados a uma melhor formação,

ascensão social, melhores condições financeiras, melhor moradia, melhor qualidade de vida. Para esses jovens do estudo, essa educação tenta inculcar uma valorização da qualificação, da competência como algo que trará melhorias futuras para aquele eles. Dessa forma, é errado pensar o jovem com um futuro prescrito, ou seja, essa relação juventudes, escolas tecnológicas e trabalho não é linear. Diante dos apontamentos acima, Guimarães (2004, p.155) nos alerta:

Tornado, assim, “objetivamente disforme” ou “despadronizado” (BECK, 1992), o trabalho (ou a inserção no trabalho, para seguir nos termos precedentes) passa a carecer de rumo pré-determinável, adquirindo um sentido algo caótico, com imensas transições entre situações ocupacionais, já que as trajetórias profissionais não são mais previsíveis a partir de mecanismos de regulação socialmente institucionalizados. A individualização (BECK E BECK-GERNSHEIM, 2002) que decorre põe nos ombros do trabalhador a responsabilidade de fazer face a todas as incertezas e novos riscos, como gerenciador solitário do seu percurso.

Para a autora acima, essa sorte de “passagem pré-programada” dá lugar mais recentemente a uma situação de “inserção aleatória”, ou seja, quando caem por terra os contratos de longa duração, em que o vínculo empregatício “casa” o trabalhador a um mesmo empregador por toda (ou quase toda) a sua vida produtiva.

[...] na verdade eu fui ter noção assim o que era cefet e tal, quando a minha tia ela começou a dar aula no CEFET. Eu ainda morava no interior, no norte de minas. Aí ela começou a mim falar dos cursos técnicos, que dava as boas oportunidades que o cefet dava, principalmente da qualidade da formação, dos alunos e tudo, e assim, a partir daí eu comecei a pensar em entrar no cefet e tudo, aí eu mudei e vim para Belo Horizonte. (S.8, 30/09/2011).

Dessa maneira, se o acesso à escola é concretizado por sujeitos específicos, o interesse em frequentá-la é, em larga medida, organizado e planejado pela família, que visa proporcionar determinada escolaridade aos filhos e que, inclusive, pode ser beneficiada, simbólica e/ ou materialmente, pelo êxito escolar da prole. Esses indicadores sinalizam a importância de se considerar essas relações no campo dos estudos acerca das juventudes como nos aponta Nogueira (2000, p. 151), “converter o capital cultural familiar em capital pessoal demanda mobilização e de ambas as partes: da parte dos jovens bem como da parte dos pais”.

Cheguei no cefet através de pressão familiar. Acho que todo mundo cara. Acho que 90% que entra é porque a mãe fala, por isso que tem muita gente que desiste do curso, quem faz o curso neguinho fala, faz cefet, faz cefet, faz cefet, cefet é isso, CEFET é aquilo, aí o cara faz [...]. (S.3, 26/09/2011).

A instituição escola defende essa forma homogeneizada de ser aluno, definindo padrões de comportamentos, controles e coerções que direcionam os sujeitos. Com uma forte tradição de ensino de massas, turmas homogêneas, alunos uniformizados, enfim, uma maneira de controlar aquilo que é incontrolável. Contudo, no campo dos fenômenos complexos essa noção pode ser compreendida quando se entende “ordem e desordem” como algo que se complementam. Segundo Morin (2008, p. 204) isso quer dizer:

[...] precisamos conceber nosso universo a partir de uma dialógica entre esses termos, cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro. [...] noções de ordem, determinismo, objetividade, causalidade e, finalmente, controle. [...] a desordem engloba noções de irregularidades, as inconstâncias, as instabilidades, as agitações, as dispersões, as colisões, os acidentes, [...] também contem desvios que podem perturbar as regulações organizacionais e, mais amplamente, ela diz respeito a qualquer fenômeno que acarrete ou constitua a desorganização, a desintegração [...], desta maneira, a ordem, a desordem e a organização se desenvolvem junto, conflitual e cooperativamente, e de qualquer modo, inseparavelmente.

Diante desse quadro, acontecem outros movimentos. Um bom exemplo é quando esses sujeitos burlam o uniforme, buscando ser mais do que alunos, querem ser jovens.

[...] eu acho essa coisa do uniforme meio absurda. Acho que cê tem que ter a opção do uniforme. Mas cê pode não usá-lo também, acho que é essa coisa do, idéia do uniforme é de todos iguais. Quando você esta no ensino fundamental é uma parte importante porque você é guri ainda. Você sai da escola é bom para as pessoas ti identificarem, é uma segurança, usar o uniforme quando você ta no ensino fundamental. Mas a partir do momento que já tem uma noção maior. [...] Você obrigar um jovem a usar um uniforme, é você tipo, obrigar ele a se integrar numa coisa que normalmente ele não quer se entregar. (S.2, 26/09/2011)

Para esses jovens, a ordem defendida pela instituição escolar está em constante tensionamento com outras instâncias socializadoras. Eles buscam outras relações na sociedade, com tempos e espaços diversos. Outras maneiras de se apresentarem, roupas com outros estilos, perceptível nas vestimentas, brincos, adereços, tudo é possível para os jovens. Segundo Kehl (2004, p. 95), esses objetos-fetiches nada mais são do que objetos transicionais que ajudam na difícil tarefa de reescrever esse novo corpo, estranho até para o próprio sujeito, nesse lugar também de transição entre a infância e a vida adulta que ele passa a habitar.

Percebe-se nas entrevistas, a presença do tempo de lazer tensionando o tempo do trabalho ou no caso desses sujeitos o tempo escolar. Nesse momento da vida desses jovens, algumas atitudes aparecem para tensionar o tempo escolar, demonstrando que tudo está interligado nas relações desses sujeitos. Essas relações são tão importantes quanto à

instituição possa ser na formação do jovem; são relações imbricadas umas nas outras. Percebe-se neste contexto constituído entre escola e sujeitos, uma relação dialógica entre *ordem e desordem*. Diante das considerações acima, reporto-me aos operadores do pensamento complexo:

Em todos os setores, o pensamento científico visa combinações, eu diria até a dialógica, entre ordem e desordem, acaso e necessidade. O interessante é que essa combinação, essa dialógica, constitui a própria complexidade. *Complexus* = aquilo que é “tecido” junto. O universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização. [...] atingir a complexidade significa atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho. (MORIN, 2008, p. 215).

Para França (1994, p. 13), *ordem e desordem* deixam de ser excludentes visto que um habita dentro do outro. Com isso, pode-se questionar qualquer sistema que tenha a ordem como meta ou como pressuposto fundamental. E traz que as práticas educativas, tratadas de maneira não-linear, conseguem, assim, começar a sair da inércia em que se encontram.

Um bom exemplo que aparece no discurso dos sujeitos é a imagem do repetente. Um capital simbólico da cultura escolar (BOURDIEU, 1998, p.42) sempre remetido ao lado negativo, a imagem do menos competente, o qual estabelece uma intensa relação com lazer *de fora*, o bar, um elemento imprevisível para a escola. “Essa trabalha muito com o provável, com o previsível. A imprevisibilidade é banida, assim como qualquer fator discordante do esperado.” (FRANÇA, 1994, p. 75).

[...] tinha um pessoal mais veterano, repetente na minha turma que eu já conhecia. Repetente é um problema [risos], os repetentes eles freqüentavam bastante, aí tem um pessoal aqui que é o mesmo pessoal dessa época, que ainda ta aqui, que entraram depois junto comigo. (S.2, 26/09/2011)

Já Ude (2010, p. 398) nos alerta sobre a naturalização de se olhar para esses jovens, no caso deste estudo, os estudantes repetentes, ou seja, sem considerar a teia de relações que esses sujeitos estão emaranhados. Desse modo, pensar dialeticamente significa discutir as tensões produzidas pelos vínculos sociais estabelecidos entre os sujeitos e seu contexto.

A escola como uma instituição que perpetua a conservação social, fornece certa aparência de legitimidade às desigualdades sociais, naturalizando conflitos de caráter socioculturais:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se

proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998, p.53).

As experiências para alguns jovens só é válida se for vivida, vivenciar faz parte da vida. Muitas vezes essa busca pela experimentação traz consequências consideradas como descontrole, aquilo que não é aceito pela instituição, pois vai contra a regulação do coletivo. Alguns jovens já incorporaram esse discurso e se apropriaram dele como um valor moral, acreditando que aquele que não se submete a isso, é um irresponsável. Para outros é uma maneira de demonstrar para a instituição que aquilo proposto para os alunos é insuportável, não existe só as relações escolares, temos outras possibilidades de interação, conhecimentos e formação.

Desse modo, entendo que não se trata de privar o jovem da companhia de outros. O encontro, os momentos de relações não vigiadas ou não reguladas pelos adultos, as convivências grupais, vão fortalecer e determinar a capacidade de fazer as melhores escolhas, Conforme Carrano (2003, p. 142), que defende a necessidade de o jovem expor-se a certos perigos, como parte da autoformação da personalidade e definições de objetivos ou projetos de vida. Para esse autor, somente esse sujeito, em última instância, decidirá seu caminho, suas escolhas, conforme o que almeja para si, ao que irá resistir, ou não, aos vícios, ou às atitudes perigosas.

[...] dá uma extravasada na cara, os meninos da minha sala mesmo matam muita aula pra ir no bar jogar sinuca, vou falar não vou assistir essa aula não, vou jogar sinuca, depois volta para uma aula mais difícil, aí assisti máquinas, sai pra jogar, depois volta. (S.4, 27/09/2011).

Como nos alerta Bourdieu (1982) para aquilo que chama de *violência simbólica*, a imposição de uma configuração, de um esquema a ser cumprido, extorque o essencial, prendendo-se a detalhes que são utilizados no processo de instauração de uma hegemonia.

[...] o sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos, para a imposição generalizada da legitimidade da cultura dominante, não somente legitimando os bens que a classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem, [...] e tendendo por esta via, a impedir a construção de contra legitimidades culturais. (BOURDIEU, 1982, p.142).

Na cultura juvenil, a interação com os pares traz visibilidade, reconhecimento e pertencimento. Esses desejos fazem com que busquem várias *sensações* com os tempos livres

da escola. Diante disso, sigo no próximo capítulo analisando a relações desses sujeitos com bares, especificamente com as bebidas²⁹.

²⁹ Neste estudo a palavra “bebida” é entendida como “bebida alcoólica”, cervejas, pinga, e outras com presença de álcool.

5 JUVENTUDES, LAZER E BEBIDAS: um contexto de formação?

Este capítulo surgiu após constatação de que, por meio da análise das entrevistas, o elemento “bebida” ou “bebida alcoólica” já estava presente na vida desses jovens pesquisados. Esse dado foi importante para uma investigação mais detalhada acerca de como as “drogas lícitas” ou “não medicamentosas” passam a ser elementos efetivos no cotidiano desses sujeitos, principalmente nos tempos de lazer. O que se percebe na atualidade é que ocorre um aumento da oferta de substâncias psicoativas³⁰, em número e diversidade, nos mais variados espaços, alcançando sobremaneira, o ambiente escolar (SANCHES, 2007, p. 63).

Durante o período de pesquisa de campo, ao estabelecer algum contato com professores e membros da direção do CEFET-MG, ao saberem da minha pesquisa, esses profissionais da educação escolar encaravam essa questão como um problema sério enfrentado pela escola. Nesse sentido, era comum citarem cenas de jovens embriagados e drogados pelos corredores e salas de aula.

Diante disso, algumas indagações surgiram: O que se fazer, diante dessa situação, dentro de um espaço de formação? Por que existia uma certa inércia para tratar desses fatos? Desse modo, passei a concordar com Dumazedier (2003, p.17) em um estudo realizado sobre *drogas de recreio* e seu importante papel na formação desses jovens.

Que fazer para a formação? Porque, na realidade encontramos-nos diante de um fenômeno social, sócio-cultural, e a escola, a universidade quase nunca o mencionam a não ser para proibir, reprimir, para fazer entender os problemas do lazer, para analisar as atividades que podem ocupar o lazer, não se dá formação alguma sobre drogas de recreio, os prazeres que podem trazer seu uso moderado para alguns e os perigos exatos que acarreta seu uso imoderado. Quando se fala, não se diz a verdade, mente-se, nossa ciência está falsificada. E os jovens não são enganados. (Dumazedier, 2003, p.17).

Esse mesmo autor sugere a introdução de temáticas relacionadas às drogas na educação escolar, ao reconhecer as nuances que traduzam a complexidade da realidade, como foi feito na França ou na Suécia referente à educação sexual [...] “como se faz um apelo à responsabilidade dos jovens diante do esporte, do amor, da maneira como ocupar seus lazes.

³⁰ Para BATISTA (1999, p. 325), substância Psicoativa é toda substância que, através de ações sobre o cérebro, são capazes de induzir alterações nos estados psíquicos. Isto é, são aquelas que modificam o estado de consciência do usuário, podendo afetar os processos mentais e emocionais, modificando a atividade psíquica e o comportamento.

Fazer o mesmo para o uso das drogas. [...] É preciso que seja desmistificado o uso das drogas de lazer, considerando-as como divertimento qualquer” (DUMAZEDIER, 2003, p.17).

Pensar o jovem em processo de formação é também considerar a relação entre escola/aluno/drogas, e isso implica fornecer aos jovens informações relevantes e necessárias para que percebam a inter-relação entre elas e o complexo contexto social em que vivem. Talvez a escola necessite buscar uma forma de atuação que considere o dialogismo, respeitando os jovens como sujeitos e não apenas como aprendizes de normas de comportamento consideradas ideais e adequadas.

Ilusão a nossa se pensarmos que a escola não faz parte da sociedade em que vivemos, e mais ainda, que ela é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classes não penetrem [...] pior que fechar os olhos ou cruzar os braços, considerando a educação como um ato apolítico é estar justamente por cima, fazendo uma política da despolitização. (FREIRE, 1983, p. 16)

Para esses jovens, este tempo de (in)certezas, diversidades, mudanças, vulnerabilidades fazem do viver uma constante reflexão, e fazer escolhas, assumir os riscos da decisão e responsabilizar-se pelos seus atos, são situações rotineiras no seu cotidiano. Somente esse jovem, em última instância, decidirá seu caminho, seu projeto de vida, e é conforme o que almeja para si que irá resistir, ou não, aos vícios, abusos, ou as atitudes perigosas. É dentro desse contexto que Carrano (2003) defende a necessidade de o jovem expor-se aos “perigos”, como parte da autoformação da personalidade e definições de objetivos ou projetos de vida. Assim ele argumenta que:

Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos. [...] a liberdade do lazer está profundamente associada com a consciência que o sujeito tem das reais necessidades do seu processo de realização (CARRANO, 2003, p. 141).

É nesse contexto que, buscar entender a relação desses jovens com bebidas representa compreender os significados atribuídos por esses sujeitos às suas práticas; seus discursos. Para muitos autores, os tempos mudaram com relação ao uso e abuso de bebidas alcoólicas. Basta pensar em como se produziam os movimentos artísticos da década de 1970 e 1980, marcados por pouquíssimos espaços para escolhas, segundo Marlatt (2005, p. 303):

[...] optar por ser fumante, beber e eventualmente fumar um baseado constituíam umas das poucas práticas disponíveis de afirmação de nossas individualidades. Questionar essas práticas, em nome da saúde e do bem-estar, era iniciativa inútil, encarada como intrusiva, moralista, inadequada.

Segundo essa mesma autora, é nesse intervalo de tempo que separam os anos 70 até os dias atuais, nossos hábitos individuais viraram nossos espaços de escolha, espaços de *marketing* (JERNIGAN, 1997; ADVOCACY INSTITUTE, 1998) *apud* (MARLATT, 2005, p. 304). Para ela, tudo está ditado pela globalização da economia e alimentando-se de nossa omissão e condescendência, tanto a produção legal de álcool e tabaco, quanto ilegal, de cocaína e maconha, foi assimilada pelas grandes corporações transnacionais. A sofisticação das estratégias de produção e distribuição, visando garantir consumidores fiéis desde a pré-adolescência, tem sido documentada em vários países no exterior.

Como nos traz também Vianna (2002), para o fato de que a toxicomania é um exemplo do poder que os objetos de consumo exercem sobre nós. As drogas, como mercadorias por excelência, assim como o hábito de consumi-las, revelam apenas nossa alienação³¹ de consumistas domesticados, quando seu consumo se torna abusivo.

A própria existência da publicidade já demonstraria que “as drogas não são objetos como os outros”: elas têm o poder de sinalizar o desejo e de mantê-lo em alerta, coisa que nenhum bem de consumo pode realizar. Além disso, as drogas promovem uma experiência que tem o caráter extremo de absorver inteiramente a vida de uma pessoa. (VIANA, 2002b, p. 61)

Ao analisar a relação entre os adolescentes, o álcool e a mídia televisiva nos Estados Unidos, Strasburger (1999, p. 89) demonstra que:

[...] há um imenso investimento em propagandas associando o beber entre adolescentes, naquele país, com o bom humor e como símbolo da “idade adulta”, portanto, símbolo de poder e autonomia. Além disso, relata que estes comerciais são virtualmente feitos sob medida para apelarem, para que crianças e adolescentes associem o beber com a imagem de pessoas jovens que se divertem, que são sexy, bonitas e bem sucedidas, vivendo o melhor momento de suas vidas. Os comerciais mostram que beber é uma atividade absolutamente inofensiva, sem maiores riscos à saúde, além de que associam pessoas supostamente bebendo, dirigindo ou engajando-se em esportes aquáticos.

Em território brasileiro, esta situação não é muito diferente. Os anunciantes associam as bebidas a essas características apontadas por Strasburguer. Fazendo uma análise da imprensa escrita, em nosso país, Carlini-Cotrim (2000, p. 71) relata sua perplexidade diante das contradições com que a mídia trata o tema em relação ao álcool e às drogas. A autora cita, para sua análise, a reportagem da revista *Veja* (n.1548, de 27/05/98) na qual

³¹ Segundo Japiassu & Marcondes (1993, p. 16), é um estado do indivíduo que não mais se pertence, que não detém o controle de si mesmo, ou que se vê privado dos seus direitos fundamentais, passando a ser considerada uma coisa.

[...] aparecem fotos de dezenove jovens que morreram no decorrer dos últimos anos em função da dependência do crack e da cocaína. A *Vejinha* (encarte da *Veja* de São Paulo), na mesma semana, por sua vez, apresenta como ilustração de capa um carrinho de supermercado repleto de garrafas de vinho, anunciando as maravilhas do álcool como algo capaz de proporcionar satisfação e prazer, como se tratasse de um hábito, aparentemente, inofensivo. Portanto, relata a autora, os jovens são induzidos ao falso raciocínio de que o álcool é permitido, enquanto que as drogas ilícitas não. Desta maneira, os holofotes, em nosso contexto, estão voltados para as drogas ilícitas e não as lícitas e, assim, deixam de expor a gravidade do uso do álcool. Aqui, convém lembrarmos que a maioria das mortes por cocaína está associada ao uso abusivo do álcool. O álcool na mídia, no entanto, é apresentado de modo positivo, representando status, poder, o que o torna amplamente valorizado pelos adolescentes como modo de ascender ao mundo dos adultos.

Pensando nessas duas ilustrações, podemos pensar que os anunciantes baseiam-se num mecanismo amplamente utilizado pelos adolescentes em seu caminho dialógico de diferenciação: a imitação, ou seja, tornam-se pares para marcar a diferença no estilo de ser. Antes de atingirem a identidade adulta, é este tipo de identificação que se evidencia, inclusive, pela incorporação de várias atribuições sociais. Ressalto que, apesar da imitação ser importante na juventude, outros mecanismos na construção da identidade estão em andamento e são importantes, como a influência das propagandas em relação ao uso de álcool/drogas, a identificação com os pais e o próprio aparato individual de cada jovem influencia na forma como cada propaganda é apreendida.

Por isso que as juventudes representam o período por excelência para o ingresso no uso de substâncias psicoativas. Não só pelo fato de querer experienciar o novo, buscar emoções e desafios, mas também, encontrar nessas novas buscas, respostas para o seu viver.

A sociedade, em seus diversos segmentos e o poder midiático, influenciando o comportamento social, na maioria das vezes, aponta caminhos mais para a obtenção de objetos de consumo, menos preocupados então com possibilidades que visem o crescimento interior. No meio de profundas desigualdades sociais e de uma mídia apelativa para o consumismo e para pseudovalores da vida, os indivíduos sentem-se incluídos socialmente quando cumprem com eficácia essas expectativas, ou seja, quando se movem socialmente para um *status* considerado melhor pelo consumo, pela mera aquisição e pela acumulação de objetos. A ideologia dominante, a linguagem dos que tentam controlar o poder, produz inculcações que visam confundir a percepção social de que padrão de vida é o mesmo que qualidade de vida. Padrão e qualidade de vida não se excluem, mas o jogo ideológico faz com que os indivíduos pensem mecanicamente, que basta melhorar o padrão de vida que a qualidade virá por acréscimo (MANCIE, 1999).

Podemos situar aqui o consumo, uma vez que ele produz sensações de curta duração, caracterizando a identidade contemporânea, em sujeitos convocados para serem colecionadores de experiências, sensações e objetos. Diz Bauman (2001):

[...] quando muitas pessoas correm simultaneamente na mesma direção, é preciso perguntar duas coisas: atrás de que e do que estão correndo? Os consumidores podem estar correndo atrás de sensações – táteis, visuais ou olfativas – agradáveis ou atrás de delícias do paladar prometidas pelos objetos coloridos e brilhantes expostos nas prateleiras dos supermercados, ou atrás das sensações mais profundas e reconfortantes prometidas por um conselheiro especializado. Mas está também tentando escapar da agonia chamada insegurança. Querem estar, pelo menos uma vez, livres do medo do erro, da negligência ou da incompetência. Querem estar, pelo menos uma vez, seguros e confiantes; e a admirável virtude dos objetos que encontram quando vão as compras é que eles trazem consigo (ou parecem por algum tempo) a promessa de segurança. (BAUMAN, 2001, p. 95).

No que se refere ao álcool, constitui artefato que está inserido na cultura, presente nos lazeres e encontros jovens, presente dentro das casas, presente tanto na vida profana como no ritual religioso e na vida escolar. Desse modo, consumir álcool pode parecer algo habitual para o jovem, sem muita censura ou orientação por parte da família, da escola e do poder público, desde que não haja possibilidades de reflexão crítica diante dos eventos que envolvem esta temática.

Como nos alerta Marlatt (2005, p. 305), ao tratar do profissionalismo com que o *marketing* de bebidas alcoólicas tem posicionado seu produto na sociedade, e sobre a política brasileira em relação a bebidas alcoólicas: “basicamente nenhuma [...] não temos oferecido proteção à agressividade quase indecorosa dessas indústrias à nossa população, além de uma tímida legislação controlando propagandas (que não atinge cervejas e chope, bebidas preferidas por jovens) e uma lei que proíbe a venda de bebidas para menores de 18 anos (raramente cumprida ou fiscalizada)”. Nesse aspecto, um jovem participante desta pesquisa nos revela:

[...] é complicado pro bar e pro menor, mas eu acho que não vejo problema nisso, eu acho que ele pode não sentar num bar e pode pedir um maior para comprar uma bebida pra ele. Então acho que essa lei no Brasil não funciona, não funciona, qualquer menor de idade que quiser ter acesso a bebida alcoólica ele tem. Não adianta colocar multa, aumentar fiscalização, o menor que quiser beber vai beber. (S.2, 26/09/2011).

Para Vianna (2002, p. 70) outra forma que o Governo pode interferir na aproximação do jovem com a bebida se dá através de leis que proíbem bares próximos às escolas. Diante

disso, nos traz que a proximidade pode representar um facilitador para a iniciação do jovem a bebida:

[...] Outro ponto importante a ser levantado é a falta de legislação sobre os locais, onde os bares são instalados. Não é difícil identificarmos a presença de bares ao redor das escolas em nosso país. Segundo Abramovay e Rua (2002), a escola sofre interferências do “entorno” ao seu redor e, portanto, o ambiente externo da escola pode estar associado à violência dentro ou fora da escola. Em Goiânia, estas pesquisadoras constataram que 53% do corpo técnico-pedagógico apontaram as cercanias da escola como o local onde ocorre mais violência. Nesse contexto, os bares e botequins, ao redor da escola, são percebidos pelas diretoras como afetando o ambiente escolar (VIANNA, 2002, p. 70).

Para alguns jovens menores de dezoito anos, quando estão no bar acontecem várias coisas que fazem daquele espaço um lugar diferente, um lugar de transgressão às leis. “Você poder ir e vir como um adulto”. Em outras palavras, “a transgressão não é a negação da proibição, ela a ultrapassa e a completa” (BATAILLE, 1975) *apud* Enriquez (2002, p.123). [...] “a sociedade se torna relativista, não há mais critérios para distinguir a verdade da mentira, o bem do mal, a beleza da feiúra.” (ENRIQUEZ, 2002, p. 123).

Dessa forma, o lugar para beber estabelece a bebida como elemento mediador importante desse lugar. Por outro lado, constitui um lugar de jovens que não bebem, pois buscam um local para jogar sinuca, cartas, porrinha³² ou algo assim, ou apenas uma boa prosa com a galera. Desse modo, representa um fenômeno não-linear. Várias significações possíveis são expressas neste contexto. Como nos relata o Sujeito 6, ali se estabelece um lugar do feminino também, indo além da ideia de bar como espaço do etos masculino (UDE, 2010; OLIVEIRA, 2004).

[...] outro dia, a última vez que eu fui no bar, três semanas mais ou menos, eu tava saindo da aula de educação física assim, último horário, eu ia lá pra casa, aí uma menina me puxou. Hei vão pro bar comigo, que cê vai fazer agora? Vão beber. Aí eu falei to indo pra casa não tenho dinheiro não. Eu pago pro cê, depois cê me dá o dinheiro. Aí assim fui eu mais três meninas, se eu não fosse iriam só as três. (S.6, 28/09/2011).

³² “Porrinha” é um jogo que tem o objetivo de se adivinhar o somatório de quantos palitos tem na roda de participantes. Não há número máximo de jogadores, apenas mínimos dois. Cada competidor tem em mãos três palitinhos. Geralmente quebra-se palito de fósforos, mas poderia ser algum grão, feijão, milho. Como exemplo, usaremos três competidores, cada um com três palitinhos em mãos. Colocam-se as mãos as costas e escolhe-se a quantidade de palitos para dar início ao jogo. Escolhida a quantidade o competidor leva à frente do corpo a mão que vai participar da contenda, a outra mão permanece trás do corpo. Temos então três mãos fechadas bem pertinho uma das outras. A ideia é acertar o total da soma dos palitinhos escondidos nas três mãos. Os palpites serão cantados por cada um dos competidores no sentido previamente escolhido, horário ou anti-horário. Quem acertar é ganhador da mão.

No momento atual, se observa que esse assunto vem tomando dimensões abrangentes na sociedade, fazendo parte do cotidiano das pessoas. Na verdade, os acontecimentos superam os números e a mídia faz questão de alardeá-los. Nessas condições, as coisas complicam-se porque o conhecimento científico foi associado a um juízo de valor por meio de medidas prescritivas (MORIN, 1998). Desse modo, o saber corrente sobre o assunto se conecta ao senso comum de maneira acrítica. Quando se diz, por exemplo, que a violência está realmente ligada ao uso de qualquer droga, ou que jovens com cabelos compridos e aparências exóticas, para não dizer estranhas, são usuários, produz-se visões mecânicas acerca do ser jovem, de forma preconceituosa.

[...] eu fico muito tempo no bosque cara. Os caras realmente dizem que sou maconheiro. O diretor do cefet falou que ia me expulsar do cefet, não sei cara. Eu fumo cigarro de palha e fudas! Eu gosto, só que nível de droga eu não gosto. Acho o bosque um lugar legal cara. Adoro sentar lá tocar um violão. Tipo, eu cheguei aqui três às seis e meia, mais ou menos, eu sento ali fumo um cigarrinho, tomo um cafezinho, pronto, lugar bem arejado. (S.3, 26/09/2011).

Nesse aspecto, alguns autores discordam de estudos que tratam da violência de uma maneira linear em relação ao uso da bebida alcoólica:

[...] esta complexidade está ligada, em primeiro lugar, que, apesar das evidências empíricas, há uma incerteza quanto às explicações causais entre álcool/violência. Isto é, a presença de álcool/drogas como causadores dos eventos violentos é apenas inferência dos pesquisadores. Perguntam estas autoras se, em estado de abstinência, estas pessoas teriam cometido as mesmas transgressões. Outra questão é o não discernimento entre o uso de drogas como um fator que, associado a outros, desencadeia comportamentos violentos e o uso de drogas, como fator causador, porque, na verdade, o que se pode inferir é a alta proporção de atos violentos, quando álcool/drogas estão presentes entre agressores e vítimas, ou em ambas as partes. A terceira questão se refere ao fato de que, enquanto o álcool/drogas podem ser a causa, a resposta ou mediadores de uma diversidade de comportamentos sociais violentos, pouco se sabe das contribuições dessas substâncias na vitimização, pois a maioria dos estudos refere-se aos agressores e não às vítimas. A complexidade desta questão, também, estende-se a relação violência/gênero sexual e a grande variabilidade dos efeitos provocados por cada tipo de substância. [...] associam à complexidade devido à contribuição tanto de fatores sócio-culturais quanto de personalidade. (MINAYO, 1998, p. 5).

Segundo Marlatt (2005, p.306), não podemos desconsiderar, no entanto, que o consumo de bebidas alcoólicas no Brasil aparece como o principal fator de risco para morte, doenças e deficiências físicas (calculados pelo índice DALY³³), em decorrência dos acidentes e da violência que ocorrem quando as pessoas estão sob efeito de álcool. Nesse aspecto, [...]

³³ Disability Adjusted of Life Years Lost, da organização Mundial de Saúde - OMS

“embora a grande maioria dos jovens que bebem exageradamente tenda a parar de beber ou a beber doses moderadas quando se tornam adultos, uma pequena proporção continua a usar álcool crônica e pesadamente” (MARLATT, 2005, p.306). Sendo assim, ela nos traz que a dependência do álcool, geralmente é resultado de décadas de consumo de bebidas. Essa relação tem tido destaque absoluto na proporção de internações psiquiátricas por drogas no Brasil, variando entre 90% e 95% do total desde os anos 1980.

Essa preocupação da sociedade com o cotidiano do jovem, tem se demonstrado também na produção acadêmica. Um grupo de pesquisadores realizou um estudo produzido acerca de juventudes iniciado em 2003, intitulado “*Retratos da Juventude Brasileira*” (ABRAMO & BRANCO, 2005). Diante disso, alguns gráficos apontam dados importantes para esta pesquisa.

É importante, aqui, trazer esses dados quantitativos, pois nos fazem refletir sob outro olhar para essas práticas juvenis, e também, possibilita a esses sujeitos compreender e realizar com consciência suas escolhas.

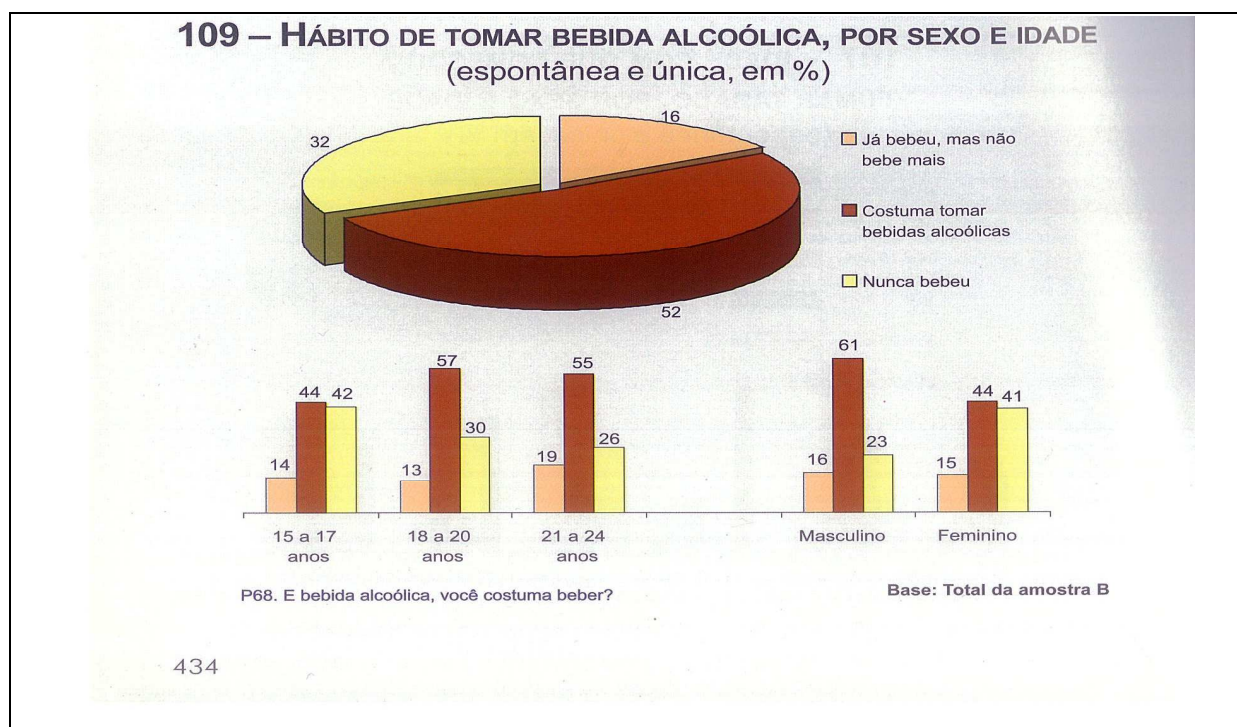


GRÁFICO 1 - Hábito de tomar bebida alcoólica, por sexo e idade
Fonte: ABRAMO *et al* (2005, p. 434)

O GRÁFICO 1 indica que 52% dos entrevistados costumam tomar bebidas alcoólicas, sendo que, a faixa etária de 15 a 17 anos, corresponde a 44%, e de 18 a 20 anos, um total de

57%. Quando se relaciona os indicadores referentes ao sexo, os dados correspondem a 61% masculino e 44% feminino.

Analisando os dados que traduzem também as faixas etárias dos sujeitos, concernentes ao estudo mencionado acima, é importante ressaltar a presença de uma grande população jovem nesse país que tem uma relação assídua com a bebida. Além disso, torna-se relevante destacar que o número de jovens do sexo feminino também passa a ser significativo, nessa etapa da vida, no que se refere ao consumo de bebidas alcoólicas.

Outro dado importante verificado no referido trabalho, observa-se no gráfico 2, as idades entre 15 e 16 anos, aparecem como o período de iniciação ao uso de bebidas alcoólicas.

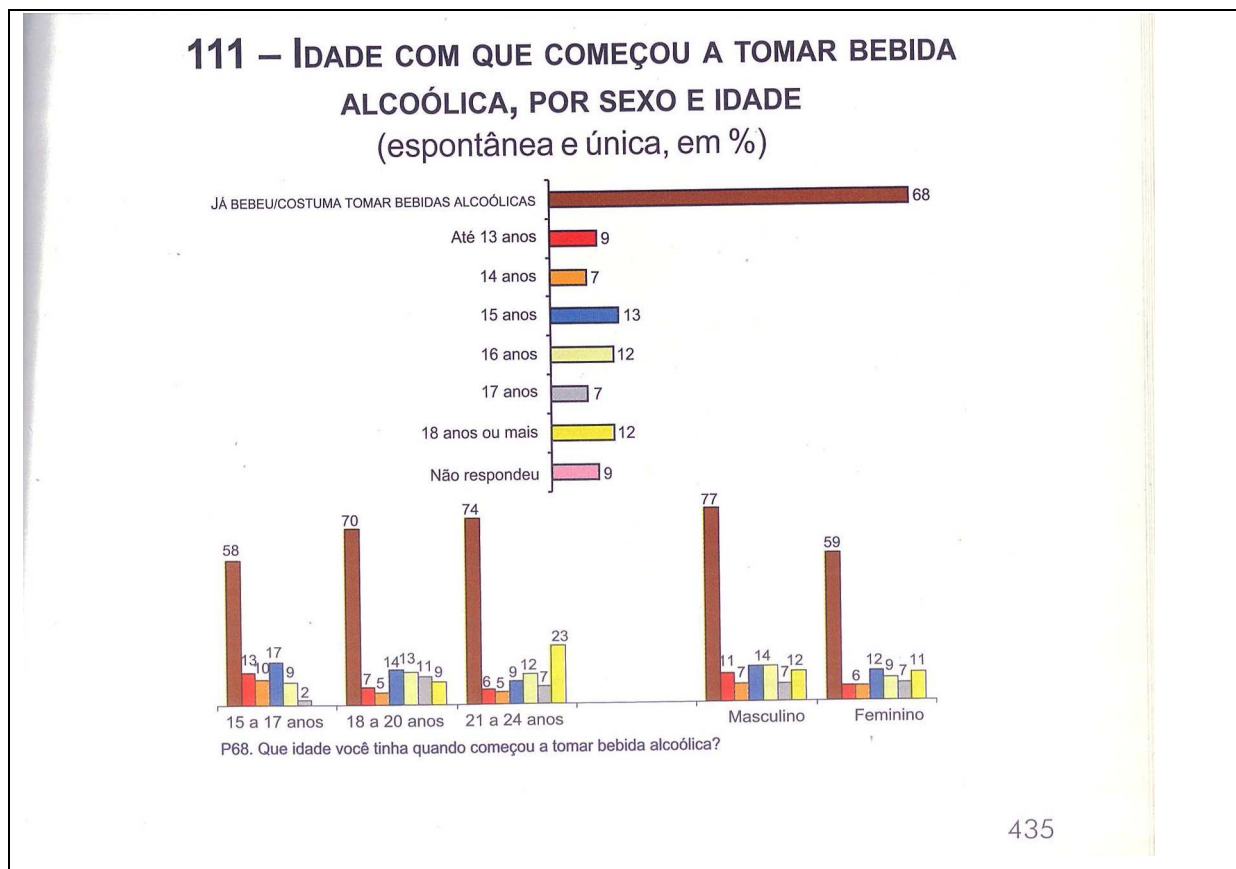


GRÁFICO 2 - Idade com que começou a tomar bebida alcoólica, por sexo e idade
Fonte: ABRAMO *et al* (2005, p. 435)

Esse indicador relativo à iniciação também aparece como elemento relevante para a investigação que realizei junto aos jovens entrevistados. Nesse aspecto, para três sujeitos a influência familiar foi um fator que contribuiu para antecipar essa iniciação. Por outro lado, entre os outros seis jovens, o início do uso se deu entre 15 a 17 anos de idade.

Diante desses dados, as juventudes estabelecem uma inauguração junto ao ato de beber, influenciada pela imitação ao adulto, pela mídia e sua própria escolha. Essas situações compõem, muitas vezes, aquilo que alguns autores nomeiam de *ritos de passagem*.

Esse comportamento revela, mais uma vez, a identificação com seus pais que, provavelmente, justificam o beber diante de suas dificuldades. Esta imitação do comportamento dos pais, nesta faixa-etária do Ensino Médio, num momento em que a busca de independência orienta a tônica das ações do adolescente, revela que o beber abusivamente possa representar a contradição dos adolescentes entre a busca de independência e uma ação dependente, aqui dependência do álcool. Isto é, objetivando separar-se do outro (pais/sociedade), o adolescente acaba identificando-se com eles no comportamento de beber que, só na aparência, representa independência. Somado a este fato temos que a cerveja foi de longe a preferida pelos estudantes. Esta bebida é muito divulgada nas propagandas televisivas em nosso país. Podemos inferir também que o álcool, na forma que se constitui em nossa realidade brasileira, já faz parte da sociedade, como um rito de passagem à idade adulta, e é percebido por todos como sinal de independência. (VIANNA 2002, p.80).

Frente a esses indicativos, no próximo item me propus a levantar algumas reflexões relacionadas à experiência de beber, ao abuso e outras temáticas afins, junto aos jovens participantes deste estudo.

5.1 Quanto ao olhar dos jovens pesquisados referente à ação de beber³⁴

As juventudes apresentam características singulares nos seus modos de lidar ou de agir com o elemento bebida, muitas vezes, não se percebe em que estágio esse sujeito está na sua interação com esse tipo de experiência. No momento da pesquisa de campo, só consegui identificar os sujeitos do estudo quando estavam realmente consumindo bebida alcoólica. Essa é uma característica que não se pode analisar apenas pelas aparências, já que distintos sentidos e significados são atribuídos por diferentes sujeitos em interação num lugar próprio.

O álcool é uma droga lícita do ponto de vista legal, sua atuação no sistema nervoso central (SNC), conforme as modificações observáveis na atividade mental ou no comportamento da pessoa que utiliza a substância se enquadra como drogas depressoras da atividade mental. Como consequência dessa ação, há uma tendência de ocorrer uma diminuição da atividade motora, da reatividade à dor e da ansiedade, e é comum um efeito euforizante inicial e, posteriormente, um aumento da sonolência. Em doses baixas, é utilizado, sobretudo, por causa de sua ação

³⁴ Para Vargas (2006, p. 603), a ação de beber pode ser entendida como uma relação dialética dessas entidades tomadas duas a duas: Razão e organismo; Indivíduo e sociedade; coisas e pessoas; ou então um pouco de cada uma, como se a receita da maestria fosse o resultado da mistura apurada das doses certas de cada uma dessas entidades.

euforizante e da capacidade de diminuir as inibições, o que facilita a interação social. (NICASTRI, 2006, p.71).

Alguns autores nos alertam que os jovens dificilmente apresentam sintomas físicos de dependência na forma de tolerância e sintomas de abstinência, o que se reflete na baixa necessidade de tratamentos específicos de desintoxicação para esta faixa etária. Também os adolescentes minimizam os prejuízos causados pelo abuso de substância. Por isso, há uma maior tendência de valorização das alterações sócio-comportamentais em detrimento dos sintomas físicos para o diagnóstico da dependência em adolescentes. Normalmente, as drogas entram no mundo do adolescente para tirá-lo de uma situação angustiante, provocada por algumas dificuldades que enfrentam em suas vidas. Nesse sentido, as drogas, por vezes, acabam funcionando como “remédio” para estes adolescentes (VIANNA, 2002, p. 48).

Segundo Scivoletto (2001) citado por (VIANNA, 2002, p. 48), os adolescentes, raramente, procuram ajuda especializada exclusiva para problemas relacionados ao consumo de álcool/drogas. Frequentemente, eles admitem problemas de relacionamento com os pais, desinteresse pela escola e/ou queda no rendimento escolar, mas, para eles, estes problemas são causados pela incompreensão por parte dos responsáveis familiares e professores. O uso de álcool e outras drogas são, muitas vezes, citados como um detalhe frente a tantos problemas. Nestes casos, é frequente ouvir dos adolescentes que eles usam essas substâncias por escolha própria e são capazes de controlar o uso se quiserem, revelando, assim, certa onipotência frente às situações que podem gerar vulnerabilidades.

Frente a isso, proponho uma análise que visa romper com as perguntas mais comuns nos trabalhos relacionados com o uso de drogas. Para isso, reporto-me ao estudo de Vargas (2006, p. 581) quando cita:

[...] que já não é mais suficiente indagar “por que as pessoas usam drogas?” e “qual o significado do uso de drogas?”, nem se contentar com as respostas que são apresentadas quando essas questões são colocadas, pois elas costumam concluir pelo “erro”, pela “falta” ou pela “fraqueza”. Propõem-se, então, outras questões: “o que ocorre em práticas como essas?”, “que experiência usuários e substâncias realizam?”. Conseqüentemente, propõem-se também outras respostas. (VARGAS, 2006, p. 581)

Dentro da pesquisa que realizei, várias cenas foram relatadas pelos sujeitos e descritas por mim nas observações de campo. Algumas tratavam do *excesso* ou do *abuso* no consumo de bebidas alcoólicas pelos jovens, sendo interpretadas de várias maneiras pelos sujeitos. Nos relatos, a bebida aparece como uma válvula de escape, como também representa a possibilidade de beber todas e assistir aula como um ato de rebeldia, e ao mesmo tempo,

produz prazer por estar indo contra o instituído, no caso a escola. Por outro lado, um sujeito nos traz que essas ações podem constituir uma maneira de se destacar perante os pares.

Ah, nitidamente mostrar alguma coisa né, é como eu falo aqui no cefet por eu estar no grêmio. Eu consigo, as vezes, é muito bom isso, porque eu consigo olhar dentro e um olhar fora, é cê consegue se sentir inserido e consegue é olhando aquilo de uma forma geral. A gente e também por tá inserido nesse processo de ter que contato com todo mundo. Aí essa observação é facilitada. Então assim essa questão de sair e de chapar é muito daquela coisa do, aí cê entra propriamente, muitas vezes, no que a gente martela algumas vezes da juventude né. Não acho que seja, muitas vezes, só essa questão da auto-afirmação, mostrar alguma coisa não, porque eu tenho uma perspectiva boa sobre a juventude. Eu não acho que é propriamente o que essas pessoas dizem. Ah, a juventude desse país tá perdida, não, o jovem sim, querem mudanças, os jovens querem muito mais outras coisas, eles querem ousar mesmo. É, e eu tenho esperança de que a juventude ela vai construir muita coisa. Mas quando a gente fala propriamente, ah eu vou chapar todas, depois voltar pra escola. Aí eu acho em especial, por exemplo, no cefet, não dá pra generalizar porque isso acontece. Eu acho que cada caso é um caso. Pode acontecer de a pessoa ter saído nem tá com objetivo de beber. Aí sai num tá bem bebe, quer voltar, quer descontar alguma coisa. Quer assimilar isso a alguma frustração, muitos querem se mostrar realmente. Então assim, principalmente o cefet por ser o colégio mais heterogêneo que eu conheço de agrupar pessoas de varias formas, de varias culturas, de vários estilos, e até de diferenças social e econômicas de todas as formas heterogêneo. É eu diria nada é possível generalizar, nem isso, acho que pode ser isso, de fixar, focar na questão da frustração mesmo, de desabafar de alguma forma, de se auto-afirmar aqui dentro, para uma pessoa se destacar aqui dentro do cefet com essa imensidão. Inclusive com nota é o que menos destaca, porque o nível dos alunos aqui é muito alto. Acontece ah o nerd³⁵ da sala, é muito pouco isso, não tem muito isso, tem alguns que, como eu disse é muito heterogêneo, o nível é muito alto, pra entrar aqui dentro é muito alto. Então assim, muitas vezes, isso não destaca ninguém. Então assim, tem umas pessoas que tem uma necessidade, parece de se mostrar, de destacar, muitas vezes isso é até é do ser humano. Assim eu diria, as vezes, a gente precisa disso mesmo. E às vezes pode ser um refúgio, uma forma de fazer isso também. (S.8, 30/09/2011).

Como se nota, o Sujeito 8 relata que o abuso de bebidas alcoólicas pelos jovens se dá, muitas vezes, pela necessidade de destaque perante os pares, pois nessa escola a visibilidade pelo estudo e pela competência depara com o padrão de ensino que exige excelentes conceitos, para ser “bom aluno”. De todo modo, a ação de beber em excesso foi recorrente em todas as falas dos sujeitos.

Para alguns jovens, se submeter a determinadas experiências como beber, é importante, pois pode representar uma maneira de conhecer seus limites. A vivência com a bebida é marcada por este ato, como nos traz os jovens citados abaixo.

[...] beber não é uma coisa que a gente aprende lendo, né. Tem que ir até pra você conhecer seu limite. Eu acho, muitas vezes a gente só conhece seu limite quando a gente passa dele. Aí acho que entra mais ou menos nessa idéia aí. A galera aqui é violenta [risos]. Eu nunca passei mal, nunca tive ressaca, mas eu conheço muita

³⁵ Nerd: denominação dada a aqueles estudantes que se dedicam exageradamente aos estudos.

gente que bebeu, deu trabalho, desmaiou. Essas coisas assim, é terrível, é terrível! (S.5, 28/09/2011).

Eu sou muito da idéia que você pode aprender pela experiência dos outros, mas não que eu não quero fazer porque o perigoso me atrai, né. Mas eu já bebi muito, já dei PT³⁶. É muito essa coisa de desafiar a si mesmo, é beber ficar doidão, chegar no meu limite. (S.9, 30/09/2011).

Essas experiências foram apresentadas como únicas e singulares. Os sujeitos demonstraram consciência³⁷ ao se propor vivenciá-las. São vivências que podem até levá-los a um estado de “sair de si”, quase intencionalmente, como nos alerta Vargas (2006, p. 583):

Proponho que, em vez de indagar o porquê ou qual o significado do uso de drogas, cabe perguntar o que ocorre ou que experiência os usuários atualizam mediante o consumo, questões que exigem outro modo de problematização do uso de drogas. Minha hipótese de trabalho é que o que ocorre são *eventos* (refiro-me àquilo que os usuários costumam chamar de ‘barato’, ‘viagem’ ou ‘onda’ das drogas) e que esses eventos implicam experimentações intensivas e autoabandono, ou o paradoxo de ações que deliberadamente visam ‘sair de si’.

Analisando os jovens que participaram deste estudo, referindo-se ao consumo de bebidas alcoólicas, como um ato consciente, na situação em que o sujeito busca “sair de si”, verifica-se que essa ação busca um objetivo por meio da embriaguez atingida. Essa descrição nos remete àquilo que Vargas (2006, p. 583), no seu estudo realizado sobre consumo de drogas não medicamentosas, se refere à categoria de *evento*. Enfim, o estado de beber pode provocar uma alteração no sujeito que se intrega aos *eventos*.

[...] é porque ela não resulta nem de fantasias subjetivas dos usuários, nem de determinações objetivas da substância, mas desenvolve modalidades de (in)ação como aquelas presentes no paradoxo da paixão. Proponho que os consumos não medicamentosos de drogas são como “jogos profundos”, isto é, práticas que envolvem modos singulares de engajamento no mundo, nos quais as substâncias são mediadoras indispensáveis para a produção de *alter-ações*. Sugiro, então, que a questão decisiva não é indagar quem controla a ‘onda’, posto que esta, enquanto *alter-ação*, é sempre uma ação de outrem, mas perguntar se há ou não há ‘onda’, ou seja, se ela ocorre ou não. Retorno, por fim, ao ponto de partida para insistir que recusar o consenso moral não significa fazer apologia às drogas, mas alimentar a controvérsia em busca de alternativas conseqüentes que levem em conta a afirmação eticamente sustentada da pluralidade imanente dos modos de existência. (VARGAS, 2006, p. 583).

Diante disso, no próximo tópico procuro um diálogo entre o uso e o abuso de bebidas.

³⁶ “PT” ou “Perda total” é um termo utilizado por seguradoras de carro após uma colisão e destacam que não vale a pena uma reforma; é o último estágio do carro. Os jovens usam essa terminologia para definir o estado de embriaguez que ocorrem desmaios ou perda dos sentidos pelo sujeito.

³⁷ Consciência: postura crítica diante do lugar que se está. (SAPIASSU & MARCONDES, 1993, p. 56)

5.2 Uso e abuso de bebidas: fronteiras entre a alienação e a emancipação

Sabemos que existe um descompasso considerável entre a avaliação de que o consumo em excesso de bebidas alcoólicas é prejudicial, quando não letal, e a realidade das práticas de uso por jovens, que resistem apesar do vigor dos expedientes repressivos que procuram contê-las. Nesse sentido, cabe levantar as seguintes questões: “Por que as pessoas usam bebidas?” Ou, ainda: “Que significado representa o uso de bebidas para esses jovens?”

[...] tem muitas pessoas que acham isso normal sabe, muito normal mesmo. Gostam de beber é pra, pra ficar ruim mesmo, eu tenho um amigo que todas vez que sai ela bebe. Ela fala, S.8 se eu não beber, eu não me divirto. Eu não fico alegre, eu não tomo coragem pra fazer as coisas que eu quero, entendeu. Então assim, eu particularmente ainda acho que isso é besteira. Eu sou uma pessoa que não gosto de perder o controle das coisas, eu gosto de estar consciente daquilo que eu faço. Então assim, eu não associo isso ter que pra você aprender a beber, cê pode curtir, beber numa boa, e não precisa necessariamente ser exagerado, com excesso, é possível você controlar sem você nunca ter chegado nesta questão do limite do excesso, mas isso varia muito de pessoa pra pessoa, é peculiar. (S.8, 30/09/2011).

Observando o depoimento do jovem entrevistado nesta pesquisa, percebe-se que os significados da bebida variam para distintos sujeitos. Por sua vez, as respostas que os especialistas costumam dar a essas questões apresentam, para além das diferenças disciplinares que elas expressam, uma regularidade não menos impressionante: o porquê ou o significado do uso de bebidas em excesso são regularmente imputados a uma falta ou fraqueza, física e/ou moral, psíquica e/ou cultural, política e/ou social.

Diante dessa análise disciplinar do uso de drogas não medicamentosas, Vargas (2006) contribui com suas noções de falta, falha e fraqueza nos olhares de diferentes áreas do conhecimento. Procurar entender o excesso de bebida pelos jovens, como um *evento*, tal como proposto por esse autor, representa uma concepção interessante para se contextualizar o fenômeno de práticas abusivas neste âmbito. Seguirei apropriando-me de sua narrativa, entendendo que, o que serve para analisar as drogas poderá ser aplicado para compreender o consumo de bebidas alcoólicas em excesso, pelos sujeitos jovens do estudo.

De todo modo, as explicações acerca do assunto são polêmicas e oscilam entre abordagens mais biologicistas e socioculturais. Para esse mesmo autor, os estudos no campo da neurobiologia, apoiados na constatação de que o corpo humano não só possui receptores orgânicos capazes de interagir quimicamente com opiáceos, estimulantes, alucinógenos e canabinóides, como também, com secretas substâncias similares a essas drogas psicotrópicas,

especulam sobre a existência de predisposições genéticas para o uso de drogas. Esse dado já foi apresentado anteriormente ao tratar o alcoolismo como um fator hereditário, muitos estudos não comprovam essa hipótese, como tratado anteriormente.

O campo da psiquiatria e a perspectiva psicanalítica postulam que o uso de drogas representa uma atitude regressiva de uma personalidade mal constituída, mal amadurecida, fixada numa busca narcisista do prazer, uma atitude escapista e infantilizante, por meio da qual se foge das responsabilidades e da realidade do mundo adulto, em favor de uma busca obsessiva e ingênua por “orgasmos farmacológicos” (OLIEVENSTEIN, 1970, p. 68) *apud* Vargas (2006, p. 585). Essa complexidade de fatores atribuídos ao uso abusivo de drogas indica que visões dicotômicas não contribuem para se entender o entrelaçamento de uma dinâmica constituída pela multidimensionalidade, representada, segundo Sudbrack (2006, p. 147), como “uma dinâmica relacionada à teoria sistêmica, que se caracteriza pelo reconhecimento de que todas as situações estão em conexão umas as outras”.

No campo das ciências sociais Vargas (2006, p. 585) ressalta:

[...] que esses cientistas tendem a rejeitar a idéia de predisposições psicofisiológicas para o uso de drogas e a enfatizar, ao menos por obrigação de ofício, os aspectos socioculturais. Ainda assim prevalece, mesmo aqui, a noção de que o uso de drogas é devido a alguma espécie de falta ou fraqueza.

Assim, certos antropólogos consideram que os usos de drogas, ao menos os ocidentais contemporâneos, bem como outras práticas que envolvem uma “atração irracional para as figuras inumeráveis do risco” (LE BRETON, 1991, p. 10 *apud* VARGAS, 2006, p. 585) são tributários de uma “crise de sentido” provocada pelo avanço acelerado dos processos técnicos e sociais da modernidade e caracterizada pela perda dos referenciais simbólicos que permitiriam aos atores orientarem-se de modo mais seguro no mundo. Na pesquisa que realizei um jovem associa o abuso do álcool no “viver o perigo”, o “risco”:

[...] eu já fui quando era menor. É a sensação de estar passando por cima de uma lei, eu to errado, mas, é nem que aquele negócio, tudo que é proibido é mais gostoso. Às vezes cê vai no bar, toma cerveja, de menor e tal, essa sensação mesmo, de passar do limite. Você tem que dar conta do que está fazendo. (S.4, 27/09/2011).

As abordagens tradicionais que discutem a relação entre juventude e uso abusivo de drogas adotam visões repressivas e de amedrontamento, por meio de um olhar patologizante e criminalizante.

Nesse sentido, o jovem se vê desqualificado e regride, muitas vezes, através de comportamentos transgressores, em busca de autonomia. Além disso, as concepções clássicas apresentam uma perspectiva racionalista que desconsidera aspectos afetivos, culturais, econômicos, psicossociais, dentre outros. Frente a esta questão, Sudbrack (2006, p. 149) propõe um novo modelo, ou seja, um modelo no qual o sujeito desenvolve “sua capacidade de ser um agente transformador e o uso de drogas como sintoma de comunicação para a necessidade de mudanças”.

Essa dimensão aponta elementos complexos diante de uma sociedade que se caracteriza pela sua artificialidade e seus temores (BAUMAN, 2007). De acordo com Francis Caballero (1992, p.13), hoje, as drogas representam o inferno, ou o “reencantamento do mal”, como aponta Alba Zaluar (1993, p. 235), prevalece entre nós uma percepção segundo a qual o consumo continuado e não medicamentoso de drogas traria efeitos deletérios ao desenvolvimento das sociedades e, com elas, da própria humanidade, pois produziria sujeitos que, ao perderem a vontade própria, perderiam também a própria condição de sujeito, ou seja, tornar-se-iam “alienados”, “autômatos”, “zumbis”. De todo modo se observa aspectos fronteiros marcantes entre o consumo exagerado de drogas e o desenvolvimento de processos de alienação, como sugere Vargas (2006, p. 587):

[...] o ponto que gostaria de destacar é o seguinte: as questões do “por que” ou do “significado” dos usos não medicamentosos de drogas não são as únicas que podem ser postas, nem, creio, as mais relevantes. Antecipo apenas que elas não são as mesmas colocadas pelos próprios usuários que, habitualmente, se mostram pouco interessados em saber por que usam drogas ou qual o significado dessas práticas, salvo quando os analistas ou outras autoridades os indagam. Antecipo ainda que elas condicionam de antemão o gênero de respostas que nos habituamos a considerar, já que como acabamos de observar, às perguntas suscitadas pela consideração das práticas de uso de drogas como disparatadas, as respostas aventadas (que procedem, via de regra, por redução de absurdo) só são capazes de apresentar soluções se concluem pelo erro, pela falta, pela fraqueza ou por algum outro de seus vizinhos semânticos.

Vou bastante, rock bar, barbanoite. Cê tem uma galera, cê tem a sua banda. Poxa vamos tocar, nem precisa ter cerveja não. Tem uma galera que tem visão ruim de bar, mas tem uma galera pode sentar, comer uma coisinha, tomar uma coisinha, conversar com os amigos e ouvir um som de qualidade. Tem nego que acha que lugar é lugar de bêbado. (S.3, 26/09/2011).

Esses breves apontamentos indicam a necessidade de um extenso debate acerca desta temática. No caso deste estudo, remete a discussão para o embricamento e as tensões existentes entre lazer, juventude, escola, família e contexto sociocultural, dentre outras dimensões. A bebida comparece como aditivo de sociabilidade, transgressão, reconhecimento

e divertimento, não se constituindo como um significado único para os jovens pesquisados, neste trabalho. Todavia, os riscos e as vulnerabilidades produzidas por esta práticas necessitam ser enfrentados pela sociedade atual.

Sendo assim, no próximo item discuto como a bebida gera eventos que convivem com perturbações e, ao mesmo tempo, organizações que possibilitam interações sociais inventivas e recreativas entre esses sujeitos.

5.3 Bebidas, eventos e alterações

A análise realizada nesse estudo mostra que esses usuários não desconhecem os riscos envolvidos em suas práticas. Apesar disso, insistem na produção de *eventos*, quando o consumo é efetuado. A experimentação representa uma atividade nessa trama.

No caso de excesso no consumo de bebidas é bom destacar que esses modos experimentais abarcam a produção deliberada de alterações intensivas que ‘trocam o canal’ e ‘te tiram do centro’ e, dessa maneira, fazem emergir movimentos de transformação ou de deslocamento, os quais envolvem entrega ou renúncia. Aquilo que Foucault (1967) citado por Vargas (2006, p. 593), vai chamar de “dissolução do eu”:

[...] a ocorrência de eventos sobre os quais nem os usuários, nem as drogas, detêm o controle, de eventos que escapam a uns e a outros, de eventos que, conseqüentemente, implicam doses mais ou menos elevadas de abandono ao curso da experiência ou ao desenrolar dos acontecimentos. O que torna, portanto, paradoxais as práticas de consumo não medicamentoso de drogas é que essas alterações intensivas que implicam abandono ou dissolução do eu são auto-engendradas, são voluntariamente visadas, são minuciosamente preparadas. Este ponto é decisivo: deslocamento, movimento para fora, arrebatamento, transformação, “*sair de si*” [...]

Nesse aspecto, Sudbrack (2006) aponta que, na aparente alienação gerada pelo abuso de drogas se verifica as possibilidades de resignificação de um ato, que busca alterar um estado que o próprio sujeito busca ultrapassar. Entretanto, por falta de um diálogo crítico, o abusador se torna aprisionado por um círculo vicioso.

O que me chama atenção é essa, ah essa coisa de, é meio que uma liberdade de expressão sabe, não sei, cê pode contar uma piada e se pode geralmente em bar costuma de ser bem descontraído, então quando cê tá lá, tá com seus amigos a gente joga conversa fora, é meio que é um espaço assim bom de dessa descontração, mas

eu principalmente eu tomo muito cuidado com bar, porque eu sei, eu gosto, eu gosto, eu tenho que tomar muito cuidado, que se não. (S.7, 30/09/2011).

Você tem que beber sem culpa, porque aqui é proibido, aqui não pode beber, bebi escondido, lá é um espaço pra isso, você tá indo pra beber e pode conversar com seus amigos, a gente fica mais a vontade. (S.9, 30/09/2011).

Entendo que esses jovens fazem a busca dos eventos conscientes e quando estes chegam a ser produzidos, é como se fizessem de tudo, ou quase tudo para que algo acontecesse. Algo que nos escapa desde o início. Esta (alter) ação³⁸ não vem de graça, para que aconteça, é necessário dispor dos meios técnicos necessários ao consumo, locais específicos, quais as doses e bebidas necessárias para surtir o efeito esperado. Os gastos, onde comprar e onde consumir, demandam uma organização para viver o evento. Esses caminhos não podem ser abstraídos ou colocados entre parênteses, pois se eles são marcados por transformações e reformulações diversas que implicam tantos desvios, são neles também que se configuram os destinos cruzados das bebidas e dos jovens.

Lá no Carrefour, já que você está fazendo essa pesquisa de bares, lá a gente consegue muitas vezes essas bebidas de bar, não é só lá que a gente compra. [...] Essas bebidas tipo vodka. Essas bebidas que, a maioria das crianças compra lá. (S.9, 30/09/2011).

Nesse ponto, Vargas (2006, p. 595) vem nos alertar que esses modos de uso de bebida podem ser chamados de esquemas de ação ritualizados. Refere-se, assim, a essa maneira característica de repetição diferenciada. São etapas de ritualização que geralmente começam por iniciação, sendo os neófitos introduzidos nas novas práticas pela mediação de outrem. Os usuários costumam dizer que foi com os ‘amigos’, com o pessoal da ‘turma’, com a ‘galera’ que as primeiras experiências de consumo aconteceram.

Essa preferência pelos amigos, como companhia no uso de bebidas alcoólicas, pode se desenvolver de várias formas, quando se consideram os primeiros usos. Essa iniciação tem um caráter relativo, pois o álcool etílico também é uma droga cujo consumo é feito entre amigos, como afirmaram praticamente todos os sujeitos entrevistados, além de ser também iniciado no ambiente familiar, o que já foi citado no capítulo anterior.

Para sintetizar, procuro entender que o uso em excesso de bebidas é uma (alter) ação intencional e consciente, que assume um caráter de condicionamento, o sujeito faz a opção para “sair de si”. “É esse o drama do sujeito: auto-transcender-se espontaneamente, embora

³⁸ Sobre o conceito de alteração como ação de outrem e como diferenciação intensiva, ver Viveiros de Castro (2001, p. 16), de quem utilizo a ideia de alter- ação.

não passe de um acaso microscópico de uma migalha periférica, de um momento efêmero do universo” (MORIN, 1998, p. 234).

Enfim, como lembram Gomart e Hennion, todo condicionamento requer que as condições sejam meticulosamente estabelecidas, já que um “trabalho ativo deve ser feito para que seja movido.” (Gomart & Hennion, 1999, p. 227).

Às vezes cê vai no bar, toma cerveja, de menor e tal, essa sensação mesmo, de passar do limite. Você tem que dar conta do que está fazendo. [...] Cê cria aquele elo com seus amigos de ir no bar, quando você vê alguém que meio que sozinho assim [...] (S.4, 27/09/2011).

Da mesma forma, o autoabandono, na medida mesmo em que é visado pelo próprio usuário, “nega a possibilidade de um puro abandono” (Vargas, 2006, p. 599). Esses agenciamentos supõem tanto um conjunto ativo de ações por parte dos atores, quanto um entregar-se não menos ativo a ações que provêm de outras fontes, de outros agentes: deixar-se levar pelos efeitos das drogas, deixarem-se manipular por elas, requer, paradoxalmente, uma manipulação ativa por parte dos usuários, e vice-versa. A passividade daí decorrente não indica um “momento de inação” ou “uma falta de vontade do usuário que repentinamente falha em ser um sujeito completo”, com salientam Gomart & Hennion citado por Vargas (2006, p. 243), mas “se acrescenta à ação, potencializa a ação”.

Nessa trama se estabelece um paradoxo: Como que o sujeito pode agir tão intensamente para que aconteça alguma coisa contra a qual não pode fazer nada? Esse é o paradoxo do *evento*, como citado anteriormente, fazer de tudo para que aconteça algo que nos escape desde o início. Essas definições encontradas nesse cenário se encaixam naquilo que também denomino de *jogos profundos*³⁹.

Diante disso, pode-se concluir com Vargas (2006, p. 602) que o sujeito tem maneiras, mais ou menos adequadas, de “a gente” enquanto “agentes”; de se engajar no mundo, ou ainda, outras maneiras de ser “(a) gente”; “[...] que se articulam com mediadores indispensáveis, no caso, para que as agencias se efetuem de modo alterado, ou, melhor, sob o modo de uma *alter-ação*”.

³⁹ Jeremy Bentham, o filósofo utilitarista inglês que na virada do século XVIII para o XIX se tornou um dos principais proponentes da teoria do cálculo hedonista, cunhou o conceito de “jogo profundo” (*deep play*) para designar, como notara Clifford Geertz (1973b, p. 432) em seu conhecido ensaio sobre a briga de galos entre os balineses, jogos nos quais “as apostas são tão altas que, da perspectiva utilitarista, é irracional que os homens se engajem nele[s]”. Sendo, do ponto de vista utilitarista, irracional participar de jogos como esse, já que nesse tipo de jogo os riscos envolvidos são superiores aos benefícios esperados, Bentham conclui, segundo Geertz, que o “jogo profundo é imoral” e que, portanto, “deveria ser legalmente proscrito” (id., p. 433) *apud* Vargas (2006, p. 600).

Quem é, então, o senhor da ação? Serão os indivíduos, agentes racionais autônomos que calculam hedonisticamente? Mas eles não são capazes de fazer o que quer que seja sem a intervenção de outros agentes, pessoas ou coisas, além de viverem se entregando, apaixonadamente, a esses jogos profundos onde arriscam mais do que têm, onde perdem mais do que ganham... Serão, então, os organismos e suas predisposições psicofísicas? Mas elas são tão vagas, tão imprecisas, fazem tanto tábula rasa das operações necessárias para a realização de qualquer ação, e tampouco esclarecem como uns são capazes de parar, outros de se satisfazerem com pouco, outros de irem tão longe, outros de irem além... Serão, então, as coisas, as propriedades intrínsecas das drogas? Mas, se existem, sejam elas quais forem, elas não dispensam nenhum dos artefatos necessários para produzi-las, nenhum dos artifícios necessários para pô-las em ação, enfim, nenhuma das mediações necessárias para que tais “propriedades intrínsecas” produzam, afinal, qualquer coisa que seja [...] (VARGAS, 2006, p. 602).

[...] tomar uma cervejinha com a galera, fica solto, conversa bastante, se solta muito mais, vê uma menina em outra mesa, se você não tiver meio molhadinho assim você só fica olhando, você desenvolve, vai lá conversa, vão jogar uma sinuca, vão borá, vamos jogar uma sinuca, fica animadão assim, bacana mesmo, não é que eu faço muito, mas eu gosto quando rola assim. (S.1, 21/09/2011).

O que se dá nesses eventos são as alterações. E isso é o que nos interessa investigar, rompendo com vinculações. Nesse item, cabe ressaltar: ela ocorre ou não ocorre, rola ou não rola. Ela é da ordem do evento. Alguns autores propõem tratar desse assunto em termos de *lógica social*, ou seja, mantendo-nos a igual distância do verdadeiro e do falso e considerando as associações que constituem a sociedade, não como um domínio à parte, mas como a “possessão recíproca, sob formas extremamente variadas, de todos por cada um” (TARDE, 1895a, p. 112).

Diante disso, especialistas no assunto sabem há muito tempo que isso que costumam chamar de o “meio social” impacta diretamente as condições de uso de drogas. Uma tese corrente entre eles é a de que os usuários se tornam usuários porque o meio social impõe, ou seja, porque as drogas são um modo privilegiado – ao menos em certos casos – para viabilizar o ingresso ou marcar o pertencimento de alguém a determinado grupo social (BECKER, 1963 E 1974; OLIEVENSTEIN, 1970; VELHO, 1998 *apud* VARGAS, 2006, p. 612).

Desse ponto de vista, a prática em questão – o uso de bebidas – seria de algum modo a resultante de relações sociais preestabelecidas – o grupo social. Todavia, essa perspectiva deixa de lado um ponto fundamental, precisamente a prática em questão. Aqui, não compartilho com visões prescritivas que supostamente determinam comportamentos a serem adotados passivamente de forma linear na sociedade.

A distinção proposta por Sahlins (1985, p. 47), entre estruturas prescritivas e estruturas performativas, pode ser útil aqui, pois ela permite tratar mais seriamente a hipótese segundo a

qual usar drogas, ou nesse estudo a bebida, com alguém é um modo privilegiado – em certos casos e sob certas circunstâncias, nunca é demasiado repetir – para fazer desse alguém um amigo.

Se as relações criam práticas, práticas também criam relações: muitos vínculos de amizade surgem e permanecem *porque* articulam consumidores de bebidas. Experiências compartilhadas de usos de bebidas podem causar morte, hábito, vício ou “desvio”; mas também podem fazer amigos. O predomínio dos vínculos de afinidade sobre os de consanguinidade entre os usuários de drogas ilícitas e lícitas aponta nessa direção. Os próprios usuários costumam dizer, usar drogas é uma “coisa” bastante social, algo capaz de promover uma “aproximação das pessoas”, de criar vínculos. As experiências de lazer comparecem no entremeio dessas possibilidades. Dessa maneira, concluo com Vargas (2006, p. 605):

[...] é preciso ainda realizar outro movimento e reconhecer que não há apenas um modo de viver a vida (ou de experimentar a morte) e que, entre outros modos possíveis de atualizá-la (modos esses que não envolvem os mesmos riscos, nem realizam os mesmos eventos), uns preferem fazer da vida uma experiência que deve durar em extensão (mesmo que para isso seja preciso mobilizar uma série de drogas), enquanto outros consideram que vale mais a pena viver a vida intensamente (mesmo que para isso seja necessário mobilizar outra série de drogas, ou então as mesmas drogas, mas de outras maneiras).

Frente a isso, no próximo tópico trato das tensões e das distinções e interdependências nas relações entre dentro e fora do âmbito do CEFET-MG, marcados pelo trânsito das bebidas nestes territórios.

5.4 “De dentro” ou “de fora”: onde está a bebida?

Para a construção desse item analisei os registros do caderno de campo, em que trato de cenas em que a bebida estava presente nos momentos de tempo livre desses jovens do CEFET-MG.

Na entrevista com o Sujeito 3, notei que o seu relato expressa uma imagem construída acerca do CEFET-MG antes de se tornar aluno, ou melhor, como percebia a arquitetura dessa instituição pelo lado de fora, passando de ônibus indo ao centro de Belo Horizonte.

Eu moro em Ibirité, toda vez que eu vinha pro centro passava pela Amazonas⁴⁰, aqui. Sempre que eu passava eu falava que lugar grande, que murilão, que isso véi. Igual a uma cadeia, os caras falavam Cefet, o que que é isso, doido demais quando você tiver idade vai estudar lá, e tal. Eu falo que isso, e eu tinha dentista toda semana eu passava aqui, nos meus doze, treze anos. Eu não conhecia nada dos espaços. (S.3, 26/09/2011).

Nessa narrativa, se destaca a presença do muro de aproximadamente 5 metros de altura, bem imponente, definindo fronteiras entre o “de fora” e o “de dentro”. Entendo que essa separação só existe fisicamente, pois no estudo, o que ficou mais relevante foi que o lado de dentro interfere no de fora, e o de fora também interfere no de dentro. São relações constantes entre o institucional e o não institucional, que perpassa pelos sujeitos jovens.

No outro dia seria a apresentação das bandas. Era um sábado à tarde, muitos alunos sentados em frente a portaria do cefet com garrafas, bebendo vinhos, vodka, pinga, era o que eu percebia. O segurança informou que eles não podem beber dentro do cefet, só do lado de fora. Vários grupos de bandas com seus instrumentos, penteados, roupas, seus *piercings*, brincos, alargadores, cada um no seu estilo ou grupo. Outros caracterizados com suas camisas pretas, suas botas pretas, e os cabelos longos. Era uma diversidade de estilos naquele espaço da música. (CADERNO DE CAMPO, 11/06/2011).

Nessa descrição, os sujeitos atendem às normas da instituição, mas acabam transitando com a bebida para dentro da escola. Isso se dá através de seus corpos, ou de *eventos* que produzem alterações gerando uma contestação ao que não é permitido. Diante disso, apresento a bebida *de dentro* da escola.

Outro aspecto que me chamou a atenção são os relatos do Sujeito 9. Ele pontua que “é comum sairmos daqui, ir até o Carrefour comprar vinho e vodka, seguir em direção a pracinha, e ficar por lá sentado curtindo música ou batendo papo [...] às vezes, voltamos para a escola [...]”.

Em seus relatos, esse sujeito mostra como a bebida *de fora*, passa para *dentro* da instituição, nos corpos dos alunos. A tentativa de ver a escola como algo isolado da sociedade representa uma visão tradicional que escolariza e tenta reduzir a complexidade da vida escolar (FELIZARDO; UDE, 2009, p. 37).

Ao descrever alunas bebendo e jogando sinuca em um bar próximo à escola, também percebo que essa possibilidade de a bebida *de fora* estar *dentro* da escola, segue o mesmo modo de entendimento, *o de dentro está de fora e o de fora está dentro*, uma relação entrelaçada.

⁴⁰ Refere-se à Avenida Amazonas, uma das principais vias de acesso da cidade de Belo Horizonte.

Pensar a escola não dialogando com o mundo externo passa a ser inconcebível, pois os sujeitos estão constantemente envolvidos com esses dois mundos. Se observarmos os relatos abaixo, percebe-se essa relação entre mundos e sujeitos:

[...] eu vou fazer, não to mentindo, a última AS (avaliação somativa) minha eu vou fazer. [risos] Eu vou fazer bêbada a avaliação somativa. A última avaliação eu vou fazer bêbada, porque o cefet tem que entender que ele cobra uma coisa muiiiito forte da gente. Você ta aqui dentro, você ta sendo preparado como um profissional, você tem que se comportar dessa maneira. Sinceramente eu não to muito ligando pra isso mais não. [risos] Acho que aqui no Cefet tem muito índice disso, muita gente bebendo, muita menina matando aula. Eles acham que a gente ta aqui o dia inteiro, desafiar esse sistema que nos dá liberdade que não é essa liberdade que eles pensam mais não. A gente não tem liberdade, a gente aprende a dosar nossa liberdade aqui dentro. (S.7, 30/09/2011).

Para contestar a maneira como a instituição lida com os alunos, enquanto um espaço coercitivo, o Sujeito 7 já define com consciência que irá se alterar para o momento de uma avaliação escolar, demonstrando nos relatos o descontentamento com as maneiras que os jovens são tratados nesta escola. Diante dessa reflexão, reporto-me a França (1994, p. 24), na sua pesquisa sobre caos, espaço e educação: “na escola, essas atitudes ocorrem, pela invocação do rigor de uma disciplina que espera obediência, num sistema de constantes reenvios que procuram legitimar uma estrutura”[...] “são pequenas causas interferindo em grandes sistemas [...] uma espécie de efeito borboleta”.

Analisando essa postura, percebe-se também um modo singular de lidar com algumas pressões sociais, a busca do *evento*, ou uma alteração para dar conta de um fato social. Para Vargas (2006, p. 581), são modos singulares de engajamento no mundo, nos quais as substâncias são mediadoras indispensáveis.

Esse mesmo autor nos traz que essas ações podem representar uma forma de autoabandono, ou uma maneira de sair da realidade cotidiana e de perceber as coisas e pessoas noutro registro de realidade, de modo mais intensivo. [...] “ao sair de si, a situação foge o controle, [...] trata-se de um agenciamento arriscado, portanto suas consequências são, por vezes, imprevisíveis, e nem todas são apreciadas enquanto tais pelos próprios usuários”. Como se nota, o risco de perder o controle das consequências de uma embriaguez também revela um contracontrole à ordem instituída.

Dentre as cenas que foram mais relevantes neste estudo, que trata da iniciação de jovens com a bebida alcoólica, destaco esse registro do meu caderno de campo:

Eram aproximadamente 16 horas quando se adentraram no bar Veredinha quatro meninas sem uniforme, algumas com mochilas. Sentaram em uma mesa aos fundos do bar, pediram uma cerveja e quatro copos e começaram a beber sentadas. A mesa era a mais escondida do bar, quem passava na rua jamais enxergaria as meninas. No bar éramos exatamente um total de quatro homens e as quatro meninas. De repente aparecem mais dois alunos um rapaz e uma menina de moleta, que estava com o pé engessado. Foi após a chegada desses amigos que veio a confirmação que eram alunas do CEFET, pois a garota de moleta estava vestida com a camisa de uniforme da escola. Para completar a cena, uma das garotas pediu ao atendente uma ficha de sinuca. Elas definem as duplas e começam a jogar sinuca par ou ímpar. Em vários momentos percebo algumas zoações tipo “vai errar”, “tá na boca”, muito riso e descontração. (CADERNO DE CAMPO, 7/02/2011)

Ao analisar essas descrições, percebo o quanto a bebida representa um rito de passagem dessa fase da vida. Ao encontrar esses estudantes do sexo feminino em um bar, bebendo cerveja e jogando sinuca, com uma intencionalidade afirmada, um *evento* e uma busca pela *alteração* (VARGAS, 2006, p. 603). Esse contexto traduz a bebida *de fora*, que mantém uma relação intensa com a instituição, sendo mediada por sujeitos que transitam dentro e além da escola. Os jovens observados nesta descrição foram os Sujeitos 7, 8 e o informante 1, que vivenciavam essa experimentação nos seus tempos de lazer.

Dessa maneira, sintetizo com a afirmação eticamente sustentada ao modo de Spinoza citado por Vargas (2006, p. 607), da pluralidade imanente dos modos de existência, como possibilidades também de intervenções no mundo. E complemento com Barral (2006, p. 122), quando ressalta que, a relação entre juventudes e lazer, como categorias, vem se construindo e reconstruindo, paralelamente, ao longo da modernidade. Enfrentar essa diversidade e os paradoxos produzidos nas suas entranhas representa um desafio permanente neste campo de investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado, parcialmente conclui que essa população denominada como juventudes, muitas vezes, é compreendida erroneamente, ao se considerá-la como uma realidade homogênea. Ou seja, ao entender que o tempo representa apenas um momento das culturas juvenis, como só momento de fruição, de divertimentos e prazeres. Distante do mundo do trabalho, como se essa última característica pertencesse exclusivamente ao mundo adulto. Esse tempo de lazer dos jovens durante anos foi considerado pelo Estado e pelas organizações sociais, um tempo potencialmente negativo, e, muitas vezes, pensado em oposição ao trabalho que era entendido como tempo de positividade no que se refere à formação humana. Esse modo de perceber os jovens está muito presente nas instituições escolares, nas formas de controle e na relação desses sujeitos com seus tempos de lazer.

A pesquisa apontou como se deu a entrada desses jovens no CEFET-MG e a forte influência familiar nas escolhas desses estudantes. Para os sujeitos entrevistados, estudar nessa escola perpassa por fortes relações familiares, que transmitem valores e crenças que idealizam o curso técnico como sinônimo de ter um futuro melhor, marcado por bons salários, autonomia e boa qualidade de vida. Enfim, um capital simbólico que se vincula a noção de trabalho transmitido de maneira transgeracional entre os familiares.

Diante disso, percebi também, que num quadro de profundas restrições orçamentárias e desigual distribuição de renda, a cultura e o lazer são frequentemente vistos como algo supérfluo ou mesmo privilégio de poucos. Essa situação, neste estudo, foi relacionada ao que Bourdieu (1998) vai tratar como capital cultural. A falta de condições das famílias, o capital cultural recebido das gerações anteriores é entendido como fator familiar intergeracional que influenciará nos lazes desses jovens.

Ao tratar de espaços de lazer na cidade, percebe-se que a faixa de renda, por sua vez, é condicionante, limita o acesso aos bens culturais. Para muitos jovens, não ter renda que possa “banciar” esse lazer, faz com que eles procurem outras opções. Essa situação estimula a desigualdade ao acesso a algumas possibilidades de frequentar determinados lugares almejados por essa população.

Acredito que o direcionamento de algumas ações, no campo das políticas públicas de juventude, deve ser capaz de atuar sobre essas condições desiguais, favorecendo a criação de situações materiais que aumentem as alternativas de fruição do tempo livre, e ao mesmo tempo, ampliam esferas públicas democráticas de cultura e lazer.

Este estudo teve também uma preocupação em tratar dos fatores que levavam jovens estudantes do Ensino Médio e tecnológico ao consumo de bebida alcoólica nos seus tempos de lazer. Diante disso, a busca por bebidas assume um lugar de destaque nessa etapa das juventudes observadas. Essa compreensão e a identificação permitem contextualizar o jovem em relação ao uso de álcool durante o Ensino Médio e, dessa forma, possibilita a discussão dos aspectos importantes a serem levados em consideração no entendimento e na intervenção com esses sujeitos.

A escolha da bebida baseou-se no fato de que, por ser uma droga legalizada, apresenta alto uso entre os jovens e seu consumo é aceito pela sociedade e incentivado por intensa propaganda, tornando esses estudantes, muitas vezes, vulnerável ao seu uso e com a convivência da sociedade em geral. Como o álcool é uma droga que, apesar de lícita, pode causar dependência e danos, este conhecimento pode ser estendido à orientação, prevenção, por parte do poder público, juventudes e sociedade em geral.

Os dados obtidos no presente estudo revelam, em primeiro lugar, a ampla inserção do consumo de bebidas alcoólicas entre os alunos estudados, independentemente da rede de ensino de origem, pública ou privada, além de ter sido identificado um aumento de uso de álcool do primeiro para o terceiro ano, sendo que, neste, os jovens bebem mais e, frequentemente, fazem mais uso constante de álcool. Em segundo lugar, o uso de álcool por esses sujeitos entrevistados está relacionado à ampla disponibilidade do produto em nossa sociedade, como supermercados e bares, grande influência da mídia, tanto nos locais de consumo, como também, nas mídias televisivas, internet e rádios. A imagem de um padrão estético de ser jovem ligado a uma lógica de consumo, ou seja, propagandas que ligam com muita maestria, a imagem de atletas, artistas e cantores ao consumo de bebidas, inculcando uma relação quase linear entre juventudes e bebidas. Este estudo demonstrou que essa relação linear não foi determinante, pois vários jovens apresentaram diversas maneiras de se apropriar dos bares, dentre elas, a recusa de consumir bebidas.

Outros aspectos, relacionados à iniciação do consumo de bebidas se fizeram relevantes neste estudo. Vale destacar, a localização dos bares no entorno da escola como um fator facilitador para vivenciar a experiência de frequentar bares. Para os jovens do estudo, a família apareceu como instituição na qual se deu os primeiros contatos com bebidas, ou mesmo com os espaços/bares. Esse dado indica que essa iniciação perpassa por relações transgeracionais, ou seja, o lazer desses jovens se dá por influência de gerações anteriores, e também, por novas práticas culturais protagonizadas por esses jovens. Essa relação

transgeracional entre família e lazer, pode ser entendida como um processo de renovação das práticas culturais (PRONOVOST, 2011, p. 103), ou seja, constituir como lugar possível de reflexão para as diversas gerações nas mudanças culturais e em certas práticas cotidianas.

Em relação às exigências do CEFET-MG, voltadas para uma perspectiva profissional, verifiquei nos relatos dos sujeitos da pesquisa, que nessa instituição, o jovem sente uma mudança no modo de cobrança por parte da escola com relação ao acompanhamento escolar, ou seja, comportamentos mais maduros são prescritos, tais como: estudar sozinhos; ser responsáveis; direcionarem-se prioritariamente para seus estudos, almejando o Ensino Superior ou a entrada no mercado de trabalho.

A partir disso, a instituição tenta inculcar que esses jovens deverão deixar de lado os seus conflitos e tensões inerentes às juventudes e concentrarem-se em alcançar esse objetivo maior. O estudo nos mostra que essa estratégia de controle utilizada pelas instituições que se apóiam na “ordem”, conforme Morin (2008, p. 195), estará sempre gerando uma “desordem”. Essas questões não são lineares, contradizendo os relatórios gerenciais dessa escola. Ademais, com o avançar do Ensino Médio, à medida que se aproxima provas, aumentam as tensões e exigências. A escola, de modo geral, segundo a percepção dos estudantes, ao invés de estar em sintonia com essa etapa da vida e suas singularidades, acaba se direcionando para as demandas do mercado, provocando um descompasso entre as necessidades do jovem e as exigências da escola e por extensão à sociedade.

Por outro lado, constatei que essa situação torna-se, diretamente, um fator de risco ao aumento do uso da bebida por parte dos jovens, apesar de se sentirem pressionados a escolher uma profissão, adentrar no Ensino Superior, ou profissionalizarem-se sem, contudo, fazer essa relação. No entanto, pode-se supor que, como representa uma das situações a mais, as vezes, caracterizada por uma sobrecarga física e mental, tende a ser um fator a estimular o uso de álcool para alívio da tensão. Neste sentido, aponto a necessidade urgente de medidas concretas de valorização do jovem, de forma a se sentirem mais acolhidos e protegidos.

Em relação à influência das famílias para o início do uso do álcool e em sua manutenção, identificamos que o comportamento de beber dos responsáveis familiares, quando estão sob efeito do álcool, pode constituir-se como modelos de identificação para os filhos. Aquilo que se denomina no campo do lazer de *lazer imitativo*. Associado a pouca orientação ou mesmo restrição dos pais ao beber dos jovens, tais fatos tornam-se contribuintes para a manutenção desse hábito na cultura juvenil. Essa identificação com os familiares, nessa idade que, em alguns casos, as oposições são a tônica das ações, pode estar relacionada a

contradições provocadas pelo uso do álcool, tal como é percebido pelos jovens. Paradoxalmente, os sujeitos percebem o beber dos adultos como sinal de fragilidade, e o próprio “beber” como sinal de maturidade, revelando, então, que, apesar de estarem imitando o beber dos pais, estão, ambigualmente, segundo sua compreensão, sendo contrários a eles.

Em relação à influência dos amigos, percebi que essa experiência está diretamente relacionada à necessidade de, durante este período, os jovens compartilharem comportamentos com o grupo de pares. A presença do álcool em festas e o consumo pelos amigos fazem com que seu uso seja reconhecido como um comportamento que faz parte do cotidiano. Além disso, o beber é tido, pelos próprios estudantes, como posturas com conotações positivas de maturidade e, desta maneira, como algo a ser imitado, para ser aceito pelos amigos sem restrições.

Todos esses fatores estão entrelaçados, já que, ao caminhar rumo à aquisição da identidade “adulta”, os jovens estão suscetíveis à influência da família, dos amigos, da escola e da sociedade como um todo. A família e os amigos, especialmente, funcionam como “egos auxiliares” que os ajudam a diferenciar-se do outro. A escola e a sociedade, por sua vez, fazem parte do cotidiano dos jovens que, ao apropriarem-se subjetivamente de suas identidades, apropriam-se deste mundo social. Se as bebidas alcoólicas são utilizadas nestas redes sociais, a probabilidade de serem utilizadas pelos jovens aumenta. O álcool, dessa maneira, adentra com facilidade nestas situações e é utilizado recorrentemente pelos jovens, para lidarem com suas dificuldades.

Além disso, pais e filhos estão lançados numa teia social complexa, cheia de inovações (contexto sócio-econômico e cultural), que acaba produzindo necessidade de novas formas de subjetivação, servindo, assim, como “matriz” social complexa para o desenvolvimento individual de cada um. Como consequência, essa matriz social oferece modelos contraditórios para ambos, nos quais consumir bebidas alcoólicas é visto com naturalidade e remédio para o mal estar social, conforme apregoa a mídia.

Qualquer que seja a proposta de prevenção desenvolvida pela escola, esta deve perpassar e incluir a participação da família. Como vimos, a escola tem seu papel de destaque, mas a família, ainda em nosso tempo, é o agente de identificação primária de nossos jovens. Ela acaba, como vimos, incorporando o modo de beber da sociedade e, dessa maneira, repassa esse hábito para os filhos. Percebendo esta conexão - sociedade-família-jovens -, a escola pode ter uma atuação fundamental em alertar a família sobre sua importância.

Por último, destacamos a importância para a prevenção de ações efetivas da política pública. Os próprios jovens percebem que a facilidade de acesso ao álcool influencia em seu consumo. Diante do problema do uso do álcool pelos estudantes, há um papel importante e necessário a ser desenvolvido por cada uma das partes envolvidas. A drogadição não se resolve priorizando alguma das partes envolvidas em detrimento das demais. Da mesma maneira, a responsabilidade pelo fracasso da “liberdade” ou “emancipação”, ou, ainda, a “consciência crítica”, inclui todas as partes imbricadas no processo: o aluno, o professor, a família, o governo, enfim, a sociedade com seu atual modo de produção.

E, finalmente, a conscientização de quanto é importante o conhecimento das juventudes como um “processo” que não ocorre isoladamente, mas que apresentam a participação ativa da família, dos amigos e do restante da sociedade, levou-me a perceber que a prevenção ao álcool e demais drogas abarca todos esses fatores, para que seja pertinente e contextual.

Dessa maneira, mais estudos, que investiguem a relação entre tempo livre, juventudes e bebidas necessitam ser desenvolvidos diante da escassez de pesquisas no campo do lazer. Neste estudo propus enfocar os modos de se fazer perguntas para os usuários de álcool, deixando de lado estigmatizações apoiadas em uma visão patológica; ou seja, entendem os jovens como fracos, imaturos ou portadores de um desvio social. Proponho atividades reflexivas que abarque o que esse jovem está sentindo, o que o incomoda, para fazê-lo questionar sobre suas necessidades, enfim uma linguagem que vá além de um sintoma social, pessoal e familiar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M.(orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ALMEIDA, Maria I.M.; TRACY, Kátia M. A. *Noites nômade: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003
- ALVES, Vânia F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: WERNECK, Christianne L. G; ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.83-114.
- ANDRADE, J. M. C. *Falas, práticas e sons: vivendo e educando-se no grupo Arautos do Gueto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis/ Londres: University of Minnesota Press, 1996.
- ARANTES, O. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. São Paulo. EDUSP, s/d.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J., SILVA JÚNIOR, João dos Reis, OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999. p.13-41.
- BARBOSA, Rogério J. Transmissão e participação religiosa sob rupturas e continuidades: interpretações. In: PEREZ, L. P.; TAVARES, F.; CAMURÇA, M.(org.). *Ser jovem em Minas Gerais: religião, cultura e política*. Belo Horizonte, 2009, p. 137-164.
- BARRAL, Gilberto L. L. *Espaços de lazer e culturas jovens em Brasília: o caso de bares*. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BATISTA, C. D. *Drogas: ilusão transitória, desgraça permanente; o que você precisa saber para ajudar um dependente*. Viçosa : Jard. 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001.
- , *Medo líquido: A sociedade contemporânea e seus temores*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BLASS, Leila M. S. *Apresentação*. In PAIS, José M.; BLASS, Leila M. S. (Org.) *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

-----A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M^a Alice; CATANI, Afrânio.(orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.40-63.

BURGESS, Robert G. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001.

CABALLERO, Francis. “Drogues et droits de l’homme en France”. In CABALLERO, Francis (Org.), *Droque et droits de l’homme*, Paris, Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1992, p. 13-30.

CAMARGO, Luiz Octávio L. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANCLINNI, N. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARLINI-COTRIM, B. Drogas: estranhando o óbvio. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M. P. (orgs). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-79.

CARRANO, Paulo C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. *REVISTA MOVIMENTO. Faculdade de Educação/ UFF*, Rio de Janeiro, n.1, p.11-22, 2000..

CARRANO, Paulo C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ. : Vozes, 2003.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais* (Org.). Rio de Janeiro: NAU/ FAPERJ, 2005.

CEFET-MG. *Plano de desenvolvimento institucional 2005-2010*. Disponível em: www.cefetmg.br. Acesso em 03/01/2012.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

CHAMON, Carla Simone. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913).2005. 138f.* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

-----A Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, Porto, Portugal, 20 a 23 de junho de 2008. (mimeo)

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1982.

COLOM, ANTONI J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRUZ NETO, Otavio . O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap.3, p.51-66.

CUBERO, Rosário; MORENO, M^a Carmen. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro.(Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.1. p.250-260.

DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: 1991.

-----, Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. REVISTA LICERE, Centro de Estudos de Lazer e Recreação/UFGM, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.72-89, set. 2000.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2005.

-----, O rap e o funk na socialização da juventude. REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 28, n. 1, 2002.

-----, O jovem como sujeito social. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003, p. 40-53

-----, A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. REVISTA EDUCAÇÃO SOCIAL, Campinas, v.28, n.100- especial, 2007, p.1105-1128. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

-----, BARBOSA, D. “Turma ou panelinha?”: a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. In: SOARES, L. E SILVA, I. O.(org.) *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade – os sentidos da experiência* . Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-268

DEBORTOLI, José A. O. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson *et al.* (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: editora UFGM/PROEX, 2002, p. 77-88.

DE CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

-----, *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.

DE PELLEGRIN, A. *Os contrastes do ambiente urbano: espaço vazio e espaço de lazer*.1999. 123f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp,1999.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973/1976.

-----, *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: SESC, 1979.

-----, *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.

-----, As drogas e a revolução social do lazer. Belo Horizonte: Celar/UFMG. REVISTA LICERE, v. 1, 1998, p. 11-19.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ENRIQUEZ, Eugene. Um mundo sem transgressão. In: PLASTINO, Carlos A. (Org.). *Transgressões*. Rio de Janeiro, 2002, p. 113-126.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 2. ed. 1987.

FELIZARDO JÚNIOR, Carlos. *Socialização e educação: Um estudo com jovens negros num espaço público de lazer de uma grande metrópole*. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2007.

FELIZARDO JÚNIOR, Carlos; UDE, Walter. Enfrentamento à violência, configurações e redes sociais: possibilidades teórico-metodológicas para a realização de intervenções. In: SANTOS, Geovania L. et al. (org.). *Escola, violência e redes sociais*. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2009, p.18-36.

FELIZARDO JÚNIOR, Carlos; UDE, Walter. A relevância da pesquisa-intervenção no enfrentamento à violência infanto-juvenil: sistematização de uma experiência de extensão. In: SANTOS, Geovania L. et al. (org.). *Escola, violência e redes sociais*. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte, 2009, p.37-50.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, Lilian C. M. *Caos – espaço – educação*. São Paulo: Annablume, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

-----, Educação permanente e as cidades educativas. *Política e Educação: ensaios*. (Coleção questões de nossa época, n 23). São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Ricardo F.; HELAL, R.; PIZZI, F. Indústria cultural. In: GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.112-115.

GEERTZ, Clifford. "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture". In : *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

-----, *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMART, Emilie ; HENNION, Antoine. "A Sociology of Attachment: Music Amateurs, Drug Users", in LAW, John & HASSARD, John (Orgs.), *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell Publishers, 1999, pp. 220-47.

GOMES, C. L.(Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

-----, *Lazer, história e pesquisa: reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)*. 2003. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2003.

-----; ISAYAMA, H. F. Lazer, cultura, indústria cultural e consumo. In: GOMES, C. L.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. *Lazer e Mercado*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. (45 - 69).

GONÇALVES, L. A. O. ; FELIZARDO JUNIOR, L. C. Juventude negra e sociabilidade: a cidade enquanto espaço educativo. In SOARES, L. E SILVA, I. O. *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade – os sentidos da experiência* . Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 51-124.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. *Abordagens do lazer e suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia na produção acadêmica brasileira na área do Lazer*. Belo Horizonte: DPPG/CEFET-MG, 2001. (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Nadya A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W. ; BRANCO, Pedro P. M.(Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2. ed. 1993.

JONES, E. Feminismo e terapia de família: os casamentos complicados podem dar certo? In: PERELBERG, R. J. ; MILLER, A. C. (Orgs.). *Os sexos e o poder nas famílias*. Rio de Janeiro: Imago, 1994, p. 75-93.

KEHL, Maria R. A juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. n. 19, jan. – abr. 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEAL, Augusto Cândido Ferreira. *RELATÓRIO. Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio – Escola de Aprendizes Artífices*. Belo Horizonte, Typographia Commercial, 1910.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAFFESSOLI, M. *O tempo das tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MAGNANI, J. G. C.; SOUZA, Bruna M. de. *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

-----; TORRES, L. L. (Orgs.). *Na Metrópole: Textos de Antropologia Urbana*. 3. ed. São Paulo: Editora Edusp; Fapesp, 2008.

MALHEIROS, J. C. M. *Concepções de lazer na empresa GREMIG no período de sua fundação (1956 – 1960)*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física/UFMG, 2003. (Monografia do Curso Especialização em Lazer).

MANCE, Euclides A. *A revolução das redes*. Petrópolis/ RJ: vozes, 1999.

MARCASSA, L. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888 – 1935)*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

-----, *Lazer & empresa: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

-----, *Lazer e humanização*. Campinas/SP: Papirus, 2. ed., 1995.

-----, (Org.). *Lazer e sociedade: múltiplas relações*. Campinas, SP : Editora Alínea, 2008.

-----, *Elementos para o entendimento do uso do tempo na infância, nas suas relações com o lazer*. Motrivivência , Florianópolis, n.9, 1996.

MARLATT, Beatriz C. Jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. In: ABRAMO, Helena W. ; BRANCO, Pedro P. M.(orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005, p. 303-322.

MARQUES, Walter E.U. *Produção social da criança e do adolescente marginalizados*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1993.

MARQUES, Walter E.U. *Infâncias (pré) ocupadas: trabalho infantil, família e identidade*. Brasília, DF: plano, 2001.

MASCARENHAS, Fernando. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. (Dissertação de Mestrado). Campinas:Universidade Estadual de Campinas - Unicamp: Faculdade de Educação Física, 2000.

-----, Fernando. *Lazer como prática da liberdade; uma proposta educativa para a juventude*. Goiânia: Editora da UFG, 2. ed. 2004.

MATURAMA, Humberto R. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

MELO, Victor A. *Lazer: olhares multidisciplinares*.Campinas, São Paulo: editora Alínea, 2010.

MINAYO, M. C. S. *Fala galera : juventude, violência e cidadania*. Rio de janeiro : Garamond, 1999.

-----, (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

-----; DESLANDES, S.F. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. *Cadernos de Saúde Pública*.1998.. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 25, jun. 2000.

MORGADO, M. Aparecida; SANCHES, M^a Ubaldina C.; OLIVEIRA, Meire R. A. (Orgs.). *Realidades juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 1998.

-----, *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 11^a ed., 2008.

-----, *O método 2: a vida da vida*. Porto alegre: Sulina, 2001.

-----, A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes médicas, 1996, p. 45-55.

MUNNÉ, Frederic. *Psicosociologia Del tiempo libre: um enfoque crítico*. 2. ed. Ciudad Del México: trilhas, 1984.

NARVAZ, Martha G.; KOLLER, Silvia H. Famílias, gêneros e violências: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: STREY, Marlene N. *et al.* (Orgs.). *Violência, gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: EDIPURS, 2004, p. 149-176.

NASCIMENTO, Milton. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, Vera L. M. O. ; NASCIMENTO, Milton. (Orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 61-72.

NICASTRI, Sérgio. O que são drogas? Drogas: classificação e efeitos no organismo. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria Nacional Antidrogas, Universidade de Brasília. *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: Editora UNB, 2006, p. 68-87.

NOGUEIRA, M^a Alice; CATANI, Afrânio.(Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

-----; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSÓRIO, L. C. A família como grupo primordial. In: ZIMERMAN, D. E. ; OSÓRIO, L. C. (Orgs.). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 49-59.

PADILHA, Valquíria. Tempo livre. In: GOMES, Christianne. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 218-222.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscoitos: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbra, 2003.

PALÁCIOS, Jesús. O que é adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro.(orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.1. p. 263-272.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPED, n. 5, 1997.

PEREIRA, Bernadeth M; MARTINI, Márcia M. J.; VENTURA, Paulo C. S *A História da Educação Tecnológica em Belo Horizonte no contexto da criação da Capital Mineira*. III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2 a 5 de maio de 2005. (mimeo)

PEREIRA, S. E. F. N. & SUDBRACK, M. F. O. (2003). Avaliação das redes sociais de adolescentes em situação de risco. In M. F. O. SUDBRACK, M. I. G. CONCEIÇÃO, E. M. F. SEIDL; M. T. da SILVA (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília : Plano.

PRONOVOST, Gilles. *Introdução à sociologia do lazer*. Tradução Marcelo Gomes. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

REQUIXA, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: Sesc, 1980.

REY, Fernando G. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M^a Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 100-123.

SADE, Liliane A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, Vera L. M. O. ; NASCIMENTO, Milton. (orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 205-226.

SAHLINS, Marshal. “Suplemento à viagem de Cook; ou ‘le calcul sauvage’”, in *Ilhas da História*, Rio de Janeiro, Zahar, 1985, pp. 23-59.

SANCHES, M^a Ubaldina C. Jovens e toxicomania: a visão dos jovens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso sobre o consumo de drogas ilícitas. In: MORGADO, M^a Aparecida; SANCHES, M^a Ubaldina C.; OLIVEIRA, Meire R. A. (orgs.). *Realidades juvenis em Mato Grosso: escola, socialização e trabalho*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007, p. 63-87.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. *O prazer justificado: história e lazer (São Paulo 1969-1979)*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, LAGO e RAMOS (Org.). *Falas de gênero: teorias, análises e leituras*. Santa Catarina: Ed. das Mulheres, 1999. p. 21-55.

SILVA, Benedita Aparecida *et al.* *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Política Institucional*. 2005-2010. Centro Federal de Educação Tecnológica. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2006.

SIMMEL, George. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

-----, *A natureza sociológica do conflito*. In: MORAIS, Filho (Org.) *George Simmel*. (Coleção grandes cientistas sociais). São Paulo: Ática, 1983.

SLUSKI, Carlos E. *A rede social na prática sistêmica*. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In DAYRELL, Juarez T.(Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e Cultura*. Belo Horizonte : editora UFMG, 1996, p.96-104.

-----, (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, v.1, p. 17-56.

STRASBURGER, V.C. *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*. Porto alegre:Artes Médicas Sul, 1999.

SUDBRACK, Maria F. O. Drogas e complexidade: do caos à transformação. In: BRASIL - Ministério da Educação/Secretaria Nacional Antidrogas, Universidade de Brasília. *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: editora UNB, 2006, p. 144-153.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda R. de; PRANDINI, Regina C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDE, Gabriel. "Monadologia e sociologia", In: *Monadologia e sociologia e outros ensaios*, São Paulo, Cosacnaify, 1895a[2007] pp. 51-131.

TAVARES, Fátima; CAMURÇA, Marcelo. Juventudes e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. In PERES, Léa F.; TAVARES, Fátima; CAMURÇA, Marcelo. *Ser jovem em Minas Gerais: religião, política e cultura*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TEIXEIRA, Inês C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: (Org.) DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 3ª reimpressão, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista*. REVISTA GEOGRAFICIDADE, v.01, n.01, inverno 2011, p.8-19.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa : construção teórico- epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 2008.

UDE, Walter. Enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil e construção de redes sociais: produção de indicadores e possibilidades de intervenção. In: CUNHA, Edite da Penha et al. (org.). *Enfrentamento a violência sexual infanto-juvenil: expansão do PAIR em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 30-60.

-----, Rua, virilidade e violência: crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social e pessoal. In: MORAIS, Normanda A.; NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Sílvia H.(orgs.). *Endereço desconhecido: crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 381-402.

WAICHMAN, Pablo. *Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico*. Tradução Jorge Peres Galhardo. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

WERNECK, Christianne. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

VARGAS, Eduardo V. *Uso de drogas: a alter-ação como evento*. REVISTA DE ANTROPOLOGIA. São Paulo: USP, 2006, v. 49, n. 2.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIANNA, Silvana R. O. *Adolescentes do ensino médio & uso do álcool: compreendendo essa relação*. 2002. 135f. Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação (mestrado em educação), 2002.

ZALUAR, Alba. “A criminalização das drogas e o reencantamento do mal”, In: *Condomínio do Diabo*, Rio de Janeiro, Revan/UFRJ, 1993, pp. 235-54.

----- . Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In VIANNA, Hermano (org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997, p. 17-58.

APÊNDICES

Apêndice 1: roteiro de entrevista

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA O ENTREVISTADO

Esta pesquisa será realizada pelo professor mestrando João Carlos de Meneses Malheiros com a orientação do professor Doutor Walter Ernesto Ude Marques, todos vinculados ao Mestrado Interdisciplinar em Lazer pela UFMG.

TÍTULO:

JUVENTUDES, BARES E ESCOLA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CEFET-MG EM ESPAÇOS DE LAZER. (título em elaboração)

Para realizar este estudo, estamos dialogando com vários eixos teóricos nos campos da pesquisa qualitativa, além, das juventudes, do campo de estudo do lazer, e outros. Acredito que essa pesquisa poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e contribuir com novas reflexões e questionamentos que emergem da relação Juventude/Lazer/Ensino Médio-Técnico, principalmente no CEFET - MG.

Neste momento da pesquisa deverão ser feitas algumas entrevistas e a construção de um mapa dos deslocamentos nos espaços de lazer, onde será de suma importância a colaboração voluntária dos alunos convidados. Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Será garantido o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente. As entrevistas serão realizadas pessoalmente sendo que o mestrando responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição.

Sobre o mapa de deslocamento será construído a partir dos relatos dos entrevistados, e se necessário, um segundo momento de entrevistas poderá aprofundar no objeto de estudo. O tempo previsto para cada entrevista será de aproximadamente 60 (sessenta) minutos.

Continua...

ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

PRIMEIRO MOMENTO

- 1- A escolha dos sujeitos será intencionalmente, quatro meninas e quatro meninos, que foram observados freqüentando bar, ou que apresentam em suas falas aproximação com esses espaços.
- 2- Conhecer através do discurso do jovem a organização e estrutura familiar (escolaridade, emprego, moradia, numero de pessoas, quem são e o que fazem?), como você chegou ao CEFET-MG?
- 3- Fale sobre os espaços ao entorno da escola, próximo ou longe. Onde os alunos freqüentam após ou durante as aulas?
- 4- Quais espaços são mais procurados pelos alunos? Se você frequenta, conte sua história de aproximação a estes espaços.
- 5- Para que servem esses momentos? Como você chamaria esses momentos? O que significa para você esses momentos?
- 6- Que relação tem o momento da escola com o momento nesses espaços?

SEGUNDO MOMENTO

- 7- Qual local abaixo você frequenta?
 - Lojas CD/vídeos/fitas/videolocadoras
 - Lan house
 - Lojas artesanato
 - Conservatórios musicais
 - Locais para eventos esportivos e/ou musicais
 - Clubes
 - Praças públicas
 - Bares
 - Boates
 - Shopping centers
 - Salas cinemas
 - Equipamentos esportivos (campo de futebol, quadras, pistas de atletismo, skate, boliche)
 - Miniestádios
 - Postos de orientação de atividade física
 - Academias
 - Centros esportivos e áreas de lazer
 - Galerias de arte e espaços para exposição
 - Salas de teatro e espaços culturais
 - Bibliotecas

Continua ...

- Museus
- Parques
- Passeios, atividades turísticas, acampamentos, excursão, viagens
- Parkour
- Atividades circenses
- Grupos de dança
- Shows
- Musisexta *
- Semana da arte e cultura*
- Bosque *
- Refeitório *
- Carrefour *

TERCEIRO MOMENTO

Esta pesquisa parte de um entendimento que estes jovens após se adentrarem no CEFET-MG estarão estabelecendo algum tipo de relação com os espaços ao entorno da escola, essa aproximação desses momentos, tempos, espaços ou lugares será presente nesse período de tempo escolar. Procuro na investigação entender o CEFET-MG para além dos muros da escola, como que os espaços externos, especificamente os bares, têm relevante importância para a formação desses jovens.

O bar como ambiente social é um importante instrumento para difusão de ideias assim como um polo de encontros. Local predileto para as "happy-hours". A origem da palavra bar é inglesa e significa barra, aquela em que se apoia os pés no balcão.

- 1- Como se deu a aproximação com este espaço, foi antes ou depois do CEFET?
- 2- Quais os momentos de freqüentação, antes, durante ou depois das aulas?
- 3- Quais elementos você percebe nestes locais quando freqüenta?
- 4- O que é especial neste espaço que faz com que o jovem vá até ele? O que é prazeroso?
- 5- Existe uma relação quase direta de bar ligado a bebida, o que você acha disso?
- 6- Dizem que o jovem não sabe beber, bebe demais, chapa todas, essa experiência é necessária para aprender a beber?
- 7- Quatro meninas bebendo cerveja e jogando sinuca, o que você acha disso? O bar é um espaço masculino, está deixando de ser, por quê?
- 8- Três meninos sem beber, só jogando sinuca.

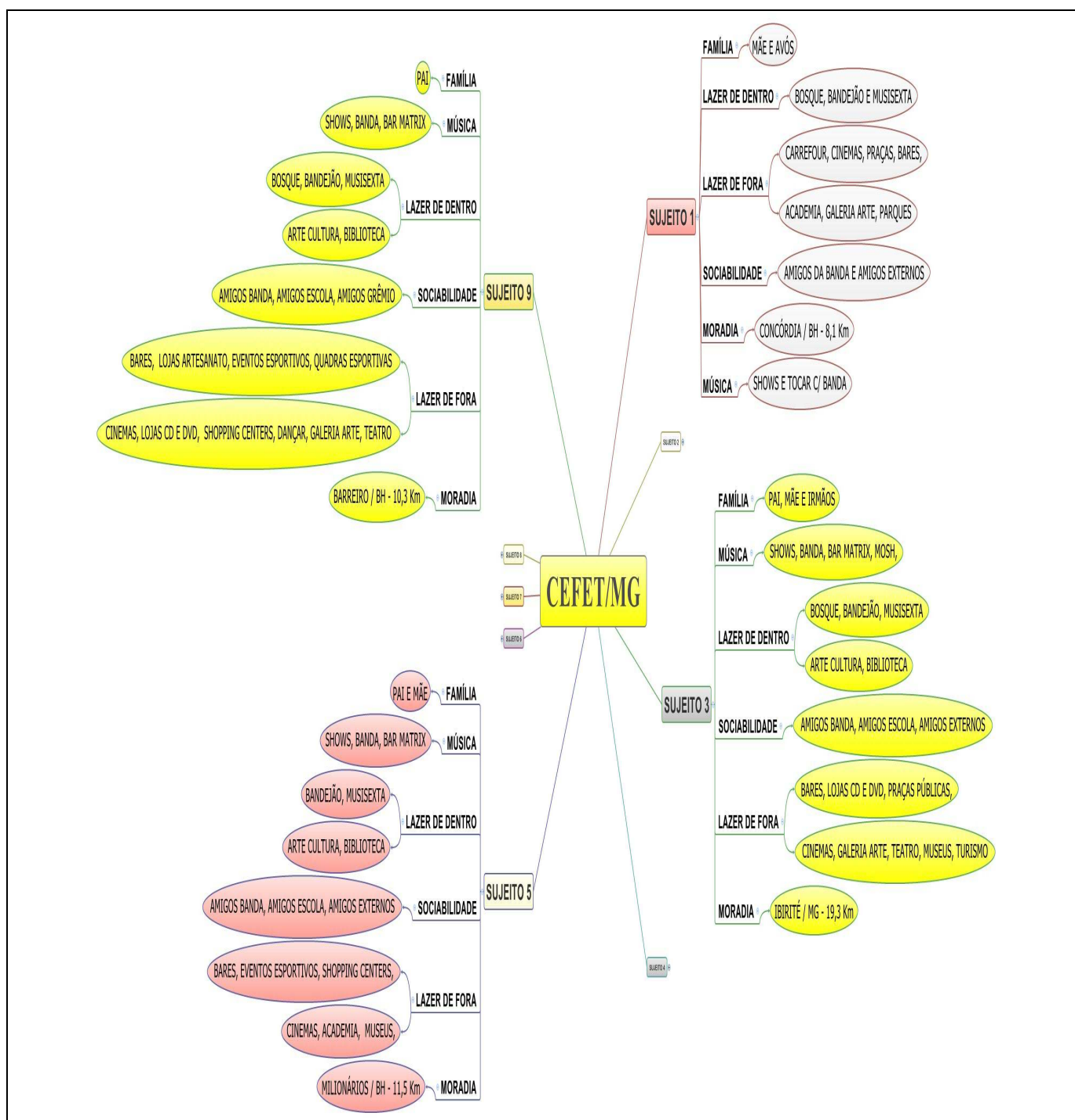
9- Grandes grupos no bar, o que é bom nessa estar lá com galera?

10- Chapação total, tomar todas e voltar para escola, porque os alunos fazem isso?

11-Você acredita que seria possível viver esse tempo de CEFET-MG, esse tempo escolar, sem viver essas outras possibilidades de aprendizagem, de experiências, nesses espaços ao entorno da escola?

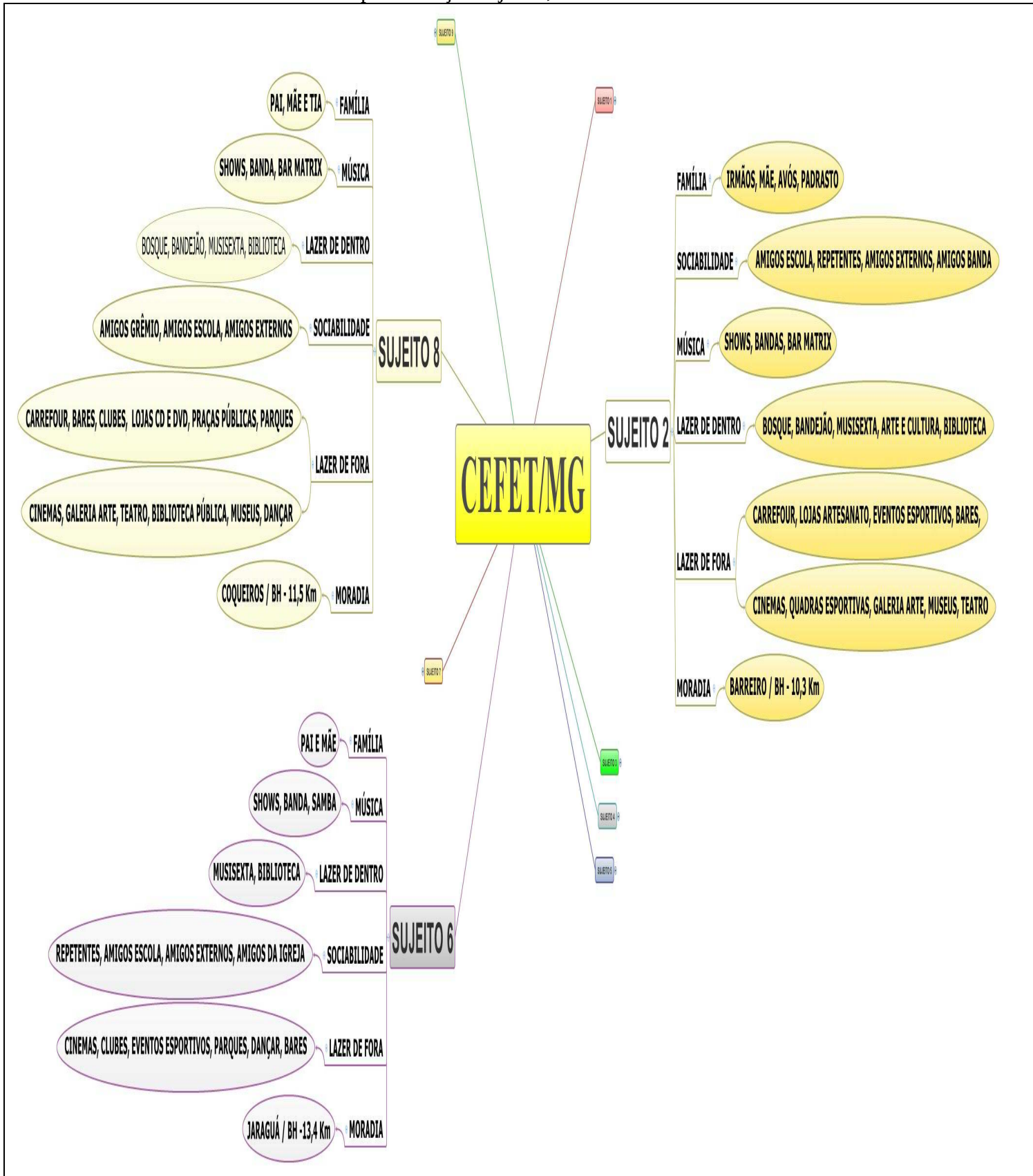
Concluído.

Apêndice 2 - Mapa 1: relação sujeitos, CEFET-MG e lazer



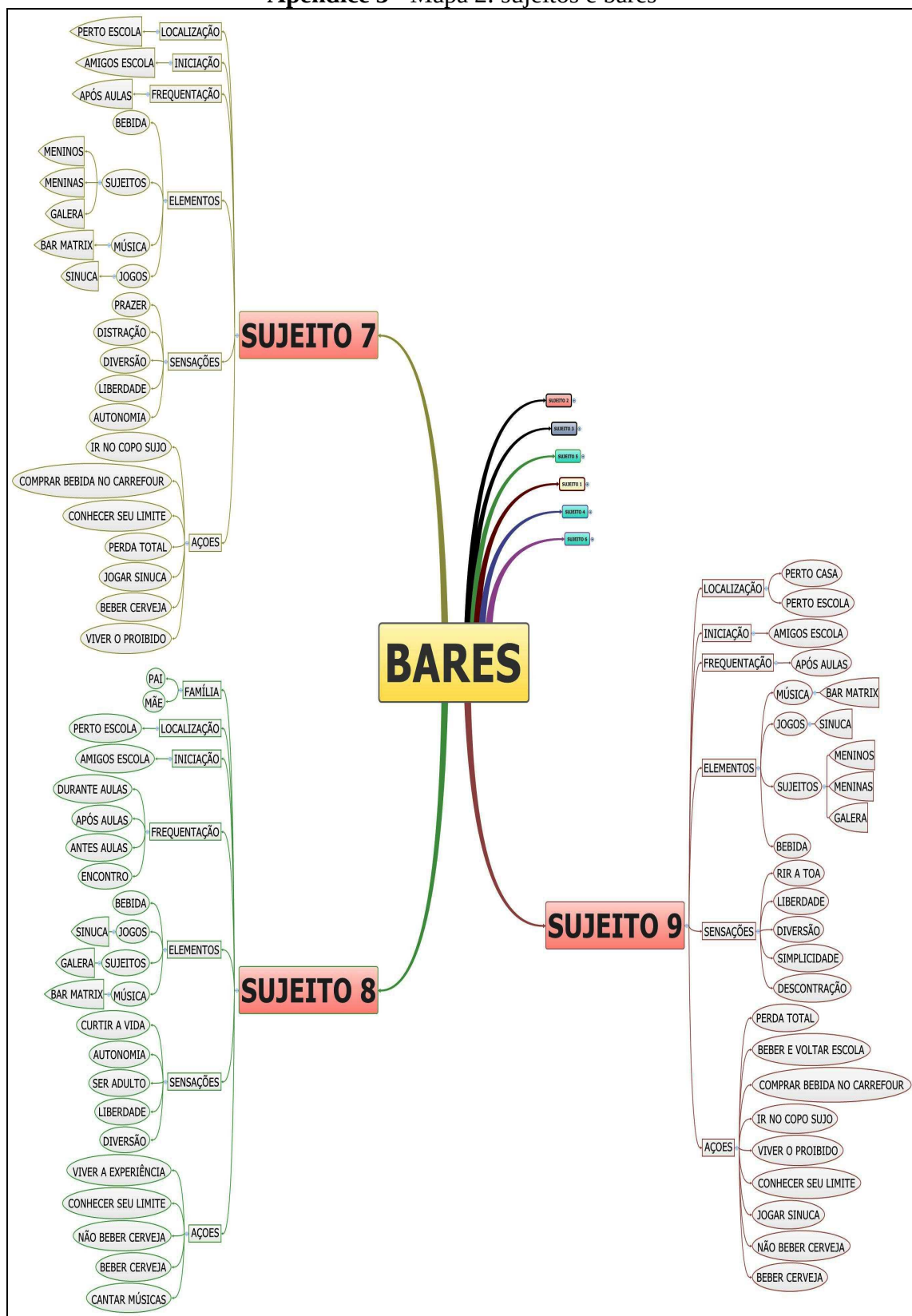
continua

Mapa 1: relação sujeitos, CEFET-MG e lazer



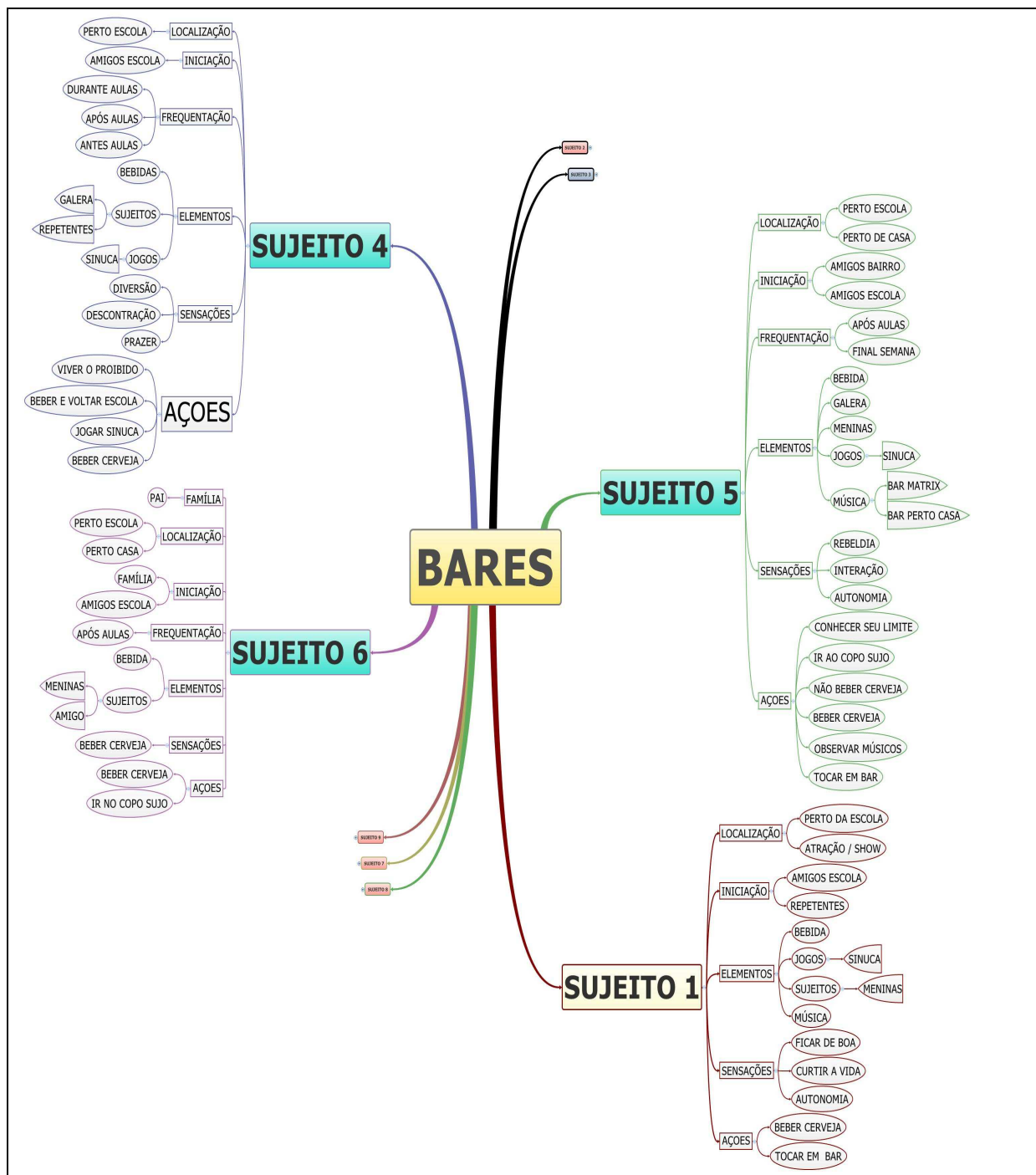
Concluído

Apêndice 3 - Mapa 2: sujeitos e bares



continua

Mapa 2: sujeitos e bares



concluído

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de anuência



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DO CAMPUS I
Av. Amazonas, 5253 – Nova Suíça
Belo Horizonte – MG – Brasil – CEP 30.421-169
Telefone – (31) 3319-7130 – Fax (31) 3319-7125

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Prof^a. Rute Ribeiro de Moraes Castro, Diretora de Unidade – Campus I do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais recebi a visita do mestrando João Carlos de Meneses Malheiros, da Universidade Federal de Minas Gerais do Curso de mestrado em Lazer com a pesquisa *“JUVENTUDES, BARES E ESCOLA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CEFET-MG EM ESPAÇOS DE LAZER”*, coordenada pelo Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques.

A pesquisa tem por objetivo, analisar e compreender os diferentes sentidos e significados das relações entre esses sujeitos e os espaços de lazer, neste caso, um bar no entorno da Instituição.

Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os jovens, alunos do CEFET-MG. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Será garantido o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos na pesquisa. Os dados coletados serão mantidos no Centro de Memória da Escola de Educação Física da UFMG. Os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente.

Todas as despesas relacionadas a este estudo serão de responsabilidade do mestrando, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para as instituições.

Por meio deste Termo de Anuência, autorizamos a realização do presente estudo.

Belo Horizonte, 04 de agosto de 2011.


Prof^a. Rute Ribeiro de Moraes Castro
Diretoria de Unidade - Campus I

Anexo 2 - Carta de apresentação



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO - DECAE
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
 Belo Horizonte - MG
 Cep: 31.270-901
 Fone: (031) 3409-5326
 E-mail: decae@fae.ufmg.br

Ao CEFET-MG

Professora Rute Ribeiro de Moraes Castro
 Diretora Unidade Campus I

Prezada Senhora,

Pesquisando a temática das juventudes no Programa Interdisciplinar de Mestrado em Lazer da UFMG, apresento-lhe meu orientando João Carlos de Meneses Malheiros, que está desenvolvendo o projeto que tematiza o percurso dos alunos do CEFET nos espaços de lazer.

Informo ainda que a pesquisa está no 2º ano de estudo, caminhando para a fase de coleta de dados. Neste momento a participação dos jovens é relevante, pois contribui com novas reflexões e informações que emergem da relação Juventudes, Lazer e Escola no próprio campo pesquisado e de grande significação para o andamento da pesquisa.

Conto com o apoio desta instituição permitindo o acesso do mestrando às dependências da escola, bem como na aproximação com os alunos, no intuito de observá-los e entrevistá-los, se necessário.

No aguardo, coloco-me à disposição para prestar-lhes mais esclarecimentos.

Belo Horizonte, 30 de maio de 2011.

Walter Ernesto Ude Marques
 Professor Doutor da Faculdade de Educação / UFMG

Contatos:

Nome: Walter Ernesto Ude Marques
 Endereço: Faculdade de Educação UFMG
 Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha - Belo Horizonte / MG
 cep: 31.270-901
 Telefone: (31) 3409-4176
 Correio eletrônico: walterude@fae.ufmg.br

Nome: João Carlos de Meneses Malheiros
 Endereço: Rua Aristóteles Ribeiro Vasconcelos, 314 / apto. 101, Bairro Santa Rosa
 Belo Horizonte / MG
 cep: 31255-650
 Telefone: (31) 34419212
 Correio eletrônico: joaomalheiros@yahoo.com.br

Te aguardo!
Rute Ribeiro de Moraes Castro
 Rute Ribeiro de Moraes Castro
 Adjunta do Campus I
 CEFET-MG
 12/2011

Anexo 3 - Aprovação pelo COEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 0288.0.203.000-11

Interessado(a): Prof. Walter Ernesto Ude Marques
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 08 de agosto de 2011, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"Juventudes, bares e escola: um estudo das relações dos alunos do CEFET-MG em espaços de lazer"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.



Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pais ou responsáveis dos Jovens entre 13 e 17 anos

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO).

Título do Projeto: JUVENTUDES, BARES E ESCOLA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CEFET-MG EM ESPAÇOS DE LAZER

Convido, seu(sua) filho(a) _____, a participar como voluntário do projeto de pesquisa que tem como objetivo: compreender os diferentes sentidos e significados das relações entre esses sujeitos jovens e os espaços bares da cidade de Belo Horizonte, considerando-os como lugares de lazer e aprendizagem, marcados pela diversidade que os caracteriza na expressão das suas juventudes.

Constatam-se, ainda, poucos estudos preocupados com a realidade de jovens nos grandes centros urbanos. Esperamos que este estudo contribua com a discussão de questões relacionadas ao lazer, as juventudes, ajudando a refletir sobre as condições de vida e direitos de jovens como sujeitos ativos na construção de uma sociedade.

Por meio deste documento, dou permissão ao(à) meu(minha) filho(a) para ser acompanhado pelas ruas da cidade de Belo Horizonte, ser ele(a) entrevistado(a) e para estas entrevistas sejam gravadas em cassetes ou mp4, sem que seu nome seja identificado e/ou associado à pesquisa;

Dou permissão para que seja fotografado (a), sem que seu rosto seja identificado e/ou associado à pesquisa.

Pesquisadores poderão conhecer o conteúdo para discutir os resultados, mas sempre submetidos às normas do sigilo profissional. E que ao final do estudo os resultados serão publicados em forma de uma dissertação e também artigos acadêmicos, sem que meu(minha) filho(filha) seja identificado(a).

Quaisquer dúvidas ou para fins de esclarecimentos, favor entrar em contato com: **Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal de Minas Gerais – COEP-UFMG**. Unidade Administrativa II (prédio da Fundep), 2º andar, sala 2005. Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG Cep: 31.270-901. Telefone: 31- 3409-4592.

Pesquisador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG
Cep: 31.270-901
Tel. 3409-4176

João Carlos de Meneses Malheiros
Mestrando em Lazer pela EEFFTO/UFMG
Rua Aristóteles Ribeiro Vasconcelos nº 314 / 101, Santa Rosa,
Belo Horizonte– MG
Cep: 31.255-650
Tel. 34419212 /92130117

Pesquisador: _____

Pesquisador: _____

Pais ou Responsáveis: _____

Testemunha: _____

Entrevista nº. _____ Local: _____ Data: ____/____/____.

Continua...

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Jovens entre 13 e 17 anos

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO).

Título do Projeto: JUVENTUDES, BARES E ESCOLA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CEFET-MG EM ESPAÇOS DE LAZER

Convido, _____, a participar como voluntário do projeto de pesquisa que tem como objetivo: compreender os diferentes sentidos e significados das relações entre esses sujeitos jovens e os espaços bares da cidade de Belo Horizonte, considerando-os como lugares de lazer e aprendizagem, marcados pela diversidade que os caracteriza na expressão das suas juventudes.

Constatam-se, ainda, poucos estudos preocupados com a realidade de jovens nos grandes centros urbanos. Esperamos que este estudo contribua com a discussão de questões relacionadas ao lazer, as juventudes, ajudando a refletir sobre as condições de vida e direitos de jovens como sujeitos ativos na construção de uma sociedade.

Por meio deste documento, dou permissão para ser acompanhado pelas ruas da cidade de Belo Horizonte, ser eu entrevistado e para estas entrevistas sejam gravadas em cassetes ou mp4, sem que meu nome seja identificado e/ou associado à pesquisa;

Dou permissão para que eu seja fotografado(a), sem que meu rosto seja identificado e/ou associado à pesquisa.

Pesquisadores poderão conhecer o conteúdo para discutir os resultados, mas sempre submetidos às normas do sigilo profissional. E que ao final do estudo os resultados serão publicados em forma de uma dissertação e também artigos acadêmicos, sem que eu seja identificado(a).

Quaisquer dúvidas ou para fins de esclarecimentos, favor entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal de Minas Gerais – COEP-UFMG. Unidade Administrativa II (prédio da Fundep), 2º andar, sala 2005. Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG Cep: 31.270-901. Telefone: 31- 3409-4592.

Pesquisador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG
CEP: 31.270-901
Tel. 3409-4176

João Carlos de Meneses Malheiros
Mestrando em Lazer pela EEFFTO/UFMG
Rua Aristóteles Ribeiro Vasconcelos nº 314 / 101, Santa Rosa,
Belo Horizonte– MG
Cep: 31.255-650
Tel. 34419212 /92130117

NOME

ASSINATURA

Pesquisador: _____

Pesquisador: _____

Entrevistado: _____

Testemunha: _____

Continua...

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Jovens maiores 18 anos

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO).

Título do Projeto: JUVENTUDES, BARES E ESCOLA: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CEFET-MG EM ESPAÇOS DE LAZER

Convido, _____, a participar como voluntário do projeto de pesquisa que tem como objetivo: compreender os diferentes sentidos e significados das relações entre esses sujeitos jovens e os espaços bares da cidade de Belo Horizonte, considerando-os como lugares de lazer e aprendizagem, marcados pela diversidade que os caracteriza na expressão das suas juventudes.

Constatam-se, ainda, poucos estudos preocupados com a realidade de jovens nos grandes centros urbanos. Esperamos que este estudo contribua com a discussão de questões relacionadas ao lazer, as juventudes, ajudando a refletir sobre as condições de vida e direitos de jovens como sujeitos ativos na construção de uma sociedade.

Por meio deste documento, dou permissão para ser acompanhado pelas ruas da cidade de Belo Horizonte, ser eu entrevistado e para estas entrevistas sejam gravadas em cassetes ou mp4, sem que meu nome seja identificado e/ou associado à pesquisa;

Dou permissão para que eu seja fotografado(a), sem que meu rosto seja identificado e/ou associado à pesquisa.

Pesquisadores poderão conhecer o conteúdo para discutir os resultados, mas sempre submetidos às normas do sigilo profissional. E que ao final do estudo os resultados serão publicados em forma de uma dissertação e também artigos acadêmicos, sem que eu seja identificado(a).

Quaisquer dúvidas ou para fins de esclarecimentos, favor entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal de Minas Gerais – COEP-UFMG. Unidade Administrativa II (prédio da Fundep), 2º andar, sala 2005. Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG Cep: 31.270-901. Telefone: 31- 3409-4592.

Pesquisador: Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Faculdade de Educação UFMG
Av. Antonio Carlos, nº. 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG
Cep: 31.270-901
Tel. 3409-4176

João Carlos de Meneses Malheiros
Mestrando em Lazer pela EEFFTO/UFMG
Rua Aristóteles Ribeiro Vasconcelos nº 314 / 101, Santa Rosa,
Belo Horizonte– MG
Cep: 31.255-650
Tel. 34419212 /92130117

NOME

ASSINATURA

Pesquisador: _____

Pesquisador: _____

Entrevistado: _____

Testemunha: _____

Concluído.