

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

DANDO VOZ AOS ESTUDANTES NA CIDADE DE GOIÂNIA/GO:
INVESTIGAÇÕES SOBRE A “CRISE” ENTRE OS JOVENS E O ENSINO
MÉDIO

Goiânia

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

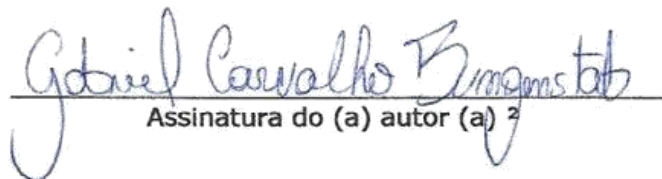
Nome completo do autor: Gabriel Carvalho Bungenstab

Título do trabalho: Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO: investigações sobre a "crise" entre os jovens e o ensino médio

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 29 / 09 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

DANDO VOZ AOS ESTUDANTES NA CIDADE DE GOIÂNIA/GO:
INVESTIGAÇÕES SOBRE A “CRISE” ENTRE OS JOVENS E O ENSINO
MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Sociais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientador: Profº. Dr. Dijaci David de Oliveira

Goiânia

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Bungenstab, Gabriel Carvalho

Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO: investigações sobre a “crise” entre os jovens e o ensino médio [manuscrito] / Gabriel Carvalho Bungenstab. - 2016.

CLXXI, 171 f.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Juventude. 2. Ensino Médio . 3. Sociologia . 4. Crise. I. Oliveira, Dijaci David de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DA TESE DE DOUTORADO DE

GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB

Aos vinte dias do mês de setembro de 2016, às 09h00min, na Sala de Defesas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho da Tese de Doutorado de **Gabriel Carvalho Bungenstab**, intitulado *Dando voz aos estudantes na cidade de Goiânia/GO: investigações sobre a "crise" entre os jovens e o ensino médio*. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Dijaci David de Oliveira (UFG-presidente), Ivanilda Aparecida de Andrade Junqueira (UFG), Miriam Fábila Alves (UFG), Revalino Antonio de Freitas (UFG) e Wivian Weller (UnB). O candidato apresentou o trabalho, os/as examinadores/as o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 11h53 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo ao doutorando os seguintes resultados:

Aprovado Reprovado

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira _____

Aprovado Reprovado

Prof.ª. Dr.ª. Ivanilda Aparecida de Andrade Junqueira _____

Aprovado Reprovado

Prof.ª. Dr.ª. Miriam Fábila Alves _____

Aprovado Reprovado

Prof. Dr. Revalino Antonio de Freitas _____

Aprovado Reprovado

Prof.ª. Dr.ª. Wivian Weller _____

Resultado Final _____

Aprovado

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Letícia Ferreira Angélica, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos/as membros/as da Banca Examinadora.

Letícia Ferreira Angélica _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Daltro e Sandra, pelo incentivo, amor e também por muitas vezes terem deixado seus sonhos de lado para que eu pudesse realizar os meus.

Ao meu irmão Felipe por ser meu espelho de inteligência, estudo e perseverança.

À Patrícia por todo amor, apoio, carinho, paciência e compreensão pelas madrugadas que passei em claro estudando.

Ao Professor Dijaci David de Oliveira pela orientação e pelos ensinamentos.

Aos professores do Doutorado em Sociologia, em especial ao professor Cleito Pereira por todo o suporte.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oportunizou a bolsa de estudos para a conclusão da pesquisa da tese.

Aos colegas da “sociologia da zueira”: Daniel, Felipe, Mateus, Marco, Edmilson e Rodrigo que acompanharam minha luta durante esses anos.

Aos professores Revalino de Freitas, Miriam Fabia Alves, Wivian Weller e Ivanilda Junqueira que não mediram esforços para ajudar na construção e avaliação do trabalho.

A todos(as) estudantes que aceitaram participar desta pesquisa.

Aos meus irmãos/amigos Marcelo, Diego e Isaque que permanecem ao meu lado, mesmo nos momentos difíceis.

À professora e amiga Karen Calegari pelos conselhos, conversas e por ter sido a primeira a acreditar nesse trabalho.

“Nessa sociedade competitiva e injusta a minha derrota é a minha vitória”

*“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem
identificar o que os separa e não o que os une”*

Milton Santos

RESUMO

Esta tese procura contribuir para o debate acerca da juventude e do ensino médio, mais precisamente tentando entender e analisar se estamos realmente vivenciando uma crise na relação da juventude com o ensino médio ou se não existe crise. Partiu-se da hipótese de que dentro da escola existem diferentes juventudes e, em virtude disso, os jovens irão se relacionar de formas diferentes com esta instituição. Isso significa que, de acordo com cada ideia de juventude que os estudantes apresentam, eles podem tecer relações de mais resistência diante da escola ou podem ser mais propensos a se adaptar a realidade escolar do ensino médio. Para tal, a pesquisa foi realizada com jovens que frequentam o ensino médio na cidade de Goiânia, Capital de Goiás. Para tal, a tese é organizada em cinco capítulos. O primeiro é dedicado à explicação do percurso metodológico do trabalho. Nesse momento, justifico a escolha por aplicar um questionário com jovens estudantes de quatro escolas de ensino médio da rede pública de Goiânia. O segundo capítulo é dedicado à discussão de cunho teórico a respeito do conceito sociológico sobre a juventude na sociedade moderna (e contemporânea) a partir das lentes de autores europeus e brasileiros. O terceiro objetivou compreender quem são os 297 jovens pesquisados. Já o capítulo quatro analisa os dados colhidos no campo a fim de esclarecer questões relativas aos jovens estudantes e suas escolas. Essas análises indicam que os estudantes apresentam visões diversificadas a respeito de suas escolas. É a partir destas visões que eles irão se posicionar a respeito da possível crise que envolve o ensino médio. Por fim, a pesquisa conclui pela urgente necessidade de compreender quem são os jovens que frequentam o ensino médio público, pois, é por meio desta compreensão que se chega ao entendimento que a crise se apresenta de forma parcial.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Sociologia. Crise.

ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the debate about youth and high school, specifically trying to understand and analyze whether we are experiencing a crisis in youth relationship with high school or if there is no crisis. He started from the hypothesis that within the school there are different youths and, because of this, young people will relate in different ways to this institution. This means that, according to each youth idea that students have, they can weave relationships more resistance before school or may be more likely to adapt to school reality of high school. To this end, the survey was conducted with young people in high school in the city of Goiânia, Goiás Capital. For this, the thesis is organized in five chapters. The first is devoted to the methodological work route explanation. At that time, justify the choice to apply a questionnaire with young students from four high schools in city of Goiânia. The second chapter is devoted to theoretical, discussion about the sociological concept of youth in modern society (and contemporary) from the lens of European and Brazilian authors. The third aimed to understand who the 297 surveyed youths. Already four chapter analyze the data collected in the field in order to clarify issues relating to young students and their schools. These analyzes indicate that students have diverse views about their schools. It is from these views that they will position themselves about the possible crisis involving high school. Finally, it concludes the urgent need to understand who are the young people attending the public high school because it is through this understanding that comes to understanding the crisis has partially.

Keywords: Youth. High School. Sociology. Crisis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ideb	Índice de Desenvolvimento do ensino básico
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
IEG	Instituto Educação de Goiás
CEMBF	Colégio Estadual Miriam Bechimol Ferreira
CERMA	Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UFG	Universidade Federal de Goiás
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM	Ensino Médio
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As escolas em números de estudantes.....	29
Tabela 2 – Sobre ser um bom aluno.....	33
Tabela 3 – Para você, o que é ser jovem?.....	75
Tabela 4 – Idade x Unidade educacional.....	88
Tabela 5 – Os jovens x escolas.....	92
Tabela 6 – O que é ser jovem? x “Para os jovens...”.....	113
Tabela 7 – “Para os jovens...” x Unidade educacional.....	116
Tabela 8 – Mudança nas escolas x o que é ser jovem?.....	118
Tabela 9 – Mudança nas escolas x Unidade educacional.....	127
Tabela 10 – Já pensou em parar de estudar? x O que é ser jovem?.....	131
Tabela 11 – O que é ser jovem? x Escola justa e democrática.....	145

SUMÁRIO

	Pg
Resumo.....	Vi
Abstract.....	Vii
Lista de siglas e abreviaturas.....	Viii
Introdução.....	15
1. Plano metodológico.....	23
1.1 <i>Caracterizando os locais da pesquisa.....</i>	28
1.1.1 <i>As escolas.....</i>	28
1.1.2 <i>A importância do questionário e a descrição do momento de sua aplicação..</i>	29
2. Entre perspectivas e correntes: a discussão sobre juventude.....	36
2.1 <i>A discussão sobre a juventude na Europa.....</i>	40
2.2 <i>A discussão sobre a juventude no Brasil.....</i>	50
2.3 <i>Apontamento sobre as diferentes teorias: uma disputa pelo objeto?.....</i>	61
2.4 <i>O ensino médio no Brasil: alguns indicadores.....</i>	65
3. Quem são os jovens pesquisados?.....	74
3.1 <i>Ser jovem é como querer ser livre da vida, dos problemas.....</i>	78
3.2 <i>Ser jovem é ser alguém que está iniciando a vida profissional.....</i>	83
3.3 <i>Ser jovem é</i>	86
3.4 <i>Juventudes diferentes em um espaço uniformizante?</i>	88
4. O debate sobre a instituição escolar: múltiplos olhares.....	94

4.1	<i>A instituição escolar: perda de sua legitimidade?</i>	98
4.2	<i>A força da instituição escolar: legitimando a (re)produção social</i>	103
4.3	<i>Toda juventude tem um saber empírico.....</i>	111
4.3.1	<i>O que os jovens pensam: sobre a importância da escola.....</i>	112
4.3.2	<i>O que os jovens pensam: em relação às mudanças na escola.....</i>	118
4.3.3	<i>O que os jovens pensam: sobre abandonar a escola.....</i>	128
4.3.3.1	<i>Os jovens que já pensaram em abandonar a escola.....</i>	130
4.3.3.2	<i>Os jovens que nunca pensaram em abandonar a escola.....</i>	135
4.3.4	<i>O que os jovens pensam: sobre a justiça escolar.....</i>	139
4.4	<i>Apontamentos sobre a (não) existência de uma crise entre os jovens e suas escolas.....</i>	151
	Sobre concluir e/ou romper com alguns discursos.....	153
	<i>Referências.....</i>	159
	Apêndices.....	169

Introdução

*Eu corri demais
Parei de correr pra aprender andar
Eu falei demais
Parei de falar pra poder dizer*

*Eu cuspi no amor
Pra depois de amor
Vir a padecer
E eu reclamei demais
E aprendi a viver depois que morri
(Criolo)*

A discussão sobre o ensino médio e a juventude tem sido alvo de inúmeros debates envolvendo tanto o mundo acadêmico como os atores que participam do cotidiano escolar (professores, coordenadores, funcionários e estudantes). É fato que hoje existe uma tensão que permeia o elo entre a juventude e a escola. De acordo com Dayrell (2007), estamos presenciando uma crise¹ do ensino médio na sua relação com a juventude e com os professores. Esse fato aumenta os questionamentos dos jovens perguntando-se sobre o que a escola se propõe. Já, segundo Krawczyk (2011), muito se fala sobre a perda da identidade do ensino médio quando na realidade, para a autora, esta etapa de ensino nunca teve sua identidade muito clara para além de ser um espaço propício à entrada na universidade e/ou a formação profissional.

O ensino básico do estado de Goiás atingiu, em 2014, o primeiro lugar no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb). O Ideb é baseado pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Esses dados nos mostram, mesmo superficialmente, que os alunos frequentadores do ensino médio em Goiás (e em Goiânia) possuem o menor número de reprovação do Brasil e, também, são os que menos abandonam os estudos. Esses dados já nos indicam que há uma tensão entre aquilo que pesquisas acadêmicas atuais têm revelado e o que o Ideb divulgou em 2014.

¹ Entendo a crise como uma alteração importante que tem ocorrido na relação da juventude com ensino médio. Essa alteração diz respeito aos ritos, regras e conteúdos que a escola tem transmitido para os jovens que, por sua vez, apresentam dificuldades em reconhecer aquilo que é proposto pela escola (Krawczyk 2013).

De acordo com os dados do Ideb, poderíamos concluir que o ensino médio em Goiânia se preocupa principalmente em aprovar os estudantes e obter o mínimo de reprovação possível. Além disso, esta etapa de ensino também é importante, pois auxilia na entrada a universidade e na formação profissional: ela se propõe a isso. Tais aspectos já seriam suficientes para afastar uma possível crise entre a escola e os seus estudantes? Para entendermos se há uma crise entre o ensino médio e seus jovens estudantes e como ela se desenvolve é interessante tentar entender o que os jovens pensam a respeito de suas escolas, bem como se apresentam algum tipo de resistência ou não diante dela.

A resistência diante da escola e de suas atividades sempre existiu. Nesse sentido, Willis (1991) e Apple (1989) possuem estudos interessantes. Essas resistências estudantis diante da escola, contudo, não foram suficientes para que se alavancasse uma crise desta instituição. Ao contrário, como bem ressaltou Bourdieu (2012), essa resistência pareceu considerar ainda mais a escola como um espaço igualitário e legitimador de uma parcela social dotada de capitais culturais.

Porém, estudos atuais tem demonstrado que, de fato, há uma crise na relação que envolve a escola e seus estudantes, como bem já ressaltaram Dayrell (2007), Bauman (2009) e Dubet (1994). Segundo Bauman (2009) a escola foi pensada na modernidade como uma instituição que, ao oferecer caminhos sólidos, levaria os estudantes a terem um futuro seguro. Hoje, em sua visão, o conhecimento durável e a certeza de um futuro seguro não despertam mais confiança nos jovens estudantes como outrora. Para Bauman (2005) as instituições escolares têm sofrido pressões “desinstitucionalizantes”², quase sempre colocando em xeque seus programas de estudos e seus processos de aprendizagens.

A partir de sua experiência como professor Dubet (1997) compartilhou seu sentimento de impotência diante do fato de programas escolares dirigirem-se para alunos que não existem. Isso acentua os problemas que a escola tem enfrentado diante da realidade dos jovens³. O sociólogo francês reforça a ideia de que, atualmente, estamos vivenciando um descompasso entre a escola, seus programas e os alunos.

Para Dayrell (2010) se quisermos compreender o jovem (e o jovem em sua relação com a escola) é preciso pensar este indivíduo considerando sua relação,

² O quarto capítulo é dedicado à análise sobre uma possível desinstitucionalização da escola, ou seja, discutirei sobre alguns autores que acreditam que a escola não é mais uma instituição como foi outrora.

³ A discussão conceitual sobre a juventude será apresentada a partir do segundo capítulo.

também, com outras diferentes instâncias sociais, como a escola, a família e o trabalho. Segundo Carrano (2011) os diferentes modos de ser e estar do jovem revelam suas formas e conteúdos de relacionamento com o mundo. Assim, os modos de ser dos jovens revelam, também, formas e conteúdos de relacionamento com a escola.

Esta tese se apresenta com o intuito de contribuir, no plano teórico e empírico, para o debate acerca da juventude e do ensino médio, mais precisamente tentando entender e analisar quais são os motivos que levam a esta possível crise entre os estudantes e suas escolas. Aqui, vale a pena realizar uma indagação: estamos realmente vivenciando uma crise na relação da juventude com o ensino médio ou não existe crise?

Para tal, a colaboração deste trabalho se dá por meio de reflexões teóricas que versam sobre a importância da escola como instituição (re)produtora, bem como, as diferentes relações de saber que os jovens têm assumido com os conhecimentos que adquirem dentro dela e, também, o papel desta instituição para conceituar a juventude. Pautado por essas reflexões teóricas, o trabalho empírico se constituirá na tentativa de entender, por meio da realização de questionários, as análises surgidas à luz da teoria.

Como hipótese, acredita-se que dentro da escola existem diferentes juventudes e, em virtude disso, os jovens irão se relacionar de formas diferentes com esta instituição. Isso significa que, de acordo com cada ideia de juventude que os estudantes apresentam, eles podem tecer relações de mais resistência diante da escola ou podem ser mais propensos a se adaptar a realidade escolar do ensino médio.

Diante disso, o “descompasso” anunciado por Bauman (2009) e a crise existente entre o ensino médio e a juventude já discutida por Dayrell (2007) e Dubet (1997) nunca se apresentará como uma crise geral, mas sim, como uma crise parcial que está intrinsecamente relacionada ao entendimento que o jovem tem de si. Assim, para se entender a crise e criar novas oportunidades a fim de resolvê-la é preciso, antes, entender quem são os jovens estudantes. Desse modo, a crise está sempre situada em relação a “alguma coisa”, nunca ela podendo ser generalizada, pois, ao passo que é crise para alguns grupos juvenis; é progresso, legitimidade e ordem para outros grupos.

Para comprovar esses apontamentos é preciso discutir sobre o conceito de juventude e, também, sobre o debate travado pela sociologia da educação a respeito da instituição escolar como um espaço de (re)produção. Autores como Bourdieu (2008, 2012), Willis (1991), Apple (1989) e Young (2007) são importantes para se pensar a

escola como um local de reprodução e produção. Ao seu modo, cada um destes autores, procurou realizar um diagnóstico sobre a escola, quase sempre tentando entender a relação que esta instituição tece com o mundo de fora dela.

No entanto, nenhum destes autores se preocupou em discutir a relação da juventude com o ensino médio a partir do conceito de juventude que os estudantes apresentam. Apesar de Apple (1989) e Willis (1991) terem pesquisado os jovens estudantes trabalhadores, a categoria do trabalho apareceu como importante elemento da relação dos estudantes com a escola, em detrimento da ideia de juventude que os jovens apresentaram. O pensador francês Bernard Charlot (2013) acredita que a escola invadiu a vida dos jovens de tal maneira que tem impossibilitado que eles vivenciem outras formas de se relacionar com diferentes saberes diante do mundo.

Como bem frisado por Lahire (2002), é preciso entender que os saberes têm histórias e que as aprendizagens se inserem em contextos específicos. Nesse sentido, os jovens possuem diversas ancoragens sociais e as apropriações dos seus saberes são socialmente diferentes. Segundo Lahire, uma das primeiras funções do sociólogo e da sociologia deve ser a de compreender essas diferentes relações entre os saberes.

No que concerne às questões de estudo esta tese se orientou com as seguintes indagações que suscitam o diálogo com a juventude e o ensino médio público na cidade de Goiânia: Como se desenvolvem a relação entre os jovens e suas escolas? Existe, de fato, uma crise que envolve a escola, seus programas e os jovens estudantes? Quais significados e características que são atribuídas à discussão sobre a possível crise entre os jovens e o ensino médio?

No bojo dessas questões, interessa a compreensão de:

- a) A discussão sociológica sobre o conceito de juventude na Europa e no Brasil.
- b) O entendimento sobre os(as) diferentes jovens que frequentam o ensino médio na cidade de Goiânia.
- c) A reflexão da escola enquanto uma instituição social e a visão que os estudantes apresentam em relação a sua importância.
- d) As relações que os (as) diferentes estudantes estabelecem com suas escolas no que tange a estrutura, ao abandono escolar e as noções de justiça e democracia no seio destas instituições.

Pautando-se pelas questões apresentadas, esta tese foi dividida em quatro capítulos. O primeiro deles é dedicado às explicações de cunho metodológico. Nesse momento, serão apresentadas as escolas pesquisadas, bem como as justificativas pelas quais se optou por trabalhar com questionários como ferramenta principal para a coleta de informações e conhecimento acerca daquilo que os jovens estudantes pensam a respeito de suas escolas e de suas experiências com esta instituição. O segundo capítulo se refere à discussão sobre o conceito de juventude. Primeiramente será apresentado o cenário histórico sobre como a juventude foi pensada no início do século XX, com forte influência dos estudos pautados na perspectiva geracional e naquelas de cunho classista. Feito isso, será discutida a juventude contemporânea, primeiramente, pelas lentes dos pensadores europeus e, posteriormente, ela será tratada de forma conceitual a partir do olhar dos pesquisadores brasileiros. A importância de pensar os jovens na sociedade hodierna nos coloca em condição de enxergar alguns pensamentos que podem estar disputando a discussão teórica a respeito deste objeto.

O terceiro capítulo irá dialogar com o segundo e “confrontá-lo” a partir do momento em que se objetiva entender o que os jovens pesquisados acreditam serem suas juventudes. Para tal, foi feita a seguinte pergunta para os(as) estudantes: “Para você, o que é ser jovem?”. Após análise das respostas dos jovens⁴ foi possível dialogar sobre aquilo que eles acreditam e experimentam, com aquilo que a teoria contemporânea tem mostrado. Além disso, a importância do segundo e do terceiro capítulo da presente tese se acentua, pois, é ao conhecer o conceito de juventude que cada jovem possui que se torna importante analisar as suas particularidades diante da escola. Após conhecer os jovens pesquisados, o quarto capítulo se destina a estudar a instituição escolar. Aqui, serão apresentadas algumas diferentes frentes teóricas a respeito da escola e de sua possível (des)institucionalização na sociedade contemporânea. Na sequência, os jovens estudantes entram em cena ao responderem sobre a importância da instituição escolar em suas vidas. Assim, eles foram indagados sobre a importância da escola, bem como se querem algumas mudanças no seio desta instituição e se já cogitaram em abandoná-la. Aqui os jovens são convidados a participar do debate respondendo perguntas sobre se acham suas escolas justas, se acreditam que

⁴ Interessante dizer que as respostas dos jovens aparecerão ao longo do trabalho. Desse modo, foram dados nomes fictícios aos estudantes com o intuito de preservar suas identidades.

todos os estudantes têm direito iguais, bem como se enxergam suas escolas como um espaço democrático.

É importante dizer ao leitor que, após o terceiro capítulo (quando entendemos quem são os jovens estudantes pesquisados), todas as perguntas seguintes foram relacionadas com aquela que quis saber sobre o que os estudantes pensam sobre suas juventudes. A importância de relacionar esta pergunta com as outras se justifica na presente tese. Essa correlação de perguntas (e respostas) é que irá nortear o presente trabalho com suas questões de estudo.

A oportunidade de estudar temáticas ligadas à sociologia da educação (ensino médio e juventude) em um curso de pós-graduação em Sociologia na UFG me instigou e me fez vislumbrar o diálogo com novos autores e pensadores. Acredito que a busca pelo título de Doutor não tem significado se não vier acompanhada pelo anseio e pela sede de conhecimento e de trocar experiências, sejam elas de cunho acadêmico e/ou cotidianas.

Estudar juventude sempre me fascinou. Antes, quando me considerava adolescente, pude conviver com os mais diferentes tipos de jovens. Era amigo dos jovens ricos da cidade, como também, daqueles pobres. Estudávamos na mesma escola e tínhamos algo em comum: o talento em praticar esportes. Éramos jogadores de basquete e uma das melhores escolas particulares da cidade nos oferecia bolsas de estudos para que pudéssemos jogar pela escola. Assim, convivíamos todos os dias e sabíamos tudo sobre nossas vidas.

Após o ensino médio, tomamos rumos diferentes e meus amigos jovens pobres não tiveram tanto sucesso na vida. Alguns foram presos, outros morreram e/ou estão sendo tratados de maneira invisível socialmente. Rememorando alguns anos atrás (talvez 13 anos) me lembrei de como a sociedade era injusta com esses meninos. Nunca me esquecerei do caso de um grande amigo chamado João.⁵

João era um dos melhores jogadores da equipe. Com 17 anos ganhou bolsa na escola para jogar e estudar. A maioria do time já cursava o segundo ano do ensino médio enquanto João ainda estava na oitava série. Além das dificuldades que ele tinha

⁵ Nome fictício.

nos estudos, outros problemas o incomodavam. Apesar de estar numa escola boa, num bairro bom e rodeado de pessoas “bem sucedidas”, João, muitas vezes, ficava sem almoçar, pois seu único dinheiro estava reservado para a passagem de ônibus.

Sempre me dei bem com João e passei a ajudá-lo no que eu conseguia. Levava ele para almoçar em minha casa, doava algumas roupas e uniformes para ele poder ir à escola e, sem saber, tentava o ajudar a conviver naquele mundo de estranhos. As pessoas mais céticas poderão dizer que ele teve a sua oportunidade no mundo meritocrático, mas não aproveitou. Eu não vejo assim!

Para João o que importava era a sua condição de vida. Ele buscava igualdade na condição de vida e não nas oportunidades escolares. A segunda sem a primeira não funciona. Há três anos, o encontrei (foi à última vez que o vi). Ele, depois de muito tempo, terminara o ensino médio e estava trabalhando em uma fábrica de chocolates no Espírito Santo. Para a sociedade ele fracassou, afinal de contas não é todo dia que um negro, pobre e favelado tem a “oportunidade” de estudar em uma escola onde a elite se encontra. Se ele não conseguiu, culpa dele. E eu, consegui?

Bom, além da saudade de João, ele me traz a vontade em estudar as diferentes juventudes. Ao ingressar no curso de Doutorado em Sociologia da UFG eu pude aprofundar meus estudos teóricos sobre esse objeto. Com a ajuda do meu orientador de mestrado (Felipe Quintão de Almeida) e do meu atual orientador de Doutorado (Dijaci David de Oliveira) continuei e comecei, a pesquisar três espaços no qual atuam a juventude. As práticas corporais, a escola e o cenário político, mas precisamente o debate sobre a redução da maioridade penal.

Acredito que todas essas frentes são caras e importantes de serem debatidas com e para os jovens. Especificamente esta tese de Doutorado tem tentado entender como os diferentes “Joãos” se situam dentro de suas escolas e como pode ser fundamental que nós, enquanto pesquisadores e professores, saibamos reconhecer esse jovem na escola e dar a ele a oportunidade de, também, fazer a sua escola.

Quanto mais Joãos ficam e ficarão alijados da escola, das oportunidades de realizarem suas práticas, tendo seus direitos políticos e sociais excluídos? Para a sociedade o João fracassou por sua incompetência. Para mim, quem fracassou foi à sociedade por não ter entendido e dado a ele o seu direito de ser jovem e de viver

honestamente a sua condição juvenil. Não entenderam que ele também era um jovem. Voltando a pergunta: eu consegui?

Diria que sim. Mas assim como existem tantos “Joãos”, também existem muitos “Gabrieis” que vivem suas juventudes despreocupados com suas condições financeiras, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos, ao lazer e aproveitando a vida. Eu consegui, porque para a escola (a mesma do João) foi mais fácil entender a minha juventude do que a dele. Eu estava mais próximo aos padrões requeridos.

Assim, sou um sucesso social: jovem, branco, bem sucedido e futuro doutor. Enquanto meu amigo (que sabe lá onde esta agora) é um fracasso, pois foi as suas custas que a sociedade reforçou e legitimou a ridícula ideia meritocrática. Conviver com isso é difícil, provavelmente João é muito mais doutor da vida do que eu.

A tese tem a intenção de tocar nessa ferida. De entender que dentro da escola existem diferentes jovens, com diferentes saberes. A escola reproduz, a escola produz. Os jovens reproduzem, os jovens produzem. A juventude quer fazer a escola. Deixemos que a faça. Deixemos que mais “Joãos” possam ser sujeitos de direitos como os “Gabrieis”.

Boa leitura.

1. PLANO METODOLÓGICO

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

Um capítulo que trata especificamente do plano metodológico é importante, pois apresenta ao leitor quais foram os caminhos escolhidos para realizar a pesquisa, sobretudo, auxiliando a responder a pergunta da presente tese. Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa, o olhar protagonista dado aos jovens estudantes e a escolha das escolas possuem impacto que vão desde o plano operacional até as discussões de cunho teórico. Além disso, fica para o presente capítulo o papel de envolver o leitor e fazer com que ele sinta-se a vontade para desfrutar dos capítulos seguintes.

A ideia foi trabalhar metodologicamente em um sentido crítico e, também, considerar a experiência cotidiana juvenil. A pretensão não é reduzir o debate, ou seja, não acreditar fielmente nas respostas dos jovens e em suas experiências como fins únicos da pesquisa; pelo contrário, tentar a todo o momento tencionar as opiniões juvenis no sentido de respeitar e entender que os jovens produzem seus conhecimentos e saberes, mas, também, levar em consideração que esses, muitas vezes nas respostas de perguntas, podem se apresentar pré-dispostos a certo comodismo e/ou a uma cultura de “falar o que o pesquisador quer ouvir”.

[...] os atores sociais não têm vocação para serem estudados pelos sociólogos. Qualquer pesquisa exige certo empenhamento dos indivíduos, das entrevistas, uma participação, o acesso a documentos, pois ela assenta numa negociação. Quando se trata de atores organizados e, mais ainda, de atores conscientes e organizados, como as profissões, os movimentos sociais, as instituições, não só os sociólogos devem seduzir e mostrar em que é que o estudo é útil àqueles que estudam, mas é também confrontado com uma sociologia espontânea que assenta em algumas competências credíveis [...] (DUBET, 1994, p. 240).

Trivinos (1987) também defende a ideia de pesquisas qualitativas considerarem as características e informações advindas dos pesquisados. É importante ir para além da aparência (superficialidade) e traçar, também, um caminho com princípios críticos, ancorados pela teoria, sem perder de vista que os jovens estudantes possuem seus próprios questionamentos e reflexões. Como nos lembra Willis (1991), os jovens em

alguns contextos (principalmente aqueles pertencentes à subculturas juvenis) também podem desenvolver práticas de resistência e críticas diante da imposição sociais e culturais. Sobre isso, Pais (2005, p. 15):

Se uma hipótese é sedutora e uma teoria é bela, deleitam-se, sem pensar na realidade. Há, por outro lado, os que se perdem nessa mesma realidade a falta de hipóteses e teorias que a ajudem a explicar. Desgraçadamente, o ato de teorizar é cada vez mais um modo de submeter grupos de acontecimentos a alguma legitimidade e cada vez menos uma tentativa de os enfrentar através de questionamentos e problematizações. Mas a sociologia está aí, não para criar certezas, mas para suscitar reflexão.

Desse modo, não se pode contentar apenas com o fato de uma parte de pensadores defenderem a ideia de que a escola não serve mais para a construção da juventude e que a saída para tal descompasso é uma significativa transformação a fim de se encaixar no mundo juvenil.

Conforme Dubet (1994), o verdadeiro alcance de um quadro conceitual só pode ser realizado por meio das escolhas metodológicas. Desse modo, para estudarmos a juventude no ensino médio não podemos nos contentar apenas com escolhas técnicas como se tivéssemos copiando uma receita de bolo. Acredito que essa pesquisa empírica de ordem qualitativa se define como um encontro meu (no papel de pesquisador) com a juventude (no papel de pesquisados). Como ressalta Haguete (1992), a pesquisa qualitativa é importante porque fornece um aprofundamento maior em certos fenômenos sociais, na busca de uma especificidade de um fenômeno em termos de suas origens e suas razões de ser.

De acordo com Weller e Pfaff (2011), as abordagens qualitativas referentes ao campo da (sociologia da) educação são importantes, não apenas para o desenvolvimento das pesquisas e teorias, mas, também, no processo de ensino/aprendizagem e na formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da educação. Irei lançar um olhar que considere todos os componentes da situação da experiência escolar dos jovens, suas influências e relações recíprocas, para além de considerar a realidade como uma forma passível de mensuração.

Estou ciente, como demonstra Gatti e André (2011), dos problemas no desenvolvimento das pesquisas qualitativas. Assim, tentarei, ao máximo, fugir de observações casuísticas (que não utilizam parâmetros teóricos consistentes) que se

comprometem, apenas, em descrever o óbvio. A ideia é enxergar aquilo que não se faz tão claro no cotidiano escolar da juventude de Goiânia.

Não é fazer o encontro com os jovens acontecer de forma unilateral, pelo contrário, admitirei que os alunos desenvolvem atividades autônomas que questionam a teoria sociológica e a instituição escolar. Reconheço, como Weller (2011), que trabalhar com indivíduos jovens que vivenciam contextos sociais e culturais diferentes daqueles do pesquisador exige cuidado e rigor na escolha dos métodos e das ferramentas que serão utilizadas para coleta de dados, bem como na preparação para o trabalho empírico.

A noção de experiência trazida pela sociologia de Dubet (1994) demonstra que a sociedade contemporânea finda suas relações menos por meio da totalidade e mais pelas particularidades das ações cotidianas que envolvem os sujeitos (atores) e suas socializações comunitárias. São as combinações de lógicas de ações⁶ dos atores jovens que irão modelar suas experiências dentro da escola.

Se Dubet (1994) dá ênfase à questão da experiência cotidiana, Pais (1986) vai dar importância às percepções de tempo e espaço, para além do linear e progressivo. A influência da sociologia compreensiva de Weber (1991) aparece nos escritos desses dois sociólogos e eles acreditam que os indivíduos e seus sentidos comuns são produtores de conhecimento, mesmo que esse não seja de ordem científica. O sociólogo português acredita que a sociologia cotidiana deva caminhar e avançar lançando mão de uma sociologia compreensiva (de cunho fenomenológico) e de uma sociologia explicativa (de cunho mais positivista).

A sociologia da vida cotidiana parece necessitar de se mover em dois campos de jogo ou em dois campos paradigmáticos: um campo que apela para um instrumental metodológico e conceitual próprio da macrosociologia e um outro específico da microsociologia. Trata-se, como se diria em gíria futebolística, de um jogo em duas mãos. O estado de ânimo que deve inspirar a sociologia da vida cotidiana é, portanto, o de esta desdobrada exaltação entre estes dois campos de jogo (PAIS, 1986, p. 45)

Desse modo, a vida cotidiana não se resume apenas a processos de reprodução ou alienação. Ela é constituída, também, por exteriorizações individuais e coletivas que

⁶ Termo retirado da teoria sociológica do conhecimento de Max Weber (1991,1999).

engendram novas práticas cotidianas e novos modelos de sociabilidades⁷. Ou seja, as práticas cotidianas são transformativas e podem se constituir tanto no campo institucional, como no campo estrutural. Assim o trabalho de campo foi constituído por um mapeamento das escolas estaduais de ensino médio na cidade de Goiânia (por meio de um questionário) e dos jovens que lá estão inseridos.

De acordo com a subsecretaria do Estado de Educação, na capital Goiânia existem 78 escolas públicas de ensino médio. Essas 78 escolas são divididas em escolas com o ensino médio anual (regular) e escolas com o ensino médio integrado a educação profissionalizante. Apenas duas escolas possuem, atualmente, o ensino médio integrado a educação profissional (Colégio Estadual Deputado José de Assis e o Instituto de Educação de Goiás)⁸. O total de alunos(as) que estão regularmente matriculados juntando as 78 escolas da capital é de, aproximadamente⁹, 44.171 jovens. A ideia foi construir uma amostragem estratificada e distribuída entre o universo das escolas públicas. Inicialmente, considerando o universo, optou-se em aplicar questionários em quatro escolas da capital.

O questionário nas pesquisas qualitativas é uma importante ferramenta em prol de uma busca maior na riqueza dos dados (Macedo, 2000). As perguntas, no questionário¹⁰, procuraram saber questões referentes à moradia dos jovens, ao trabalho, ao lazer, as suas experiências cotidianas dentro da escola (e fora dela), suas perspectivas de futuro, suas relações com os professores e com os outros jovens da escola, como também, das relações que esses jovens tecem com os saberes que aprendem dentro dela. Além da relevância da aplicação do questionário, enxergou-se também a importância na escolha das escolas a serem pesquisadas. Segundo Dubet (1994, p. 230):

Qualquer pesquisa empírica pode ser definida como o encontro mais ou menos direto entre atores e investigadores. Ela apresenta-se como uma longa série de argumentações cruzadas e mais ou menos mediatizada entre estes dois polos, quando a sociologia dos sociólogos encontra a sociologia dos actores, a maneira como eles interpretam espontaneamente a sua experiência numa língua natural.

⁷ Por exemplo, de acordo com Velho (2006), a interação de esporte, música e novas formas de sociabilidade tem permitido um maior contato entre pessoas de origens e meios sociais bastante diferentes.

⁸ Dados passados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás no ano de 2014.

⁹ Utilizo a palavra “aproximadamente”, pois acredito de acordo com Krawczyk (2009), que se deve considerar a sombra da evasão e do abandono escolar que ainda transita na educação brasileira. Assim, esse número total de estudantes pode ter sofrido alterações ao longo do ano letivo.

¹⁰ Vale a pena ressaltar que nem todas as perguntas do questionário foram tratadas e analisadas na presente tese.

Para escolher as quatro escolas optou-se em abarcar aquelas que poderiam nos dar uma maior diversidade de experiências juvenis, ou seja, a escolha se deu baseada em fatores específicos e heterogêneos. O primeiro deles refere-se à localidade, pois acreditei que, de acordo com o local em que estão situadas, as experiências juvenis (e as lógicas de ações dos estudantes) dentro delas vão se modificando e se particularizando. Nesse sentido, das quatro escolas estaduais de ensino médio público, decidi escolher duas escolas situadas em regiões centrais e duas escolas situadas em regiões periféricas¹¹.

O segundo critério para a escolha das escolas foi em relação à quantidade de alunos(as). Optei em selecionar aquelas que tivessem o maior número de estudantes matriculados, já que a maior quantidade deles possibilitaria, também, o maior número de questionários respondidos. De acordo com dados da Secretaria de Educação estadual de Goiás, das 78 escolas de ensino médio existentes, oito delas ultrapassam a marca de mil estudantes matriculados.

O terceiro (e último) critério diz respeito à quais estudantes das escolas selecionadas¹² iriam responder as perguntas do questionário. Como sabido, o ensino médio é composto por três etapas: primeiro, segundo e terceiro ano. Sem perder de vista o referencial teórico-metodológico e, pautado pela noção de experiência, decidi escolher as turmas de segundo ano do ensino médio. Acredito que os alunos do primeiro ano, por estarem vindo do ensino fundamental, ainda não construíram suas experiências a respeito do ensino médio, como também não desenvolveram lógicas de ações para lidar com esse cotidiano.

Já os/as estudantes do terceiro ano, apesar de já terem vivenciado suas experiências, estão na última etapa do ensino médio e poderiam estar menos dispostos a participar da pesquisa, uma vez que estariam próximos de encerrar seus ciclos nesta etapa de ensino. A escolha pelos jovens que cursam o segundo ano do ensino médio se deu, então, por acreditar que eles já possuem suas noções e experiências próprias dentro

¹¹ Bungenstab e Almeida (2016), na esteira de Domingues (1994), dizem que o conceito de periférico e central tem sido banalizado nos últimos anos. A noção de central e periférico usada aqui tem o sentido menos geográfico e mais sociológico. Assim, as escolas periféricas referem-se aquelas que se situam em regiões socioeconomicamente carentes (mesmo estando, muitas vezes, localizadas geograficamente próximas ao centro da cidade). Já as escolas centrais são aquelas que estão localizadas em regiões mais desenvolvidas (mesmo algumas estando geograficamente distante do centro da cidade).

¹² As quatro escolas selecionadas serão apresentadas a seguir.

do espaço da escola, sobretudo no que tange as suas ações cotidianas, inclusive, em relação aos saberes e as atividades que lá são produzidas.

1.1 Caracterizando os locais da pesquisa

1.1.1 As escolas

A escolha pela cidade de Goiânia é justificada pelo fato de que se trata da capital do Estado de Goiás possuindo, assim, importante influência no que tange ao sistema educacional desse Estado. Além disso, como já destacado, o ensino básico do estado de Goiás atingiu, em 2014, o primeiro lugar no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb). O Ideb é baseado pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Acredito que esses resultados ainda são muito superficiais para afirmar que as escolas de Goiás (e Goiânia) estão livres de uma tensão que envolve os desejos e a vida dos jovens estudantes. É preciso ir mais além.

No percurso metodológico foi aplicado um questionário com duas turmas de segundo ano de cada escola estadual de ensino médio. As escolas centrais escolhidas foram: o Instituto Estadual de Goiás (74 questionários) e o Colégio Estadual da Polícia Militar Hugo de Carvalho¹³ (76 questionários). As escolas periféricas foram: Colégio Estadual Miriam Ferreira (75 questionários) e o Colégio Estadual Robinho de Azevedo (76 questionários). Somando as quatro escolas pesquisadas, foram aplicados 297 questionários aos jovens.

A escolha por duas turmas de cada escola se deu pela busca de um maior número de questionários respondidos, com isso, meu intuito foi abarcar respostas suficientes para a posterior análise das mesmas. Em virtude da falta de tempo e de recursos suficientes, não foi possível aplicar os questionários em mais turmas de segundo ano de cada escola pesquisada. As duas escolas “centrais” são localizadas nas regiões do Jardim Goiás (CPMG) e Setor Vila Nova (IEG). Já as escolas “periféricas” estão situadas no Setor Jardim Lageado (CEMBF) e Setor Jardim Nova Esperança (CERMC).

A CPMG Hugo de Carvalho é a escola estadual de Goiânia que possui o maior número de alunos(as), ao todo são 1733 estudantes. O IEG é a segunda escola com maior número de jovens matriculados (1334 alunos). O Colégio Estadual Miriam Ferreira possui 1065 alunos(a), sendo a quarta escola em número de estudantes. Por fim,

¹³ Este colégio, diferentes dos outros três pesquisados, além de ser um colégio público, que pertence à rede estadual de educação, é particularmente administrado pela Polícia Militar.

o Colégio Robinho de Azevedo fica em sexto lugar no que tange a quantidade de alunos (1045 no total), como mostra a tabela 1:

Tabela 1- As escolas em números de estudantes

Escola Estadual:	Número de jovens que responderam o questionário:	Número de jovens cursando o segundo ano do ensino médio:	Total de alunos(as) matriculados:
CPMG Hugo de Carvalho	76	655	1733
IEG	74	334	1334
C.E. Miriam Ferreira	75	350	1065
C.E. Robinho de Azevedo	76	346	1045

Fonte: pesquisa do autor

1.1.2 A importância do questionário¹⁴ e a descrição do momento de sua aplicação

Esta parte vai descrever como é de grande valia discutir sobre a importância de se trabalhar o questionário como ferramenta das pesquisas qualitativas. Além disso, será explicado, também, como se deu a construção das perguntas a fim de obter as respostas mais completas por parte dos pesquisados. Sem dúvida, trabalhar com questionários em pesquisas envolvendo educação não é novidade e, no cenário de Goiânia, autores como Duarte (2012) e Paula (2013) já o fizeram.

Apesar de o questionário ser historicamente um recurso ligado às pesquisas quantitativas com tratamento estatístico, concordamos com Macedo (2000), quando ele fala que, ao tratar de questões abertas que preservam o contexto do estudo, o questionário é uma ferramenta útil nas pesquisas qualitativas. Nesta tese, o questionário foi o principal instrumento utilizado para coleta de dados. Segundo Gil (2008), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação que é composta por uma série de questões que tem a intenção de saber informações sobre crenças, sentimentos, opiniões, valores e expectativa dos entrevistados.

Quero compreender a subjetividade e o “senso comum” dos jovens no que concerne as suas ações desenvolvidas dentro do cotidiano escolar. Como percurso

¹⁴ O questionário encontra-se em apêndice A.

metodológico, quero demonstrar, ainda, que os atos dos jovens têm ligação com a realidade, mesmo que essa realidade apareça de forma “alienada”.

A construção do questionário requer determinados cuidados. O primeiro deles é em relação à transposição dos objetivos da tese para as perguntas a serem respondidas pelos entrevistados. Desse modo, como já mencionado anteriormente, o questionário aplicado aos jovens das quatro escolas procurou saber quais são suas visões referentes à escola, quais saberes são aprendidos nesse espaço, bem como entender quais as experiências que lá são construídas. Essas respostas, além de responderem aos objetivos, darão a possibilidade para analisar o grupo estudado e testar a hipótese anunciada.

Em relação à forma, o questionário aplicado define suas questões como fechadas, abertas e dependentes (Gil, 2008). As questões abertas tiveram intenção de fazer com que os jovens entrevistados desenvolvessem suas próprias respostas. As questões fechadas pediram para que os jovens escolhessem uma alternativa dentre as apresentadas. Já as questões dependentes foram escolhidas, pois quando tratamos com jovens estudantes e perguntamos a eles questões referentes ao universo escolar, entendemos que uma opinião (ou resposta) é dependente de outra.

No questionário as perguntas fechadas se dividiram entre questões sobre fatos (idade, sexo, estado civil) e questões sobre comportamentos (relação com os colegas e professores, com as disciplinas e visão dos jovens sobre a escola). Já as perguntas abertas apareceram oito vezes e se dividiram entre perguntas sobre sentimentos (reações dos jovens perante as questões da instituição escolar) e perguntas referentes a razões conscientes de comportamentos, que, de acordo com Gil (2008), são perguntas formuladas na busca pela compreensão dos “porquês”. Por fim, as quatro perguntas dependentes foram sobre padrões de ações, ou seja, procuram saber as ações praticadas pelos jovens dentro e fora da escola.

Se aventurar no campo dos estudos sobre os jovens e suas escolas de ensino médio é importante, pois dialoga constantemente com a teoria e com aquilo que se pensa sobre o papel da escola em nossa sociedade. É nesse sentido que queremos mostrar que a juventude, ao se situar na escola, estabelece diferentes relações com ela que podem apontar e acentuar uma crise; mas, também, fortalecendo e validando a escola por meio de sua condição juvenil.

Definida as escolas a serem pesquisadas e a importância da aplicação do questionário, é importante, também, descrever sobre as características deste recurso metodológico. Ao todo o questionário comportou 20 questões. Como lembra Marconi e Lakatos (2003), uma das desvantagens de se trabalhar um questionário com perguntas abertas é o fato de ele se tornar cansativo para quem o responde, fazendo com que algumas perguntas fiquem sem respostas,

O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 203).

No mesmo sentido, Gil (2008) também vai dizer que uma das desvantagens do questionário é a falta de garantia de que os pesquisados o devolverão com todas as questões respondidas. Isso pode fazer com que haja uma diminuição da representatividade da amostra. De fato, as falas de Marconi e Lakatos (2003), bem como a de Gil (2008) são válidas e devem ser consideradas na elaboração e aplicação do questionário.¹⁵

A escolha pela realização do questionário traz a possibilidade de abrir espaço para que os jovens se manifestem, por meio da escrita, sobre suas experiências dentro da escola. Antes da aplicação dos questionários, deixei claro para os jovens que seus nomes seriam mantidos em sigilo, deixando-os livres para se expressarem sem temer qualquer retaliação. Em todas as escolas, a aplicação dos questionários foi realizada no período matutino e durante o horário das aulas. Acompanhado do diretor (a) (ou coordenador), interrompíamos a aula e aplicávamos os questionários para os alunos.

O questionário, aplicado aos jovens das quatro escolas estaduais, foi dividido em perguntas referentes à escola (sete perguntas), perguntas voltadas aos jovens (nove perguntas) e perguntas gerais (quatro perguntas). A ida a escola foi imbuída da carta de permissão da secretaria de educação do Estado de Goiás. Ao adentrar em todas as escolas, eu procurava o diretor, me apresentava e explicava a pesquisa. Em seguida, entregava as cartas de autorização e os questionários para apreciação. Todos os diretores

¹⁵ As “não respostas” também podem aparecer por outros motivos, como a vergonha e a não intimidade do jovem em se expressar pela escrita.

se demonstraram bastantes solícitos em relação à pesquisa, pedindo ainda, que lhes fossem dado um *feedback* após a aplicação dos questionários.

O único critério para a escolha das turmas de segundo ano a serem pesquisadas foi o quantitativo de alunos. Solicitei ao diretor (ou coordenador) que me levasse para aplicar o questionário com as duas salas de segundo ano que tivessem o maior número de estudantes. Ao entrar na sala eu me apresentava e explicava a pesquisa para os jovens. Após entregar os questionários, eu os deixava à vontade para responderem e voltava, apenas, para recolher os mesmos. Esse fato se repetiu nas quatro escolas pesquisadas.

Para a aplicação analítica/estatística dos questionários e a categorização das perguntas utilizei o programa de software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Esse programa é importante porque suporta trabalhar com uma base de dados de grande dimensão. No caso desta tese: 297 questionários. Além disso, ele consegue correlacionar diferentes perguntas em uma mesma tabela. Isso, sem dúvida, é um ponto importante para o trabalho, já que a pergunta “Para você, o que é ser jovem?” será relacionada com outras perguntas referentes à instituição escolar. Sem o SPSS essa correlação entre as perguntas não seria possível de ser realizada.

Os jovens que foram pesquisados na presente tese se inserem naquele grupo de jovens que são estudantes e que frequentam o ensino médio brasileiro. Para uma primeira caracterização geral deles, vale afirmar que, além de estarem cursando o segundo ano, estão também inseridos na faixa etária que vai de 14 a 19 anos. Dos 297 jovens pesquisados, 160 correspondem ao sexo masculino e 137 ao sexo feminino. Em relação aos jovens, 136 estavam solteiros, 2 casados e 22 namorando. Já em relação às jovens, 124 estavam solteiras, 2 casadas e 11 namorando.

Em relação ao local de moradia, os jovens moram em diferentes regiões da grande Goiânia. Em sua maioria, na região Noroeste (35 jovens), Leste (77 jovens), Sudoeste (70 jovens), Sul (22 jovens) e Central (15 jovens). Dos jovens do sexo masculino, 27 estavam trabalhando ou estagiando e 133 não. Em relação às meninas, 53 trabalhavam ou realizavam estágio durante a pesquisa e 84 não. Esses dados nos mostram que as meninas, além de estarem em menor número dentro da escola, ainda são

maioria dentre todos os estudantes que estão trabalhando ou estagiando. De todas as jovens do sexo feminino, 127 disseram que suas relações com seus colegas de escola são boa e/ou muito boa. De todos os meninos, 143 responderam a mesma coisa. Os jovens foram perguntados sobre o que seria um bom aluno dentro da escola. Com suas respostas, obtivemos a seguinte tabela:

	Sexo		Total	
	Feminino	Masculino		
	Tirar boas notas	36	36	72
	Querer aprender e estudar	47	56	103
Para você, o que é ser um bom aluno(a)?	Ter bom comportamento/Respeitar o professor	39	50	89
	Não responderam	15	18	33
	Total	137	160	297

Fonte: pesquisa do autor

Feito isso, pedi para os jovens no questionário se definirem como estudantes. 67% das jovens meninas se definiram como boa e/ou muito boa estudantes, 33% como regulares e nenhuma como ruim. Já em relação aos meninos, 78% se definiram como bom e/ou muito bom estudante, 22% como regulares e nenhum se classificou como estudante ruim. Interessante notar que a maioria das respostas de ambos os gêneros definiram o “bom aluno” como alguém que quer aprender e estudar. O “querer” traz um significado de desejo, intenção que projeta no jovem a pré-disposição em aprender aquilo que a instituição escolar transmitirá. Por exemplo, o bom aluno não é apenas aquele que consegue aprender e estudar, mas também, aqueles que tentam e que desejam tal coisa dentro da escola, por mais que apresentem dificuldades.

Essa rápida apresentação dos jovens pesquisados já nos dá uma mínima sustentação para realizar uma caracterização desses estudantes. De todos os jovens pesquisados, apenas 15 são maiores de idade, sendo que, desses, nove são mulheres. 204 jovens possuem idade entre 15 e 16 anos. Notamos ainda que a grande maioria dos(as) jovens pesquisados estavam solteiros e, em sua maioria, não trabalhavam. O trabalho está mais presente na vida das jovens meninas do que dos meninos (mesmo elas estando em número menor). Em relação à moradia, percebemos que os jovens

pesquisados não se situam naquelas regiões e bairros pertencentes aos indivíduos de maior poder aquisitivo. Apenas 35 jovens moram em regiões que comportam bairros com melhores infraestruturas (regiões sul e central). Ou seja, por mais que suas escolas possam estar situadas em regiões “centrais”, a maioria dos seus estudantes não reside nestes bairros.

Os jovens participantes da pesquisa relatam ter boa relação com seus pares e em sua maioria fazem parte de algum grupo de amigos. Ponto importante a ser constatado é em relação as suas definições de bons alunos(as). Três foram as principais definições presentes: tirar boas notas, ter bom comportamento e querer aprender/estudar. Em qualquer uma dessas definições nenhum jovem de ambos os sexos afirmou ser um aluno ruim.

Por fim, podemos afirmar que estamos diante de jovens que majoritariamente são menores de idade, solteiros, que moram em diferentes regiões da cidade, convivem com as perspectivas de trabalho e possuem seus entendimentos sobre quais papéis devem desempenhar na escola para serem bons alunos e alunas. Traçar um perfil dos(as) jovens estudantes é importante pois nos permite revelar alguns aspectos interessantes: o fato de estes jovens viverem em bairros com pouca infraestrutura e estarem inseridos em escolas públicas de ensino médio nos mostra que suas condições juvenis podem ser marcadas por desafios constantes.

Concordo com Dayrell e Carrano (2014) quando eles apontam que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos diferentes jovens brasileiros em seus contextos específicos, os(as) estudantes do ensino médio público de uma maneira geral se deparam quase sempre com as incertezas diante do trabalho, do lazer e dos projetos de vida. Assim, são caracterizados por darem valor a sociabilidades (grupos de amigos), a configuração espacial (espaço onde estão situados) e suas relações com as instituições (como trabalho e a própria escola). Esta caracterização geral dará suporte para outras caracterizações mais profundas que serão apresentadas a seguir na tese.

A ideia desta tese é privilegiar os temas e trazer para o debate diferentes autores com visões ora diversas e ora similares. Sem dúvida, alguns autores aparecerão mais frequentemente que outros. Isto se deve a eles já terem pesquisado (ou estarem

pesquisando) assuntos também relacionados à juventude e ao ensino médio. Como o próprio título do trabalho sugere, estamos nos inserindo no debate que envolve a juventude e a escola no bojo dos possíveis (des)compassos. Assim, acredito que seja importante não só realizar análises de correntes gerais contemporâneas sobre a escola (como BOURDIEU, 2008; BAUMAN, 2010; DUBET, 1997; CHARLOT, 2000) que já versaram sobre esse tema, mas também, lançar mão de novos olhares que tenham uma proximidade com o cenário educacional brasileiro (DAYRELL, 2007; PAIS, 1990; GROppo, 2000; CARRANO, 2010; SPOSITO, 2006).

Diante disso, o tema da juventude será discutido levando em consideração as contribuições realizadas por Mannheim (1973), Foracchi (1978), Eisenstadt (1956), Pais (1993) e daqueles que se inseriram nas correntes teóricas e geracionais. Especificamente, no que tange a discussão contemporânea sobre a juventude, optou-se por dividir o debate em duas frentes. A primeira delas versará sobre as pesquisas referentes à juventude no cenário europeu (BAUMAN, 2014; MAFFESOLI, 2013; BOURDIEU, 2008; PAIS, 2005). Já a segunda, fará o mesmo voltando-se, no entanto, para o cenário brasileiro (FORACCHI, 1968; GROppo, 2000; DAYRELL, 2010; CARRANO, 2014; ABRAMO, 1990)

2. ENTRE PERSPECTIVAS E CORRENTES: A DISCUSSÃO SOBRE JUVENTUDE

*A cultura e o folclore são meus, mas os
livros foi você quem escreveu.
Quem garante que Palmares se entregou?
Quem garante que Zumbi você matou?
Perseguidos sem direitos nem escolas,
como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por vocês e é
julgada verdadeira como a própria lei
Por isso temos registrado em toda história
uma misera parte de nossas vitórias.
É por isso que não temos sopa na colher e
sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o
candomblé.
(Alexandre Carlo)*

A intenção deste capítulo é apresentar a discussão conceitual a respeito da juventude apontando suas diferentes correntes e perspectivas. Feito isso refletirei sobre o que vem sendo discutido a respeito do conceito de juventude na Europa e como essa discussão tem sido influenciada (ou não) pelas correntes e perspectivas que surgiram no cerne do debate conceitual sobre os jovens. Como podemos entender a juventude atual? Será apresentado o debate já conhecido sobre o tema. Na sequência, veremos como ele se configura na Europa e, por fim, demonstrarei como essas influências chegam ao Brasil e quais perspectivas a respeito da discussão sobre os jovens têm vigorado por aqui. Este capítulo torna-se crucial para a presente tese já que será a partir dele que definirei quem são os jovens pesquisados.

Entender a juventude é também entender a modernidade/contemporâneo enquanto um período histórico. Muitos autores dizem o que foi (é) a modernidade¹⁶: Berman (2007) e Bauman (2001), pegando emprestado um termo de Marx, dizem que a (pós) modernidade foi (é) um período onde tudo que é sólido se desmancha no ar. O rompimento que a modernidade realizou com o período medieval foi sintomático e se fundou em uma relação de destruição/construção, com o intuito de construir novas

¹⁶ Giddens (1991, 2009) nos oferece interessantes contribuições a esse respeito. Para ele, o surgimento da sociedade moderna, em detrimento da sociedade tradicional, gerou uma série de discontinuidades. A condição da transformação sociedade atual também está ligada ao caráter epistemológico, onde surgem novos tipos de conhecimento que colocam em xeque aqueles fundamentados exclusivamente pela tradição.

formas de se relacionar e de pensar a sociedade no que tange a política, economia e cultura.

Ao se falar em sociologia da juventude torna-se importante realizar um resgate daquilo que já foi produzido sobre o tema. No cerne do debate, alguns estudos foram influenciados por uma ideia da juventude enquanto uma geração; outros estudos se voltaram para uma perspectiva relacionada mais as questões de classe social. Assim, quem são os autores que admitem a ideia da corrente geracional e quem são aqueles que se encaixam na corrente classista? Essas são as únicas correntes para falar sobre juventude ou existem outras? A discussão da juventude enquanto construção sociológica perpassa por teorias que, de certa forma, buscaram abarcar esse conceito na sua totalidade.¹⁷

O primeiro aparecimento de uma concepção de juventude surgiu em Rousseau (1973) onde vemos claramente que há uma diferenciação entre a criança, o adolescente e o adulto. No entanto, como bem ressalta Perez Islas (2006), a juventude começou a ser sociologicamente debatida a partir da década de 1920. Diversas foram as categorias criadas para enquadrar determinados tipos de pesquisas e posicionamentos acerca da juventude. Dentre essas, destacam-se a escola de Chicago¹⁸ que considerava o jovem como um problema social. Desse modo, a juventude era vista como um agrupamento cultural homogêneo que se estabelecia as margens da cultura dominante, muitas vezes, de forma anômica a essa. O comportamento juvenil, então, tido como desviante, era basicamente recorrente nos centros urbanos periféricos. Whyte Foot (2005) e Parsons (1942) realizaram estudos sintomáticos a esse respeito.

Já a sociologia funcionalista¹⁹, fortemente influenciada pelos escritos de Eisenstadt (1956), passou a analisar os jovens pautados pela perspectiva geracional, isso significou enxergar os jovens tentando entender também como se comportam as outras gerações, como os adultos. Influenciada pela teoria da socialização, essa corrente

¹⁷ Na esteira de Lahire (2002), acredito que o verdadeiro respeito científico diante de uma obra (e seu autor) se dá na discussão e na avaliação rigorosa dela e não na repetição demasiada de seus conceitos, de tiques de linguagem e de raciocínios pré-estabelecidos. Esta é a tarefa que tentou ser realizada com estes autores e suas ideias a respeito de seus conceitos de juventude.

¹⁸ Grupo de pesquisadores que emergiram nos EUA em 1920. As pesquisas desta escola foram, basicamente, influenciadas pela psicologia social e pelo funcionalismo. Foi estudando etnograficamente os centros urbanos norte-americanos que essa corrente ganhou destaque.

¹⁹ Influenciada por Durkheim (1989), esta corrente acreditava na sociedade como um organismo no qual cada grupo deveria agir de forma a seguir as normas sociais, caso contrário, os comportamentos anômicos ou desviantes seriam passíveis de punições.

discute principalmente a ideia de continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais.

Desse modo, como bem ressalta Pais (1990), a socialização contínua da juventude se daria pela integração desses jovens ao sistema já existente no seio social. A geração jovem, então, viveria sua etapa da vida de modo a se adaptar e se preparar para sua entrada na vida adulta sem conflitos, se adequando ao que foi construído e estabelecido pelas gerações anteriores (geração dos seus pais, por exemplo).

Ao passo que a sociedade influencia a geração jovem, para os defensores da teoria da socialização contínua o inverso também pode ocorrer de tal modo que os jovens, por meio de seus comportamentos e atitudes, acabem influenciando o contexto social e outras gerações. É o que Pais (1993) denominou de juvenilização. Nesse sentido, a ideia de continuidade geracional faz tanto a sociedade modelar a juventude a sua imagem já estratificada, quanto ser influenciada por ela, se “rejuvenescendo”.

Quando pensamos sobre o conceito de geração para tratar o tema da juventude, podemos também recorrer aos escritos de Augusto Comte (1983) que, com sua sociologia positivista, enxergava o conceito de geração sob a influência dos aspectos quantitativos e do progresso linear. Um tempo que considerava o progresso linear e a substituição de uma geração por outra de acordo com esse progresso, valorizando sempre a continuidade, preservando o que fora construído por gerações anteriores.²⁰ A influência geracional considera a juventude como parte de uma determinada geração. Ou seja, a juventude nada mais é do que uma etapa da vida do indivíduo.

Mannheim (1973) também pensava a juventude como uma geração que apresentava uma localização social comum, partilhando das mesmas experiências históricas e sociais. Para ele, haveria uma “estratificação diferencial da vida” no jovem e no adulto, resultado de diferentes locações sociais.

Assim, os membros de uma mesma geração partilhariam situações de vida, oportunidades, experiências e, caso combinassem com o contexto social já estabelecido, o cenário ficaria propício para ocorrer uma continuidade entre as gerações. Caso contrário, essa relação seria pautada pela diferença. Mannheim acreditava que caberia a juventude o papel de protagonismo no seio social. Para o sociólogo húngaro a juventude

²⁰ Feixa e Leccardi (2010).

enquanto reserva vital e latente não poderia ser considerada nem progressista e nem conservadora, mas sim como uma potencialidade preparada para qualquer nova oportunidade. Como Mannheim (1973, p. 53) ressalta:

Resumindo o resultado de nossa análise global: a juventude é parte importante das reservas latentes que se acham presentes em toda sociedade. Dependerá da estrutura social que essas reservas (e quais delas, se as houver) sejam mobilizadas e integradas em uma função.

A partir desse estudo e, na esteira de Mannheim, surgiram diversas pesquisas contemporâneas que versam sobre a juventude para além de considerá-la pelo simples viés geracional.²¹ Pais (1993) foi um dos autores que abordaram a relação da juventude geracional considerando, também, a juventude por uma perspectiva classista e social-cultural. De influência marxista, os defensores desta corrente consideram que a transição dos jovens para a vida adulta sempre irá ocorrer baseadas em questões de reproduções classistas. Assim, se é jovem e, também, se pertence a uma classe. Todas as manifestações e ações de grupos juvenis são analisadas sob o ponto de vista da classe pertencente por esses jovens.

Nesse sentido, jovens pertencentes a diferentes classes sociais tem diferentes modos de viverem suas juventudes. Isso faz com que as análises se voltem, quase sempre, a discussão a respeito da resistência (ou não resistência) juvenil diante das culturas dominantes. O apelo político dá o tom a pesquisas que se empregam desta corrente. No entanto, ela apresenta limitações quando pensa todas as questões juvenis como resultante de processos de dominação e de posicionamento de classe.

Aluno importante da escola de Birmingham, Paul Willis, em entrevista a Martinez (2005), destaca algumas questões referentes à juventude. Foi na Universidade de Birmingham, influenciado por Richard Hoggart e utilizando técnicas da literatura, da etnografia e do pensamento marxista que Willis começou a investigar as culturas juvenis, principalmente aquelas ligadas aos jovens trabalhadores que optavam por participar de subculturas que perpassavam a cultura dominante.

Para Willis (1991), os estudos culturais juvenis devem, empiricamente, se atentar para questões que envolvem a resistência e a dominação. Determinadas culturas

²¹ Vale destacar o estudo de Weller (2010) quando a autora versa sobre a obra de Mannheim. O rompimento da unidade geracional, a não restrição a apenas uma corrente sociológica e, conseqüentemente, uma proposta teórico-metodológica aberta e complexa tornam os estudos deste pensador importantes e atuais.

juvenis podem ser consideradas superiores (de elite), marginalizando as outras manifestações culturais (por exemplo, as advindas da massa). A importância da etnografia de Willis mostrou que os jovens criam seus próprios modos de resistência e cultura em reação aos impositivos institucionais.

Como visto, a discussão conceitual sobre a juventude foi baseada pela Escola de Chicago, pela Sociologia Funcionalista, pelas correntes geracionais e também as classistas. Segundo Sousa (2010) entre os anos de 1950 e 1970 o conceito de juventude se voltava basicamente para as correntes classistas e/ou geracionais. Dessa forma:

Em comum, ambas as correntes, geracional e classista, defendiam o surgimento das culturas juvenis por oposição a uma cultura dominante: a cultura dominante das gerações mais velhas na corrente geracional e a cultura da classe dominante na corrente classista (SOUSA, 2010, p. 80)

No final do século passado e no início deste século, o debate sobre os jovens se acirrou e o continente europeu se viu tomado por disputas e visões mais diversificadas a respeito do tema. O motivo de apresentar estas diferentes correntes sociológicas modernas ao debate sobre o conceito de juventude é o fato de, não apenas mapear o campo e suas correntes, mas também, mostrar suas limitações e lançar uma análise ascendente sobre o pensamento sociológico da juventude contemporânea.

Para Pais (1990b, p. 163) as diferentes perspectivas que estudam a juventude centram suas análises em uma ideia de cultura (juvenil), entendendo essa como: “[...] sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais”. O objetivo de utilizar essa noção de cultura parece ser o de categorizar e discernir os diferentes valores e significados de alguns comportamentos juvenis, normatizando-os em um contexto mais geral.

Nesse sentido, como se configura o debate atual a respeito da juventude no cenário europeu? Acredito, na esteira de Ortiz (2012), que para falar a respeito de uma possível autonomia sociológica no que tange ao debate sobre a juventude brasileira seja importante, antes, entender como essa discussão se configura no cenário internacional, principalmente, europeu.

2.1 A discussão sobre a juventude na Europa

Como mapear o debate e os diferentes posicionamentos acerca do entendimento de juventude no cenário europeu? De Rousseau (1973) passando por Durkheim (2011), chegando até Aries (1981) e Giddens (1991) podem-se construir leituras e reflexões de possíveis entendimentos a respeito da juventude que esses e outros inúmeros sociólogos europeus possuem. No entanto, preferiu-se aqui tratar aquelas ideias que se dirigiram diretamente a contribuir para o debate conceitual sobre a juventude.

A discussão sobre o conceito de juventude emergiu e diversos autores contribuíram a respeito. Muitos deles trilham o caminho de pensar os jovens em seus fenômenos cotidianos, por um viés individualizado e/ou consumista; outros se preocuparam em entender a juventude pelas estruturas sociais e, também, pelos agrupamentos coletivos surgidos no dia a dia. Nesse cenário, concordo com Perez Islas (2006) quando ele ressalta que os estudos franceses são importantes para entender o debate apresentado.

Bourdieu (1978) reservou alguns escritos para falar a respeito do conceito de juventude. Para ele, a juventude é mais do que uma palavra. Para Bourdieu (1984) as divisões entre as idades são arbitrárias. A divisão (entre jovens, adultos e velhos) é, na verdade, disputa de poder. Para o sociólogo francês, classificar o período da juventude significa impor determinados limites e promulgar uma ideia de ordem, no intuito de que cada indivíduo saiba o seu devido lugar. A classificação, assim, não passa de um jogo de manipulações, já que só se é jovem (ou velho) para alguém, para alguma instituição ou para realizar determinadas ações. Segundo Bourdieu (1984, p. 152):

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores-executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc., desaparece.

Esse trecho demonstra como o *habitus*²² e o campo²³ são elementos importantes. É na relação dialética entre a ação individual do jovem e as leis de determinados

²² O conceito de *habitus*, para Bourdieu (2012), é importante para entender a mobilidade dos agentes dentro da estrutura do campo. A grande inovação do conceito de *habitus* foi conceber em um sistema de

campos que o conceito de juventude vai se constituindo. Menos de uma forma determinista e impositiva e mais de uma maneira manipulável, onde cada campo tentará influenciar a sua guisa. Nesse sentido, Bourdieu (1984) prefere tratar sobre juventudes no plural e não apenas sobre juventude no singular. Para ele não devemos abusar da linguagem e colocar todos os jovens em um mesmo conceito universal, pois, quando se olha na prática, esses jovens nada têm em comum, nem em seu *habitus* e nem em seu campo.

Um universo interessante (e que Bourdieu já diagnosticou em seu tempo) versa sobre a influência que a instituição (e o campo) escolar exerceu na conceituação da juventude. Para Bourdieu (1984) a escola (nota-se que ele fala da escola francesa) é a instituição que interfere na segregação dos jovens, entre aqueles jovens que tem a condição de prosseguir nos estudos e os que não têm essa mesma oportunidade. Bourdieu (1984, p. 155) diz: “A escola, fato que se esquece sempre, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, etc.. é também uma instituição que atribui títulos, quer dizer direitos, e confere ao mesmo tempo aspirações”. Isso também significa que a escola é uma instituição que segrega os jovens, quase sempre pelo discurso da meritocracia.

Além dessa influência, a escola, para Bourdieu (1984), é o espaço feito para colocar os jovens separados do mundo, onde, afastados deste, são inteiramente preparados para ocupar funções da vida cotidiana adulta. Experiência que os jovens têm passado e que muitas vezes acabam criando tensões entre o mundo juvenil e o mundo da instituição (nesse caso, a instituição escolar)²⁴.

De forma diferente da pensada por Bourdieu, o também francês Michel Maffesoli vai defender a ideia de que a juventude tem que ser pensada pelo viés grupal e presenteista. Para ele saímos de um período estático, no qual as identidades eram firmes, estáveis, com funções bem delimitadas para um período estético, onde o que prevalece é

retroalimentação, onde o indivíduo (ou agente), através de suas práticas, começa a incorporar determinadas disposições que regulam e são reguladas pelas estruturas sociais. Atendendo, dessa forma, há uma aproximação entre a relação indivíduo e sociedade.

²³ O conceito de Campo, para Bourdieu (2003, p. 20) pode ser entendido como “um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de suas próprias leis”. Essas leis se tornam visíveis quando se observa os indivíduos que os constituem, isto é, um sujeito pertence a um determinado campo na medida em que sofre efeitos ou nele os produz.

²⁴ O debate sobre juventude e educação (escola) será retomado a partir do capítulo 4 com as contribuições do próprio Bourdieu.

a faculdade comum de sentir, de experimentar, não importando o reconhecimento em determinado projeto político; para o jovem o que importa é simplesmente o presente vivido coletivamente, em grupo. O trabalho sociológico de Maffesoli busca encontrar aspectos que estejam de acordo com a vida cotidiana.

O sociólogo francês acredita que estamos vivendo um (re)nascimento das tribos. Para ele (2007) a metáfora da “neotribo” é consequência das metamorfoses ocorridas no plano da identidade e do individualismo. Na condição neotribalista, as características das imagens, rituais, gestos, ruídos e espaços prevalecem e, na sociedade atual, não há mais a possibilidade de escondê-las e deixá-las a margem.

No que tange as relações neotribais, Maffesoli (2010) vai dizer que nelas há um ingresso sem, contudo, haver um progresso. Ou seja, se entra em uma determinada tribo, mas não se preocupa com nenhuma finalidade advinda dela nem com algum projeto futuro. Apesar de reconhecer que as tribos podem ter um objetivo e uma finalidade, sua essencialidade está na energia que é lançada para a constituição desse grupo/tribo. É nesse sentido que a noção de “estar-junto” (curtir o momento e vivê-lo com intensidade) ganha importância. Para ele, as neotribos são fluidas, possuindo alto grau de ajustamento e dispersão. Segundo Maffesoli, as tribos e redes sempre existiram, mas no mundo contemporâneo já não é possível mais escondê-la e, muito menos, catalogá-la. (BUNGENSTAB, 2013)

Para que a pessoa se sinta a vontade no jogo e na integração das neotribos, ela precisa lançar mão de suas diferentes máscaras e papéis. Assim, são facilmente percebidas, por exemplo, através das tatuagens, da moda e do vestuário. Para Maffesoli (2003) o grupo sempre será fortalecido por meio da máscara, já que ela possibilita a representação de um papel que pode ser modificado de acordo com os diferentes cenários (ou diferentes grupos/neotribos).

Na esteira de Maffesoli, a juventude é vista como grupo (tribo) que se relaciona por meio do corpo, das máscaras, da estética e da comunicação. Nela, prevalece a ideia de moratória social (mesmo que Maffesoli não utilize este termo)²⁵ dos jovens, já que o sociólogo francês engendra a importância do presente vivenciado coletivamente em detrimento de um projeto futuro ou alguma finalidade dentro dos grupos juvenis. Ou

²⁵ Para Erikson (1976) é na fase da juventude que ocorre a formação da identidade psicossocial. A moratória social, para ele, se refere ao período no qual o jovem aguarda para exercer os papéis característicos da idade adulta.

seja, Maffesoli vê com bons olhos a ideia de um “estar-junto à toa” que gera a criatividade.

A juventude, para ele, está mais ligada a questões relativas à comunicação de massa do que as questões morais. Na comunicação de massa, prevalece a dimensão estética, já que nela estão enraizados os valores referentes ao sentimento de pertença e a emocionalidade. Para Maffesoli (2005) o intenso número de pessoas que aderem a tatuagens, *piercings* e livros fantasiosos como *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis* não invalidam as análises moralizadoras dos indivíduos, mas acabam por construir uma nova cultura juvenil.

Desse modo, não importa se o indivíduo irá consumir ou vivenciar algo com uma finalidade específica; o sentimento de pertença juvenil está mais voltado para a vivência compartilhada de um sentimento igual que irá unir os jovens naquele momento, prevalecendo menos à individualidade e mais o grupo. O jovem, por essa perspectiva, pertence a diferentes grupos e lança mão de vários papéis. A juventude para Maffesoli (2005), então, é melhor caracterizada pela ideia de *juvenilismo*. O *juvenilismo* para ele não é apenas um problema geracional; ele é, na sociedade contemporânea, um modo de vida que “contamina” todos. Assim, toda a sociedade busca ser e ter aquela “eterna juventude”. A juventude passa a orientar os costumes sociais referentes à sexualidade, ao trabalho, as regras, a responsabilidade, aos modos de viver e se comportar. O jovem passa a ser o modelo ideal a ser seguido.

Ainda de acordo com o sociólogo francês (2005), o *juvenilismo* contamina a sociedade de tal modo que há a prevalência da exploração das características antes próprias da juventude. Podemos dizer, então, que a juventude, se pensada por meio das reflexões de Maffesoli, é pautada por relações de socialidade, que desembocam na formação de diversas neotribos; essas, por sua vez, são constituídas por processos de identificação, máscara, sentimentos de pertença e presença da estética.

Podemos pensar naqueles jovens que realizam diferentes papéis em vários grupos que participam no seio social. Assim, se um jovem faz parte de um grupo que se encontra para ouvir e dançar *rock and roll*, também pode fazer parte de outro grupo que pratica capoeira e, por que não, outro grupo dentro do contexto escolar relacionado aos estudos. Para Maffesoli, o jovem precisa carregar uma máscara para permear em cada um desses três ambientes, partilhando assim, o sentimento de pertença e de estar-junto.

A teoria da pós-modernidade não possui apenas Maffesoli como representante, no entanto, ele talvez seja um dos pensadores dessa corrente que mais se identifica e pensa questões relacionadas ao universo juvenil, sobretudo porque ele acredita que os jovens da sociedade atual estão mais preocupados em viver o presente de forma intensiva, dando ênfase as relações estéticas, grupais e consumistas.

Com um pensamento singular em relação à Bourdieu e Maffesoli, José Machado Pais vai se interessar em pesquisar o cotidiano juvenil. Assim, ao estudar os lazeres e as sociabilidades dos jovens, Pais (1990) utiliza da sociologia da vida cotidiana para demonstrar que os momentos de lazer são aspectos fundamentais para se entender as práticas cotidianas das juventudes. Estudando jovens de três camadas sociais distintas (ricos, proletariados e classe média), o sociólogo português vai dizer que os momentos de lazer não constituem a juventude de forma homogênea.

Ele viu, no âmbito do lazer, uma diversidade de situações sociais (influenciadas não apenas pela ordem econômica) que fizeram as experiências de ser e estar jovem se constituírem de forma heterogênea. Influenciados pela classe social, pelo meio, pelo lazer e pelas produções simbólicas, os jovens acabam produzindo suas próprias sociabilidades na tentativa de se afirmarem como jovens. Para Pais (1990) a sociologia da juventude deve voltar sua centralidade não apenas para as possíveis similaridades existentes entre os grupos de jovens, mas também pelas diferenças sociais existentes entre esses grupos.

O pensador português propõe que se modifique a noção de cultura juvenil, reivindicando o conceito com o intuito de explorar seu aspecto mais “antropológico”. Ou seja, focando em questões específicas dos modos de vida dos jovens em seus cotidianos. Assim, Pais vai deixar claro seu interesse, não em pesquisar a juventude com base nas correntes (geracionais e classistas) teóricas que consideram a cultura juvenil identificável com uma cultura dominante, mas sim, em propor uma análise ascendente do comportamento e dos modos de vida juvenis, tentando perceber como se dão as estratégias e táticas cotidianas dos jovens e até que ponto essas percorrem os limites da generalização e da especificidade.

Ele considera a(s) juventude(s) pautada pela experiência, seja ela individual e/ou em sua formação de grupos. A identidade individual de cada jovem ganha importância, demonstrando o desejo desse jovem (ou dos grupos juvenis) de ser

reconhecido. Isso aponta uma visão contemporânea de juventude para além daquele paradigma que se vincula apenas a ideia de como os jovens eram representados na sociedade, ou seja, considerando-os mais como sujeitos que precisavam ser amparados e cuidados para chegar à idade adulta sem transtornos.

Pais (2005) busca compreender os jovens nas suas ações e manifestações cotidianas, estudando as tramas que eles tecem com o espaço da cidade e também refletindo sobre os diferentes comportamentos de grupos juvenis, ora pautados pela intensa influência do tradicionalismo e ora influenciados pelas relações efêmeras contemporâneas que fazem emergirem situações neotribais (Pais, 2008).

É nessa esteira que Pais, Cairns e Pappamikail (2005), estudaram os diferentes grupos juvenis europeus no que tange a suas relações com a família, escola e o trabalho. Eles perceberam que a realidade juvenil europeia, no tocante as suas transições para a vida adulta, só podem ser percebidas se considerarmos as mais diferentes filiações identitárias que fazem parte da experiência e do cotidiano do mundo vivido por esses jovens. Dentre as mais diversas filiações identitárias, ter um emprego, concluir o ensino secundário e a relação familiar são aspectos que diferenciam as trajetórias juvenis.

Mesmo tecendo críticas as correntes geracionais e classistas, Pais (2009) dialoga com tais perspectivas, pois, entende que essas estão enraizadas nos discursos cotidianos dos indivíduos, principalmente daqueles que falam sobre o que é e o que deveria ser a juventude. Segundo Pais (2009, p. 374): “Se existem fases da vida é porque se encontram sujeitas a regularidades embora cada indivíduo possa viver singularmente o seu próprio curso de vida”. No entanto, ele reconhece que temos assistido uma modificação no que tange as passagens da fase da juventude para a idade adulta. Essas modificações estão, principalmente, relacionadas ao emprego/desemprego, casamento/divórcio e abandono/retorno à escola. Assim, há um reconhecimento de que são mais efêmeros e descontínuos os aspectos que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases da vida.

Os jovens pertencentes à sociedade contemporânea, então, teriam como traço característico de suas condições juvenis uma situação de impasse diante do futuro. É a partir disso que Pais irá conceber umas das mais interessantes reflexões sobre a juventude contemporânea: pensar a juventude por meio dos ritos de impasse. Os ritos de impasse, segundo ele, surgem de situações anômicas, quando a sensação de segurança e

auto-estima se enfraquecem ou quando a pertença identitária se fragiliza, se tornando efêmera e fluida. Para justificar os ritos de impasse, Pais (2009) vai lançar mão dos ritos naturais de passagem que ocorrem na sociedade. Esses ritos se referem à passagem da fase juvenil para a idade adulta e são marcados por características como a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento e o término dos estudos. Ao passo que essas características acontecem, o rito de passagem para a idade adulta se configura de forma linear.

Segundo Pais, a reversibilidade que se apresenta as trajetórias da fase juvenil para a idade adulta é definida pelos ritos de impasse. Esses se referem às incertezas das linearidades dos ritos de passagem, assim, o matrimônio, a saída da casa dos pais e/ou o emprego seguro não se apresentam mais como aspectos balizadores de segurança e, quando os indivíduos perdem seus empregos e se divorciam necessitam, muitas vezes, voltar aos bancos escolares e a casa dos pais. A esse processo reverso relacionado às trajetórias de passagens da idade juvenil/adulta Pais chamou de ritos de impasse:

Tais ritos de impasse envolvem jovens para os quais o futuro é ameaçador, daí que apostem em diferentes estratégias: ora vivendo o presente menosprezando o futuro; ora tateando oportunidades, numa lógica de “para o que der e vier”. De fato, umas vezes os riscos criam oportunidades outras vezes geram situações de impasse, sujeitas a novas ritualizações (PAIS, 2009, p. 381).

As normatividades etárias ainda continuam existindo, no entanto, não são mais suficientes para ancorar todas as perspectivas futuras juvenis. A incerteza diante do futuro afeta a relação que os jovens têm com as instituições normativas? Feixa (1998) ressaltou que no período moderno a escola, a família e o exército foram instituições importantes para a o momento da transição da fase juvenil para a fase adulta. Como poderemos pensar que a participação dos jovens nos processos normativos atuais tem a mesma motivação de outrora? Estariam essas instituições se sustentando pela sua função social de preparação do jovem para a vida adulta ou elas vivem apenas porque, hoje, a juventude reconstrói seu contexto lhe dando outro sentido, para além do “impasse”?

Considerando que vivemos em um período de modernidade reflexiva, Pais (2005b) vai utilizar a metáfora do ioiô para definir as trajetórias juvenis contemporâneas. Assim, por meio de um movimento de vaivém os percursos juvenis, derivados de lógicas antinômicas, ora se caracterizariam de formas rígidas, coercivas e

uniformes e ora se baseariam em aspectos sedutores, flexíveis e opcionais. São os movimentos de oscilação e de maleabilidade que a metáfora do ioiô, segundo o sociólogo português, ajuda a pensar a juventude hodierna. Para ele (2005b, p. 58), seria como “[...] se os jovens fizessem de suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios”. Isso vai de encontro aos movimentos de vaivém relacionados aos novos sentidos dado aos atributos da condição juvenil atual, esses sentidos são, cotidianamente influenciados pelo consumo e pelas estruturas midiáticas. Segundo Pais (2005b, p. 59):

Os jovens tendem a tudo relativizar: desde o valor dos diplomas até a segurança do emprego. E não o fazem sem razões. Os diplomas são cada vez mais vistos como “cheques carecas” sem cobertura no “mercado de trabalho”. Mercado de trabalho, também ele sujeito a grandes inconstâncias, a “voltas e mais voltas”, a flexibilização, segmentações e *turn overs*.

Ainda dentro do cenário europeu, ao refletir sobre a juventude, Bauman (2010, 2013) vai dizer que há, de fato, uma tensão existente entre as gerações jovens e a geração dos adultos. Essa tensão pauta-se por uma incompreensão mútua, ou seja, a geração jovem não consegue entender a geração adulta e vice-versa. Deste modo, Bauman discorda daquelas visões que consideravam as etapas de vida juvenis por meio das socializações contínuas. Para ele, então, não podemos mais pensar que os jovens irão se tornar adultos como nós.

O sociólogo polonês defende que os jovens contemporâneos devem ser vistos como diferentes e que, mesmo quando adultos, continuarão diferentes. Esse pensamento faz com que Bauman (2013) se afaste da perspectiva que considera a juventude como uma fase passageira e problemática. Sem dúvida, Bauman enxerga o jovem com base em suas análises a respeito da modernidade líquida. Para ele, a constituição da juventude atual apresenta uma singularidade quando comparada a juventude do meio do século passado, já que a juventude de hoje não sofreu os mesmos problemas econômicos que sofrera a juventude passada.

A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofreremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão (BAUMAN, 2013, p. 22).

Diferente de outras perspectivas, Bauman (2010) deixa claro suas análises sobre a juventude a partir de uma visão geracional. Ele chamou de geração y os jovens que possuem entre 11 e 28 anos. Esses jovens, para ele, vivem em um mundo abundante em relação a ofertas de emprego e a prazeres consumistas infinitos. Os jovens, então, estão muito mais ligados ao presente do que ao futuro.

Nesse sentido, para o sociólogo polonês (2013, p. 32), “Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como um novo mercado a ser ‘comodificado’ e explorado”. Bauman (2013) se mostra apreensivo no que tange a perspectiva futura dos jovens na sociedade atual. Para ele, a intensa oferta do mercado do consumo e a insegurança diante dos projetos futuros e de trabalho fazem com que essa geração de jovens não saiba qual caminho percorrer senão aquele do presente e do consumo.

Descrever como se configura a discussão sobre juventude no contexto europeu é interessante, pois muitas destas ideias irão auxiliar na construção do pensamento a respeito da juventude brasileira. Sem dúvida, não devemos esquecer que estes autores falam de um lugar que apresenta seu contexto cultural, social e econômico diferente daquele que vivenciamos no Brasil e, de fato, esse contexto influência, também, nas análises que fazem a respeito da juventude.

Podemos concluir que, no contexto europeu, o entendimento sobre a juventude é diversificado. No entanto, algumas afirmações podem ser feitas. A primeira delas refere-se ao fato de que atualmente tem se considerado os jovens muito mais pela perspectiva da construção social e menos pela perspectiva geracional. Apesar de Bauman considerar a juventude como pertencente a uma geração, ele defende que essa geração não é simplesmente uma geração de passagem e de problemas, mas sim, uma geração que constrói seus próprios estilos de vida.

Importante ressaltar também a preocupação dada em considerar que as juventudes dependem de seus contextos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, há a prevalência de juventudes heterogêneas. Para além das correntes geracionais e classistas, esses autores e seus pensamentos acerca da sociologia sobre a juventude têm muito a nos dizer. Afinal, seus pensamentos influenciaram os estudos sobre juventude no cenário brasileiro? Como, no Brasil, se apresentam os principais debates e reflexões acerca dos jovens?

2.2 A discussão sobre a juventude no Brasil

Atualmente, no Brasil, inúmeros são os estudos que versam sobre os jovens. Esses estudos se dirigem para diferentes campos, discutindo sobre a juventude relacionando-a com violência, educação, políticas públicas, saúde, trabalho e práticas corporais. Mas como se situam as reflexões a respeito do conceito de juventude e da relação que os jovens tecem com as instituições? Para responder a pergunta esta parte da presente tese irá recorrer aos estudos, principalmente, de Marialice Foracchi, Luis Antonio Groppo, Juarez Dayrell, Helena Abramo e Paulo Carrano.

Marialice Foracchi foi uma cientista social brasileira que muito contribuiu para a discussão a respeito da juventude moderna. Influenciada, também, pela ideia geracional de Mannheim, Foracchi (1965) definiu a juventude basicamente a partir de três características: a juventude como uma fase da vida, a juventude enquanto uma categoria que carrega em si uma força social renovadora e a percepção de que, além de uma etapa cronológica, a juventude possui um estilo próprio de existência.

Para Foracchi (1965), menos do que uma etapa cronológica da vida e menos que uma potencialidade rebelde à juventude refere-se a uma forma singular de pronúncia e constituição do processo histórico, inserindo-se nele. Para ela, pensar a juventude como uma categoria social só é possível a partir do entendimento das crises dos sistemas sociais. Diz Foracchi (1982, p. 26) que o jovem é um ser em transição e,

Não se sabe muito bem o que esperar do jovem a não ser que ele assuma, progressivamente, os deveres de um adulto bem comportado. Mas ao mesmo tempo, não se reconhece nele, o adulto [...] não há luta entre as gerações ou algo que no plano biológico fosse equivalente a luta de classes, por exemplo. Há sim um estado de perplexidade social que atingi indistintamente os jovens e os adultos. Há uma sociedade em crise, pouco capaz de solucionar os problemas que ela mesmo criou.

Foracchi (1978), ainda discutindo na esteira da corrente geracional afirmou que, em muitos momentos, a juventude é uma fase de questionamento as ordens estabelecidas: fazendo com que a juventude entre em conflito com o estilo predominante da sociedade.²⁶ Para a autora, esse conflito existente também é um conflito da geração jovem consigo mesma e com seus valores. Esse questionamento, segundo Foracchi, faz parte da noção de continuidade geracional. No entanto, a autora

²⁶ Para Foracchi (1982) o problema da juventude no período em que a autora desenvolveu seus escritos, era um problema principalmente relacionado à juventude de classe média.

nos mostra que há um processo de inflexão crítico no que tange a passagem da condição juvenil para a condição de adulto.

Para a socióloga brasileira, essa transição se torna difícil, sobretudo, por causa das complexas formas de organizações sociais e, também, pela variedade de alternativas de vida que se oferecem para os jovens. Segundo Foracchi a relação geracional entre a juventude e a fase adulta, podendo ser caracterizada pelo conflito ou pela continuidade, são sempre analisadas levando em consideração a crise da juventude, ou seja, a crise de uma geração. É a partir dessa colocação que a juventude surge como um problema particular e um conceito a ser examinado (FORACCHI, 1978, p. 24). É importante destacar a posição de Foracchi a respeito dos conflitos geracionais. Para ela, esses conflitos se apresentam como novas alternativas de vida social e de novos caminhos que se abrem.

O diagnóstico de Foracchi sobre a relação da juventude com a sociedade brasileira se volta para entender os motivos pelos quais os jovens rejeitam e não se adaptam as socializações contínuas produzidas pela sociedade, tornando-se críticos a ela. Para a socióloga brasileira, então, o mais importante é entender os motivos dessas rejeições. Assim,

O jovem, não tendo nenhum compromisso firmado (isto quer dizer, não tendo profissão, não tendo família para sustentar, não defendendo nenhum interesse de classe) pode fazer amplas críticas ao mundo em que vive. Mas, ao mesmo tempo, por não estar vinculado a nada, suas críticas não chegam a ameaçar a estabilidade social (FORACCHI 1982, p. 30).

A relação que a sociedade estabelece com seus jovens, de acordo com Foracchi (1982) parece estar pautada por uma ideia de moratória na qual a revolta e os protestos juvenis são formas que esses indivíduos têm para participar da sociedade. Desse modo, a sociedade aceita e garante a participação dos jovens. Na visão de Foracchi (1965) existem alguns componentes universais que permitem a caracterização sociológica da juventude. Nesses componentes, a autora destaca as atitudes diante da vida, o estilo da existência social e a força de renovação histórica.

Há, portanto, não apenas a noção de que os jovens são manipulados pela sociedade e gerações anteriores, mas, também, consciência de que eles são flexíveis e por assim serem desenvolvem capacidades críticas e autônomas para transformação e denúncia das variadas formas de desigualdades e opressão.

Luis Antônio Groppo é outro sociólogo brasileiro importante no debate sobre a juventude brasileira. Antes de localizar sua teoria da juventude, Groppo (2000) demonstra as diferentes correntes teorias já pensadas sobre o tema. Assim, vai escrever sobre a ideia de juventude advinda da sociologia funcionalista e da Escola de Chicago, realizando uma crítica a elas, sobretudo quando pensava nos jovens apenas como fase da vida perturbadora da ordem social estabelecida.

Aspecto interessante que fundamenta as análises de Groppo (2000, 2009) é a ideia de moratória social (baseada em Mannheim) que surge em contrapartida as ideias da sociologia funcionalista. Na perspectiva da moratória social a juventude deveria ser vivida como um direito para todos os indivíduos, ou seja, o período da juventude é aquele propício para a vivência de novas experimentações, tornando o jovem um protagonista de sua vida e de suas ações. No entanto, Groppo (2009, p. 47) diz:

Apesar daquela dimensão cidadã presente no modelo da moratória social, as análises progressistas dos anos 1960 sobre as rebeldias juvenis, informadas por este modelo, a rigor não romperam totalmente com o funcionalismo. Por baixo do modelo da moratória juvenil, ainda jazia o sistema funcionalista de integração social.

Atualmente, Groppo (2014) vai dizer que existem inúmeros pensadores que dão pistas sobre o que é a juventude contemporânea. Segundo ele (2000, 2004) a juventude é uma categoria social e em virtude disso ela influência e é influenciada pelas mudanças sociais. Há nessa relação, portanto, uma forma de dialética.

Para Groppo (2004) a juventude é uma realidade social e não uma mistificação ideológica. Ou seja, a juventude não pode ser pensada como uma construção imaginária ou como um rótulo que surge com a simples função de manipulação ideológica.²⁷ Como realidade social, a juventude é uma criação histórica e não uma invariante universal. Desse modo, é preciso relacionar a juventude com outras categorias sociais como: a classe social, etnia, raça, religião e condição urbana. Assim, segundo Groppo (2004, p. 12): “[...] ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos”. A partir disso, Groppo vai defender a ideia de que há uma condição juvenil mais ou menos geral que, dialeticamente, resulta na criação de diferentes grupos juvenis. Groppo define,

²⁷ Groppo está fazendo uma crítica aos pensamentos de Murdock e McCron (1982).

Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que coloca constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral (GROPPO, 2004, p. 14).

O sociólogo brasileiro realiza algumas críticas aos diferentes conceitos de juventude que são teorizadas pelos “pós-modernos”. Em todos seus escritos, Groppo deixa claro que é preciso criar um norte, uma estrutura comum que entenda quais são os valores estabelecidos para a juventude contemporânea. O período moderno buscou a cronologização e a institucionalização do curso da vida, na tentativa de homogeneizar os grupos etários, principalmente através do Estado e da escolarização.

Groppo (2004) vai dizer que na sociedade atual contemporânea tem ocorrido o processo de “desinstitucionalização do curso da vida”, fazendo com que as instituições outrora essenciais para as faixas etárias tenham, agora, um peso menor nas ações dos jovens. Desta análise, surge uma concepção relativista da juventude, que a considera como uma forma de vida, fazendo com que o indivíduo tenha certa autonomia para compor sua identidade, seus comportamentos, seus valores e, sobretudo, que tenha a capacidade de transformá-los.

De certa forma Groppo é apreensivo com essa perspectiva. Para ele as consequências advindas dessa “desinstitucionalização” desembocam em uma posterior regressão dos direitos sociais relativos à juventude já que, na sociedade “pós-moderna”, a desinstitucionalização geraria, também, uma reprivatização da vida dos indivíduos. Groppo (2010) vai dizer então que a condição juvenil, tanto na modernidade quanto na “pós-modernidade”, deve ser pensada como uma condição dialética e contraditória, envolvendo as instituições sociais e as possibilidades de autonomies das juventudes.

A relação entre a institucionalização e os jovens hoje, no Brasil, parece se dividir em dois sentidos. O primeiro deles refere-se a uma nova “institucionalidade” para a juventude, que é sumariamente vinda de cima para baixo, ou seja, são impostas para os jovens (quase sempre pela via política). Desse modo, as experiências juvenis cotidianas se expressariam balizadas por marcas ambivalentes de segurança/insegurança, certezas/incertezas e etc. A juventude se apresenta, assim, com práticas culturais e sociais permanentes, sempre pautadas por uma perspectiva reflexiva de suas ações. Desse modo, são capazes de transformar suas práticas com

conhecimentos que adquirem na vida cotidiana para além daqueles simplesmente advindos das instituições.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu aparece sintomaticamente nos escritos atuais de Groppo. Quando o sociólogo brasileiro (2012) discorreu sobre juventude e educação sócio-comunitária, se referindo especificamente ao conceito de juventude, ele diz que Bourdieu (1984), ao insinuar que a juventude é apenas uma palavra, deixa entender que ela é muito mais do que simplesmente isso. Segundo Groppo (2012), o primeiro sintoma que comprova que a juventude é mais do que uma palavra diz respeito ao poder simbólico que essa palavra carrega. Palavra poderosa, que incita sentidos de desejos sexuais, forças físicas e novidades.

O segundo sintoma aparece, de acordo com Groppo (2012), quando Bourdieu considera a palavra “juventude” como uma construção social (possuindo formas de pensar, ser e estar) fazendo dela, como bem ressalta Bourdieu (1984), um dado biológico que pode ser socialmente manipulável. Essa manipulação tenta, sem sucesso, considerar a juventude como um grupo que tem interesses comuns, constituído por uma determinada faixa etária. Groppo concorda com Bourdieu e acredita que a juventude não pode ser tratada como uma unidade, mas que deve ser considerada como uma categoria social e histórica que se diversifica por meio das diferentes condições de vida dos jovens, de diferentes camadas sociais. Nesse cenário, como as instituições podem ter influência?

Sobre a relação juventude/instituição, Groppo (2004) reconhece (como vimos) que está ocorrendo uma desinstitucionalização do curso da vida juvenil, no entanto, ele ainda parece crer na relação juventude/instituição como importante. Ele diz (2004, p. 20): “Deste elemento, fundado numa relação certamente dialética e contraditória entre a busca de padronização e os desejos de autonomia, ainda se realiza parte importante do processo de socialização dos indivíduos”. Desse modo, para Groppo, os grupos juvenis (sendo eles institucionalizados ou não) ainda exercem importantes funções de preparação para o mundo social dos futuros adultos, sendo a base ímpar para a manutenção das estruturas sociais.

Por fim, Groppo afirma que a juventude, enquanto um grupo etário e uma categoria social, possui sua própria forma de dialética, embutida de contradições. Assim, ao passo que a juventude pode se relacionar bem com as instituições; por ser

dialética, também podem existir jovens que destoem dos padrões sociais de sua época, criando e se apropriando de novas relações, com novas instituições.

Para Dayrell (2010), olhar para a juventude por meio de uma perspectiva sociológica é pensar esses sujeitos não como “problemas sociais”, mas sim enxergá-los como “problemas sociológicos”. A juventude é, antes de tudo, uma construção histórica. O também sociólogo brasileiro dialoga em suas obras com pensadores contemporâneos que, quase sempre, criticam os modelos institucionalizadores modernos que ainda vigoram na atualidade. Dentre os autores que Dayrell utiliza aparecem, de forma constante, os escritos de Dubet, Charlot e Pais. É na esteira desses sociólogos europeus que Dayrell realiza a crítica ao monopólio cultural que as instituições modernas detinham até então no que tange a sua relação com a juventude. Hoje, ele acredita que as instituições (e a escola) perderam esse monopólio devido a um aumento da cultura de massa e das sociabilidades juvenis que tem surgido no espaço-tempo do cotidiano.

A primeira definição de juventude que vemos em Dayrell (2003) tenta compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem. Dessa forma, ele acredita que a juventude é tanto uma condição social como também um tipo de representação. Assim, se existe um aspecto geral, pautado por transformações físicas e mudanças psicológicas, há um caráter mais local dado como essas modificações acontecem em cada sociedade específica e isso se refere às condições sociais (classes), culturais e de gênero.²⁸

Para o sociólogo brasileiro, então, a juventude é parte de um processo amplo da constituição dos sujeitos, mas que é acompanhada por especificidades que marcam a vida de cada indivíduo ou grupo. Dayrell (2003, p. 42) vai dizer que, “é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade dos ‘modos de ser jovem’ existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude a de sujeito social”.

Para falar sobre a ideia de sujeito social, o sociólogo brasileiro vai se basear nos escritos do também sociólogo Bernard Charlot²⁹ (2000) que considera o sujeito como um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade. Sujeito que é possuidor de desejos e se relaciona com outros seres humanos. É também um ser

²⁸ Nesse ponto a análise de Dayrell se aproxima daquela realizada por Groppo, no entanto, como veremos mais a frente os dois sociólogos também se diferenciam em suas visões a respeito da juventude.

²⁹ Aprofundaremos a teoria de Bernard Charlot no capítulo 4.

singular que tem sua história e sua forma particular de enxergar o mundo e dar sentido a ele, bem como, também, é um ser social que ocupa um determinado lugar na sociedade.

Dayrell (2003) pensa o jovem como sujeito social considerando, também, os processos desumanizadores que esses sujeitos experimentam em suas vidas. Para ele, esses processos, apesar de dificultarem a vida cotidiana juvenil, não privam os jovens de desenvolverem todas suas potencialidades. É a partir disso que os jovens vão construindo as suas particularidades e seus jeitos próprios de viver. Assim, para Dayrell (2003, p. 44):

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma opção metodológica e ética [...] A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica.

Nota-se que Dayrell em todas suas obras (e pesquisas) tenta enxergar os sujeitos jovens situados em espaços e tempos com os quais eles podem vivenciar toda a sua condição juvenil. Espaços que podem ser grupos que carregam os estilos *rap*, *funk* e até mesmo práticas corporais. Desse modo, já no ano de 2002/2003 Dayrell atentava para transformações socioculturais que caminhavam numa desinstitucionalização das relações juvenis em prol de uma crescente vivência das relações de lazer, pautadas pela sociabilidade e pela partilha de estilos.

Dayrell (2002,2010), após inúmeras pesquisas com diferentes jovens, vai dizer que a juventude é uma categoria dinâmica que se adequa de acordo com as transformações sociais que ocorrem ao longo da história. Assim, há menos uma juventude e mais jovens (sujeitos que vivenciam determinados contextos). Para o sociólogo brasileiro, a sociabilidade é elemento ímpar para a constituição das práticas coletivas juvenis. Recorrendo a Simmel e aos pensamentos de Maffesoli, Dayrell (2002) aponta também que hoje as relações de sociabilidade juvenis ocorrem numa perspectiva presenteista onde no fim o que importa é a própria relação que os jovens têm durante seus encontros.

Dayrell trabalha com a ideia de uma “condição juvenil” que possui múltiplas dimensões. Dentre essas dimensões, Dayrell (2009) destaca: o trabalho, a cultura e a sociabilidade. O trabalho aparece como uma dimensão da condição juvenil a partir do momento em que os jovens, por meio dele, têm a oportunidade de vivenciar sua

condição juvenil, garantindo o mínimo de recurso para o consumo, o lazer e/ou namoro. É assim que o trabalho, para o sociólogo brasileiro, também faz a juventude.

A cultura torna-se uma dimensão importante a partir do momento em que as práticas cotidianas como a música, dança, práticas corporais e visuais viram articuladoras de encontros juvenis e de expressão da realidade identitária desses jovens. Isso é sintomático, não apenas pelo fato de os jovens consumirem essas diversas manifestações culturais, mas, também, pela crescente possibilidade deles se colocarem como produtores dessas práticas.

Concomitante a esfera da cultura, Dayrell (2009) ressalta que a sociabilidade é uma dimensão importante na constituição da condição juvenil, refletida quase sempre, na turma de amigos. É por meio da relação com os colegas que o “eu” se confunde com o “nós” e as experiências grupais passam a ser mais importantes do que as individualidades. Para Dayrell (2009, p. 22):

Podemos dizer que no Brasil o princípio da incerteza domina a vida dos jovens, que vivem verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser zigzagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margem de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais.

Essa passagem mostra como Dayrell volta seu olhar para os jovens que, de certa forma, são privados de alguns privilégios e precisam (re)construir seu cotidiano através das condições precárias que estão postas a eles. Dayrell (2007) vai defender, a partir das transformações sócio-culturais ocorridas na sociedade atual, que há uma nova condição juvenil no Brasil. Para ele, os jovens que chegam às escolas públicas, com suas diversidades apresentam características, práticos sociais e universos simbólicos que são muito diferentes daqueles apresentados pelas gerações anteriores.

Ao trabalhar com a noção de condição juvenil, o sociólogo brasileiro vai dizer que nela existe uma dupla dimensão. A primeira relacionada à como a sociedade atribui e constitui a noção a esse momento da vida no que tange ao seu significado histórico-geracional e a segunda referente ao modo como cada condição juvenil é vivida a partir dos diferentes recortes realizados com as desigualdades sociais. A partir disso, Dayrell propõe um novo modelo de investigação no qual o intuito é menos de pensar o jovem (querendo moldá-lo, cercá-lo e dizer aquilo que essa categoria deve ou não fazer) e mais de modificar e repensar as estruturas que norteiam a juventude. Isso significa

encarar os desafios que a juventude atual tem colocado em xeque, principalmente em relação às instituições tradicionais.

A grande importância trazida nos estudos de Dayrell parece estar na sua sensibilidade em enxergar as participações juvenis que ocorrem de forma diversa em espaços públicos que se desenvolvem às margens das formas tradicionais de participação juvenis institucionalizadas. É nesse sentido que Dayrell (2007), com a ajuda de Dubet (2002), vai dizer que tem ocorrido uma desinstitucionalização da condição juvenil. Isso significa uma suposta crise em relação às orientações das instituições sobre os indivíduos (sujeitos) jovens.

Paulo Carrano (pesquisador brasileiro e professor da Universidade Federal Fluminense) também traz importantes contribuições a respeito da juventude brasileira. Suas análises se aproximam daquelas emitidas por Dayrell, inclusive, este foi orientador da tese de Doutorado de Carrano. Ao falar sobre juventude na sociedade brasileira, Carrano (2003, 2008) vai lembrar que os jovens, na sociedade contemporânea, passaram a serem vistos como sujeito de direitos e sujeitos de consumo.

Assim, acredita que o conceito de juventude não pode ser mais tratado pelo viés da homogeneização já que as vidas juvenis são caracterizadas pela pluralidade de experiências. Desse modo, “[...] para se pensar em ações destinadas a jovens, é necessário conhecer em que diversidade essas juventudes se constroem, ou seja, estar atento para o fato de que não existe um modo único de vivência do tempo de juventude” (CARRANO, 2006, p. 77).

Na esteira de Carrano (2006), ao tratar-se de juventude, é importante levar em consideração a dupla dimensão desta categoria que expressa, ao mesmo tempo, um momento do ciclo de vida e determinadas contingências que inserem os jovens na estrutura social. Citando Pais (2003) e Bourdieu (1983), Carrano (2008) também se posiciona a respeito das transições e trajetórias juvenis. Para ele, as passagens entre infância, juventude e idade adulta podem ser expressas como “acordos societários”. Nesse sentido, a sociedade arquiteta acordos que determinam como a juventude deva ser conceituada e, também, como será representada pelas condições juvenis. Segundo Carrano (2008), no Brasil, essas transições encontram-se, cada vez mais, com seus marcadores imprecisos. Para ele,

Reconhecer que os jovens são construtores de suas próprias trajetórias biográficas significa reconhecer também as relações de

interdependência dessas mesmas trajetórias com as relações e condicionantes sociais [...] a busca por identificar e interpretar as diferentes maneiras pelas quais os jovens elaboram suas trajetórias pessoais e praticam determinado modo de vida passa pelo inventário e compreensão dos valores, condutas e práticas sociais que os mobilizam rumo aos seus projetos pessoais e arranjos sociais coletivos. (CARRANO, 2008, p. 68).

No que tange ao cenário brasileiro, então, Dayrell e Carrano (2014) dão destaque aos estudos que levam em consideração as experiências dos próprios jovens e as formas de sociabilidade construída por eles. Ou seja, uma noção de juventude pautada pela diversidade. Dayrell e Carrano afirmam que a juventude se apresenta como um momento determinado, no entanto, não pode ser reduzida a uma passagem de vida. O modo de ser jovem é influenciado pelo meio social e pelas trocas que ocorrem nesse meio.

Para Peralva (1997), a juventude contemporânea passa por uma transição em relação aos seus ciclos da vida e a partir do momento que se aumenta as esperanças de vida, a sociedade passa a postergar o envelhecimento tratando o jovem não mais como fase preparatória para o futuro, mas sim, como um modelo cultural a ser seguido. Nesse sentido, a autora brasileira parece concordar com Maffesoli ao defender que valorizar a juventude se associa mais a valorização de seus estilos de vida e menos a um grupo etário específico. Desse modo, segundo Peralva (1997, p. 25), “Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir”.

Se inserindo no debate sobre a condição juvenil no Brasil, Abramo (1997) vai demonstrar que sociologicamente o debate sobre a juventude foi fortemente influenciado pela sociologia funcionalista, considerando os jovens como problemas sociais e perturbadores da ordem. Abramo (2005) demonstra que, no Brasil, vários foram os paradigmas que buscaram caracterizar os jovens. Dentre eles, a autora destaca aqueles que pensavam a juventude como período preparatório (vigorou na década de 1950), o que acredita ser a juventude uma etapa problemática (década de 1980), o jovem como ator estratégico (década de 1990) e a ideia de juventude cidadã possuidora de direitos (anos 2000).

Para a autora, a última década do século passado presenciou um modelo de juventude no Brasil pautado por diversas figuras juvenis nas ruas envolvidas com

variados tipos de ações individuais e/ou coletivas. Quase sempre tratar sobre jovens era também falar de seus comportamentos e de seus desregramentos sociais. Nesse sentido, Abramo (1997) já sinalizava a importância de se considerar os jovens sujeitos capazes de realizarem ações propositivas a fim de traduzir e criar soluções para algumas tendências sociais, inclusive àquelas que consideram a juventude apenas como problema.

Todos esses paradigmas citados por Abramo não se apresentam de forma separada. Para a autora eles coexistem e são erguidos por diversos atores sociais que ocupam determinadas funções e espaços diante da juventude. Assim, as noções operadas teoricamente influenciam nas ações e políticas para os jovens. Se prevalece uma ideia de juventude voltada para o desenvolvimento e a preparação, se criam políticas que enveredam para este lado; Se há uma prevalência da noção de experimentação e inserção, as políticas juvenis se voltam para a ideia de participação juvenil.

Nesse sentido, podemos afirmar que Abramo inicia, no Brasil, uma mudança de foco no entendimento a respeito da juventude. Se antes, tinha-se a ideia de resgatar a juventude de suas situações de risco e vulnerabilidade; passa-se a considerar que os jovens podem ter participação nas decisões de possíveis ações a serem desenvolvidas. Cresce, desse modo, a perspectiva da juventude como direito e Abramo, tanto no campo conceitual como político, contribui.

Abramo (2008) passa a sugerir que as políticas públicas juvenis podem auxiliar a sociedade na mudança do entendimento de um paradigma juvenil pautado pelos riscos de uma passagem de vida em prol de um momento propício a conquista de direitos. Para Abramo, então, é fundamental que, ao pensar a juventude brasileira, nos debruçemos no caminho da tarefa conceitual e também no rumo da tarefa política, ou seja, das ações destinadas aos jovens e como eles são inseridos nelas. Desse modo, Abramo (2005) vai elencar alguns pontos relevantes para o debate acerca da juventude brasileira.

A primeira delas: perceber que os jovens convivem com processos distintos e, a partir disso, formular direitos e ações diferenciadas para cada caso específico, ou seja, entender a dificuldade de eleger apenas uma diretriz ou programa para os jovens. A segunda: entender que, a partir da diversidade de condições juvenis (das trajetórias individuais), os jovens apresentam outras vivências em relação ao trabalho, sexualidade,

cultura que vão além, simplesmente, da ideia de moratória social. Para a autora brasileira,

[...] é importante assinalar que, para atingir a integralidade das questões dos jovens, a alternativa não é ter um programa, ou uma instituição, que responda a tudo, mas um conjunto de ações que possam, articuladamente, cobrir as múltiplas dimensões de suas vidas (ABRAMO, 2005, p. 35).

Para compreender, então, a perspectiva de juventude trabalhada por Abramo, devemos considerar que para além da ideia de direitos preparativos para a formação da vida adulta, os jovens também afirmam seus direitos a inserção e a participação na vida social. É interessante pensar a escola sobre esse prisma.

Em pesquisa realizada no ano de 2008 com diversos grupos juvenis militantes, Abramo diagnosticou que há uma noção razoavelmente partilhada dos jovens militantes sobre o que é ser jovem. Essas similaridades aparecem do ponto de vista biológico e do ponto de vista social.

Sposito (2002), Weller (2011) e Cordeiro (2009) também desenvolveram importantes estudos a respeito da juventude brasileira, considerando que os sujeitos jovens são constituídos por critérios de ordem histórica e cultural. As autoras estudaram principalmente aqueles jovens de camadas menos favorecidas, chamados por Cordeiro (2009) de juventude nas sombras.

2.3 Apontamentos sobre os diferentes posicionamentos: uma disputa pelo objeto?

Entender o que se escreve sobre a juventude atualmente é relevante não apenas porque as teorias que versam sobre essa categoria nos auxiliam a compreender o real, como também apontam para as possíveis construções e disputas que podem estar surgindo acerca da temática. Após analisar os escritos dos autores que pensam sobre a juventude no Brasil e na Europa percebeu-se que entre eles há tanto um debate pelo objeto (jovem) como também, em alguns momentos, pensamentos similares. Nesse sentido, em alguns momentos parecem discordar sobre aquilo que caracteriza e conceitua a juventude; em outros, concordam sobre a noção de juventude na contemporaneidade. Vejamos abaixo como isso se dá.

Quando pensamos a juventude pela ótica de Bourdieu (1984), temos que considerar que há, de fato, uma disputa de poder quando se fala sobre as divisões etárias existentes. Para o sociólogo francês, o período da juventude é intensamente manipulado pelas instituições e, nesse sentido, além de prepararem os jovens para a vida adulta, as instituições também manipulam, classificam e direcionam a juventude. Para Bourdieu, então, a juventude é uma construção social, sendo assim, melhor pensarmos em juventudes no plural. Os jovens, para ele, são pouco capazes de interferir em seus respectivos meios sociais.

Já Groppo (2010) acredita na juventude como uma realidade social permeada por contradições e que depende de outras categorias sociais (renda, raça, gênero, etc.). Groppo defende a relação dialética entre as instituições e a juventude e critica aqueles que pensam a juventude como uma construção imaginária. No entanto, ele discorda das perspectivas contemporâneas que se aproximam daquele pensamento que defende a “desinstitucionalização do curso da vida”.

Nesse ponto, discorda também de Bauman (2013) e Dayrell (2010), pois acredita que essa possível “desinstitucionalização” irá gerar uma regressão dos direitos sociais juvenis. Apesar de ser crítico a perspectiva da juventude pelo viés geracional, Groppo reconhece que os jovens (institucionalizados ou não) ainda exercem importante função de preparação para o mundo adulto e para a manutenção da estrutura social.³⁰

Já o francês Maffesoli (2005) considera a juventude como um estilo de vida e sugere que pensemos os jovens pelo viés da moratória social. Para ele, ser jovem é viver e aproveitar o presente intensamente. Assim, também se afasta das ideias que pensam a juventude como fase de preparação. Ao preferir usar a palavra *juvenilismo* ao invés de juventude, Maffesoli não delega aos agrupamentos (neotribos) juvenis a importância de terem uma cultura permanente e reconhecida.

Segundo Maffesoli (2010), o que importa é viver o presente coletivamente, sem se preocupar com as consequências. Se considerando um teórico da pós-modernidade ele também vê com bons olhos a “desinstitucionalização do curso da vida” e se aproxima da concepção relativista da juventude (criticada por Groppo e Bourdieu) ao dar autonomia para os jovens e considerar a juventude como uma forma de vida.

³⁰ Apesar de reconhecer, não podemos afirmar que ele concorde com essa perspectiva, principalmente, quando se fala sobre manutenção da ordem social.

Juarez Dayrell (2003), por sua vez, enxerga a juventude como um “problema sociológico” e uma construção histórica. Ele, assim como Bauman e Maffesoli, concorda que hoje tem ocorrido uma espécie de desinstitucionalização do curso da vida e defende, também, a juventude hodierna pelo viés da autonomia. Dayrell também se aproxima de Groppo ao compreender que, além do aspecto geral (transformações físicas e mudanças psicológicas) a juventude também é balizada por condições sociais (classe), culturais e relacionadas ao gênero. É por isso que Dayrell prefere falar em “juventudes” no plural e nesse aspecto, ele se aproxima de Bourdieu.

Suas aproximações com Groppo (2004) também surgem quando ele se preocupa com aqueles jovens que sofrem processos desumanizadores em seus cotidianos. No entanto, ao contrário de Groppo, ele acredita que o jovem ao ser colocado diante de adversidades pode superá-las e desenvolver suas potencialidades de forma individual (ou grupal)³¹. Já Groppo (2004), ainda considera que diante das adversidades que assolam os processos juvenis desumanizadores, são fundamentais a presença do Estado e das instituições sociais. Para Dayrell (2010), temos menos que pensar a juventude no intuito de querer modificá-la e mais buscar repensar as estruturas que norteiam os jovens (como a escola). Aliás, seria possível pensar uma parte (por exemplo, as estruturas) sem pensar na influência causada na outra (por exemplo, os jovens)?

O sociólogo português José Machado Pais (1990, 1986), assim como Groppo, Dayrell e Maffesoli não pensa na juventude como uma categoria alienatória passível de manipulação. Ele não considera os jovens como uma categoria homogênea. Assim como Dayrell, considera a juventude como elemento heterogêneo que possui diferenças que ultrapassam as relações de classe. A corrente geracional e a corrente classista também são criticadas por Pais já que, segundo ele, essas correntes buscavam sempre normatizar e classificar os comportamentos juvenis. Assim, para o pensador português, entender os jovens é, sobretudo, entender seus modos de vida. Pais, podemos afirmar, se assemelha a Bauman e Dayrell ao privilegiar a autonomia e as possibilidades de escolha de cada jovem. Ele também vê uma possível relativização da juventude atual e, ao se

³¹ Em alguns textos, Dayrell (2007) também demonstra ser preocupado com questões relacionadas a desigualdades sociais sofridas pelos jovens pobres e, assim, o sociólogo brasileiro se afasta um pouco da ideia de que esses jovens são passíveis de responsabilidade e de ter o domínio sobre suas próprias vidas.

aproximar da ideia de modernidade reflexiva de Giddens (1991) acaba considerando que as relações entre os jovens e as instituições podem ocorrer de forma dialética.

Por fim, Bauman (2010, 2013) vai tratar a juventude como uma geração que vive a era da efemeridade e do presenteísmo. Para ele os jovens de hoje possuem a capacidade de transformarem e influenciarem suas instituições, tendo assim, autonomia para dizerem quais são aquelas importantes e quais não são. Nesse ponto, Bauman se afasta dos escritos de Bourdieu e se aproxima daquela perspectiva que considera a juventude como uma geração que possui certa autonomia.

Para além das correntes geracionais e classistas, esses autores e seus pensamentos acerca da sociologia sobre a juventude têm muito a nos dizer. Podemos afirmar que o diagnóstico que esses autores fazem sobre a juventude na sociedade atual é semelhante, no entanto, eles se distinguem nas consequências deste reconhecimento. O diagnóstico deles é referente à crença de que a juventude hodierna tem vivenciado (ou sofrido) a desinstitucionalização do curso da vida e isso faz com que os jovens passem a ser mais percebidos socialmente como sujeitos capazes de tomar decisões e se posicionarem.

Bauman, Pais e Dayrell após realizarem este diagnóstico, enxergam com bons olhos o fato de os jovens estarem se posicionando, se tornando autônomos e estabelecendo suas culturas juvenis diante da sociedade. Consideram, portanto, que é no dia-a-dia que os jovens fazem as suas juventudes e refletem sobre ela. Maffesoli também enxerga a desinstitucionalização do curso da vida pelo lado positivo. Para ele, ela é capaz de gerar as formações de grupos juvenis e fazerem com que a juventude (pensando essa pela sempre pela ótica neotribal) não se direcione para o caminho da reprivatização da vida cotidiana e, sim, para a formação de grupos fluídos e efêmeros pautados pela identificação. É dentro dos grupos que surge para ele, a noção de *juvenilismo*.

Já para Groppo (2010), o maior legado deixado para a juventude a partir deste diagnóstico é que essa categoria (os jovens) passa a sofrer com a redução dos seus direitos sociais e isso implicaria em uma diferença significativa entre os jovens que conquistam seus direitos sem a ajuda das instituições sociais e aqueles que necessitam da ajuda das instituições para terem seus direitos à juventude.

Torna-se difícil fazer comparação de Bourdieu (1984, 2008) com os outros autores aqui citados, pois Bourdieu parte de uma análise macro da sociedade e, desse modo, dos autores discutidos neste capítulo, foi o único sociólogo a ressaltar que as instituições se configuram naquela ideia de estrutura estruturante e que os jovens que são influenciados por elas quase não possuem autonomia para também as influenciarem e, nesse sentido, se tornam muito mais uma categoria passível de manipulação. Assim, seria inocência dizer que as análises que Pais, Dayrell e Maffesoli realizam em prol da crescente autonomia juvenil superaram aquelas reflexões de Bourdieu, já que as análises deste último transitaram na perspectiva do macro para o micro e as reflexões feitas pelos autores lusos e brasileiros parecem advir da realidade micro e da experiência dos indivíduos em contextos específicos.

Desse modo, ainda vemos na discussão atual sobre a juventude forte influência das correntes geracionais (seja criticando-a, como de certa forma fazem Bourdieu e Maffesoli) e das correntes classistas (como fazem Dayrell, Groppo e Pais ao considerarem aspectos referentes às classes, gênero e etnia). Isto não significa que estes autores se enquadram na corrente geracional ou naquela de cunho classista. Ao contrário, como mostrado, cada um tenta ao seu modo lançar olhares singulares diante do objeto. Como essa discussão aparece na realidade do cotidiano de uma escola de ensino médio? Como se caracteriza o ensino médio brasileiro?

2.4 O Ensino Médio no Brasil: alguns indicadores

Muito tem se discutido sobre juventude, suas relações com a escola e com o processo educativo no Brasil. Alguns autores já mencionados aqui se destacam nessa área. Dentre eles os estudos de Dayrell, Sposito, Abramo, Carrano e Groppo. Esses (e outros) pesquisadores tem se debruçado no intuito de entender as relações dos jovens com suas escolas.

A juventude e o ensino médio parecem estabelecer suas relações pautadas por alguns indicadores como: o trabalho, questões relativas à identidade desta etapa de ensino e os princípios educacionais. Entender esses indicadores parece ser fundamental para a superação da precarização do ensino médio, bem como para sua universalização com qualidade. De acordo com Krawczyk (2014) o debate sobre o ensino médio (não apenas no cenário brasileiro) tem produzido opiniões muito diferentes e controversas, o que resulta em entraves para a proposição de políticas para esta etapa de ensino.

É consenso entre as pesquisas nacionais que nos últimos anos temos visto uma queda no analfabetismo juvenil. Esta queda, segundo Mesquita, Junior e Simões (2012) é resultado do aumento do número de vagas na escola. No entanto, diagnóstico feito pelos autores demonstra que o aumento das vagas no ensino médio se deu menos pelo viés qualitativo do processo de ensino já que o número de analfabetos funcionais no país ainda é grande. Dado interessante para o presente trabalho refere-se ao diagnóstico de que o acesso à escolarização no Brasil tem se apresentado de forma desigual. Assim, ele não é o mesmo para os brancos e não brancos, para os pobres e ricos e, também, para os residentes das áreas rurais e urbanas. Seria então, desigual para diferentes “conceitos” de juventudes? Para esses autores a entrada no mercado de trabalho prejudica o processo de escolarização dos jovens: os jovens que precisam trabalhar apresentam mais dificuldades em seguir na escola, sobretudo, porque precisam contribuir com a renda familiar, assim, diante da “escolha” dão preferência ao trabalho em detrimento da escola.

Costa (2013) vai afirmar que o ensino médio no Brasil se situou entre o seu caráter propedêutico, o seu caráter de preparação para o mercado de trabalho e o caráter de formação mais geral, não profissionalizante. Ainda no que tange a expansão do acesso ao ensino médio, Costa (2013) diz que aquele ensino de caráter não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia. Hoje, em sua visão, parece que o ensino médio das escolas estaduais tem se apresentado, também, pelo ensino não profissionalizante. Para Moehlecke (2012) a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e o Programa do Ensino Médio Inovador de 2009 ajudaram na busca de uma identidade integrada para o ensino médio, contemplando tanto o caráter propedêutico como o de preparação para o trabalho.

Em contrapartida a este avanço, Moehleck (2012) afirma que na última década o ensino médio no Brasil vem sofrendo um processo de estagnação. Os principais motivos seriam aqueles referentes a um modelo de escola pouco atrativo para os jovens e que não atende satisfatoriamente as demandas dos estudantes em relação ao trabalho e/ou a formação da cidadania. Em relação à identidade do ensino médio, Reis (2012) observou que 51% dos jovens entrevistados acreditam que esta etapa de ensino de formar para o ingresso no curso superior, enquanto 38% veem que a formação deve ser voltada para o mercado de trabalho. Já 11% dizem que ela deve ser orientada para a formação do sujeito como ser humano e cidadão. Em relação aos objetivos do EM vemos que, na

esteira de Reis (2012) a escola não cumpre a promessa de garantir um futuro melhor para os jovens estudantes.

Nesse sentido, apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. (MOEHLECKE, 2012, p. 53)

Parece que a busca pela identidade desta etapa de ensino não tem levado em consideração à própria busca que os jovens fazem na construção de suas identidades. Se a escola não possui uma identidade clara, de que maneira ela teria peso na construção da identidade juvenil? Há a necessidade, como já apontado por outras pesquisas, de buscar-se um norte no ensino médio que atenda a diversidade dos estudantes. Este norte, como bem ressalta Moehlcke (2012) deve estar voltado para propor variadas trajetórias e significados ao longo do ensino médio.³²

Dayrell (2013) aponta que os dilemas enfrentados pela escola não se restringem ao ensino médio e, muito menos, ao cenário brasileiro. Para ele o que se vê atualmente é uma crise de legitimidade da escola. A seu ver, isso se mostra na distância entre o que a sociedade espera da escola e o que esta última é capaz de oferecer. Para Dayrell (2013) a expansão e a gratuidade do ensino médio no Brasil acarretou uma mudança no perfil dos seus jovens frequentadores; muito mais heterogêneos e com traços de uma sociedade desigual.

Para Reis (2012) é importante que, ao se tratar de ensino médio, os jovens estudantes também sejam compreendidos com suas heterogeneidades reconhecendo, assim, que a escola é local privilegiado para os jovens expressarem seus diferentes modos de ser. Sobre a relação que os jovens constroem com suas escolas, Reis (2012) diagnosticou que os estudantes esperam que esta instituição oportunize para eles melhores condições de estudo e desenvolvam atitudes facilitadoras a suas aprendizagens. Essas aprendizagens, para os jovens, estão ligadas também a conhecimentos relativos ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

³² Sobre o ensino médio, Kuenzer (2010) traz interessantes contribuições ao analisar o Plano Nacional de Educação e seu caráter, muitas vezes, dual.

Ainda pesquisando escolas de ensino médio na cidade de Maceió, a autora notou que 83% dos jovens veem a escola como local perfeito para se encontrarem com seus pares e socializarem com esses. Nesse caso, ela se indaga sobre até que ponto a importância que a escola assume na vida dos jovens tem relação com os estudos. Nesse sentido, Reis (2012, p. 141) diz:

Em relação à contribuição da escola para a aprendizagem, dos cento e quinze estudantes da tarde que participaram do estudo exploratório, 61% consideram que “a escola pouco contribui para a aprendizagem” e 4% que “não contribui nada”. Ao somar estes percentuais, é possível verificar que 66% destes jovens consideram que a escola pouco ou nada contribui para sua aprendizagem, contra apenas 35% que disseram que a escola contribui muito para a aprendizagem.

Importante destacar que essa relação não se constrói de forma estática entre os jovens e suas escolas. Isso pode estar ligado ao fato de que cada jovem (ou grupos juvenis) dentro da escola possuem ideias diferentes sobre a função deste espaço na vida deles. Para tal, é importante entender, também, o que os jovens acreditam serem suas juventudes. Por exemplo, Reis (2012) fala em planos de futuro na relação entre jovens e a escola, no entanto, não se pergunta sobre aqueles jovens que vivem pautados na ideia de presente/efêmero/prazer. Ou seja, aqueles jovens que não tomam o projeto de futuro como fim principal para suas vidas.

Em virtude da democratização surgida no ensino médio pós-década de 1990 por meio do programa ensino médio inovador (Moehlecke, 2012), Reis (2012) acredita na ideia de que o intuito de democratizar esta etapa de ensino não acompanhou a discussão sobre o plano de futuros dos diferentes jovens. Ou seja, se antes o ensino médio se pautava por forte dualidade, hoje, na sua formação geral parece fortalecer ainda mais as desigualdades entre os jovens. Nesse sentido, vale a pena realizar a seguinte indagação: a escola, então, favorece quais jovens? Na esteira de Bourdieu (2012) ela favorece aqueles que possuem maior capital cultural. Segundo Margulis e Urresti (2009) ela favorece aqueles que estão inseridos na ideia da moratória social.

Para Moehlecke (2012) o desafio atual do ensino médio, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), não diz respeito mais a busca incessante por uma identidade que supere a visão dicotômica, mas sim pelo entendimento de que este espaço pode ser visto como local de construção de diferentes trajetórias. Ou seja, o entendimento de que várias formações são possíveis.

Podemos afirmar que os diagnósticos comuns que aparecem em larga escala na maioria das pesquisas que versam sobre juventude e ensino médio no Brasil dizem respeito à procura (ou não) de uma identidade para esta etapa de ensino, a diversidade dos jovens que nessa instituição estão e a presença da escola como espaço preferido para socialização dos jovens.

Reflexões acerca das contribuições do ensino médio para os jovens, bem como os limites e possibilidades que diferentes alunos apresentam diante da escola só podem ser discutidas se entendermos, primeiro, quem são os jovens que neste espaço se inserem. Martins e Carrano (2011) salientam para a necessidade de a escola deixar de enxergar os jovens de forma homogeneizada que precisa se adequar aos padrões de estudante proposto por essa instituição. Segundo eles (2011, p. 54) as instituições como a escola, “[...] não se dão conta que as expectativas dos jovens com relação à vida e ao futuro não são mais as mesmas que aqueles que os seus principais representantes – os pais e professores – acreditam ser importantes para a participação em sociedade”.

Como solução para os dilemas enfrentados pelo ensino médio brasileiro, Dayrell (2013) aponta a necessidade de se entender quais são os sentidos que os jovens estudantes dão para suas escolas. Qual seria, então, o sentido atribuído pelos jovens trabalhadores? Rejeitando a caracterização da juventude brasileira pelo viés da moratória em relação ao trabalho o sociólogo brasileiro vai dizer, após entrevistas com jovens estudantes de Belo Horizonte e Brasília, que o abandono escolar torna-se comum devido às condições de trabalho dos jovens. Assim, “[...] o trabalho aparece como uma barreira para a continuidade dos estudos (DAYRELL *et al.*, 2011)

Mesquita, Junior e Simões (2012), bem como Segnini (2000) irão dizer que os jovens mais empobrecidos têm mais tendências a abandonarem a escola, principalmente, pela necessidade de trabalharem para ajudar suas famílias. Carrano *et al* (2015) também discutem a relação trabalho/escola e apontam que, se não é o trabalho o maior influenciador do abandono escolar, a pobreza pode sim ter forte impacto.

Em outro contexto, Dayrell *et al.*, (2012) pesquisaram o universo de uma escola pública de ensino médio em Belo Horizonte. Neste trabalho são apontadas novas tensões que perpassam o caráter puramente institucional e burocrático. Essas novas tensões dizem respeito aos: sentidos atribuídos ao ensino médio e a sua pequena contribuição para a construção dos projetos de vida dos jovens.

A maioria das pesquisas brasileiras sobre estudantes e escola aborda a noção sociológica sobre a juventude e tentam caracterizar os jovens brasileiros que estão na escola. No entanto, mesmo naquelas pesquisas de caráter empírico a noção de juventude trabalhada não ultrapassa muito a discussão conceitual ficando, assim, situada no plano das ideias. Parece haver uma distância, em todas as pesquisas, entre o jovem idealizado e os jovens que chegam à escola. As conceituações dos jovens pesquisados se situam, quase sempre, na caracterização dos mesmos. Ou seja, por meio da cor da pele, da condição social e econômica, da relação com o trabalho e a idade. Por outro lado, não se pergunta ao jovem de fato o que ele pensa ser a sua juventude.

As pesquisas da área que versam sobre juventude e ensino médio nos permitem realizar duas reflexões: a primeira delas diz respeito à identidade do ensino médio brasileiro e o diagnóstico de que, por muito tempo, buscou-se superar a visão dicotômica desta etapa de ensino sem, contudo, perceber as possibilidades de o ensino médio também ser um espaço para várias formações. Uma segunda reflexão, que parece advir da primeira, é a importância de se caracterizar o público jovem que frequenta as escolas de ensino médio.

Em sua maioria, as pesquisas apontam para um perfil juvenil de estudantes que trabalham (ou precisam ajudar a família em tarefas domésticas), que não possuem tempo para se dedicarem exclusivamente aos estudos e que vivem em situações econômicas e sociais precárias. As pesquisas mostram também que esses jovens apresentam grande índice de defasagem escolar.

Além disso, os estudos brasileiros tem diagnosticado que esses jovens, quando pesquisados, apontam a crise de legitimidade do ensino médio brasileiro. Contudo, estamos falando de jovens que precisam trabalhar e apresentam dificuldades em suas condições juvenis. Nesse ponto, as pesquisas parecem não levar em consideração o fato de a escola ser uma instituição feita para reproduzir um determinado tipo de conhecimento que pressupõe um capital cultural (livros, cinemas, viagens, idas a museus) que esses jovens não possuem ou tem dificuldade em compreender.

Por outro lado, a democratização escolar abre espaço para que esta instituição volte seu olhar para novos públicos juvenis (Pereira; Reis, 2014). No entanto, considerando que a relação entre a escola e os jovens se constrói de forma dialética, o novo público juvenil ao adentrar a escola recebe informações que ressignificam suas

identidades juvenis e a escola, por sua vez, sofre influência destes jovens e passa a repensar seus métodos pedagógicos.

Para Arroyo (2014) o ensino médio já está passando por um processo de reinvenção pedagógica que tem como protagonistas os sujeitos da escola, mas precisamente seus docentes e os estudantes jovens. Arroyo reforça, ainda, o cenário de que os jovens que chegam ao ensino médio atualmente são “outros”; com origens econômicas, raciais, étnicas e sociais diferentes daqueles jovens que antigamente chegavam a esta etapa de ensino.

Com a chegada à educação média dos *Outros* adolescentes, jovens, adultos e de Outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. (ARROYO, 2014, p. 59)

Um dos problemas que podem estar ligados à ideia de crise de legitimidade da escola que é apontado por Arroyo (2014) refere-se ao fato de que o ensino médio e sua dinâmica ainda parecem utilizar como parâmetro os jovens que sempre o frequentaram. Isso mantém uma relação de comparação, classificação e inferiorização daqueles jovens que agora podem e estão entrando no ensino médio público.

No entanto, Arroyo (2014) não avança, mas dá pista para uma reflexão: os próprios jovens que estão frequentando o ensino médio público não estariam desenvolvendo um modelo de representação juvenil pautado pelas práticas daqueles jovens que historicamente dominavam este espaço? Para Arroyo, parece que não. Segundo ele, a luta pelas escolas desses jovens se constitui por diferentes significados e exigências que esses estudantes buscam em relação a este espaço no que tange a questão pedagógica como também estrutural.

Independente de considerar as diferentes juventudes (que já frequentaram o EM e aqueles que agora estão também frequentando) e a identidade do ensino médio voltada para a perspectiva propedêutica ou com formação para o mercado de trabalho, o entendimento e a influência que a escola denota para seus estudantes se pauta por um caráter etapista. Ou seja, o ensino médio nada mais representa do que uma etapa de preparação para algo. Sem dúvida, esse apontamento já nos coloca em posição de afirmar que esta etapa de ensino ainda marca fortemente seus estudantes pelo viés geracional, considerando a juventude como uma fase para “vir a ser”.

[...] o ensino médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são serias: as idades, tempos de vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito a especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (ARROYO, 2014, p. 71)

Por um lado então, temos uma escola que por meio de sua crise de identidade buscou-se fundamentar na perspectiva da diversidade e da possibilidade de diferentes formações. Por outro, tem-se jovens que, com perfil diferente, adentram o ensino médio e apresentam outras questões que até então a escola não se atentava. Realmente, há a necessidade de se reinventar o ensino médio? Os jovens que lá estão possuem mesmo perfis diferenciados daqueles que antes predominavam?

Ao responderem este questionamento, Dayrell e Carrano (2014) dizem que a escola tem recebido alunos com a qual não está acostumada. Esses novos sujeitos que adentram a escola tem trazido experiências oriundas do espaço-tempo da internet, das relações de consumo e dos grupos culturais juvenis. Essas particularidades juvenis podem auxiliar ou distanciar o jovem na sua relação com o contexto escolar e, nesse sentido, os autores nos lembram da importância da escola conhecer as trajetórias juvenis extraescolares que fazem parte da vida dos estudantes jovens. Carrano *et al* (2015, p. 1441), tecem críticas ao sistema educacional brasileiro relatando sua precariedade e apontando que os principais prejudicados são os jovens mais pobres.

É fácil notar os efeitos deletérios da irregularidade das trajetórias escolares no ensino médio. Essa fase da escolarização, além de produzir seus próprios entraves à escolarização, ainda herda o histórico de defasagens idade-série acumulado nos anos anteriores da escolarização. Em síntese, percebe-se a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o médio. Este sistema é marcado por processos de escolarização de baixa infraestrutura e insuficiente formação acadêmica que a escola consegue oferecer e na socialização que possibilita. Uma das peculiaridades desse processo é que os jovens, em especial os jovens pobres, vêm sendo os mais atingidos por ele.

Corroborando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2012) os autores mostram que apenas 24,4% dos jovens que possuem entre 18 e 24 anos estão estudando. Ou seja, 75,6% dos jovens pertencentes a essa faixa etária se encontram fora da escola. Outro dado importante é o de que, para cada dois alunos que ingressam no ensino médio, apenas um termina esta etapa de ensino (Carrano, *et al.* 2015)

Nesse sentido, as análises de Krawczyk (2014) são bem vindas quando ela diz que a relação dos alunos com a escola é condicionada pelo meio social, ressaltando também a importância de a escola ser questionada em seu papel de disciplinar os jovens ao invés de considerá-los como sujeitos de direito.

Dayrell e Carrano (2014) acreditam que compreender quem são os alunos que chegam ao ensino médio pode auxiliar para que os professores consigam construir – em conjunto com os jovens – os perfis sociais, econômicos e culturais que esses estudantes apresentam dentro das escolas. Isso, na visão destes autores, afastará a visão negativa e/ou superficiais de uma juventude ideal. Partindo desta relação ensino médio/juventude se torna ainda mais importante compreendermos que são os jovens pesquisados e o que eles acreditam serem suas juventudes. Será que os jovens aqui pesquisados estão mais inseridos no mercado de trabalho e não desfrutam da noção de moratória social discutida por Dayrell (2013)? Será, também, que eles estão cada vez mais levando para dentro da instituição escolar novas formas de relação que se pautam pelas ferramentas tecnológicas como destacou Carrano et al (2015)?

3. *QUEM SÃO OS JOVENS PESQUISADOS?*

*Nasceu um menino iluminado talvez no país
errado
com um futuro promissor de vendedor de
balas em trem.
Cresceu e antes das primeiras letras já
madrugava nas feiras
única maneira além do crime de tentar
sobreviver.
Chama João manda despertar que um novo
dia vem aí!
Chama João, manda despertar!
(Marcelo Mira)*

Entendendo que o conceito de juventude é debatido por diferentes perspectivas e que é válido considerar os aspectos relacionados à “desinstitucionalização do curso da vida” (Groppo e Dayrell) juventude no plural e os ritos (Pais) que os jovens passam. Torna-se agora importante compreender quem são os jovens pesquisados e como eles se situam diante destas questões trazidas a luz da teoria. Para tal, num primeiro momento deste capítulo apresentarei as categorias que foram criadas a partir das respostas dos estudantes à pergunta: “Para você, o que é ser jovem?”.

Em seguida, faço uma análise separadamente de cada categoria. A primeira delas refere-se aos jovens que acreditam que estão em uma fase para aproveitar a vida e a segunda diz respeito aos estudantes que enxergam suas juventudes como um momento de amadurecimento, responsabilidade e início da vida laboral. É importante destacar que nesses dois grupos serão debatidas algumas importantes questões teóricas como: a juventude enquanto fase da vida, o trabalho, a ideia de moratória social e a “desinstitucionalização do curso da vida”. Este capítulo é crucial, pois nele encontrarei as respostas sobre quem são os jovens estudantes e só a partir disso poderei entender suas relações com a escola.

A discussão sociológica sobre a juventude, como demonstrada no capítulo anterior, é composta por teorias que de certa forma disputam espaço e tentam imprimir, cada uma a seu modo, o melhor caminho para se entender os jovens e pesquisar sobre eles. Como lembra Weller (2011), ao se preterir realizar uma análise sobre juventude ou culturas juvenis em contextos sociais específicos é de suma importância que se tenha

alternativas teóricas que, muitas vezes, estão distantes daqueles conhecimentos empíricos dos jovens pesquisados.

Assim, considerar a vida cotidiana, as experiências e os posicionamentos dos jovens são de grande valia para a pesquisa. No questionário aplicado as quatro escolas estaduais de ensino médio de Goiânia, uma das perguntas questionava os estudantes a respeito da ideia que eles têm sobre o que é ser jovem. Assim, a pergunta “Para você, o que é ser jovem?” foi feita para 297 alunos(as), como mostra a tabela 3:

Tabela 3 – Para você, o que é ser jovem?

Para você, o que é ser jovem?	Número de alunos (em quantidade)	Número de alunos (em porcentagem)
Não ser velho e aproveitar a vida com liberdade	157	52.9%
Início da vida profissional, mais responsabilidade e amadurecimento	57	19.2%
Não responderam	83	27.9%
Total	297	100%

Fonte: pesquisa do autor

Tratou-se de uma pergunta aberta que foi estatisticamente analisada pelo programa SPSS. Para tal, houve a necessidade de criar categorias baseadas nas respostas dos jovens. Foram criadas três categorias: os jovens que acreditam que a juventude é uma fase para aproveitar a vida com liberdade (não sendo velho), os jovens que veem a juventude como uma fase de amadurecimento/responsabilidade (início da vida profissional) e aqueles que optaram por não responder a pergunta.

Para um grupo de jovens, o entendimento de velhice é antagônico a ideia de aproveitamento da vida. Assim, acreditam que futuramente eles também se tornarão velhos e o momento da juventude é propício para se aproveitar a vida. Isso nos mostra que as etapas da vida se apresentam bem definidas e que o momento de ser jovem é destinado ao gozo e liberdade. Já o outro grupo de jovens entende que a

responsabilidade, o trabalho e o amadurecimento pensam a juventude como fase de preparação para a vida adulta, ou seja, ser jovem significa se preparar para aprender e conviver com os requisitos característicos de uma vida adulta que surgirá futuramente.

Desse modo, temos dois grupos de jovens que são diferentes em seus entendimentos a respeito de suas vidas. Apesar dos dois grupos entenderem a juventude como uma fase da vida, o primeiro grupo entende esta de modo diferente das outras fases, com características singulares. Já o segundo grupo entende que esta fase é uma preparação para a complementação de algo que os espera no futuro de adulto, como o trabalho, responsabilidade e amadurecimento.

Antes de analisar cada categoria separadamente vale a pena ressaltar que em 72% das respostas dos jovens um aspecto em comum aparece: sempre relacionar a juventude como uma “fase” ou “momento”. A fase (ou o momento) está ligada a ideia de algo passageiro, ou seja, que não tem por característica a longa duração. Seja a fase para ter liberdade, fase de amadurecimento ou a fase diferente daquela da idade adulta.

Os processos que estratificam as fases da vida relacionada às idades são múltiplos e convergentes (Peralva, 1997). Na sociedade moderna, as modificações ocorridas no seio familiar, à escolarização enquanto um espaço de preparação e aprendizagem e a retirada do mundo do trabalho foram fatores importantes para cristalizar a fase da vida juvenil (Feixa, 1999). As diferentes fases da vida, de acordo com Peralva (1997, p. 18), são interdependentes e hierárquicas, isso criou na modernidade uma tensão entre o passado e o futuro, entre a normatividade e o rompimento, entre o rito tradicional e o novo. Para a autora,

Tal hierarquia constrói-se sobre a base de uma tensão, intrínseca a modernidade, entre uma orientação definida pela lógica da modernização (portanto, orientação para o futuro, através da afirmação conquistadora de renovação enquanto valor) e o fundamento normativo da ordem moderna, que afirma, ao contrário, a primazia do passado enquanto elemento de significação do futuro.

De acordo com Bauman (2001), temos assistido na sociedade contemporânea certa valorização da ideia de efemeridade, fluidez e desapego em detrimento da cultivação das concepções tradicionais da modernidade. Essa valorização faz a vida se tornar mais insegura e, diante disso, os indivíduos passam a dar menos importância ao que será e mais crédito ao que é. A valorização do presente se sobrepõe sobre a ideia de futuro (e porque não de passado?). Como vimos, a ideia da juventude enquanto uma

fase, está conectada a premissa geracional, mas também aos ritos (passagem ou impasse) e condições de classe.

A discussão sociológica a respeito da juventude já demonstrou que existem tensões relacionadas à ideia de juventude como uma fase da vida. Mas porque os jovens pensam assim? O que será que os levam a acreditar que estão vivendo uma fase da vida? Se eles estão na escola, será que eles constroem suas representações influenciados pelas ideias que os docentes e os livros apontam ou já entram nesta instituição apresentando outras possibilidades? No que tange a fase da vida há uma diferença entre a ideia que se tem sobre a juventude (veiculada pelas gerações anteriores e meios de comunicação) e a noção que a própria juventude tem de si. Para Abramo (1997), é sintomática a atenção dirigida aos jovens, tanto por parte da opinião pública (veículos de comunicação de massa) quanto por parte das esferas políticas e instituições. Se por um lado a juventude recebe inúmeras propostas de produtos culturais, comportamentais e de consumo (lazer, moda, estilo de vida), por outro lado, ela é assunto na mídia, quase sempre, relacionada aos problemas sociais ligados à violência e drogas.

Esse pensamento, sem dúvida, não considera o jovem como sujeito social, os tratando apenas como possíveis problemas que necessitam de intervenção e resolução. Isso aponta a dificuldade que os setores políticos e institucionais têm de enxergar os jovens como capazes de propor ações significativas e de serem protagonistas no cotidiano (Abramo, 1997). Para Costa (2000), a perspectiva do protagonismo juvenil está ligada a participação da juventude em práticas que perpassam suas intenções individuais e/ou familiares, voltando-se para diferentes espaços da vida cotidiana, como a escola, a igreja, clube e movimentos sociais. Nesse sentido, a ideia do protagonismo ser apresenta como um modelo que busca conceber o jovem como um indivíduo ativo socialmente, no intuito de contribuir com boas ações para sua comunidade.

A noção que os jovens têm de si está totalmente ligada as suas experiências e suas vidas cotidianas. Como bem ressalta Pais (2005, p. 66): “Para muitos jovens, as rotas do cotidiano são, muitas vezes, rotas de ruptura, rotas de desvios múltiplos. E são nestas rotas que emergem os valores juvenis mais contestatórios”. O ponto de partida é entender que esses jovens da pesquisa não se constituem apenas como jovens, eles também podem ser filhos/pais, trabalhadores/desempregados, homens/mulheres e estudantes. Será que eles realmente carregam consigo uma ideia de juventude como fase

da vida? Ou será que eles vão criando e recriando suas trajetórias de vida dentro de um contexto marcado pelas contradições?

Os autores tratados no capítulo anterior apontam que a juventude vai se recriando de acordo com seus contextos específicos. Os jovens entrevistados, por sua vez, se definiram situando a juventude como uma fase da vida. Isso não significa que apesar de ser uma fase da vida, a juventude também possa se recriar de acordo com a influência de seus contextos específicos. Assim, será que esses jovens são influenciados pelo contexto escolar ou são eles que, a partir de suas ideias de juventude, irão tecer suas relações com a escola? Para responder a essa questão, precisamos tencionar o entendimento que os jovens possuem de suas vidas. Só assim conseguiremos entender suas relações com a escola.

3.1 Ser jovem é como querer ser livre da vida, dos problemas. Fazer o quiser³³

De todos os 214 estudantes³⁴ que responderam a pergunta “Para você, o que é ser jovem?”, 73.3% disseram que: ser jovem é não ser velho e uma fase para aproveitar a vida e ter liberdade. Mas o que representa esse posicionamento dos jovens? Porque a maioria dos jovens acredita que estão no momento para aproveitar a vida e ser livre? Se, atualmente, os meios de comunicação e atores políticos enxergam a juventude como uma fase da vida perigosa que necessita de “conserto”; esses jovens se veem em um momento de usufruir a vida. Como explicar essa “contradição”? Talvez as respostas dos jovens, primando à liberdade, estejam relacionadas à idade de moratória vital e moratória social, já trabalhada por Mannheim (1973) e Margulis e Urresti (1996).

Para além de definir a juventude apenas como um significado reduzido às discussões de classe, Margulis e Urresti (1996), vão dizer que a juventude está conectada a uma série de variáveis, sendo ela uma condição que se articula no plano social e cultural baseada na idade “[...] como crédito energético e moratória vital, ou como distância frente à morte” e na geração a qual ela pertence, por meio da incorporação de sua memória social e das experiências vividas, sejam essas nos seios das diferentes classes sociais de origem, dos gêneros e, principalmente, pela moratória social advinda dessas pertenças.

³³ Fala de um aluno do Instituto de Educação de Goiás ao responder sobre o que é ser jovem.

³⁴ Lembrando que 83 jovens não responderam a pergunta.

Ao dizer que a juventude depende de uma moratória (espaço de possibilidades abertos a certos setores sociais e limitados a determinados períodos históricos) os autores falam que, em alguns âmbitos, os jovens se veem diante da possibilidade de adiar certas exigências (responsabilidades) requeridas, principalmente, pelo mundo do trabalho e da família. A moratória possibilita a esses jovens uma extensão do tempo para que eles possam usufruir práticas ligadas à liberdade e experimentação. A sociedade, por sua vez, vê essas ações juvenis com certa tolerância.

Considerando as questões relativas ao tempo, Margulis e Urresti (1996), acreditam que os jovens têm um capital temporal³⁵ que os coloca em condições favoráveis frente a outras gerações. Essas condições, ao entrarem em contato com a sociedade, sofrem alterações de acordo com a posição social ocupada por esses jovens. Sabe-se que nem todos os jovens possuem “capitais temporais”. Desse modo, haverá jovens que vivenciam diferentes modos de experimentarem suas condições juvenis, em virtude do tempo que lhes são dados para tal.

Já a moratória vital é condição essencial para o desenvolvimento da moratória social, pois, a partir dela, o tempo que os jovens possuem se converte em crédito social. Esse crédito refere-se, como bem ressaltou Groppo (2009), a um momento de orientação, livre experimentação e proteção dos jovens:

[...] la moratoria social puede ser presentada como una probabilidad otorgada principalmente a los miembros de ciertos grupos etarios, más probable para las clases media y alta que para las clases populares y para los varones respecto de las mujeres. Pero también hay otras variables que inciden en la condición de juventud, y esta es también accesible para otras clases sociales, sólo que bajo otras modalidades, sin tanto acceso a lo juvenil massmediatizado, a la moratoria social, sus signos y sus privilegios, pero sin embargo también estas clases tienen sus jóvenes (que no siempre se presentan juveniles), que son considerados como tales en el marco de su medio social y las instituciones a las que pertenecen (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 26)

Pela literatura, os jovens propícios a se enquadrem na moratória social seriam aqueles de classe média e alta, pois eles teriam possibilidades – respaldados pela família - de postergar seus momentos de entrada no mercado de trabalho para se dedicarem as

³⁵ De acordo com Margulis e Urresti (1996), capital temporal está relacionado a não preocupação com as características sociais advindas com o tempo, como a sensação de (in)segurança, virilidade e o afastamento do sentimento da morte. Desse modo, quem possui o capital temporal, não se preocupa com essas questões.

práticas lúdicas, ao tempo livre e a expansão do crédito social³⁶. Os jovens dos setores mais populares teriam maiores dificuldades de ascender à moratória social, pois geralmente eles ingressariam mais cedo no mundo do trabalho (quase sempre precário). Assumindo mais responsabilidades, esses jovens carecem de tempo e dinheiro para viverem suas juventudes de formas mais prazerosa, despreocupada e livre.

Poderíamos pensar, então, que os jovens que responderam o questionário fazem parte de uma classe média ou alta? Dois caminhos parecem se apresentar: o primeiro diz respeito à conquista por parte de alunos das escolas públicas ao “crédito social”. O outro caminho, baseado nas limitações do próprio questionário, pode ser o de nem sempre a fala dos jovens representarem aquilo que eles, de fato, estão vivenciando.

O primeiro caminho aponta para uma análise positiva, pois dá a possibilidade de jovens alunos(as) do ensino médio público vivenciarem suas experiências juvenis baseadas na perspectiva da moratória social. A premissa da liberdade e das vivências cotidianas longe de responsabilidades e problemas, ao que tudo indica, chegou aos jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio.

Sem dúvida, o fato de os jovens frequentarem a escola já indica que eles estão em uma posição possível de almejar uma juventude vivida com um pouco mais de direitos. A própria organização escolar atual se direciona nesse sentido quando notamos que a escola, além de um espaço para preparação para o mercado de trabalho e/ou faculdade, também se apresenta como um local de socialização, experimentação e encontro.

Assim, a noção de desinstitucionalização do curso da vida tratada por Dayrell (2010) e Pais é tencionada e a relação entre a juventude e a escola surge muito mais pelo viés dialético, como mencionado por Groppo. Melhor seria, então, não trabalhar com a ideia de “desinstitucionalização do curso da vida”, mas sim entender que as instituições (a escola) têm orientado os indivíduos jovens em outros sentidos (pelos encontros e experimentações), e, além disso, tem recebido, também, orientações deles dentro de seu espaço. A jovem Agnes do IEG disse que ser jovem é: “morar com a mamãe, me divertir com as coisas mais idiotas, simplesmente, viver sem me preocupar com quase nada”. O jovem Amin da mesma escola disse: “Ser jovem é ser uma pessoa livre e sem muitas preocupações com a vida”.

³⁶ No mesmo sentido de capital social utilizado por Bourdieu.

Na CERMA o jovem Aramis escreveu que ser jovem é: “ser uma pessoa que não se preocupa muito com as responsabilidades, mas também se preocupa com o presente”. O jovem Afonso da mesma escola disse que: “é sair pras festas todo final de semana, ter amigos legais, se divertir, ter a mente aberta para novas experiências”. Já no CPMG Hugo, a jovem Aida disse que ser jovem é “ser um projeto que está em fase de construção, é ser inconsequente, só por ser, aproveitar ou achar que hoje é o seu ultimo segundo”. A estudante Bela, da mesma escola, relatou que ser jovem “é querer sair toda hora, ser animado, ser feliz e às vezes ate sem sentido”. Por fim, no CEMBF, para Bruce, ser jovem é “se divertir com coisas de jovem e não de adulto”. Bob, da mesma escola, ressaltou que ser jovem “é curtir a vida ao máximo, pois o dia de amanhã só Deus sabe”.

Para esses 73.3% dos jovens, a condição juvenil (ou a fase da juventude como eles responderam) é vivida de forma específica seja em relação à escola, ao trabalho e/ou a família. Para eles a prerrogativa de “aproveitar a vida com liberdade” e “fazerem o que quiserem” se estende para todas suas experiências cotidianas. Em relação à escola, eles podem vê-la e vivenciá-la sem muita preocupação com suas normas, regras e ritos; preferindo criar suas próprias ritualizações e normatizações nesse espaço.

No que tange ao trabalho, a maioria dos jovens demonstram que não o vivenciam. Entre os jovens respondentes, 80.2% deles não possuem trabalho (e nem realizam estágio) e 19.8% disseram trabalhar ou fazer estágio. Krauskopf (2004, p. 30), ao refletir sobre o conceito de moratória social na sociedade atual, vai dizer sobre sua relação com o mundo do trabalho,

Las características del mercado laboral tanto en los países llamados subdesarrollados como en aquellos situados en la avanzada mundial económico-política, hacen que la postergación y tiempo de espera implícitos en la moratoria vean debilitado su sentido y evidencien más fuertemente las desventajas de la marginación en la toma de decisiones y el acceso a posiciones acordes con las capacidades y búsquedas juveniles.

De acordo com Abramo (1997) o fato de o jovem estar inserido no mercado de trabalho não o define como adulto, mas define a sua condição enquanto jovem e dá possibilidade dele viver essa condição. Contudo, essa condição pode ser vivida de diferentes modos: uma juventude mais prazerosa e/ou uma juventude com mais

responsabilidade. Além disso, nas respostas dos jovens o trabalho é visto, também, como um ritual e uma passagem para o mundo adulto.

Assim, os jovens utilizam o trabalho como possibilidade de viver suas condições juvenis, mas também o tratam como um rito de passagem importante para o universo adulto. Isso demonstra que os jovens podem se importar em viver suas condições juvenis pautados pelo presente, mas não deixam de lado a importância na transição segura para a fase adulta, ou seja, pensam também no futuro.

A moratória social dos jovens que trabalham pode ser considerada a mesma daqueles que não trabalham? Pode-se dizer que não. O fato de os jovens terem um emprego, por si só, já não se adequa ao conceito de moratória social, sobretudo porque o tempo de experimentação e liberdade que esses jovens possuem apenas pode ser pensado nos momentos de não trabalho, já que o trabalho é visto como elemento legítimo de constituição de papéis sociais.

O trabalho para esses 19.8% dos jovens pode fazer com que eles se sintam integrados no que tange a participação social e a cidadania. Os jovens que trabalham, então, poderiam se enquadrar na ideia de moratória social? O trabalho quando relacionado à moratória social parece apresentar uma contradição: é a partir dela que os jovens parecem conquistar seus direitos a juventude.

De acordo com Mannheim (1973), a juventude representa uma espécie de recurso latente que toda sociedade dispõe e cabe à sociedade saber utilizar essa reserva vital³⁷ juvenil. A importância da moratória social, para Mannheim (1973), dentre outras coisas, está na possibilidade de deixar que os jovens tenham a liberdade e a aproveitem de forma criativa em prol de uma mudança (melhoria) social. É importante, porém, que a liberdade de criação juvenil seja integrada a sociedade, sendo significativa para essa. Um exemplo cabível no sentido contrário a essa integração juventude/sociedade defendida por Mannheim, parecem ser as novas políticas surgidas no Brasil, como por exemplo, aquelas em prol da redução da maioria penal que desconsideram as potencialidades da juventude e, ao reprimir essa categoria, a trata como “problema social”.

³⁷ No mesmo sentido da moratória vital apresentada por Margulis e Urrestes (1996).

Em outras palavras, a moratória social considera a juventude como algo dúbio (Gropp, 2009). Ao mesmo tempo em que era dada a juventude condições especiais para experimentação e vivência característica a essa fase da vida, também faziam com que ela fosse um momento de separação plena na vida social³⁸. Resumindo, os jovens ainda não eram considerados cidadãos, mas estavam se preparando para ser.

Os jovens do questionário parecem dar outro sentido à noção de moratória social. Suas fases de experimentação se apresentam mais no sentido “presenteista”, ou seja, viver o aqui e o agora, ter possibilidades de fazer o que quiser sem sofrer sanções e menos no sentido de buscarem se tornar sujeitos responsáveis pela transformação, futuro e evolução da sociedade. Assim, seus momentos “criativos” podem estar voltados, principalmente, para os momentos na qual eles preferem “não fazer nada”, ou como Maffesoli defende: “estar junto atoa”.

Em tom categórico e baseado nas classificações de grupos juvenis realizadas por Pais (1993), o grupo de jovens acima analisados serão categorizados, na presente tese, como os “*juvenilistas*”. A intenção de caracterizá-los utilizando um sufixo formador de adjetivos (istas) vem da ideia de que esses jovens, em seus discursos exprimem com clareza a noção de serem adeptos a determinados comportamentos e estilos juvenis que ele acreditam serem ideais para conceituar a juventude.

3.2 Ser jovem é ser alguém que está iniciando sua vida profissional³⁹

Aqui, a ideia é entender aqueles 57 jovens estudantes que acreditam estarem em uma fase de amadurecimento, responsabilidade e início da vida profissional. Assim, discutirei como o trabalho, para além da escola, se torna uma “instituição” que parece influenciar esses jovens. Essa perspectiva nos coloca em tensão com aquelas que acreditam que na sociedade hodierna tem ocorrido uma “desinstitucionalização do curso da vida”.

Desses 57 jovens, 35% responderam que, atualmente, estão trabalhando ou fazendo estágio e 65% dos estudantes estão fora do mercado de trabalho. Para eles, as características próprias embutidas na vida laboral funcionam como mecanismos de inserção social e/ ou necessidade financeira. Ser responsável, amadurecer e iniciar na

³⁸ Nesse sentido, vale a pena lembrar as contribuições de Bourdieu (1984), quando ele diz que a escola também cumpria seu papel de manter os jovens afastados do mundo, preparando-os para ocuparem funções específicas na sociedade.

³⁹ Fala de um aluno do Instituto de Educação de Goiás ao responder sobre o que é ser jovem.

vida profissional são marcos de passagem da condição juvenil para a idade adulta!? O percentual de jovens (não)inseridos no mercado de trabalho pode ser analisado sob duas óticas: Ou eles configuram-se como estatística dos indivíduos desempregados, mas sempre em busca de um trabalho; ou esses jovens reconhecem a importância do trabalho, mas optaram pela permanência no espaço escolar, com o intuito de uma melhor qualificação futura.

Já os 35% jovens que trabalham, por sua vez, o fazem em parceria com seus estudos. É importante considerar que para esses estudantes o início de sua vida profissional é uma importante condição para que eles sobrevivam e construam suas identidades sociais. Assim, esses jovens dizem que, além da instituição escolar, o trabalho também é capaz de fazer juventudes (Sposito, 2005). Nesse aspecto, o estar junto atoa e a formação de neotribos juvenis pensadas por Maffesoli não são os únicos espaços capazes de construir identidades e identificações entre os jovens. A condição juvenil aparece novamente pautada pelas características institucionalizantes.

Considerar a entrada na vida laboral como característica pertencente à juventude engendra diversos significados. Jeolás e Souza Lima (2002) destacam que esses significados podem estar relacionados à ideia do trabalho como espaço de sociabilidade, como garantia de autonomia financeira e enquanto uma instância socializadora (que garante maturidade e responsabilidade).

Dar importância para o trabalho e para a juventude enquanto um período de responsabilidade e maturidade nos revela que essa parcela dos estudantes ainda mantém certa normatividade e uma ideia de socialização contínua⁴⁰, tal qual aquela promulgada pela corrente geracional. O próprio trabalho em si já necessita de algumas capacidades referentes às disciplinas, normas e respeito com outros empregados e patrões. Isso faz com que o trabalho também seja um processo de socialização assim como a escola já é.

Desse modo, à luz de Pais (2009) o trabalho aqui se apresenta como uma característica de um rito de passagem para a fase adulta? Ritos de passagem podem se tornar ritos de impasse se esses jovens ficarem desempregados ou não conseguirem empregos. No entanto, esse rito de impasse prevalece apenas na prática, pois na cabeça desses jovens o trabalho e a pertença de responsabilidades são conquistas que os fazem

⁴⁰ Se pensarmos como Foracchi (1978) podemos afirmar que os jovens que acreditam que estão vivenciando a fase de aproveitar a vida e liberdade também se inserem na ideia da socialização contínua, já que as suas crises e “rebeldias” as normas estabelecidas se apresentam como uma crise da juventude consigo mesma, assim, estaria presente no curso normal da passagem da juventude para a idade adulta.

amadurecer e serem pessoas diferentes daquelas que já foram quando mais novos. Assim, há uma mudança de ordem moral.

Como afirmaram Jeolás e Souza Lima (2002), após aplicarem questionário com jovens, ideia de amadurecimento e responsabilidade tem intensa ligação com o trabalho. A responsabilidade surge como aspecto positivo relacionado ao trabalho, pois quando esses indivíduos ingressam no mundo laboral eles tornam-se mais responsáveis com horários e disciplinas, respeitando as normas estabelecidas.

No entanto, em nosso caso, apenas 35% dos jovens podem se encaixar nessa perspectiva. Os outros jovens que não trabalham apesar de não viverem essa experiência, estão mais facilmente pré-dispostos a tal, pois consideram esses tempos importantes para seus momentos de serem jovens, valorizam a ideia de responsabilidade e vida profissional.

No CEMBF, Benjamin disse que ser jovem “é ser responsável na construção de um mundo melhor”. Já Bia, da mesma escola, disse: “ter responsabilidade e querer com os estudos por que ninguém é nada sem os estudos”. No CPMG Hugo, Bricia disse que “ser jovem é ter novos conhecimentos, pensar em algo para o futuro”. Augusto, da mesma sala, ressaltou que: “ser jovem é ter a capacidade de se conhecer, interagir abertamente obtendo conhecimentos e aprendizados para suas escolhas e atitudes futuras”.

No CERMA, Bruna relatou que “na minha opinião ser jovem é estar em uma fase onde damos direção a nossa vida, na profissão e no caráter”. Camilo, da mesma sala, disse que “pra mim, ser jovem é a fase que estamos começando a construir nosso futuro”. Por fim, no IEG, Carla disse que ser jovem “é uma fase de amadurecimento de descobrir o que é a vida no futuro”. Duar, da mesma sala, ressaltou que ser jovem “é ter responsabilidade com suas tarefas e trabalho e estudar”.

Os jovens responsáveis podem ser assim, não apenas por meio da experiência do trabalho, mas também por outras vivências que demandam “responsabilidades”, como tarefas domésticas e a própria dinâmica escolar atual. O conceito de responsabilidade foi discutido por Jonas (2006). De acordo com Normando (2012), em um sentido comum, a responsabilidade significa a condição de alguém em ser responsável. Ter a capacidade de consciência frente aos seus atos praticados e, acima de

tudo, utilizar a consciência para consertar possíveis prejuízos causados a partir da realização de seus atos.

A noção de responsabilidade pensada por Jonas (2006) foge a essa ideia supracitada. Para ele, discutir sobre responsabilidade é também falar sobre (im)prudência e irresponsabilidade. A responsabilidade estaria relacionada ao pensamento de novos princípios éticos, pois os que vigoram já foram deteriorados pela tecnologia do mundo moderno. Assim, articulando realidades objetivas e subjetivas, Jonas (2006) pensa a responsabilidade para além das ações individuais; é preciso pensar de forma coletiva, se tornando responsável, também, pelo futuro ao preservar o mundo para as novas gerações.

Assim, essa parcela de estudantes vivem seus modos de serem jovens de forma diferente daqueles outros 73.3% dos jovens (os *juvenilistas*). Para eles, a juventude está muito mais relacionada a um momento de ritos de passagem, no sentido de que tanto a escola como o trabalho são espaços propícios para se conquistar amadurecimento e responsabilidades. Desse modo, esses 57 jovens parecem aceitar melhor a relação que possuem com as mais diversas instituições e, para além disso, são influenciados por elas.

Na também busca de categorizar este grupo de jovens a partir de suas falas, irei chamá-los a partir de agora de os “*passageiros*”. Passageiros menos no sentido do rápido, breve e efêmero, e mais na essência daqueles que embarcaram em uma viagem na qual eles já parecem saber ou pelo menos tem a intenção de chegar a um local determinado. Estão, desse modo, se preparando para o futuro, com responsabilidade, amadurecimento e trabalho. Futuro este que parece ser a idade adulta.

3.3 Ser jovem é...

Ao se depararem com a pergunta “Para você o que é ser jovem?”, 83 pesquisados(as) optaram por deixar a resposta em branco. No entanto, esses jovens responderam as outras demais questões e, nesse sentido, tentarei aqui traçar um perfil desse grupo que, por seus motivos, optaram em não se definirem.

Esse grupo possui idade entre 14 a 19 anos. Em sua maioria estão situados na faixa etária de 15 anos (26.5%), 16 anos (32.5%) e 17 anos (20%). Em relação ao gênero, 38.5% são do sexo feminino e 61.5% são do sexo masculino. No que tange ao

estado civil, 86.7% jovens estão solteiros e 13.3% estão namorando. 71% jovens não estão trabalhando enquanto 29% estão trabalhando ou realizando estágio.

Apenas quatro jovens desse grupo disseram não ter uma boa relação com seus coordenadores e professores e apenas um jovem disse não ter uma boa relação com seus colegas de escola. Todos os 83 jovens desse grupo se definem como bons alunos(as). Vale a pena destacar que os jovens pertencentes a este grupo dos que “não responderam” estão presentes em todas as quatro escolas pesquisadas.

Quando perguntados sobre quais assuntos mais gostam de aprender dentro da escola, os jovens destacaram: música (19 estudantes), esporte (17 estudantes), tecnologia (12 estudantes), drogas (11 estudantes) e sexo (10 estudantes). Em relação aos assuntos que menos gostam de aprender na escola esses jovens que menos gostam de ver sobre: religião (31 estudantes), política (18 estudantes) e drogas (14 estudantes). Esses jovens também foram perguntados sobre o que gostariam de sugerir para melhorarem suas aprendizagens na escola. Duas sugestões apareceram, são elas: ter mais aulas práticas, utilizando outros métodos de ensino (24 jovens) e trabalhar assuntos do cotidiano juvenil (10 jovens). Vale a pena destacar que 49 estudantes optaram também por não responder esta questão.

A partir desta caracterização é possível dizer quem são esses jovens? Grosso modo, podemos afirmar que são jovens que não se comprometeram em responder o questionário, pois deixaram várias perguntas sem resposta, mesmo aquelas objetivas. Ainda assim, podemos afirmar que esse grupo se caracteriza por ser um grupo de jovens que se consideram bons alunos, não possuem problemas de relacionamento dentro do ambiente escolar e que não se interessam por assuntos relacionados à religião, política e drogas.

Outro ponto importante que permite um entendimento melhor deste grupo diz respeito a eles se interessarem em assuntos que, segundo os próprios, permeiam o cotidiano juvenil, como música, esporte e tecnologia. Nesse ponto esse grupo se caracteriza por, também, fazer uma crítica ao modelo escolar ao proporem que suas escolas passem a trabalhar baseada em outros métodos de ensino.

No entanto, ainda assim, creio que seja precoce definir ou tentar caracterizar esse grupo. É necessário que se analisem mais questões e outras perguntas que eles responderam para que possamos ter uma ideia de quem são esses jovens e se eles se

aproximam ou se afastam dos outros dois grupos juvenis já diagnosticados acima. Contudo, a partir de agora, chamarei esse grupo de jovens de “*invisíveis*” justamente pelo fato de estar diante da dificuldade de caracterizá-los.

3.4 Juventude (s) diferente(s) em um espaço uniformizante?

A partir do momento que entendo quem são os jovens pesquisados e enxergo que eles se dividem em três categorias diferentes, devo me atentar a ideia de que, além desses estudantes serem diferentes eles também podem estar situados em um espaço com juventudes (in)justas. Até que ponto a escola se apresenta como um cenário que uniformiza os diferentes jovens? Tentarei discutir isso nas próximas páginas.

Dar voz aos estudantes e entender suas variadas formas de se reconhecerem enquanto jovens é interessante e dá suporte para pensar outras questões que envolvem essa categoria. É um passo importante da pesquisa. Os jovens estudantes aqui pesquisados também se enquadram em uma faixa etária específica. Segundo Eisenstadt (1956), as expectativas referentes à idade dos indivíduos tornam-se um dos mais fortes elos entre a personalidade desse indivíduo e os sistemas sociais dos quais ele participa. Assim, o jovem vai definindo critérios a respeito dos seus deveres, direitos e atribuições sociais. Como demonstra a tabela 4:

Tabela 4: Idade x Unidade Educacional

	Unidade Educacional				Total
	IEG	CPMG	CEMBF	CERMA	
14 anos	0	2	7	0	9
15 anos	16	28	26	28	98
16 anos	21	36	28	21	106
Idade 17 anos	14	8	9	7	38
18 anos	6	0	2	4	12
19 anos	0	0	0	3	3
Não responderam	17	2	3	9	31
Total	74	76	75	72	297

Fonte: pesquisa do autor

Com a tabela, percebe-se que os jovens pesquisados têm entre 14 e 19 anos. No entanto, a maioria dos estudantes (68.6%) tem entre 15 e 16 anos. Interessante notar

que apenas no CPMG não existe nenhum jovem maior de idade. Outro dado que vale ser destacado é que, no IEG, dos 74 alunos(as) que participaram da pesquisa, 23% não revelaram a sua idade. Em relação à trajetória escolar, considerando que os estudantes das quatro escolas cursaram todas as séries sem nunca terem reprovados, vemos que 68.6% deles estão em idade regular de acordo com a segunda série do ensino médio. Já 3.3% dos estudantes disseram ter 14 anos e assim, se encontram adiantados em relação as suas séries.

Os jovens de 17, 18 e 19 anos correspondem a 20% daqueles que responderam a pergunta. Esses se apresentam fora da idade regular em relação à segunda série do ensino médio. De acordo com Abramovay e Castro (2003) há uma diferença no que tange ao entendimento da reprovação e da repetência. Para elas, a reprovação significa quando os estudantes não tem o desempenho esperado em uma ou mais disciplinas, podendo posteriormente corrigir este desempenho com a recuperação. Já a repetência, surge quando, mesmo após utilizar todos estes recursos de recuperação o estudante não consegue atingir a nota desejada, assim, é obrigado a cursar a mesma série novamente.

Como o questionário não perguntou se os estudantes já passaram por repetência ou reprovação, pode-se diagnosticar que existem mais duas causas além da repetência que pode ter influenciado no retardo em relação à idade escolar regular. O primeiro deles refere-se à entrada tardia na escola e o segundo diz respeito ao abandono escolar e posteriormente o seu retorno. Essas são as três possíveis causas que podem justificar a presença dos jovens de 17,18 e 19 anos na segunda série do ensino médio.

A partir das análises sobre as perspectivas teóricas da juventude e o trabalho empírico realizado vislumbro a possibilidade de refletir sobre a ideia de juventude(s) (in)justa(s). Isso, de fato, está ligado ao entendimento que se tem das palavras “privilégio” e “direito”. Os(as) estudantes se comunicam dialeticamente com as “instituições” e é construindo seus diferentes modos de serem jovens que eles se deparam com questões que dizem respeito as suas formas de ver o mundo e se ver no mundo.

A noção de privilégio que quero apresentar aqui vai além daquela referente à ideia de poder que está relacionada a determinado grupo ou classe social favorecida. Para pensar a juventude, esta noção tem significado muito maior quando ligada a ideia de experiência. Nesse sentido, o privilégio juvenil vai aparecer menos como uma

condição cotidiana de uma classe e mais como uma experiência efêmera ou a busca dela, ou seja, um privilégio momentâneo, advindo de determinadas experiências.

É essa noção que pode ajudar a diferenciar a juventude das outras categorias sociais (como crianças, adultos e idosos). Como Groppo (2004) sinaliza: será que as instituições (escola, mídias e trabalho) possuem intensa participação na construção da categoria juventude de tal maneira que conseguem introduzir inúmeros posicionamentos acerca de qual seria o papel ideal para o jovem viver e como conquistá-lo?

A ideia de privilégio é central para se pensar a condição juvenil dos(as) alunos(as) que responderam o questionário. Isso não significa há ausência de uma contradição quando se pensa a noção de privilégio, ela também vem carregada de forma antagônica, a ideia de direitos. Pois, enquanto alguns alunos(as) enxergam sua fase da vida como um privilégio, outros alunos(as) buscam alternativas para poder viver essa fase como um direito.

O primeiro grupo, que acha que a juventude é uma fase para aproveitar a vida e ser livre, de fato, são mais privilegiados que o segundo grupo (dos que acham que a juventude é uma fase para responsabilidade, amadurecimento e início da vida profissional) e que o terceiro grupo (dos que não quiseram responder). Por quê? Primeiramente, podemos justificar isso pelo fato desse primeiro grupo viver sua juventude mais próxima à perspectiva da moratória social. Assim, assumir compromissos que demandam responsabilidades, viver experiências que os tornarão mais prudentes e sair em busca de trabalho não se apresentam como fatores básicos para esses estudantes viverem suas condições juvenis. Os jovens que se aproximam da ideia da moratória social são, portanto, privilegiados se comparados ao outro grupo de estudantes que veem a juventude como uma fase para trabalhar, assumir responsabilidades e amadurecer.

Quando pensamos o cenário escolar, principalmente da sala de aula, vemos um espaço que tende a uniformização dos seus alunos. Essa uniformização pode ser traduzida pela disposição do seu espaço físico (distribuição das cadeiras, dos horários para estudar e relaxar) como, também, dos uniformes iguais que todos os alunos(as) são obrigados a usar. Isso, aparentemente, conduz a uma ideia de que todos os estudantes tem o mesmo tratamento e vivem seus momentos escolares de maneira igual. De fato, a escola cumpre esse papel. Dentro da escola, então, esses jovens vivem experiências

iguais, no entanto, como vimos, eles são jovens diferentes e vivem suas “fases” de forma desigual. Nesse sentido, a escola acaba tratando os desiguais de forma igual.

Os jovens, então, atribuem papéis para si em uma encenação onde nem todos são protagonistas. Ao contrário do que afirmou Eisenstadt (1956), que acreditava que certos papéis são distribuídos segundo a idade, no caso dos jovens pesquisados as distribuições deles parece estar mais ligada às condições de vida desses estudantes.

Se pensarmos como Pais (1994, 2005b, 2009), considerando a existência dos ritos de impasse e das trajetórias ioiô, podemos chegar a conclusão de que a condição juvenil ioiô se apresenta, mais ou menos, como um privilégio no qual todos os jovens parecem seguir na busca. Todos eles desejam escolher – ou não – pelos seus empregos, ter fluidez nas relações amorosas e liberdade. Acima de tudo, esses jovens querem ter a possibilidade de experimentação sabendo que a corda do ioiô sempre tenderá ao vaivém.

De fato, alguns jovens tem a capacidade de viver isso; outros não. Os que não vivem são mesmo assim impulsionados a viver como tal, porém, seus “ioiôs” não são tão rápidos, bonitos e fortes como aqueles de seus pares. São assim, sobretudo, porque são, não apenas diferentes, mas, principalmente, desiguais.

No entanto, poderíamos nos perguntar se realmente não há, de uma forma mais ou menos geral, uma homogeneidade dentro das práticas cotidianas juvenis? Talvez, como Pais (1990) mostrou, o âmbito do lazer se apresente mais heterogêneo, quando analisado sob a ótica da condição social e das classes. Mas, como ele mesmo lembrou, o *mass media* causa impacto na vida da juventude, já que a influência em relação ao que se deva consumir também interfere no âmbito da educação e do entretenimento da juventude. Fora do domínio do lazer, quais aspectos podem aproximar os diferentes modos de ser e estar jovens? Poderíamos pensar que realmente há uma diversidade de situações sociais juvenis, mas elas se voltam para a busca de uma “unidade” ou por um desejo de se sentir igual a um determinado grupo juvenil aparentemente ideal. Talvez “unidade” não seja a palavra correta, mas sim, “igualdade”. O desejo de se ver igual. Seja no âmbito do lazer, do consumo e/ou das oportunidades.

O que precisamos nos atentar são os processos que ocorrem para essa busca de uma “igualdade”. Acredito que é nas condições reais de vida, que as juventudes se diversificam. Apesar de se diversificarem elas sofrem, a todo instante, influências para

que busquem um padrão ideal de estilo de vida e de comportamento. O que temos que prestar atenção, então, não são as aparentes uniformidades e igualdades, mas sim, os processos diversificados que levam os jovens a buscar isso.

Vemos que os jovens das quatro escolas se dividiram em três grupos ao responderem sobre suas condições juvenis. Os primeiros que acreditam que estão em um momento para aproveitar a vida e terem liberdade, o segundo grupo (menor em número) que enxergam suas vidas como momento de entrada no trabalho e possuir responsabilidade e o terceiro (dos “invisíveis”). Assim, como ressaltou Dayrell (2003), estamos diante de juventudes no plural. As respostas dos estudantes deixam transparecer que eles possuem características tanto da corrente geracional (os dois grupos consideram que estão vivenciando uma fase da vida) como também classista (o segundo grupo ao dar valor ímpar à categoria do trabalho como fundante desta fase). Nesse sentido, a ideia de que a juventude se apresentaria como um momento de afirmação de uma cultura juvenil e/ou um estilo de vida, também, esteve presente na resposta dos jovens.

Nota-se, também, que a ideia das correntes geracionais e classistas aparecem nos discursos do cotidiano juvenil e, como nos lembra Pais (2009), é preciso que saibamos, enquanto pesquisadores, nos relacionar com essas correntes teóricas. Como esses três grupos de jovens estudantes se posicionam em relação às reversibilidades de suas experiências juvenis? Além disso, como eles estão alocados nas quatro escolas pesquisadas?

Tabela 5 – Os jovens x escolas

	Juvenilistas	Passageiros	Invisíveis	Total
	35	14	25	74
Unidade educacional	46	16	14	76
	43	15	17	75
	33	12	27	72
Total	157	57	83	297

Fonte: pesquisa do autor

Vemos, a partir da tabela 5, que os *juvenilistas* estão mais presente em todas as quatro escolas pesquisadas. Assim, podemos dizer que há dentro do ensino médio goiano maior presença dos *juvenilistas*, ou seja, dos jovens que creem que a juventude é

momento para o prazer, curtir a vida e aproveitar o presente. Já em relação aos *passageiros*, vemos que eles somam os menores números de estudantes nas escolas IEG, CEMBF e CERMA. Desse modo, o perfil dos jovens que acreditam em suas vidas como momento de responsabilidades, amadurecimento e preparação para o trabalho é pequeno. Por fim, os *invisíveis* se apresentam em grande número nas escolas IEG e CERMA, mas assim como os *passageiros*, tem se quantitativo baixo no CPMG e no CEMBF.

Outra diferença importante que vale a pena ser mencionada dentro desses três grupos juvenis é o fato de os jovens que querem aproveitar a vida e ter liberdade vivem suas condições muito mais ligadas ao presente, enquanto aqueles jovens que se ligam a noção da responsabilidade enxergam suas vidas numa perspectiva mais relacionada com a ideia de futuro. Estamos falando sobre jovens que, com perspectivas de vida diferentes, convivem diariamente em um mesmo espaço institucional (escola) e que o enxergam, também, de maneira diferente. Saber o que eles pensam a respeito de suas juventudes é importante, pois ajudará a sustentar todas as outras opiniões e relações que eles tecerão com a escola e com seus pares. Vimos o que eles pensam de si, mas o que eles pensam sobre a escola? O que é a escola para eles?

4. O DEBATE SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: MÚLTIPLOS OLHARES

*Há escolas que são gaiolas e há escolas
que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que
os pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob
controle. Engaiolados, o seu dono pode
levá-los para onde quiser. Pássaros
engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a
essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados. O que elas amam são
pássaros em vôo. Existem para dar aos
pássaros coragem para voar. Ensinar o
vôo, isso elas não podem fazer, porque o
vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo
não pode ser ensinado. Só pode ser
encorajado.*

(Rubem Alves)

Três são os grupos de jovens entrevistados. O primeiro deles, de menor número, acredita que estão numa fase de responsabilidade e início da vida laboral. O segundo, de maior número, enxergam suas juventudes como uma fase para ter liberdade e aproveitar a vida e o terceiro não se manifestou. Como os jovens entrevistados se situam diante da discussão sobre as relações que estabelecem com suas escolas?

É importante enxergar como os jovens pesquisados se situam em relação à crise escolar apontada pela teoria. Há realmente uma crise geral entre a escola e os jovens ou se tratam de crises pontuais que afetam os estudantes, principalmente, por meio de seus entendimentos sobre suas juventudes? Torna-se importante, então, entender qual visão que eles têm sobre suas escolas, bem como qual a participação que a escola tem em suas vidas e quais marcas que eles imprimem nesta instituição.

Para tal, este capítulo tratará primeiramente sobre a discussão a respeito do que significam as instituições sociais e quais são as suas características principais. Feito isso, discutirei duas vertentes que pensam a respeito da escola contemporânea. A primeira delas inclui aqueles pensadores que defendem que a escola não pode mais

funcionar como uma instituição e precisa assim, se modificar rapidamente para continuar viva na sociedade contemporânea. Em contrapartida, outra vertente sociológica da educação acredita que a escola nunca deixará de ser uma instituição social. Este espaço educacional/institucional que existe para a manutenção da reprodução social e/ou para formação do saber crítico da sociedade.

Feita essa discussão de cunho teórico, o capítulo analisará as respostas dos jovens estudantes, tomando como referência suas opiniões. Primeiramente será discutida qual a importância que os jovens delegam as suas escolas; em seguida, tratarei de analisar o que os jovens anseiam no que tange as mudanças em suas escolas; por fim, procurei saber quais opiniões sobre a questão do abandono escolar e sobre a visão dos jovens a respeito da justiça escolar. Com isso, este capítulo pretende entender o significado da escola na vida dos jovens e até que ponto a crise da escola tão difundida por alguns pensadores acontece na realidade destes estudantes entrevistados.

Dentro do espaço escolar há uma dinâmica entre seus atores. Eles são caracterizados e definidos por meio de determinados papéis. A escola imprime na sociedade e nos seus jovens uma marca que a torna importante para a construção do indivíduo? Sem dúvida, a escola influenciou e foi influenciada pelo comportamento juvenil. Foucault (1987) demonstrou como a instituição escolar foi um espaço propício para a domesticação dos corpos. Mas como não pensarmos, também, nas manifestações corporais trazidas pelos alunos por meio de seus ambientes específicos? Ao passo que a escola busca(va) domesticar os corpos jovens, esses também encontram meios para burlar os ritos e regras da escola.

A escola diz muitas coisas sobre a juventude, assim como a juventude também diz muitas coisas sobre a escola. Dayrell (2007) propõe um novo eixo de reflexão que vai das instituições escolares para a juventude. Para ele, a escola deve ser repensada para conseguir refletir e responder sobre os desafios que são colocados pela juventude hodierna⁴¹. Desse modo, ao me propor a discutir sobre a (des)institucionalização escolar, lanço mão, não apenas da discussão teórica presente no momento, mas, também, daquilo que os jovens que lá estão pensam e sentem a respeito do espaço que eles frequentam diariamente.

⁴¹ Os desafios colocados pela juventude contemporânea, nesta tese, estão relacionados às suas condições juvenis diferenciadas, como vimos no capítulo anterior analisando dois grupos distintos de jovens.

É preciso, como lembra Coimbra (1989), repensar sobre as funções que a instituição escolar tem exercido em nossa sociedade. Para Young (2007) as escolas são instituições que tem como princípio promover a aquisição de conhecimento. Ao responder a pergunta “Para que servem as escolas?”, Young diz que elas oferecem um tipo de conhecimento que, para a maioria dos jovens não pode ser adquirido em casa, nos locais de trabalho ou na comunidade em que vivem. Essa é, segundo o sociólogo britânico, a especificidade da instituição escolar. Especificidade essa que se pauta pelo que ele denominou de “conhecimento poderoso”.⁴²

Como já discutido por Bourdieu e Passeron (2014), devemos tencionar a visão de que a escola é um espaço que adota critérios preferencialmente pedagógicos no seu cotidiano. Os jovens estudantes não são excluídos ou integrados simplesmente por critérios pedagógicos, mas principalmente, se afastam da escola ou se agarram a ela pelas condições juvenis defendidas por cada um deles.

Vimos no segundo capítulo como diferentes autores pensam a relação dos jovens com as instituições. No entanto, o que caracterizaria a escola como uma instituição social? Segundo Berger e Berger (1977), a instituição⁴³ social se apresenta como um padrão de controle da conduta do indivíduo que é imposta pela sociedade. Se quisermos pensar a escola como uma instituição é preciso, segundo os autores, reconhecer a linguagem também como tal. A importância da linguagem surge por que todas as outras instituições se fundam nos padrões de controle subjacentes da linguagem,

Sejam quais forem as outras características do Estado, da economia e do sistema educacional, os mesmos dependem dum arcabouço lingüístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes (BERGER E BERGER, 1977, p. 163)

A linguagem⁴⁴, ao justificar e interpretar a realidade apresenta-se como uma abrangência universal e abarca todas as experiências individuais. A partir dela, de acordo com Berger e Berger (1977), surgem cinco características que são fundamentais para uma instituição social. A primeira diz respeito à exterioridade.

⁴² De acordo com Silva (2009), Young se insere em uma corrente que foi denominada de “Nova sociologia da educação”. Para os defensores desta sociologia educacional, o conhecimento escolar estava inserido em um processo de disputa e conflitos, que no fim, se relaciona a questão do poder.

⁴³ Faleiros (1997) também traz interessantes contribuições a respeito da discussão sobre as instituições.

⁴⁴ Para Charlot (2013), se a linguagem impera dentro da escola, é porque ela gera possibilidade de construção de novos objetos de pensamentos diferentes daqueles objetos da vivência cotidiana.

A instituição situa-se fora do indivíduo. Desse modo, ela tem uma realidade exterior a ele e existe quer o indivíduo goste ou não dela. O homem não seria capaz de eliminar uma instituição. Se pensarmos na instituição escolar, podemos afirmar que ela não foi criada dentro da consciência individual, ela já existe há muito tempo antes de o indivíduo experimentá-la. O estudante a vivencia como algo que existe fora dele, ou seja, como uma realidade exterior.

A segunda característica usada pelos autores diz que as instituições são experimentadas como detentoras de objetividade. Quando a sociedade admite que uma instituição existe, ela se torna objetivamente real. Para tal, é preciso que a maioria dos indivíduos admitam que uma instituição é importante socialmente, caso contrário, pode haver a possibilidade dela ser negada e desconsiderada.

As instituições também se fundamentam em sua coercitividade. A força coercitiva tem intensa relação com a exterioridade e a objetividade das instituições. Ela aparece, quase sempre, quando um indivíduo ou grupo tenta negar, se afastar ou modificar o estado das coisas existentes dentro da instituição. Por meio da coercitividade, se busca a aplicação de comportamentos adequados para que se viva em sociedade de forma tranquila. De acordo com Coimbra (1989), fomos educados a pensar nas instituições como abstrações, ou seja, como se as relações de poder existentes nela durante nossa formação desaparecessem.

Além da coercitividade, as instituições também possuem uma autoridade moral. Desse modo, elas lançam mão dos seus direitos à legitimidade. Não apenas repreendem o indivíduo coercitivamente, como também podem fazê-lo no âmbito da moral. Ao se legitimar, a instituição exerce forte carga de sentimento de culpa para o “infrator” que não cumpre determinadas atitudes e comportamentos. No âmbito da escola, podemos associar essa característica com a questão das reprovações dos estudantes. O estudante que reprova está sendo punido (também moralmente) por não ter realizado determinadas tarefas no seio da instituição escolar. A consequência desse ato faz com o que o indivíduo saiba o que está fazendo, podendo incorporar o sentimento de culpa ou não.

Por fim, Berger e Berger (1977) vão dizer que as instituições⁴⁵ são fatos históricos. Elas existiam antes da nossa existência e continuarão existindo após nossa

⁴⁵ Douglas (2007), influenciada pelas obras de Durkheim (2011), discutiu no âmbito da solidariedade e da cognição, até que ponto os pensamentos dos indivíduos dependem das instituições nas quais ele participa.

morte. Isso fortalece a presença das instituições para além da vontade individual. Crianças e jovens que vão para a escola, logo, estão reiterando as experiências escolares das gerações anteriores. Pelas lentes de Berger e Berger (1977) percebemos como as cinco características podem, também, fundamentar a escola como uma instituição social. Esses autores nos apontam, ainda, o quão difícil parece negar ou “eliminar” uma instituição.

Atualmente, no campo da sociologia, existem autores que discordam sobre a função da escola enquanto uma instituição social. Para alguns, ela já não funciona mais como uma instituição e necessita urgentemente de modificar seus padrões e suas condutas para que possa continuar presente na sociedade. Por outro lado, sociólogos enxergam a escola ainda como uma instituição importante, seja para a reprodução social ou para auxiliar a sociedade.

4.1 A instituição escolar: perda de sua legitimidade?

Na sociedade atual muito tem se discutido sobre a importância da escola. O debate constante sobre as funções que a escola deve(ria) desempenhar está cada vez mais relacionado a perguntas sobre a (des)institucionalização deste espaço. Neste tópico, serão apresentados aqueles autores que defendem que a escola passa por um processo de desinstitucionalização e que ela já não funciona mais como uma instituição, necessitando urgentemente modificar seus padrões e suas condutas. Inseridos nessa vertente, estão alguns autores tais como François Dubet, Michel Maffesoli e Zygmunt Bauman.

A intenção deste tópico é demonstrar quais são as justificativas que levam esses pensadores (cada um ao seu modo) a defenderem uma possível desinstitucionalização da escola e em que medida, os aspectos apontados por eles são realizáveis ou não na escola contemporânea. Até que ponto as características de uma instituição social apontadas por Berger e Berger (1977) tornam-se desnecessárias para a escola atual?

O sociólogo francês François Dubet (1994, 2006) vai dizer que o pensamento da escola (como uma instituição) pauta-se por três funções: função de educação, função de seleção e função de socialização. Para ser uma instituição, segundo Dubet (1994), a escola comportava, de modo hierárquico, essas três funções, formando um bloco integrado. O sociólogo francês contemporâneo, baseando-se por exemplos de seu país,

vai dizer que, enquanto educação, a escola possuía (possui) e era detentora de um determinado tipo de conhecimento que apenas ela seria capaz de transmitir. Conhecimento esse que perpassava os saberes técnicos, se importando mais com questões culturais e artísticas, fazendo do professor um tipo de mestre que pautava seu prestígio por ser detentor de um conhecimento “sagrado”.

A seleção também se apresentava como uma função ímpar para a manutenção da instituição escolar. Não eram todos que tinham a oportunidade de conquistar um diploma. Muitos indivíduos (quase sempre o das classes menos favorecidas e filhos de operários) tinham seus processos de escolaridade interrompidos, apenas os “mais dotados” alcançavam os níveis mais altos de estudos por meio de bolsas. Desse modo, a escola mantinha de forma segura a dominação sobre quais indivíduos seriam selecionados a ocupar essa ou aquela função social específica. Segundo Dubet (1994, p. 174), a importância que a escola tinha para socializar os indivíduos fazia com que:

As expectativas dos professores, dos alunos e das suas famílias eram ajustadas, a tal ponto que se formou pouco a pouco a imagem de uma idade de ouro escolar. Idade de ouro acerca da qual é, no entanto, necessário lembrar que implicava uma forte segregação social quanto à escola, o fecho da escola sobre si mesma e uma grande distância nas relações entre os professores e os alunos.

Nesse sentido, a escola funcionava como uma instituição socializadora, aparelho do Estado, que perpetuava um determinado modelo de sociedade, caracterizada por valores, normas e regras gerais, mas também específicas para cada indivíduo. Para Dubet (1994), no entanto, as três funções pilares que sustentavam a escola (como uma instituição) foram perdendo força gradual, ao passo que a sociedade também se modificou. Assim, modificações ocorreram no que tange a educação, a socialização e a seleção. Autores como Bauman (2001), Dayrell (2007) e Pais (1990) também sinalizam que a escola pensada na modernidade tem dificuldade para se adequar a sociedade contemporânea efêmera e aos seus estudantes de hoje que são completamente diferentes dos estudantes das décadas passadas.

No entanto, ao pensarmos como Berger e Berger (1977), vemos que a instituição escolar apresenta uma realidade exterior a do indivíduo e quer ele goste dela ou não, ela sempre estará lá existindo. Por meio da coercitividade e da objetividade, a escola atual ainda tenta imprimir modelos de normas e regras gerais e, por mais que elas já não estejam sendo completamente aceitas, ainda continuarão existindo, pois, na esteira de

Berger e Berger (1977), as instituições são fatos históricos, ou seja, existiam antes da gente e continuarão a existir depois de nós. Isso significa que não importa o que façamos, não conseguiremos mudar a realidade escolar?

Para Dubet (1994), a resposta seria: não! Se outrora a escola tinha maior influência e certeza sobre quais alunos iriam chegar a determinados graus de estudos, separando as escolas do mesmo modo que se apresentavam as divisões sociais, hoje, segundo Dubet (1994), a massificação escolar fez esse processo se modificar. Quando a escola se massifica, os jovens menos favorecidos tem a “chance” de entrar na mesma escola que antes era frequentada apenas por uma parcela da sociedade. No entanto, esses jovens menos favorecidos não foram educados culturalmente para aceitarem e defenderem as razões da escola. Assim, apresentam dificuldades em se adequar aos ritos deste espaço, aos seus métodos e a sua linguagem.

A partir do momento que todos os alunos começam do mesmo ponto de partida, a instituição escolar deixa de ser detentora de um poder institucional para designar e influenciar as relações e modos de vida, fazendo com que os indivíduos (atores) dependessem muito mais de si, do que da instituição para alcançar seus objetivos. Como bem ressalta Dubet (1994, p. 175): “Do ponto de vista dos actores, o que é essencial na selecao não se passa a montante da escola, mas durante o próprio decurso dos estudos”.

Os modos de educar se modificaram e, não mais de forma homogenia, a escola se vê diante de uma heterogeneidade de atores (professores e alunos dos mais diferentes lugares), onde o diploma alcançou um peso inestimável para dizer quais serão os vencedores e quais serão os vencidos. Assim, a educação ganha um teor utilitário, no sentido de auxiliar o ator a conquistar determinado cargo ou conseguir alcançar seus objetivos específicos. A pergunta que pode ser feita é: O que se quer? Uma escola que se volte para si e reencontre seu ideal de instituição fechada e independente ou uma escola que se adapte e se abra a sociedade atual?

Para Dubet (1994), a escola não está passando por uma crise, mas sim, vivenciando o fim de um modelo de organização concebido como ferramenta para institucionalizar valores. No entanto, não se pode afirmar que a escola não funciona mais e que chegou o seu fim, o sociólogo francês ressalta que a escola continua funcionando, porém, não mais como uma instituição. Para ele a escola deve funcionar de forma democrática, garantindo totais condições para todos os alunos.

Bauman (2005, 2009) alimenta esta posição. O sociólogo polonês acredita que o conhecimento durável transmitido pela escola que levaria os estudantes a conquistarem posições seguras no futuro tem perdido espaço e, nesse ponto, a existência e a importância da escola é constantemente colocada em xeque. Quando se coloca em xeque a importância da instituição escolar e se começa a imprimir nela pressões “desinstitucionalizantes” é necessário, também, tencionar as características desta instituição tal qual aquelas tratadas à luz de Berger e Berger (1977).

No final do século passado, Dubet (1997) decidiu lecionar durante um ano em uma escola francesa de educação básica para alunos(as) de 13/14 anos. Em sua experiência, se deparou inicialmente com duas surpresas. A primeira delas: os alunos não estavam dispostos naturalmente a fazerem o papel de alunos, apresentando situações de resistência diante dele enquanto professor. A segunda surpresa de Dubet foi que ele percebeu que é preciso ocupar os alunos constantemente. Para conseguir dar aula, foi preciso fazer com que os alunos se calassem, para tal, foi necessário ocupá-los, por exemplo, com tarefas.

Em virtudes das surpresas recebidas por Dubet em sua experiência como professor, ele precisou dar o que chamou de “golpe de estado”, ou seja, começou a aplicar regras e a “oprimir” todos os alunos que, por ventura, destoassem do andamento normal da aula. Dubet (1997) reconhece que a intenção do “golpe de estado” é um fracasso pedagógico e moral, mas oportunizou a ele conquistar certa ordem para começar uma relação com os jovens, inclusive de ensino/aprendizagem. Para ele, temos que trabalhar na transformação dos jovens em alunos quando eles não têm vontade de se tornarem alunos.

Essa dificuldade demonstrada por Dubet em conquistar os alunos é um trabalho diário e que, na maioria das vezes, fracassa. Mas fracassa por qual motivo? A escola quer ter o apoio dos seus estudantes sem antes procurar entendê-los como jovens. Não conseguirá apoio se ela não considerar que está lidando com diferentes jovens em um espaço que historicamente se constituiu visando à uniformização.

Influenciado por Dubet, Dayrell (2007) vai dizer que a escola está sofrendo uma desinstitucionalização e um conseqüente ruir dos seus muros, ou seja, está cada vez mais sofrendo influências de espaços extra-escolares frequentados pelos jovens. Assim, a escola se vê invadida pela vida juvenil e os jovens acabam redefinindo o sentido de

suas aprendizagens, sobretudo, aquelas relacionadas à ideia de futuro. Ao diagnosticar que a escola se vê diante de uma “invasão” juvenil que modifica suas aprendizagens, poderíamos afirmar que a crise entre a escola e os jovens estudantes, então, foi resolvida? Ou seja, essa seria a melhor maneira de fazer a escola contemporânea funcionar?

Sem dúvida, este diagnóstico pode nos incitar pistas para resolver possíveis crises entre o ensino médio e os jovens. No entanto, é preciso entender o que significa a “redefinição do sentido de suas aprendizagens” por parte dos jovens estudantes. Dayrell (2007) parece entender que essas redefinições estão mais ligadas àquelas aprendizagens voltadas para a vida cotidiana juvenil, ou seja, para o presente, onde os jovens conseguem visualizá-las na hora, em detrimento de uma espera futura para que a aprendizagem na escola faça suposto sentido. Ainda é cedo para afirmar se isso resolveria o problema das escolas e de suas “crises”.

Maffesoli (2014) é outro sociólogo francês que pensa questões relativas à educação. Para ele, educação e a escola (construção da modernidade) se adaptam mal ao cenário hodierno, pois foram fundadas para um modelo de sociedade moderna que já não funciona mais, no entanto, ela (a escola) ainda está aí. A educação moderna, pensada a partir da perspectiva do trabalho e de futuro, necessita de enriquecimento e mudanças. Assim, é a partir de três noções principais que Maffesoli vai propor a sua “teoria da educação pós-moderna”: a criatividade, a iniciação e o conhecimento.

A noção de criatividade, aliada à educação escolar, introduz elementos como o sensível, o presente, o jogo e o imaginário. Assim, Maffesoli (2014) diz que a pretensão educacional contemporânea não pode ser reduzida apenas ao trabalho, mas também, fazer com que esse momento seja contemplado por características lúdicas e estéticas.

A iniciação diz respeito a um novo modelo de integração das novas gerações na vida social, ou seja, um novo modo de socialização. Esse modelo que, segundo ele, já vigorou no período pré-moderno, seria o mais cabível para a sociedade atual. A educação, para Maffesoli, consiste em puxar, ou seja, alguém que detém o conhecimento puxa e ensina aquele que nada conhece. Falar em iniciação é falar em acompanhar. Se a educação foi essencialmente verticalizada (o professor ensina e os alunos aprendem) a iniciação é pautada pela horizontalidade (uma forma de partilhar o conhecimento).

A última noção sobre a educação contemporânea, para Maffesoli, é constituída pela ideia de conhecimento. Noção de conhecimento que se apresenta na contramão da noção de saber⁴⁶, já que esta última refere-se a uma concepção racional do mundo. Para o sociólogo francês o saber tem uma dimensão vertical e é imposto; o conhecimento vem de baixo, é compartilhado, sendo assim, um conhecimento coletivo.

Discutir a favor de uma desinstitucionalização da escola é importante, no entanto, sabemos que a escola ainda continua com forte presença social e, mesmo com suas crises (como bem já mostraram as pesquisas brasileiras), continua a ser importante. Onde, nas passagens de Dubet e Maffesoli, podemos reconhecer a escola não mais como uma instituição? Parece que as mudanças propostas por esses autores, quando pensadas no âmbito da instituição escolar, não alcançam a profundidade suficiente para fazer com que a escola seja outra coisa que não mais um espaço institucionalizado. As modificações trazidas por eles referente à iniciação, ao conhecimento ou a uma maior democratização das escolas está muito mais conectada a questão da atividade escolar, ou seja, naquilo que a compõem cotidianamente do que a suas funções estruturais como uma instituição, tal qual aquelas promulgadas por Berger e Berger (1977).

4.2 A força da instituição escolar: legitimando a (re)produção social

Neste tópico, serão apresentadas as ideias daqueles pensadores que acreditam que a escola nunca deixará de ser uma instituição importante para a sociedade. Esta instituição pode ser sintomática para a manutenção da reprodução social, como pensava Bourdieu ou para a formação de um saber diferenciado, como defende Charlot. A partir disso este tópico demonstra que dentro da instituição escolar estão engendradas questões relativas ao cotidiano escolar e as desigualdades sociais.

Com um pensamento que, no geral, destoa das análises de Dubet e Maffesoli, Bernard Charlot⁴⁷ não vê a “extinção” da escola com suas características institucionais como algo favorável. Para ele, a educação transmitida pela escola consiste em um processo de humanização, socialização e de subjetivação/singularização. Esses processos, segundo o filósofo francês, só podem acontecer graças à educação. É através dela que se perpetua a herança cultural das gerações anteriores.

⁴⁶ Esta noção de saber criticada por Maffesoli é a mesma que, também, recebe críticas de Bernard Charlot, a saber: a noção tradicional.

⁴⁷ Apesar de sua formação como filósofo, Bernard Charlot é reconhecido mundialmente por seus trabalhos na área da sociologia da educação.

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, as gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. Isso é fundamental para entender a educação. Nascemos como possibilidade e vamos nos tornando seres humanos concretos por meio da educação [...] (CHARLOT, 2013, p. 169)

No entanto, a partir da década de 1970, segundo Charlot (2013), a relação pedagógica foi modificada, sobretudo na relação entre os alunos e professores, nos livros didáticos e nos métodos de ensino. O que permaneceu igual, para o pensador francês, foi a “forma escolar”, traduzida no tempo/espaço da escola, na distribuição dos alunos em série/idade e nos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Charlot (2013, p. 40):

[...] a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face a escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades”, impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola.

Nesse cenário, também acontece um fenômeno que, para Charlot, é o mais importante: uma nova configuração na relação com o saber⁴⁸ e com a escola. Para ele (2013), a escola atual sofre intensa pressão do mercado neoliberal e dos efeitos da globalização. Em virtude disso, ela se vê tentada a encarar novos desafios tanto no plano socioeconômico como no plano cultural. Hoje, segundo Charlot (2013) é sintomática a nova relação com o saber apresentada dentro da escola. Os alunos, cada vez mais, estão nesse espaço apenas para passar de ano, não vendo na escola nenhum sentido e muito menos um prazer.

Para Charlot (2013) a constituição dos sistemas escolares contemporâneos foram formulados por três etapas: o Estado Educador (construção da escola primária para todos), o Estado desenvolvimentista (generalização do ensino fundamental) e o Estado regulador (universalização do ensino médio). Vale a pena lembrar que, nos países “emergentes” essas etapas não se apresentam de forma hierarquizada, sendo vivenciadas ao mesmo tempo e solicitando que o Estado se atente com elas em conjunto. No caso do Brasil, como discutido no terceiro capítulo, presenciamos o sistema escolar constituído

⁴⁸ Diversos autores discutem a relação com o saber. Dentre eles, destaco as contribuições de Tardif (2002) acerca dos saberes docentes, com ênfase na discussão a respeito dos saberes experienciais.

destas três etapas. A última delas, mais recente, universaliza o ensino médio e escancara as dificuldades que a escola tem em receber outros tipos de estudantes, como já discutido por Arroyo (2011).

A educação passa a ser vista, na sociedade hodierna, como uma mercadoria, tendo como pilares as leis da oferta, demanda e concorrência. A saída, portanto, seria a escola se atentar mais a uma “[...] dimensão da educação, em que se combinem uma sensibilidade universalista e o respeito à homodiversidade”. (CHARLOT, 2013, p. 60) A escola, ainda hoje, continua sendo um lugar onde o mundo é visto mais como um objeto e menos como um ambiente de experiências e vivências. Assim, ela se distancia do mundo da vida cotidiana do jovem aluno:

Sendo assim, temos de repensar a ligação entre o mundo familiar do aluno e o que se ensina na escola. Muitas vezes, tenta-se resolver o problema do fracasso escolar ligando tudo ao mundo cotidiano do aluno. Essa ligação, porém, constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo. É um apoio porque dá sentido ao que a escola ensina. É obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar (CHARLOT, 2013, p. 148)

O que importa, para Charlot, é que o ensino tenha sentido para aquele estudante que aprende. Para ele, para que o projeto educacional continue se sustentando nos dias atuais é preciso que criemos uma nova utopia. Para tal, é preciso eliminar o discurso da escola tradicional que considera que o aluno nada pode aprender fora dela. No entanto, não se pode “envergar a vara” e criar um discurso contrário à escola, simplesmente favorecendo o mundo de fora dela. Segundo o filósofo francês, aprendem-se coisas importantes tanto dentro como fora da escola. É preciso respeitar as especificidades de cada aprendizagem.

Seguindo um pensamento similar, Dayrell (2010) diz que a escola vem perdendo o seu monopólio no que tange ao processo de produção social da juventude. Segundo o sociólogo brasileiro, está crescendo uma configuração envolvendo diversas instâncias socializadoras que ainda tem a escola como estruturante, mas não como a única instância.⁴⁹ Para Dayrell (2007), não há dúvidas de que a escola convive com uma crise que há faz ruir seus muros tornando-a mais permeável as influências externas e isso, segundo ele, talvez tenha tido como principal causa a sua expansão para todas as

⁴⁹ Vale lembrar que autores como Feixa (1999), Groppo (2000), Pais (1990) e Aries (1989) já desenvolveram interessantes estudos demonstrando como, na modernidade, a escola auxiliou na construção de um modelo de criança e juventude.

camadas populares. Assim, passou a atender alunos de diferentes contextos dentro de uma sociedade desigual.

A crise, então, principalmente no cenário brasileiro, parece se estabelecer quando a escola começa a oferecer atendimento aos mais pobres. Ou seja, é com a entrada de crianças, adolescentes e jovens de camadas populares dentro da escola que ela passa a conviver, principalmente, com uma crise de identidade.

Em contrapartida, o sociólogo brasileiro vai dizer que a lógica escolar parece, cada vez mais, invadir a sociedade modelando os jovens e os naturalizando como se fossem apenas “alunos”. Nesse sentido, por meio das intensas ofertas de cursos extraescolares e “escolinhas” esportivas, a condição juvenil passa, quase sempre, pela lógica das estruturas escolares. Para Dayrell, isso não garante o fortalecimento da instituição escolar; pelo contrário, a faz ter mais concorrência advinda de outras instituições e das culturas de massa.

Dayrell (2007) ainda vai se perguntar se: a “escola faz juventudes”? Para ele a escola contribui em partes. Primeiro porque ela vem perdendo o monopólio da socialização dos jovens que, por sua vez, reconhecem outras dimensões educativas para além da lógica escolar. Segundo, porque a relação entre os jovens e a escola é marcada por uma tensão na difícil tarefa que os jovens têm para se tornarem alunos.⁵⁰ Nesse sentido, a saída, para Dayrell, é fazer com que a escola se abra para o mundo dos jovens, reconhecendo outras propostas educativas que não aquelas pautadas pelas regras, pela homogeneidade e com tempo/espço rígidos.

Com pensamento similar ao de Dayrell, Krawczyk (2014) vai dizer que a expansão escolar tem ocorrido pautada por uma escola engessada que não enxerga as dinâmicas juvenis contemporâneas. Nesse sentido, a autora acredita que a escola moderna foi fruto de outro momento histórico, cultural e social que obteve sucesso com sua organização pedagógica específica. Estamos vivendo outro momento histórico, no entanto,

⁵⁰ Os jovens ao entrarem na escola precisam deixar de lado suas principais características pessoais como roupas, óculos, bonés e linguajares para se adequarem ao modelo preterido pela escola. Nesse sentido, eles comportavam como alunos na escola e como jovens fora dela. Resultado disso é que se cria uma tensão entre o universo juvenil e o da escola (BUNGENSTAB E ALMEIDA, 2014).

A organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo (KRAWCZYK, 2014, p. 85).

Desse modo a autora diz que hoje o ensino deve menos ser visto como transmissão de valores e regras e mais como meio para possibilitar a reflexão, comunicação e redefinição dos valores e regras já estabelecidos.

Para Bourdieu (1984) a escola (nota-se que ele fala da escola francesa) é a instituição que influencia na segregação dos jovens, entre aqueles jovens que tem a condição de prosseguir nos estudos e os que não têm essa mesma oportunidade. O importante para Bourdieu e Passeron (2014) é a posição social ocupada pelo aluno. É por meio da posição social que o jovem tem antes e depois de passar pela escola que os autores demonstraram que a instituição escolar contribui para a reprodução da sociedade. O que acontece dentro da instituição escolar, para eles, está intrinsecamente ligado ao capital cultural e ao *habitus* dos jovens estudantes. Desse modo, os alunos que lançarem mão de maiores capitais culturais e ações práticas tem a possibilidade de se tornarem afortunados no percurso escolar.

Bourdieu (2012) vai dizer que a função social do sistema de ensino escolar é privilegiar o conhecimento burguês e que, devido à desigualdade, os estudantes de classes populares levam desvantagens. Assim, a trajetória escolar, para ele, estaria profundamente ligada à herança cultural familiar. Desse modo, os estudantes que possuem um maior nível cultural e maiores acessos a esses bens estão mais dispostos a seguirem com sucesso o percurso escolar.

A desigualdade gerada diante desse processo, para Bourdieu, desemboca em uma questão importante. Os estudantes passam a delegar seus percursos escolares as suas aquisições intelectuais e aos seus dons individuais. Contudo, de acordo com o sociólogo francês, as condutas escolares são definidas pela combinação feita entre o capital cultural e o *ethos*. O capital cultural, segundo Bourdieu, possui três estados, eles são: o Estado incorporado, o Estado objetivado e o Estado institucionalizado.

Para Bourdieu (2012), o Estado incorporado está relacionado ao corpo e a incorporação. A acumulação de um capital cultural necessita de tempo e de investimento pessoal. Desse modo, o indivíduo vai acumulando corporalmente tudo

aquilo que ele assimila. Assim, se tem, mas também se é. Carrega-se o capital cultural no corpo e, muitas vezes, ele é incorporado de tal forma que o indivíduo não o percebe.

O capital cultural em seu estado objetivado se refere aos bens culturais, como os livros, quadros, instrumentos e máquinas. É a partir destes bens que ele é transmitido. Essa transmissão pode ocorrer tanto no plano econômico (capital econômico) pela simples transmissão do objeto físico, como no plano simbólico, o que remete ao capital cultural. Nesse sentido, ao pensarmos o espaço educacional, podemos dizer que para possuir um livro, basta que o indivíduo tenha capital econômico, no entanto, para se apropriar dele e utilizá-lo de modo específico é preciso ter, antes, o capital incorporado. Os dominantes, então, possuem tanto o capital econômico como o capital cultural.

Por fim, o capital cultural institucionalizado se apresenta como a objetivação do capital incorporado por meio dos títulos ou diplomas adquiridos no percurso escolar. Nesse sentido, quanto mais se investe na carreira escolar, mais retorno se tem com o título a ser obtido. Se o capital cultural é institucionalizado, ele é reconhecido e legalizado socialmente. O capital cultural é consequência da organização familiar e a trajetória que as crianças terão dentro da escola depende de como sua família investiu o capital econômico, simbólico e social na educação no espaço não formal.

Poderíamos pensar o *ethos* como sistemas de valores implícitos que são interiorizados e auxiliam na definição diante do capital cultural e da escola. Bourdieu (2012), desse modo, se atentou em analisar os mecanismos objetivos (ligados à herança cultural) que determinam a exclusão contínua de estudantes de classes menos favorecidas. Ele afirma que em todos os domínios culturais (teatro, música, arte, etc.) quanto mais elevadas à origem social, mais ricos e extensos são os conhecimentos dos estudantes. Para Bourdieu (2012, p. 49)

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e a ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar a escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social [...]

Essa posição está ligada ao que o sociólogo francês chamou de *ethos* de classe, ou seja, a atitude e a perspectiva em relação ao futuro. Nesse sentido, para Bourdieu, as crianças de classes menos favorecidas que não possuem o capital cultural têm menos oportunidades escolares se comparadas às crianças que tem capital cultural necessário.

No entanto, todas elas devem demonstrar um êxito excepcional na escola. Esse é o mecanismo de superseleção.

Diante desse bojo, a escola se reduz a função de conservação social, perpetuando as desigualdades sociais. Para tal, Bourdieu (2012) vai dizer que, para que esse modelo de conservação se preserve, é preciso que a escola ignore em sua prática (seus conteúdos, avaliações e relações) as desigualdades culturais que existem entre seus estudantes. Assim, trata os desiguais de maneira igual e perpetua as desigualdades ocorridas fora da instituição escolar. Uma vez que a escola favorece aqueles que possuem capital cultural privilegiado, ela avalia e julga todos os estudantes de acordo com esta escala de valores, ou seja, a dos privilegiados.

O acesso cada vez maior de estudantes ao ensino público pode, com a ajuda de Bourdieu, ser lido por duas perspectivas. A primeira delas não se refere a uma transformação do ensino, já que os alunos que almejam entrar na escola são portadores de aptidões socialmente adquiridas que a escola requisita tradicionalmente. A segunda se traduz em uma crise da instituição escolar, se ela começar a receber, cada vez mais, estudantes que não conseguem se adequar mais a lógica da herança cultural tradicionalmente perpetuada pela escola.

Como exemplo, podemos pensar que dentro de uma escola de ensino médio, considerando que existem jovens que acreditam que a vida seja aproveitar e liberdade e jovens que enxergam suas vidas como fase de trabalho e responsabilidade. Ao aprenderem o mesmo conteúdo na escola, não podemos afirmar que o recebimento e entendimento deste conteúdo leve a homogeneização dos jovens receptores. Se a escola se apresenta como reprodutora da herança cultural da classe dominante, fica perceptível que os jovens estudantes que compõem esta classe terão mais facilidade em se apropriar da mensagem recebida.

Para Bourdieu, o interesse que o ouvinte tem diante de uma mensagem está ligado à cultura desse ouvinte. Para a presente tese, ele está ligado à cultura juvenil, caso o ouvinte seja um estudante de ensino médio. Para Bourdieu e Passeron (2008) a ação pedagógica que ocorre no seio escolar se traduz por uma violência simbólica e cabe a esta instituição ter certa autonomia para (re)produzir sua ação. A ação do sistema educativo consiste em validar condutas que são baseadas nos diplomas, nos detentores do conhecimento específico e no controle. Como bem lembra Silva (2009), Bourdieu e

Passeron (2008) dizem que a escola não atua pela transmissão da cultura dominante aos jovens das classes dominadas, mas sim pelo mecanismo de exclusão. Isso se justifica pelo fato de a cultura dominante não fazer parte do mundo dos jovens dominados. Por isso, o código escolar acaba sendo quase que indecifrável para aqueles que não possuem o capital cultural dominante.

A escola, ao se apresentar como um espaço de reprodução tenderá sempre a beneficiar as classes dominantes, pois, é dentro desta instituição que elas operam com sutileza seus arbitrários culturais e suas violências simbólicas. Portanto, a transformação social para Bourdieu não poderia ocorrer por meio de atividades dentro da escola, mas sim, as atividades cotidianas de cada indivíduo (Bourdieu prefere utilizar a palavra agente). A escola, então, teria menos o papel de construir uma relação de ensino/aprendizagem com seus estudantes e mais o objetivo de avaliar os mesmos. Partindo deste princípio os alunos, que em seus seios familiares conseguiram construir relações de aprendizagem, se darão melhor nos momentos que forem avaliados pela instituição escolar. Já os jovens estudantes de classes menos favorecidas diante da avaliação escolar teriam mais dificuldades por não terem herdado a herança cultural de sua família.

Bourdieu (2008) e Charlot (2013) irão concordar que a atividade escolar não é simplesmente uma atividade de formação que é ofertada para todos os alunos. Sua atividade real, para além dessa, seria a de legitimar o poder (bens culturais, linguísticos e etc.) das classes dominantes. Talvez a grande diferença dos pensamentos de Bourdieu e Charlot esteja engendrada na questão da atividade escolar (como bem já ressaltou o próprio Bernard Charlot). Segundo Charlot (2013) Bourdieu não se preocupava tanto em refletir sobre as atividades do aluno, já que pensava que essas não conseguiriam romper com a reprodução ocorrida dentro da instituição escolar. Já Bernard Charlot, assumidamente da importância para as atividades escolares. Para ele devemos levar em conta os valores implícitos e explícitos da escola, a partir destes valores que se alcança o entendimento sobre a mobilização e as atividades dos estudantes.

Tanto Bourdieu quanto Chalort propõem discussões interessantes no campo educacional. É preciso que, ao pensar questões relativas à instituição escolar, consideremos tanto aspectos relacionados à desigualdade social como também aqueles referentes ao cotidiano do aluno dentro da escola. Ao passo que a escola tenta

reproduzir, os estudantes também não produzem? É a relação da (re)produção intermitente.

4.3 Toda juventude tem um saber empírico

Interessa neste subcapítulo analisar três perguntas específicas que permeiam a relação dos jovens estudantes com o ensino médio. A primeira pergunta a ser analisada é aquela que diz respeito à importância da escola na vida dos estudantes. Na segunda parte deste subcapítulo procurei entender o que os jovens pensam a respeito das mudanças em suas escolas, nesse sentido os estudantes responderam se mudariam algo ou não em suas escolas e o que mudariam.

A terceira pergunta compõe a última parte deste subcapítulo e teve como intenção analisar a pergunta referente ao abandono escolar. Assim, os jovens foram perguntados se já pensaram em abandonar os estudos ou não. A intenção em analisar essas três perguntas se dá pela tentativa de entender a visão que os jovens pesquisados têm do ensino médio, sobretudo no que tange a legitimidade desta instituição em suas vidas.

Basta recorrermos a nossa idade escolar juvenil para lembrarmos-nos de todas as análises que fazíamos acerca das nossas escolas. Sabíamos exatamente dizer qual professor era bom e qual era ruim, lançávamos opiniões sobre a estrutura da escola e de como ela poderia se tornar melhor. Quase sempre, esses momentos aconteciam dentro da roda de conversa de amigos(as) e raramente passavam pelos ouvidos dos professores e coordenadores.

De fato, pouco interagíamos com coordenadores e professores. Esses, não estavam muito preocupados em saber das nossas vidas extraescolares. O importante, para eles, era que desempenhássemos corretamente nosso papel dentro da escola. Mas porque seria tão importante ouvir o que os alunos têm a dizer sobre a escola? Ora, porque sem eles, a escola não existiria.

É importante dar voz aos jovens, pois, em alguns momentos, a oportunidade de falar é tudo que eles têm.⁵¹ Para ouvi-los, ou melhor, lermos suas respostas a respeito do que eles pensam sobre suas escolas foram separadas três perguntas que,

⁵¹ Como nos sugere o título do interessante livro de Weller (2011): “Minha voz é tudo que tenho”.

especificamente, ajudam a refletir sobre o papel desta instituição na vida dos estudantes. A primeira pergunta quis saber se a escola, na visão dos jovens, é importante; a segunda perguntou aos jovens se eles mudariam alguma coisa em suas escolas e a terceira, por fim, quis saber se eles já pensaram em algum momento em abandoná-la.

4.3.1 O que os jovens pensam: sobre a importância da escola

Aqui será analisada a pergunta que quis saber sobre a importância da escola na vida dos jovens e, além disso, entender, também, como os diferentes grupos dos jovens estudantes se posicionou a respeito da importância desta instituição. Há diferença entre os grupos de jovens a respeito da importância do ensino médio?

Na busca de formular uma questão que abarcasse de forma completa a discussão sobre a importância da escola atual para os jovens e tentar captar ao máximo sobre aquilo que a teoria tem discutido a respeito da crise da identidade do ensino médio optou-se por elaborar uma pergunta a partir de uma passagem tirada do artigo de Dayrell (2007, p. 1106), qual seja: “Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando- se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas”.

Após lerem esse pequeno texto, os jovens foram perguntados a respeito de suas opiniões acerca dele. Assim, foram indagados se: “concordavam plenamente, concordavam, indecisos, discordavam e discordavam plenamente”. Utilizar uma frase do artigo de Dayrell traduz a importância de colocar o ensino médio em debate. Menos para querer entender se “a escola faz juventude” e mais no sentido de refletir de qual maneira os jovens fazem suas escolas. Os jovens pesquisados, após lerem a citação de Dayrell sobre a crise da escola e a falta de interesse que ela acarreta nos estudantes, sobretudo pela sua obrigatoriedade, responderam da seguinte maneira: 26.2% jovens concordam plenamente, 30.3% concordam, 23.5% estão indecisos, 12.7% discordam e 7% discordam plenamente. Desses, temos a seguinte tabela:

Tabela 6- o que é ser jovem x “Para os jovens...”

		Invisíveis	Passageiros	Juvenilistas	TOTAL
Leia e marque uma das alternativas: “Para os jovens...”	Concordo plenamente	14	13	51	78
	Concordo	28	23	39	90
	Indeciso	27	10	33	70
	Discordo	12	6	20	38
	Discordo plenamente	2	5	14	21
	Total	83	57	157	297

Fonte: pesquisa do autor

Em relação ao total das respostas obtidas, vemos os jovens que enxergam a juventude como fase de responsabilidade (início da vida laboral) e concordam (plenamente ou não) que suas escolas estão distantes de seus interesses, apresentando um cotidiano monótono, se tornando uma “obrigação” necessária correspondem a 12.1% do total das respostas. Já os jovens que pensam em aproveitar a vida (e ter liberdade) e concordam que a escola tem se tornado um espaço desinteressante correspondem a 30.3% das respostas totais. Os jovens *invisíveis* correspondem a 14.1% do total das respostas. Quando somadas, estes percentuais chegam a 56.5% dos 297 questionários respondidos. No entanto, se somássemos o número de jovens *invisíveis* com os *passageiros*, ainda assim, teríamos um número menor do que dos *juvenilistas*.

Em relação aos indecisos, temos 3.3% das respostas de jovens *passageiros*, 11.1% dos *juvenilistas* e 9% dos *invisíveis*. Totalizando 23.4% de jovens indecisos. Já no que tange aqueles jovens que discordam (plenamente ou não) observou-se um total de 19.8% das respostas, dessas, 3.7% são dos jovens *passageiros*, 11.4% dos *juvenilistas* e 4.7% dos *invisíveis*.

Vemos que os *juvenilistas* são maioria em relação a aqueles jovens que concordam que a escola tem se tornado um espaço desinteressante, com uma rotina chata e coberta de “obrigatoriedades”. Em relação aos indecisos notamos que há uma aproximação entre os *juvenilistas* e os *invisíveis*, ou seja, a partir desta percepção podemos afirmar que os *passageiros* quase não apresentam dúvidas diante das questões

referentes à escola. Esses jovens, por se caracterizarem pelo trabalho e amadurecimento parecem ter mais certeza daquilo que querem e pensam. Nesse sentido, o papel da escola se mostra bem configurado para esse grupo.

Como, então, diferentes jovens podem apresentar visões diversas em relação a suas escolas? Podemos responder lançando mão daquelas análises feitas pelas pesquisas do Brasil. Como bem lembrou Arroyo, Dayrell e Carrano os jovens estudantes que hoje chegam à escola possuem características diferentes daqueles estudantes que chegavam à escola nas décadas passadas e isso acentua ainda mais o papel da escola. Pode-se vislumbrar uma lógica escolar que já não agrada a juventude que a frequenta. Uma escola que se afasta dos interesses dos jovens e com um cotidiano que não os agrada, se tornando um espaço, como bem ressaltaram Charlot e Dayrell, principalmente de aquisição de diplomas.

No entanto, a partir do momento que consideramos que o cotidiano escolar também se apresenta como um espaço de interações juvenis e que sofre influência dos estudantes que lá estão, podemos pensar em qual maneira os jovens podem “fazer” a escola. Para Dayrell (2007), os jovens se apropriam da escola de tal maneira que conseguem dar um novo sentido a ela, resignificando-a e, nesse aspecto, claro, a juventude faz escola!

Como pensar nesses jovens, em sua maioria os *juvenilistas*, que tecem críticas as suas escolas? Seriam eles os “outros” jovens que chegaram à escola com a universalização do ensino médio? Como já mostrado anteriormente, os *juvenilistas* se caracterizam por serem jovens que acreditam nas suas juventudes como momento de prazer, liberdade e para aproveitar a vida. Se recorrermos a Dayrell (2003, 2010), vemos que este autor fala na dificuldade de reconhecer que a juventude que frequenta a escola pública seja pautada por uma moratória em relação ao trabalho.

De fato, os *juvenilistas* pesquisados atribuem um papel direcionado a ideia da moratória e isso pode trazer um novo significado para a discussão sobre os outros jovens e a crise do ensino médio. Willis (1991) em seu famoso livro “Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social” pesquisou etnograficamente como grupos de jovens podem se opor (ou não) a cultura escolar. Dois grupos de jovens foram estudados, os “rapazes” e os “ce-de-efes”. O primeiro grupo se opõe a cultura escolar e rejeitam tudo que dela advém, inclusive o segundo grupo que, por sua vez, são

conformados com os processos que ocorrem dentro da escola. Willis mostra como os “rapazes” tentam, a todo custo, se distanciarem das marcas características da instituição escolar. Esse distanciamento se dá pela vestimenta, pela prática do fumo e o consumo de bebidas alcoólicas. Essas características colocam em confronto a cultura escolar e a cultura contra escolar dos “rapazes”. Como bem ressalta Willis (1991, p. 33),

Além do fato de produzir um efeito legal, a bebida é adotada abertamente porque é o sinal mais veemente passado aos ce-de-efes e aos professores de que os rapazes se distanciam da escola e tem uma presença num modo alternativo, superior e mais maduro de vida social.

Para Willis (1991), esses confrontos ocorridos entre a instituição escolar e a cultura contra escolar podem ser entendidos como uma forma de oposição entre o formal (a escola) e o informal (os “rapazes”). A escola se apresenta, então, por meio de estruturas específicas referentes às normas, as práticas pedagógicas e a hierarquia estabelecida dentro dela.

Já a cultura contra escolar se baseia em características que não são promulgadas pela escola. Dentre essas destacam-se o próprio grupo social. De acordo com Willis (1991, p. 42): “A oposição à escola manifesta-se principalmente na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e por derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você trabalhar”.

Uma das principais queixas relatadas por parte dos professores foi relacionada ao desperdício de tempo que “os rapazes” experimentavam. Gostaria de fazer um adendo e afirmar que, sem dúvida, esses jovens tentavam a todo custo jogar a escola do futuro nos conflitos do presente e, assim, causarem um rompimento dialético do tempo. Isso não seria atividade escolar? Para “os rapazes” o trabalho é mais importante que a escola. O chão da fábrica se apresenta como a única fonte verdadeira de conhecimento do mundo. Mas a escola não seria a representação, também, do mundo laboral?

Mesmo a escola sendo uma representação do mundo laboral, ela nunca poderá sê-lo de fato. O conhecimento do mundo do trabalho, nesse caso, se configura de forma mais presenteista do que aquele conhecimento para o futuro obtido na escola. Diferente do que vimos nos capítulos 2 e 3 da presente tese, os jovens “rapazes” pesquisados por Willis situam suas resistências diante da escola pautadas por características do mundo do labor. Já os jovens *passageiros* aqui pesquisados, por sua vez, utilizam o trabalho e

as características contidas nele (responsabilidade/amadurecimento) de forma similar ao mundo da escola.

Fica claro, então, que a diferença entre esses grupos de jovens (de Willis e o da tese) parece ter como principal fator a ideia de juventude que eles apresentam. Se os jovens rapazes de Willis são influenciados por uma cultura de grupo, no sentido trabalhado por Magnani (1992), os jovens *passageiros* no presente trabalho são fortemente influenciados pelas instituições que os norteiam, como o trabalho, a escola e a família. Quando realizamos outros cruzamentos das respostas dos jovens, alguns pontos valem ser destacados. A tabela de referência cruzada entre a pergunta sobre a importância da escola e a unidade educacional chama atenção:

Tabela 7 – “Para os jovens...” x Unidade educacional

		“Para os jovens...”				Total
		Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo plenamente	
Escola	IEG	26	23	7	2	74
	CPMG	21	17	11	14	76
	CEMBF	14	27	11	4	75
	CERMA	17	23	9	1	72
	Total	78	90	38	21	297

Fonte: pesquisa do autor

Nota-se que nas quatro escolas pesquisadas o número de jovens que concordam e/ou concordam plenamente que a escola tem se tornado um espaço desinteressante segue um padrão similar. No entanto, no CPMG o número de jovens que discordam plenamente desta afirmativa corresponde a 66,6% do total dos estudantes que optaram por essa resposta. Quando voltamos o olhar para quais jovens estão inseridos dentro desta escola, percebemos que há um maior número de *juvenilistas* (46 estudantes) em relação aos *passageiros* (16 estudantes) e aos *invisíveis* (14 estudantes). Porque motivos o CPMG apresentou essa discrepância em relação aos outros três colégios? Por se tratar de um Colégio regido pela Polícia Militar, o Hugo de Carvalho possui suas particularidades.

Durante a aplicação do questionário tive a oportunidade de, por dois dias, acompanhar a dinâmica dessa escola. É possível notar de início que o colégio não é

igual às escolas estaduais. Nele, os alunos antes de entrarem para as salas, fazem uma formação comandada pelos militares. Essa formação é feita em filas e por turmas, tendo como objetivo verificar se os alunos estão dentro dos padrões do colégio, por exemplo: os meninos de cabelo cortado, as meninas de cabelo preso, o uniforme adequado e etc.

Os alunos que estão fora do padrão exigido pelo colégio são separados dos demais e aqueles que não apresentam nenhum tipo de transgressão as regras vão para as salas de aula; já os que apresentam alterações ficam na quadra. O militar responsável pelo “pelotão dos alterados” verifica se os alunos tem justificativa para estarem fora do padrão. Feito isso, os alunos são liberados para poder ir para a sala de aula, caso contrário, levam punição.

O padrão que é exigido no colégio é controlado com rigor pelos militares, os alunos são cobrados o tempo todo dentro da escola, dentro da sala de aula e, até mesmo, fora da escola, algo que se assemelha ao que Foucault (1987, p. 126) relata sobre controle:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo de mecânica – movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

Esse controle que os militares têm sobre os alunos é o que Foucault (1987) chama de disciplina. Ou seja, o controle profundo sobre as operações do corpo com o intuito de tornar os sujeitos mais dóceis e úteis. Ora, visto isso e sabendo que dentro do CPMG há maior número de *juvenilistas*, podemos imaginar que seus corpos passam, dentro deste ambiente escolar, por um processo de disciplinarização. Isso é fato. Mas também podemos pensar que esse movimento em prol da disciplina atinge mais facilmente os jovens *passageiros*, pois suas características são mais próximas às exigidas por essa escola.

Dos 25 jovens do CPMG que discordam (11) e que discordam plenamente (14), 12 correspondem aos *passageiros*, 4 aos *invisíveis* e 9 são *juvenilistas*. Esse dado nos mostra que os jovens *passageiros* justificam a discrepância em relação aos estudantes que discordam plenamente que suas escolas estão se tornando espaços sem sentido.

Precisei recorrer a outras perguntas (sobre as mudanças na escola e o abandono escolar) para tentar perceber se o diagnóstico dos jovens diante da escola é, quase

sempre, similar ou se o que difere são as consequências (advindas deste diagnóstico) que eles darão para as escolas que tanto anseiam.

4.3.2 O que os jovens pensam: em relação às mudanças nas escolas

Aqui serão apresentadas as respostas dos jovens estudantes a pergunta sobre se mudariam ou não alguma coisa em suas escolas. Além de analisar esta pergunta e conhecer o percentual de jovens que mudariam suas escolas, tratou-se também de relacionar esta pergunta com aquela que perguntou sobre o que é ser jovem. Assim, é possível demonstrar o que os diferentes grupos de jovens pensam a respeito das mudanças em suas escolas. Vale a pena ressaltar que, além da pergunta em si, o intuito é também não perder de vista a condição juvenil dos estudantes. Como vimos no segundo capítulo, estamos pesquisando três grupos de jovens: os *juvenilistas*; *passageiros* e *invisíveis*.

Percebi que, dos 297 questionários aplicados, 74.6% das respostas disseram que as escolas precisam passar por mudanças e 25.4% acreditam que suas escolas não precisam passar por nenhuma mudança. Os estudantes foram solicitados a justificarem suas respostas, no entanto, 23.9% deles não quiseram justificar. Como ficaria a relação entre a condição juvenil dos estudantes e suas opiniões a respeito das mudanças na escola? Vejamos a tabela 8 abaixo:

Tabela 8- Mudança nas escolas x O que é ser jovem?

		<i>Na sua opinião, a escola deveria passar por mudanças? Explique</i>		Total
		Sim	Não	
<i>Para você, o que é ser jovem?</i>	Passageiros	42	15	57
	Juvenilistas	119	38	147
	Invisíveis	61	22	83
<i>Total</i>		222	75	297

Fonte: pesquisa do autor

Após analisar a tabela de referência cruzada entre a condição juvenil de cada estudante e suas opiniões a respeito de mudanças nas suas escolas percebeu-se nos três grupos juvenis um maior número de respostas favoráveis às mudanças nas suas escolas, totalizando 74.6% das respostas. Dessas, 14.1% correspondem aos jovens *passageiros*, 40% aos *juvenilistas* e 20.5% os *invisíveis*. Já 25.4% dos jovens não querem ver nenhuma mudança em suas escolas. Eles estão divididos em 12.7% *juvenilistas*, 7.4% *invisíveis* e 5.3% dos *passageiros*.

No que tange aos motivos: dos *passageiros* que responderam “sim”, 76% deles justificaram suas respostas. 50% dos estudantes querem que suas escolas mudem no que diz respeito a sua estrutura física. Já 16.6% acreditam que as mudanças tem que ocorrer no corpo pedagógico das escolas. Por fim, 9.5% responderam que suas escolas precisam mudar em relação às regras que lá estão estabelecidas. Já do total dos estudantes que responderam não, 33.3% disseram que suas escolas não precisam mudar, pois estão boas para eles.

Já 67.5% dos *juvenilistas* que responderam “sim” justificaram suas respostas: também relacionadas a mudanças de estrutura física (44.5%), ao corpo pedagógico (22.6%) e as regras estabelecidas na escola (14.2%). Já daqueles que responderam que suas escolas não precisam passar por mudanças, 23.3% acreditam que elas estão boas. Em relação aos estudantes *invisíveis* que responderam que suas escolas precisam passar por mudanças, 45.7% justificaram suas respostas, desses: 32.4% querem mudanças na estrutura física; 7.3% desejam mudar as regras e 6% querem mudanças no corpo pedagógico.

O que se pode concluir a respeito das opiniões dos estudantes sobre se suas escolas precisam ou não passar por mudanças é que os jovens que responderam a pergunta, em sua maioria (75.2%), querem que suas escolas mudem. Este número nos aponta duas questões importantes. A primeira é a de que esses resultados vão ao encontro das teorias que acreditam que a escola atual precisa passar modificações e a

segunda que nos mostra que independente da condição juvenil, os estudantes acreditam que a escola pode ser melhor.

Vale a pena salientar que essas modificações solicitadas pelos jovens, em sua maioria, dizem respeito à estrutura física. Do total das respostas justificadas (de todos os grupos juvenis), 34% querem modificações estruturais, 13% se preocupam com mudanças relacionadas ao corpo pedagógico e apenas 9% desejam modificações no que tange as regras. Isso nos mostra que os jovens não anseiam mudar, principalmente, o projeto pedagógico da escola, bem como sua didática e seus valores. Nesse sentido, se a teoria acredita que é necessária uma mudança completa na organização escolar, a maioria dos estudantes entrevistados solicitam mudanças pontuais de ordem física e, também, em relação às regras.

Aponto, desse modo, três aspectos que os teóricos europeus elucidaram em seus escritos que quase não são contemplados nas falas dos jovens estudantes no que tange a suas visões sobre suas escolas e as possíveis mudanças que podem ocorrer dentro deste espaço. A primeira delas diz respeito ao conhecimento que a escola detém. Se lembrarmos de Dubet (1994), notamos que a crise da escola contemporânea, para ele, se estabelece também pelo fato de ela ter perdido o monopólio do conhecimento a ser transmitido. Nesse sentido, os estudantes apontariam que existem outros espaços detentores de conhecimentos (Dayrell) e que a escola necessitaria de uma mudança a fim de compreender sua perda do monopólio.

O segundo aspecto parece estar ligado ao sentido das aprendizagens dos estudantes. Para Charlot e Bauman (2009), a escola atual desenvolve uma nova relação de saber com seus usuários que, por sua vez, acusam e escancaram o teor principalmente utilitário que a escola assume no contemporâneo. Ou seja, o espaço escolar voltado para a conquista de algo, não importando o sentido e/ou prazer.

Um último aspecto que gostaria de destacar diz respeito à escola enquanto uma instituição do futuro. Para os pensadores europeus (e aqui estou incluindo aqueles favoráveis e desfavoráveis a desinstitucionalização escolar) na sociedade contemporânea do presente, a escola do futuro já não se adequa mais. A incerteza diante do futuro faz os jovens estudantes valorizarem o presente e, conseqüentemente, se distanciarem dos propósitos da escola.

Os jovens pesquisados, em sua maioria, estão mais interessados em modificar a infraestrutura das escolas do que suas características pedagógicas. Como bem ressaltou Dayrell (2007), os jovens têm apreendido em outros espaços, contudo, esses outros espaços não deixam de lado a lógica escolar. São espaços escolarizados que, sem dúvida, possuem outras regras e outros espaços estruturais mais atraentes para os jovens. Os jovens buscam, então, mudanças naquilo que o Estado nunca garantiu a eles.

Neto *et al* (2013) fizeram uma escala de infraestrutura baseada no censo escolar de educação básica do ano de 2011. Nessa escala, estabeleceram quatro categorias de infraestrutura: elementar (possuem apenas água, sanitários, esgoto, energia e cozinha), básica (além do elementar, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora), adequada (espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet) e avançada (possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais). A caracterização da infraestrutura englobou aspectos como a energia consumida, a distribuição de água, sanitários, quadra de esportes, salas, laboratórios e bibliotecas.

No que tange ao Centro-Oeste, Neto *et al.* (2013) perceberam que, num universo de 100%, 17.6% são escolas elementares; 51.6% são escolas básicas; 29.7% são adequadas e apenas 1% são escolas avançadas. Como poderíamos classificar as quatro escolas pesquisadas? Pautado pela escala de Neto *et al* (2013) podemos classificar três escolas pesquisadas como tendo suas estruturas avançadas, tendo em vista que, além dos itens básicos, todas essas escolas possuem laboratório de ciências, dependências para estudantes com necessidades especiais, quadra poliesportiva, copiadoras e acesso a internet. Apenas a escola CEMBF pode ser classificada com estrutura adequada já que, no momento da pesquisa, não possuía biblioteca e nem sala de informática. Pois bem, se todas as escolas, aparentemente, possuem infraestrutura avançadas, como explicar o alto número de respostas que modificariam a estrutura das escolas?

Vale destacar que possuir esses “equipamentos” não significa excelência no que tange a infraestrutura, uma vez que as escolas podem apresentar laboratórios com objetos defasados, quadras deterioradas, copiadoras exclusivas para professores e

internet limitada apenas aos momentos de aula na informática. Divino, da escola Robinho e do grupo dos *invisíveis* disse que: “Acho que deveriam melhorar as salas. Pintar, melhorar o chão e os banheiros”. A *juvenilista* Carol do CPMG disse: “A escola é muito mal limpa, fora a sujeira dos próprios alunos”. Cátia do IEG, também *juvenilista* relatou: “Olha o tamanho dessa escola e não se aproveita nada, não tem nada de interessante pra fazer além de ficar em sala.” Na escola CEMBF, o *juvenilista* Dan respondeu: “Não mudança com os profissionais, acho que está bom. Mas na escola (física), mas espaços para lazer como alguns bancos no pátio da escola”. Apesar dos três grupos quererem mudanças, os *juvenilistas* são mais do que o dobro dos outros dois grupos juvenis. Ou seja, esses jovens representam mais do que a metade de todos aqueles que querem mudanças físicas e estruturais em suas escolas.

Em relação à estrutura física Faria Filho e Vidal (2000) perceberam que muitas escolas são pichadas ou tem seu interior descaracterizado pelos estudantes (desenho nas carteiras e paredes). A tentativa dos jovens de deixarem suas marcas nesses ambientes revela a intenção, não apenas de modificar o local estruturalmente, mas, também, de imprimir suas identidades dentro deste espaço,

Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000)

Tanto Dubet (2006) como Charlot (2013) acreditam que a educação atual ganhou um teor utilitário. As mudanças solicitadas pelos jovens demonstram que eles, em sua maioria, estão preocupados com questões relacionadas à ordem da utilidade. Os estudantes querem modificações físicas que os ajudem durante suas atividades escolares. Assim, estão preocupados, de fato, com a qualidade de suas escolas. Qualidade do espaço físico, melhoria das regras e qualidade dos seus professores.

Ao criticarem as regras, os jovens criticam, também, as relações de poder que ocorrem na escola. Será que, para eles, essas instituições funcionam como abstrações ou eles são conscientes das regras impregnadas nas relações de poder existente durante suas experiências escolares? Os jovens que responderam o questionário, ao falarem sobre as regras não querem eliminá-las da escola, pelo contrário; eles querem apenas

modificá-las. Relacionando a experiência de Dubet (1997) com as respostas dos jovens em relação à modificação das regras nota-se uma tensão.

No IEG, destaco duas respostas a respeito das mudanças no que tange as regras. A jovem *passageira* Dafne, ao defender que sua escola deveria passar por mudanças, disse: “porque aqui só existem regras e às vezes nem sempre elas são cumpridas. Teria que ter alguma mudança nessa parte”. Já Eliseu, categorizado como *invisível*, da mesma sala, respondeu: “a escola deveria ser mais rigorosa com as regras”. Na escola Robinho, os jovens *juvenilistas* Felipe e Fred disseram que as mudanças deveriam ser nas regras. O primeiro ressaltou: “é preciso ter um melhoramento nas regras” e o segundo solicitou que os estudantes tivessem “mais horas de recreio”.

No CPMG, três respostas se destacam a respeito das modificações nas regras. Diana, do grupo dos *invisíveis*, ressaltou que a escola “deveria parar de brigar por coisas bobas, como a cor do esmalte das alunas”. Já Fúlvio, categorizado como *juvenilistas*, disse que “os uniformes deveriam ser opcionais”. Por fim, Elana (*passageira*) disse que: “deveria melhorar em focar mais na educação pedagógica do que no treinamento militar”.

Para Dubet (1997), só utilizando regras mais duras e rígidas foi possível dar aulas. Se os jovens entrevistados buscam modificar as regras, como na esteira de Dubet, seria possível o professor conseguir dar aulas? Dubet experimentou, como professor, das questões relativas às regras para conseguir conquistar ordem dentro da sala de aula e, por mais que ele tenha ressalva em relação a elas, percebeu que as mesmas são importantes, não apenas para por ordem na escola, mas, também, para iniciar a relação de ensino/aprendizagem. Poderíamos pensar então que, se os alunos querem modificar as regras, eles conseqüentemente estariam modificando as questões de ordem na escola e, sobretudo, suas relações de ensino/aprendizagem com os professores.

De acordo com Carrano (2011) a escola ainda se apresenta como uma instituição futurista, ou seja, possui seus sentidos de aprendizagem voltados para o futuro e isso seria um dos principais motivos das insatisfações dos estudantes. É preciso, segundo ele, criar ferramentas para diálogos entre o corpo docente e os alunos a fim de considerar as demandas do presente dentro da escola do futuro.

As mudanças relacionadas ao corpo pedagógico devem ser levadas em consideração, pois como destaca Krawczyk (2011), o sentido da escola para os estudantes está ligado, não apenas pela integração escolar do aluno, mas também a sua identificação com os professores. A atitude do docente, seu modo de ensinar, sua capacidade de estimulação e diálogo, segundo a autora, pode despertar o interesse por parte dos estudantes. Ainda de acordo com Krawczyk (2011, p. 767):

O que no passado foi considerado como transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como possibilidade de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos (Goergen, 2005). Um desafio desse tipo não pode ser encarado numa sociedade hostil em relação à juventude, nem por meio de projetos individuais de uma escola, de um professor.

Podemos afirmar que as mudanças dos jovens estão mais ligadas à ideia de atividade cotidiana escolar e menos pensando esta instituição como espaço de reprodução social. Por quê? Parece que os estudantes, ao proporem essas mudanças (regras, estrutura física e corpo docente), estão mais interessados em facilitar e melhorar suas vidas escolares, ou seja, querem passar por esta etapa de ensino de forma menos rígida e mais agradável possível. Não há, nas respostas dos jovens, a intenção de eliminar suas escolas e fazerem dela outra coisa.

Nesse sentido recorremos a Bourdieu (2008) e ao fato dele, ao falar da instituição escolar como um mecanismo de reprodução social, não ter preferido dar ênfase às questões relativas à atividade da escola, principalmente aquelas produzidas pelos estudantes. Assim, na ótica de Bourdieu, a verdadeira mudança (transformação social) não ocorre se mudarem as regras, a estrutura física e/ou o corpo pedagógico. Para o sociólogo francês, ela só muda pelo viés extraescolar (como aquela ocorrida no seio da família do estudante). Essas mudanças solicitadas pelos estudantes entrevistados, então, não rompem com a reprodução existente na escola? Se não, o que ganhamos em levar em conta os valores implícitos e explícitos da atividade escolar dos jovens? Os jovens parecem ainda quererem a escola e buscam torná-la um ambiente mais agradável possível.

Fica clara a insatisfação da maioria dos estudantes diante de suas escolas e essa parece não se apresentar relacionada pelas diferentes respostas a respeito de suas condições juvenis, já que quase todos os jovens solicitam modificações. Esse cenário

demonstra que, para a maioria, o reconhecimento de que a escola pode melhorar nada tem a ver com as diferentes juventudes? Sim e Não.

Sim, porque como mostrado pelas respostas dos jovens estudantes, a escola precisa, com urgência, rever seu espaço, suas regras, conteúdos e, principalmente, sua estrutura física. Nesse sentido, importa menos reconhecer as diferentes juventudes e mais entender que a escola precisa de um novo modelo de estrutura física, mais atual. Sociólogos de diferentes países possuem o mesmo diagnóstico em relação à crise da escola. Como exemplo, podemos citar Dubet e Charlot (França), Bauman (Polônia), Dayrell (Brasil), dentre outros. O que difere a presente tese destes diagnósticos é que, aqui a pesquisa demonstrou, até agora, que os jovens buscam modificações pontuais. Isso faz com que pensemos a crise da escola como uma crise parcial, ligada principalmente as questões de ordem estrutural.

A expansão e a universalização do ensino médio brasileiro não ocorrem de modo tranquilo. Segundo Krawczyk (2014) o ensino médio está exposto às tensões e disputas de poder pela concentração e/ou distribuição de quais são os conhecimentos realmente significativos no mundo atual e isso acaba envolvendo, também, as discussões sobre os conteúdos curriculares.

O aumento da procura pela escola média está acontecendo por sobre uma dinâmica escolar engessada e desenvolvida numa outra realidade e com outras demandas e necessidades, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes de hoje. O nosso desafio e o do poder público é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva. (KRAWCZYK, 2014, p. 86)

Este diagnóstico é correto, no entanto, parece desconsiderar algo que influencia a relação dos jovens com suas escolas: a estrutura física e as regras. O documentário dirigido por João Jardim “*Pro dia nascer feliz*” traz, em seu primeiro capítulo, o dia a dia de uma escola de periferia de Pernambuco e mostra como a falta de estrutura afeta o cotidiano dos jovens estudantes. Seja pela falta de água, pela estrutura física degradada e/ou pela falta de condução para os estudantes irem à escola. No caso específico do documentário, a estudante chamada “Valéria” conseguiu ir à escola somente por três vezes num período de duas semanas de filmagem, motivo: o ônibus da escola estava quebrado.

O documentário mostra, ainda, outros estudantes desta mesma escola preferindo ficar fora dela durante o período de aula. Se a escola tivesse uma estrutura mais atrativa isso também aconteceria? Sem dúvida, o exemplo tratado no documentário expõe a verdadeira escola que é oferecida aos jovens brasileiros. Se, mesmo considerando as escolas aqui pesquisadas com estruturas avançadas e adequadas os estudantes buscam mudanças, o caso da escola da “Valéria” acusaria esta tensão mais profundamente.

Além do entendimento sobre qual escola é ofertada aos jovens deve ser importante, também, considerar quais são as experiências e as atividades de aprendizagens que os estudantes trazem dos espaços de fora da instituição escolar. Ou seja, considerar também quem são esses jovens em suas condições de vida singulares. A escola, seus espaços, bem como suas regras podem assim fazer sentido para alguns e não fazer para outros.

Assim, uma melhoria nas escolas desses jovens que responderam o questionário pode ter um desdobramento diferente, justamente baseado por suas juventudes. Como? Para um jovem que se vê diante de uma fase para trabalhar e assumir responsabilidade, solicitar mudanças nas regras, no corpo pedagógico e na estrutura física pode, para ele, estar especificamente relacionado com seu universo. Assim, poderia esse estudante estar almejando a presença de professores mais prestativos (ou mais responsáveis) e/ou de regras mais parecidas com aquelas do mundo laboral.

Por sua vez, aqueles jovens que acreditam estar na fase para aproveitar a vida e ter liberdade, ao pedirem mudanças nas regras, no corpo pedagógico e espaço físico podem, também, estarem relacionando-a com seus mundos. Então, eles podem estar querendo regras um pouco menos rígidas, professores mais maleáveis e um espaço físico que os façam vivenciar momentos de prazer.

Enfim, estamos diante de diversos jovens que, no fundo, não querem as mesmas mudanças. Elas têm consequências diferentes de acordo com cada relação que o jovem estabelece com a escola. Pelo sim e/ou pelo não é sintomático reconhecer, nesse momento, que os problemas relacionados à estrutura das escolas e suas regras impõem limitações às ambições pedagógicas da escola.

Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão. Assim, seguramente, a

escola estará no caminho de recuperar seu caráter cultural, e o docente, o reconhecimento da sociedade, particularmente, o reconhecimento dos jovens. (KRAWCZYK, 2014, p. 97)

Podemos pensar que a localidade das escolas pode interferir na resposta dos estudantes, no entanto, em todas as quatro escolas o número de jovens que acreditam na mudança deste espaço foi superior a 60%. Vejamos a tabela:

Tabela 9 – Mudanças na escola x Unidade educacional

		<i>Unidade educacional</i>				Total
		IEG	CPMG	CEMBF	CERMA	
<i>Na sua opinião, a escola deveria passar por mudanças?</i>	Sim	57	48	52	65	222
	Não	17	28	23	7	75
Total		74	76	75	72	297

Fonte: pesquisa do autor

No CERMA, dos 76 estudantes que responderam a pergunta, 90% disseram querer alguma mudança. Já no CPMG Hugo, dos 76 jovens que responderam o questionário, 63.2% desejam modificações em suas escolas. Já no IEG, 77% dos jovens querem ver alguma mudança em suas escolas e, por fim, no CEMBF 69% acham que a escola deve passar por mudanças. Vale a pena destacar que no CERMA o número de estudantes foi significativo. Quais são os motivos que levam esses alunos a quererem mais mudanças em sua escola do que os outros jovens das outras três escolas analisadas?

No CERMA, diferente de outros colégios, os *juvenilistas* não se isolam no quantitativo dos mais presentes. Ao passo que os *juvenilistas* somam 33 estudantes, os *invisíveis* aparecem com 27 e os *passageiros* com 12. Daqueles que acreditam que a escola não precisa passar por mudanças, quatro são *passageiros*, dois são *invisíveis* e um é *juvenilista*. Interessante notar, também, que dos sete jovens que acreditam que o CERMA não precisa mudar, cinco são do sexo masculino. Nenhum desses jovens justificou sua resposta.

Como já salientado anteriormente, o CERMA pode ser classificado como uma escola possuidora de uma infraestrutura avançada. No entanto, a reclamação dos jovens não pode ser definida apenas como uma reclamação de cunho disciplinador (em relação

às regras), mas também em relação à própria estrutura, que pode estar defasada e inutilizada.

Se há um maior número de estudantes que anseiam mudanças no CERMA, talvez esta escola esteja em uma pior condição se comparada às outras três? A resposta afirmativa a esta pergunta me parece ser superficial. Se analisarmos com profundidade, veremos que nesta escola se encontram o menor número de *passageiros* em relação às outras escolas pesquisadas. Isto é importante destacar, pois como estamos tentando discutir ao longo desta tese, são os jovens *passageiros* que se adequam melhor às dinâmicas escolares e, quando solicitam mudanças, são aquelas referentes à melhoria em suas escolas, reforçando o papel da instituição em suas vidas.

Nesse sentido, após analisar esta segunda questão, podemos afirmar que a juventude pode fazer a escola? Como isso seria possível em relação às necessidades de mudança nesses espaços? Vimos que, apesar de todos os grupos juvenis serem sumariamente favoráveis às mudanças em suas escolas, as consequências dessas mudanças se diferem de acordo com cada grupo. Na esteira da epígrafe deste capítulo, podemos concordar com Rubem Alves (2004) sobre as escolas que são gaiolas e aquelas que são asas? Os *juvenilistas* parecem enxergar suas escolas como gaiolas e solicitam mudanças nela. Já os *passageiros* sabem que suas escolas são asas, mas querem que elas sejam asas melhores para poderem alcançar voos mais altos. Para fundamentar e aprofundar essas questões sobre os diferentes relacionamentos dos jovens com suas escolas é preciso analisar outras questões. Vamos a elas.

4.3.3 Os que os jovens pensam: sobre abandonar a escola

No que tange ao questionário aplicado aos 297 jovens das quatro escolas, outra pergunta, em especial, tem relação direta com a discussão sobre a (des)institucionalização escolar: saber se os(as) jovens já pensaram em parar de estudar. Interessa neste tópico enxergar quais jovens já pensaram em abandonar a escola e quais aqueles que nunca pensaram.

Vemos pelas respostas que a grande maioria dos (as) estudantes (75.4%) nunca pensou em parar de estudar; já para 17.5% dos jovens, em algum momento de suas vidas escolares, abandonar a escola já passou por suas cabeças. Charlot (2013) diz que a principal questão não é saber por que os jovens saem da escola, mas sim o motivo pelo

qual alguns alunos nunca entraram na lógica simbólica deste espaço. Segundo o pensador francês, eles estão presentes fisicamente, mas nunca compreenderam o que consiste em estar ali. Assim, Charlot (2013) afirma não podemos dizer que os jovens abandonam ou se evadem da escola, já que alguns deles, simplesmente nunca estiveram nela, ou seja, nunca entraram na sua lógica simbólica.

Os jovens pesquisados compreendem os motivos por que estão na escola. Esse pensamento é embutido em suas cabeças diariamente. O fato da maioria dos jovens nunca ter pensado em parar de estudar pode estar relacionada à incorporação por meio de práticas que esses jovens fazem das disposições que estão presentes na escola. Desse modo, podem ter críticas a escola, mas internalizam o sentido do estudo, ou seja, o *habitus* (Bourdieu, 2009).

Se há um descompasso declarado entre o universo juvenil e o espaço escolar do ensino médio, o que tem garantido a permanência dos jovens em um local que, como nos mostra a teoria, eles mesmos criticam? Como explicar a permanência dentro de uma escola desinteressante daqueles jovens que, além de estudar, ainda precisam trabalhar?

Após realizarem pesquisa com o ensino médio no Brasil Abramovay e Castro (2003) viram que o principal problema desta etapa de ensino refere-se ao desinteresse por parte dos alunos. Com o desinteresse, surge, também, a probabilidade dos alunos abandonarem e se evadirem da escola. Para as autoras, há uma diferença entre o abandono e a evasão escolar. O primeiro diz respeito ao aluno que deixa a escola, mas que ainda tem chances de retornar a ela no próximo ano letivo ou quando consegue resolver os problemas que o impediram de estudar. Já a evasão escolar acontece quando o estudante deixa a escola de forma terminante.

As autoras perceberam que as principais causas do abandono e da evasão escolar – no ensino médio - estão ligadas à reprovação (e a repetência), as deficiências de aprendizagens (principalmente aquelas trazidas do ensino fundamental), ao trabalho, falta de dinheiro, mudança de cidade, gravidez e doença. Foram pesquisadas escolas de ensino médio público e privadas de 13 capitais brasileiras. Dentre elas, Abramovay e Castro (2003) viram que a maior porcentagem de estudantes que já abandonou a escola se encontrava em Belém (27,3%) e a menor em Curitiba (14%). Em Goiânia, de 60.611 jovens estudantes de escolas públicas do ensino médio entrevistados, 26,1% já abandonaram os estudos. Interessante notar, que em todas as capitais as autoras

concluíram que as taxas de abandono são maiores nas escolas públicas do que nas escolas privadas.

Esses dados, segundo Abramovay e Castro (2003), sugerem que a evasão e o abandono escolar são, principalmente, fenômenos de classe, relacionados a problemas de sobrevivência com o mundo de fora da escola. Sem dúvida, é importante prestar atenção às condições de vida de cada jovem para saber seus reais motivos diante de um possível abandono escolar.

No entanto, quero mostrar que o abandono escolar (ou o desejo dele), não é apenas um fenômeno de classe ou de desinteresse por parte do aluno diante da escola, mas sim que largar os estudos é algo que convive em intensa relação com a perspectiva de vida que esses estudantes delegam para si. Ou seja, está intrinsecamente relacionado com o que eles pensam sobre o que é ser jovem.

Nesse sentido, os motivos que levariam os jovens a abandonarem a escola ou permanecerem nela estariam ligados a fatores relacionados à escola (como, por exemplo, o *habitus* ou a sociabilidade), mas também, interiores a própria constituição do jovem. Assim, o jovem permanecer na escola ou abandoná-la pode estar voltado não apenas a (não) incorporação de um *habitus*, mas, também, a representação de juventude que cada estudante possui. No que tange aos *juvenilistas*, *passageiros* e *invisíveis*, há diferenças sobre o abandono escolar ou todos eles incorporaram as disposições presentes na estrutura escolar? Acredito que os *passageiros* são menor número em relação àqueles que já pensaram em abandonar a escola, pois suas representações de juventude se alinham aos ideais que esta instituição promove.

4.3.3.1 Os jovens que já pensaram em abandonar a escola

A tabela abaixo faz a relação entre os grupos juvenis e as respostas dos jovens a respeito do abandono escolar. Lançando mão dos estudos de Dubet (1997) e Bourdieu (2008) podemos afirmar que a permanência ou não dos alunos dentro da instituição escolar está relacionada, também, com aqueles capitais culturais que são passados a eles, principalmente no âmbito da família. Assim, eles vão ganhando aquisições de conhecimento que, de fato, são resultado de uma construção social.

Desse modo, as visões e opiniões dos jovens a respeito do abandono escolar estão diretamente ligadas a valores adquiridos por eles ao longo de suas trajetórias (*habitus?*). Esse “valor”, quase sempre implícito nos estudos que tratam da juventude e educação que deve ser considerado: o entendimento que os jovens têm de si.

Tabela 10 – O que é ser jovem x Parar de estudar

		Você já pensou em parar de estudar?				Total
		Sim	Não sabe	Não	Não quis responder	
Para você, o que é ser jovem?	Juvenilistas	30	2	117	8	157
	Passageiros	4	0	50	3	57
	Invisíveis	18	3	57	5	83
Total		52	5	224	16	297

Fonte: pesquisa do autor

Dos 52 jovens que já pensaram em parar de estudar, 65% não trabalham. Esses dados nos mostram que o fato de os jovens trabalharem ou não, não se apresenta como fator principal para fazer com que eles desistam dos estudos. Sobre os jovens que já pensaram em abandonar os estudos, 65% deles justificaram suas respostas dizendo que tem preguiça de estudar e/ou que é difícil e não possuem tempo para tal.

Vale aqui destacar algumas justificativas das respostas dos jovens estudantes. Elsa (*juvenilista*) do CERMA disse que já pensou em parar de estudar “por preguiça e pelo meu ânimo de estudar”. No IEG, Gildo (*juvenilista*) disse que sim, pois: “o ambiente escolar hoje se tornou um ambiente chato e tedioso”.⁵² Na mesma sala o Heitor (*invisível*) disse que “Sim, porque eu já estou cansado de estudar, já estudei demais e não estou aprendendo mais nada”.

Já no CEMBF, Eva e Hugo (*juvenilistas*) relataram que já pensaram em parar de estudar. Segundo a primeira: “Estou pensando nisso agora, por preguiça e por estar cansada”. Já para o segundo, “são muitas responsabilidades, ter que aguentar alguns professores ignorantes, mal educados e etc.” Por fim, no CPMG duas respostas

⁵² Na esteira de Bourdieu (2009), podemos pensar que para este jovem o estudo se torna chato, pois não faz parte da sua vida familiar, por exemplo. Desse modo, seu *habitus* em relação à leitura e estudo não se apresenta bem estruturado.

chamaram atenção e ambas também foram respondidas por estudantes que, na presente tese, integram o grupo dos *juvenilistas*. Maria já pensou em parar de estudar “por muitas vezes não entender os conteúdos”. Pietro disse que “às vezes é muito puxado, também tem o desgaste e o cansaço”. Apesar de inúmeras pesquisas sobre a realidade educacional brasileira (incluindo aquelas realizadas por Dayrell e Segnini já discutidas aqui) afirmarem que o trabalho aparece como entrave para os estudos, sobretudo, prejudicando a escolarização daqueles jovens que entram no mundo laboral, a presente tese, por meio das respostas dos alunos, demonstra que mais da metade dos jovens que já pensaram em abandonar os estudos não trabalham e aqueles que trabalham não justificam esse desejo pelo fato de trabalharem.

Desse modo, podemos dizer que os fatores relativos ao abandono dos estudos podem estar ligados aos aspectos institucionais das escolas, como também a fatores exteriores a elas. No que tange aos fatores exteriores a escola, se apresentam as visões dos alunos, bem como seus processos de aprendizagem e a relação que eles tecem com outras instituições, como a família e o trabalho. Já os fatores ligados à instituição escolar dizem respeito à estrutura da escola, bem como os recursos que cada instituição oferece para influenciar na permanência de seus estudantes dentro de seu espaço.

Duas análises podem ser feitas a partir dessas justificativas. Ao dizerem que é difícil os jovens estão colocando, novamente, questões referentes à aprendizagem e ao saber. Ao responderem que não possuem tempo, estamos diante de jovens que, no seu dia-a-dia, utilizam seus tempos para a realização de outras tarefas que não aquelas ligadas à escola (isso significa que: ou essas outras tarefas são mais atrativas ou elas são necessidades que não podem ficar “para depois”) ou, então, a escola com suas intensas tarefas toma todo o tempo do jovem estudante (com provas, trabalhos e deveres de casa).

Em relação aos 52 jovens que já pensaram em abandonar os estudos, 34.4% correspondem aos *invisíveis*, 7% aos *passageiros* e 57.6% correspondem ao grupo que acreditam estarem vivendo uma fase para aproveitar a vida. Isso demonstra que, de fato, para esses alunos(as) a escola não é um espaço que eles aproveitam? A escola se mostra de forma antagônica aos ideais de liberdade e gozo dos(as) jovens. Ou seja, é um espaço que, de certa forma, não corrobora com a escolha que esses jovens fizeram para suas vidas, assim, ela parece mais atrapalhar do que ajudar.

Esses números reforçam a visão de que a escola é o espaço do trabalho, das tarefas e das regras. Nela, não há tempo (ou há pouco tempo) para os jovens terem liberdade e aproveitar a vida em sua plenitude. Poderíamos pensar, então, que na escola se encontra muito mais a figura do aluno em detrimento da figura do jovem? Se esses 57.6% dos estudantes que já pensaram em parar de estudar e acreditam que estão vivendo uma fase para aproveitar a vida não podem ser jovens dentro deste espaço, é necessário que invistam em outros papéis mais adequados com a rotina desta instituição. Ou investem nesses papéis ou ficam a mercê da dúvida constante de abandonar os estudos,

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las (DUBET, 1997, p. 225).

Vale destacar alguns pontos-chaves que podem causar uma constante ideia de não permanência desses jovens dentro do ambiente escolar. A primeira delas está relacionada ao fato de que, na presente tese, o trabalho não aparece como fator principal para o abandono dos estudos. Esse dado tenciona e discorda das pesquisas já realizadas por Guimarães (2005) e Ferretti (2010). Ambos os autores perceberam que os jovens brasileiros conferem centralidade ao trabalho e ao perigo do desemprego. Fato esse que, segundo eles, deixa a escola em um grau de importância menor do que o trabalho no que tange aos interesses juvenis.

Para os *passageiros* o trabalho reforça ainda mais a importância da escola, pois, ambos possuem características parecidas com aquelas que representam suas juventudes. Para os *juvenilistas* o trabalho também não aparece como causador do abandono escolar. No caso desses jovens a principal razão para deixar a escola parece estar mais ligada à busca pelo prazer.

Ao contrário do trabalho, um fator importante para o abandono da escola parece ser a dinâmica e os ritos existentes dentro desta instituição. De que dinâmica estamos falando? Daquelas relacionadas à oferta de intensos conteúdos e estudos diários que,

como disseram os jovens, tornam o cotidiano escolar tedioso e chato. A isso, podemos associar a estrutura da escola, que como vimos, não agrada aos estudantes.

A ampliação da escolarização pode ter influência no anseio de abandono dos jovens? Respondendo esta pergunta rapidamente e com base no que diversas pesquisas brasileiras têm revelado, podemos dizer que sim. A universalização do ensino médio brasileiro colocou na escola aqueles jovens que até então não tinham a oportunidade de frequentá-la. Em virtude disso, esses estudantes possuem mais dificuldades em se adequar a lógica escolar e, conseqüentemente, convivem com o constante temor do abandono.

O que vale a pena ser dito e desmistificado, então, é que o pensamento em prol de um possível abandono escolar, para os jovens pesquisados, esta principalmente, relacionado à ideia de juventude que eles possuem e as propostas que a escola apresenta. O cansaço e a chateação dos jovens advêm das tarefas do mundo laboral escolar, como também dos seus ritos e da sua organização cotidiana. Assim, não é apenas o trabalho fora da escola que faz o jovem pensar em sair da escola, mas sim o trabalho que eles também têm realizado dentro deste espaço.

Sposito (2005) lembra muito bem que a expansão da escolaridade não foi acompanhada pela retirada da juventude do mercado de trabalho, como muitas teorias defenderam. Assim, ao passo que os jovens foram entrando na escola, também foram entrando ou permanecendo no mundo do trabalho. Sposito (2005, p. 106) parte de uma ideia de que a relação entre juventude, escola e trabalho é intermitente. Nesse sentido, “[...] para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”.

Se a afirmação de que a ampliação da escolarização dos jovens tem impulsionado o anseio pelo abandono não pode ser levada ao pé da letra, devemos concordar, na esteira de Sposito (2005), que tanto a escola como o trabalho são variáveis que estão incorporadas em seus cotidianos.

Em relação a cada escola, no IEG, 14 estudantes já pensaram em abandonar os estudos e 56 nunca cogitaram tal abandono. No CPMG, 58 jovens nunca pensaram em abandonar os estudos, contudo, 13 já pensaram na possibilidade. Já no CEMBF, 14

estudantes já cogitaram em largar os estudos, enquanto 54 nunca pensaram em tal possibilidade. Por fim, 11 alunos do CERMA já consideraram o abandono dos estudos e 56 nunca pensaram em tal possibilidade. Esses dados nos mostram, mais uma vez, que apesar de as escolas estarem situadas em regiões diferentes e distantes as respostas dos estudantes seguem um padrão de similaridade tanto em relação ao abandono escolar, como também a respeito da permanência nesta instituição.

4.3.3.2 Os jovens que nunca pensaram em parar de estudar

Importante é destacar que dos 224 jovens que nunca pensaram em parar de estudar, 35.7% justificam tal posição dizendo que os estudos dão condição deles serem alguém no futuro. Apenas 3% dos jovens que nunca pensaram em parar de estudar falaram que estudam para poder ter um bom emprego. Dos 224 jovens que nunca pensaram em parar de estudar, 26% trabalham. Vale destacar algumas justificativas dos jovens. Nice (*juvenilista*) do CPMG, respondeu que nunca pensou em parar de estudar, pois: “hoje em dia não temos um bom futuro sem os estudos”. Na mesma escola, Joao (*passageiro*) disse que não, “pois estudo é a minha prioridade. Para ser possível ter um futuro próspero, financeiramente bem sucedido”.

No CEMBF, Olga (*invisível*) disse que não, “porque sem o estudo a gente não é nada”. Da mesma escola, Zayn (*juvenilista*) disse que não, pois: “Não me vejo sem a escola. Futuramente não seria nada”. Já no IEG, Téo (*passageiro*) disse que nunca pensou em parar de estudar, por que: “a escola é um lugar onde aprendemos muitas coisas e é um aprendizado que você vai levar para toda a vida, é algo super necessário”. Por fim, no CERMA, Talita (*invisível*) disse que “sem os estudos não temos um futuro digno”. O fato de que a maioria dos jovens nunca ter pensado em abandonar a escola reforça os escritos de Berger e Berger (1977) sobre as instituições sociais. Nesse caso, a força da instituição escolar é tão grande que os jovens que lá estão acreditam que por meio dela podem ser alguém na vida e/ou conseguir um bom emprego.

Nesse aspecto os jovens também reforçam a ideia de que a instituição escolar possui sua característica referente à objetividade, pois reconhecem que é passando pela escola e cumprindo seus objetivos que alcançarão os resultados esperados. Mas não é só por esse viés que podemos analisar essa questão. Por outro lado, podemos pensar que esses jovens que delegam aos estudos (e conseqüentemente a instituição escolar) a importância de se “tornar alguém na vida” e conquistar bons empregos estão também

querendo dizer que esse espaço talvez seja o único lugar onde eles podem ter a oportunidade de melhorar suas condições de vida.

Retomando alguns aspectos da discussão travada no capítulo dois da presente tese, vale a pena se atentar em três pontos importantes a respeito da ampliação da escolarização brasileira. Esses têm, direta ou indiretamente, relação com a questão do abandono escolar. São eles: a escola como instituição garantidora de um futuro mais seguro; a aquisição de diplomas e a universalização do ensino médio.

O ensino médio no Brasil, constituído historicamente pelo viés propedêutico e do trabalho presenciou, com sua universalização, a entrada de jovens heterogêneos e permitiu a eles terem outra formação além da profissionalizante. Fato esse que veio acompanhado de uma maior visualização da sociedade brasileira desigual. A perspectiva juvenil de enxergar a escola como instituição garantidora de um futuro seguro vem acompanhada das ideias de trabalho e formação para o ingresso no ensino superior. Na esteira de Reis (2012) e das justificativas dos jovens aqui pesquisados podemos perceber, também, que mesmo a escola não tendo condições de garantir mais um futuro melhor para seus estudantes, eles ainda creem que ela é capaz de oportunizar isso.

No entanto, apesar de diversas pesquisas abordarem essa perda de status que a instituição escolar apresenta diante do futuro (e nesse sentido as pesquisas na Europa de Bauman e Dubet são sintomáticas) não podemos crer fielmente nessa posição. Por quê? Primeiro porque os jovens estudantes que lá estão pensam de maneira diferente; segundo porque, no Brasil, tem crescido historicamente (por mais lento que seja) o número de jovens que, após o ensino médio, conseguem acesso ao ensino superior.

Por que os jovens que responderam o questionário vão à escola? Por que a maioria deles nunca pensou em abandonar a escola? É verdade que “ter um bom emprego” e “ser alguém na vida” são características importantes para legitimar a escola. O perigo aparece quando os jovens que lá estão não encontram o saber como um sentido, como uma atividade intelectual e prazerosa. Fazendo da escola apenas um meio para se alcançar benefícios profissionais.

Weller (2014) diz que a escola atual tem se preocupado muito mais com o desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens. Para Weller (2014), é preciso

reconhecer o ensino médio como etapa na qual os jovens possam desenvolver projetos de futuro, cabendo à escola o importante papel de ajudá-los a viabilizá-los.

Sabemos, no entanto, que a conclusão do Ensino Médio não a conduzirá automaticamente à Educação Superior ou a um “emprego com carteira assinada”. O percurso dos que desejam ingressar na universidade bem como dos que esperam encontrar um emprego com carteira assinada logo após a conclusão do Ensino Médio nem sempre ocorre de forma linear. Pesquisas revelam que alguns estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três ou quatro anos em cursinhos vestibulares, sendo aprovados na universidade somente após a sétima ou oitava tentativa (WELLER, 2014, p. 144).

Por um lado, as respostas do questionário nos mostram jovens que não pensam em abandonar a escola, pois acreditam que é a partir dela que terão um bom emprego. Por outro, continuam a frequentá-la, pois querem se tornar “alguém na vida”. Em ambos os casos, estamos lidando com questões referentes ao conhecimento e ao saber. Charlot (2013) se mostra preocupado com a perspectiva de que, por meio da escola, a sociedade se torne mais uma sociedade da informação do que uma sociedade do saber.

Na esteira de Weller (2014), o trabalho com os jovens estudantes no ensino médio deve, além de promover os conhecimentos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral e profissional, desenvolver, também, um olhar atento às condições de vida destes estudantes se preocupando em impactar os projetos de vida dos jovens a longo ou curto prazo.

Em outro contexto, Carrano (2010) ressalta que a lógica escolar de lançar para o futuro o sentido dos conhecimentos e aprendizagens é a principal causa de insatisfação dos jovens diante de suas escolas. Nesse viés, faltam ferramentas para as escolas e seus professores na tarefa de conferir sentido a presença e permanência dos jovens dentro deste espaço. Como vimos, ao contrário do que ressaltou Carrano, o sentido que os jovens conferem às suas escolas e a pertença nesses espaços é, também, ligada à garantia de um futuro melhor. Vale lembrar que 35.7% dos jovens entrevistados aqui enxergam a escola como instituição promulgadora de um futuro mais seguro e melhor. Fato esse que dialoga com a política de universalização do ensino médio brasileiro, pois o futuro melhor pode estar relacionado com a ideia de preparação para o mercado de trabalho e/ou ingresso no ensino superior.

Como bem ressalta Charlot (2013, p. 84): “[...] na sociedade urbanizada desenvolvida, quem não encontra emprego não tem como se sustentar, criar uma família, manter uma ‘vida normal’”. Ou seja, procuram, a todo custo, serem alguém na vida. Ser alguém na vida, então, parece estar no primeiro plano da vida desses jovens. Depois, eles irão refletir sobre a valorização do diploma e/ou do próprio conhecimento.

De todo modo, podemos afirmar que existem três principais características que fazem os jovens permanecerem na escola e não pensarem em abandoná-la. A primeira delas e que pode ser concluída através das justificativas é a de que os jovens possuem o entendimento de que a formação do ensino médio vai além da simples preparação para o mercado de trabalho. Para eles, ser “alguém na vida” na significa ter apenas um emprego, mas possuir alguns aprendizados que a escola ainda oportuniza, sejam eles para a vida em sociedade, para o ingresso no ensino superior e/ou entrada no mercado de trabalho. Essa afirmação pode ser justificada pelo fato de muitos jovens (26%) já se encontrarem presentes no mercado de trabalho.

Outra característica que vale a pena ser lembrada é a de que os jovens ainda reconhecem a escola como uma instituição garantidora de um futuro seguro, digno e bem sucedido. Nesse ponto, novamente, a presente tese discorda de alguns teóricos europeus quando esses afirmam que uma das principais insatisfações dos jovens estudantes é o fato de que a escola já não ajuda mais na construção do futuro como outrora. Como exemplo, Bauman (2009) acredita que a durabilidade do conhecimento da escola que prometia a conquista de posições seguras no futuro tem sido tencionada na sociedade hodierna, fazendo com que a instituição escolar se veja permeada de críticas sobre seus ritos e objetivos pedagógicos. De fato, esta análise pode ser realizada pelos estudiosos da cultura escolar, no entanto, os atores principais que lá estão – os estudantes – não possuem esse mesmo diagnóstico e, para eles, a escola ainda é instituição importante nesse sentido.

Essa discussão nos leva a terceira característica que acredito ser fundamental sobre o entendimento do porque os jovens permanecem dentro da escola, principalmente, os *juvenilistas*. Por mais que os jovens reconheçam a escola como instituição ainda promotora de um futuro, ela parece ter dificuldade em auxiliar os jovens em seus projetos de vida presentes e de curto prazo, como bem frisou Weller (2014). Desse modo, pensamos que os *juvenilistas* permanecem na escola e reconhecem

sua importância futura, no entanto, eles apresentam problemas de ordem presenteista com a escola, assim, a crise estabelece em o que esta instituição tem a oferecer para esse grupo “aqui e agora”.

4.3.4 O que os jovens pensam: sobre a justiça escolar

O cenário pós-segunda guerra, como bem ressaltado por Nogueira (1990), provocou inúmeras mudanças educacionais no que tange a expansão massiva das taxas de escolarização dos países industrializados e, conseqüentemente, alavancou pesquisadores no âmbito da sociologia da educação. Essas pesquisas se voltaram para as desigualdades sociais diante do sistema de ensino. Quase sempre utilizando pesquisas quantitativas esses estudos tinham um caráter macroscópico visando mais a relação da instituição escolar com outras instituições e menos as atividades que ocorriam no cotidiano das escolas e das salas de aula. É nesse contexto que emerge o paradigma da reprodução que teve como expoente os estudos de Bourdieu e Passeron (2008).

Em contrapartida, na história recente da sociologia da educação, tem se identificado um esforço de pensar a educação para além das suas relações fixadas entre os dominantes, os dominados e as regulações. Esse deslocamento parece ser motivado pela ideia de também se considerar os agentes como capazes de transformarem e influenciarem as atividades escolares. Esses novos estudos no âmbito educacional têm se voltado para as discontinuidades e as atividades dos atores que vivenciam a escola. Como bem ressalta Vieira e Resende (2008, p. 13) a sociologia nunca deixou de contribuir para o debate sobre as teorias educacionais.

De forma específica, a Sociologia da Educação percorreu desde os anos sessenta caminhos teóricos que, embora conceitualmente divergentes, tentaram explicar os fundamentos das desigualdades escolares, quer ao nível do acesso à escola, quer ao nível do aproveitamento escolar, quer ainda ao nível das relações dinâmicas entre o diploma e o posto profissional.

Acredito, na esteira de Valle (2013), que é preciso apresentar novas questões, mas, também, ressignificar as antigas. A ideia nesse momento é discutir a questão da justiça escolar tentando entender, principalmente pelas lentes de Dubet, questões referentes à meritocracia e as oportunidades escolares na visão dos jovens entrevistados.

Vale a pena lembrar que as pesquisas brasileiras sobre a escola demonstram que a universalização do ensino médio no Brasil fez com que mais jovens pudessem estudar por mais tempo. Sob essa perspectiva não há dúvidas de que presenciamos uma maior igualdade de acesso aos estudos, no entanto, essa democratização como bem lembra Dubet (2008) gerou outras desigualdades dentro da escola. O que seria, então, uma escola justa? Na verdade o que se entende por justiça?

Segundo Valle (2013), os princípios de justiça perpassam a antiguidade clássica, passando pelos iluministas até chegar aos ideais relativistas da sociedade hodierna. Rawls (2002) talvez tenha sido um dos principais autores nesse campo. Para ele o ideal de justiça estaria ligado aos princípios de liberdade, diferença e reparação. Rawls (2002) parece buscar o efetivo direito a igualdade de oportunidades. Já Walzer (2003) se coloca na contraposição dos pensamentos de Rawls ao acreditar que os problemas das injustiças estariam ligados aos processos de dominação. Nesse sentido, para Walzer, a escola jamais poderia ser um bem social exclusivo de uma parcela da sociedade para dominar a outra.

Quando Dubet (2004, 2008) vai falar sobre a escola democrática justa, ele se baseia, principalmente, pelas concepções de igualdade de posições e igualdades de oportunidades. Explicação central para o tema da justiça em Dubet (2004) se refere ao fato de que todas as esferas e campos sociais geram suas próprias desigualdades e injustiças. Assim, não só a escola cria suas injustiças e desigualdades⁵³, como também os espaços econômicos, políticos e sociais também o criam. Há desigualdades produzidas em uma esfera que podem produzir, também, desigualdades em outra esfera, ou seja, desigualdades econômicas também podem refletir em desigualdades escolares. Portanto, a busca tem que ser por uma independência de cada campo no que tange a produção de suas (in)justiças.

Dubet reconhece que há uma dominação dentro o alto grau da sociedade competitiva. Sua tentativa é a de minimizar os efeitos da meritocracia e da injustiça. Assim, propõe um novo tratamento para os vencidos. Para Dubet (2012) existem duas concepções de justiça social que estão na ordem do dia, quais sejam: as igualdades de

⁵³ No cenário brasileiro, estudos de Saviani (2008) e Silva (1999) demonstraram, com clareza, as teorias pedagógicas e do currículo no bojo da discussão sobre o papel da escola e da sua relação diante das (des)igualdades sociais e das marginalidades.

posições e a igualdade de oportunidades. Ambas as concepções visam reduzir as desigualdades geradas pela sociedade capitalista, tentando torná-las mais justas, inclusive, dentro do espaço escolar.

Reconheço que não há uma tentativa, por parte de Dubet, na mudança estrutural. De certa forma, ele parece ser pessimista e tenta, com sua teoria, mudar a realidade presente, por menor que seja. Para Dubet, é preciso mostrar para os alunos a realidade como ela é, entendendo que fazemos parte dessa sociedade, fazendo com que os jovens conheçam o lado dos vencidos e como isso se insere na sociedade capitalista. Dubet discursa sobre uma perspectiva de pensar em um modelo de escola justa, onde a meritocracia, a igualdade de posições e a igualdade de oportunidade são assuntos que necessitam ser discutidos e tencionados.

A igualdade de posições, segundo Dubet (2012), visa reduzir a distância entre as posições sociais e não privilegiar a circulação de atores no seio dos diversos postos desiguais. Ou seja, não se trata de tentar fazer com que o filho de um operário tenha as mesmas chances que um filho de um empresário, mas sim, fazer com que haja uma redução nas desigualdades das condições de vida entre esses sujeitos. Não se trata, portanto, de fazer com que as mulheres ocupem os mesmos cargos que os homens, mas fazer com que os cargos que elas ocupam sejam mais equivalentes em termos de condições e remuneração (DUBET, 2012, p. 173). Esse modelo de justiça social enxerga a sociedade em termos de classes sociais e pensa a temática da desigualdade, primeiro, em relação à esfera do trabalho.

Já a igualdade de oportunidade, como dito, baseia-se na meritocracia. Nesse caso, as desigualdades sociais são tidas como um obstáculo que impede o estabelecimento de uma competição justa. Assim, diferentemente do que pensa os defensores da igualdade de posições, os filhos de operários, pela perspectiva da igualdade de oportunidade, devem ter as mesmas possibilidades que os filhos dos executivos, de modo que ambos possam competir entre si e conquistarem seus objetivos.

Numa sociedade de mais a mais democrática, ou seja, uma sociedade que considere os indivíduos fundamentalmente iguais, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir, a cada um, dispor das mesmas oportunidades de fazer valer seu mérito, e esperamos da escola que ela funde hierarquias escolares e sociais perfeitamente justas, considerando apenas o trabalho, o talento e o mérito dos indivíduos. (DUBET, 2008, p. 383)

Em ambos os modelos, Dubet (2012) vai discorrer sobre as críticas. A igualdade de posições é criticada por engendrar nos grupos apenas a defesa de seus interesses particulares, gerando assim, um enfraquecimento da coesão social e uma dependência do Estado. Além disso, não considera as discriminações que grupos sociais sofrem, como as mulheres e os negros, fazendo com que cada grupo permaneça em sua posição ao invés de buscar uma mudança qualitativa dessas.

Já a igualdade de oportunidade tem suas críticas voltadas ao fato de que ela parece não reduzir as desigualdades sociais, se limitando a oferecer um paliativo para os mais pobres bem afortunados com talentos, portanto, baseando-se pelo mérito, culpabilizando ou parabenizando o indivíduo pelos seus resultados. Para Dubet (2012), tanto a igualdade de posições como a igualdade de oportunidades devem ser colocadas em prática na sociedade. Porém, ele acredita que a prioridade deva ser dada a primeira,

Podemos desejar tanto a igualdade de posições quanto a igualdade de oportunidades, mas se não queremos viver de ilusões, estamos constrangidos a escolher o caminho que pareça mais justo e mais eficaz, estamos obrigados a dar prioridade a uma dessas duas concepções de justiça (DUBET, 2012 p. 176).

Segundo o autor, é importante priorizar alguma dessas duas concepções já que a escolha será refletida no cotidiano do ator que escolher. Assim, ou o indivíduo luta para melhor sua posição social ou se esforça para angariar melhores posições. Para Dubet, priorizar a igualdade de posições é importante por dois motivos. Primeiro porque dá autonomia e confiança ao ator social, diminuindo a ideia de uma competição contínua e reforçando a perspectiva de que, respeitando as diferenças e buscando a igualdade, se gera a solidariedade entre os atores. Segundo porque é a partir dela que se pode buscar uma igualdade de oportunidade mais justa, fazendo com que, independente da busca de ascensão social, o indivíduo não sofra em virtude dos seus eventuais resultados (fracasso ou vitória). Qual impacto que isso acarretaria no sistema educacional? Como pensar uma escola justa a partir dessas duas concepções?

O modelo de escola atual, ao privilegiar a igualdade de oportunidade, reproduz a desigualdade das condições de vida dos seus alunos. A ideia de que no Estado democrático todos os indivíduos são iguais e o mérito decide onde cada um pode chegar, desconsidera as desigualdades sociais que são produzidas fora do espaço escolar. Dubet (2008) reconhece que o desejo de se ter uma escola totalmente justa é

utopia, no entanto, reconhece que buscar esse desejo é tarefa urgente, mesmo não conquistando a justiça escolar plena, pelo menos, tentando torná-la menos injusta.

Nesse sentido, Dubet (2008) propõe três aspectos para se pensar uma mudança na escola atual. Se aproximando de Bourdieu, ele acredita que é necessário que a escola se torne um espaço mais equitativo, entendendo que, infelizmente, a escola é um lugar que favorece determinados tipos de indivíduos. Para ele é preciso desenvolver uma “*igualdade distributiva de oportunidades*” (2008, p. 12). Em segundo lugar Dubet ressalta a importância de se trabalhar a igualdade de oportunidades menos no sentido da meritocracia e mais no intuito da experiência e da partilha, ou seja, uma desvalorização da competição e do “vencedor”. Por fim, o sociólogo francês pensa na ideia de uma “*igualdade individual de oportunidades*”.

Para Dubet (2008, p. 15): “A construção de uma escola mais justa exige alguma liberdade intelectual, porque supõe romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria”. É preciso atentar os atores do espaço escolar para que eles possam perceber as consequências que são geradas pelo discurso e prática das igualdades de oportunidades. Como nos lembra Valle (2013), o conceito de justiça escolar ainda se encontra em construção e sua noção se vê diante de variadas tensões e tendências de diversos campos de conhecimento.

Quando no espaço escolar todos os alunos têm as mesmas oportunidades de estudo, ou seja, todos possuem iguais oportunidades de acesso, os olhares se voltam para as desigualdades de sucesso que, quase sempre, excluem e culpabilizam os vencidos. Dubet (2008, p. 39):

O percurso escolar é construído como um torneio de tênis no qual cada concorrente tem a possibilidade de sair vencedor contanto que não perca nenhum *match*. Formalmente, todos os concorrentes são considerados iguais, e às vezes ocorre que os jogadores menos reputados acabam por triunfar graças à “gloriosa incerteza do esporte”. De um outro lado, como toda a escola, a escola da igualdade das oportunidades classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos necessariamente desiguais.

A escola então, segundo Dubet, visa divulgar a ideia de que os alunos são iguais para, logo depois, torná-los desiguais. Quando na realidade, deveriam se tornar apenas diferentes. Nesse sentido, a igualdade de oportunidade deve ser realizável para que todos tenham a chance de experimentar as mesmas condições. Desse modo, deve se preocupar com as competições que ocorrem dentro da escola, na tentativa de torná-la

mais justa e igual. No entanto, quando Dubet (2012) apresenta limites para a ideia de igualdade de oportunidade, ele vai dizer que é necessário se preocupar com a culpabilização dos vencidos dentro da escola, fato esse que pode gerar, no aluno, desprezo, sofrimento e abandono.

Além disso, nas sociedades marcadas por desigualdades profundas, tal como no Brasil, o sonho da igualdade de oportunidades está longe de se tornar realidade. Ele suporia generalizar o acesso aos bens sociais primários, conciliar universalidade e diversidade, promover uma moral mínima, eliminando assim todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais (VALLE, 2013, p. 667)

Ao reconhecer que a igualdade de oportunidades é um caminho que pode gerar outros tipos de desigualdades, o sociólogo francês vai destacar três princípios de justiça que devem ser realizáveis para além da igualdade de oportunidades dentro da escola. O primeiro é fazer com que a escola passe a ofertar uma cultura comum para todos os cidadãos, isso, faria com que os alunos construíssem uma base mais igualitária para competições futuras ao longo do percurso escolar, assim, segundo Dubet (2008, p. 115) “[...] as desigualdades escolares, mesmo justas, se desenvolverão menos à custa dos alunos mais fracos”.

O segundo princípio refere-se aos efeitos sociais produzidos pelas desigualdades escolares. Por mais que as desigualdades escolares tornem-se justas, segundo Dubet, as desigualdades sociais ainda podem ser injustas. O terceiro princípio, por sua vez, mostra a preocupação do sociólogo francês em fazer com que a escola forme seus alunos, independente de suas performances e seus méritos escolares.

Em suma, para Dubet (2012), a caça por uma escola menos injusta, hoje, seria pautada pela busca de uma distribuição equitativa de recursos que seriam repassados para as diferentes escolas, a fim de buscar uma igualdade maior na competição escolar. Assim como também a igualdade de oferta para os indivíduos que vão frequentar a escola. Por exemplo, uma escola pública de Goiânia não pode oferecer uma educação melhor do que uma escola pública do interior ou da periferia. É preciso que todos os indivíduos, independente de suas localidades, tenham a oportunidade de frequentar um colégio justo, em seus respectivos bairros.

Uma saída, talvez, seja trazer para dentro da discussão a respeito da esfera escolar a ideia de uma igualdade de posições. Façamos do modo que Dubet defende, ou seja, priorizando a concepção das posições e, depois, a de igualdade de oportunidades. Vejamos um exemplo fictício: pela perspectiva de igualdade de posições, operários e

executivos teriam as mesmas condições e se assimilariam no aspecto remunerativo. Desse modo, os filhos dos operários e dos executivos, ao entrarem nas escolas, teriam condições de vida similares fora dela, podendo, assim, entrarem no jogo da disputa meritocrática, ou seja, na igualdade de oportunidades.

O princípio de justiça escolar, no caso da presente tese (escolas públicas de Goiânia) parece acentuar ainda mais as questões relativas às desigualdades. Primeiro porque estamos falando de jovens que frequentam a escola pública e não daqueles que frequentam os colégios particulares. Segundo, porque no interior destas instituições públicas se desenvolvem outras formas de desigualdades, uma delas sendo a ideia de juventude que os jovens apresentam.

Se baseado em Rawls (2002), Dubet (2008) vai refletir sobre o princípio da diferença, afirmando que as competições meritocráticas são justas a partir do momento que não prejudicam os mais frágeis, ao contrário, os tornam melhores. Para Dubet (2008, p. 386):

A questão se evidencia tanto mais hoje que parece que as distâncias de desempenho entre os melhores alunos e os mais fracos não se reduzem. Elas se acentuam mesmo quando sabemos que algumas dezenas de milhares de jovens experimentam grandes dificuldades em adquirir saberes elementares e saem da escola sem nenhuma qualificação. Dessa forma, a escola não se limita a reproduzir as desigualdades, parece que ela as acentua.

Torna-se importante, então, pensarmos a respeito daquilo que a escola garante aos alunos mais fracos. Mas quem são os alunos mais fracos? Ao cruzarmos as perguntas referentes à ideia de juventude e se a escola é um espaço justo e democrático, obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 11 – O que é ser jovem x escola democrática e justa

	Em sua opinião, essa escola é um espaço justo e democrático?		Total
	Sim	Não	
	Para você, o que é ser jovem?		
Juvenilistas	107	50	157
Passageiros	38	19	57
Invisíveis	48	35	83
Total	193	104	297

Fonte: pesquisa do autor

Analisando a tabela acima, vemos que 65% (193 estudantes) dos jovens que responderam o questionário acreditam que suas escolas são espaços justos e democráticos. Desses, 55% correspondem aos *juvenilistas*, 25% aos *invisíveis* e 20% são os *passageiros*. Já 35% dos jovens entrevistados creem que suas escolas não são espaços justos e democráticos. Desses, 48% são *juvenilistas*, 18% são *passageiros* e 36% correspondem aos *invisíveis*.

Em relação às próprias categorias, vemos que do total de *juvenilistas* que responderam o questionário, 68% concordam que suas escolas são justas e democráticas, enquanto 32% não concordam. Fato se repete em relação aos *passageiros* quando vemos que 67% concordam e 33% não. Já em relação aos *invisíveis* os dados se diferenciam, pois 58% concordam e 42% acreditam que suas escolas não são espaços democráticos e justos. Vemos então que há um aumento de aproximadamente 10% em relação às outras categorias de jovens. Podemos constatar, então, que é entre os *invisíveis* onde há a maior tendência a acreditar que suas escolas não são espaços justos e democráticos. Como vimos no segundo capítulo, os *invisíveis* estão em maior número no IEG (34%) e no CERMA (37.5%).

A escola, instituição meritocrática, se vê permeada de contradições. Ao passo que a sociedade (e os próprios alunos entrevistados) defende a ideia de igualdade de acesso e oportunidades, a escola tem no seu seio o rito diário de fazer e mostrar constantemente que esses alunos são indivíduos desiguais. Desiguais em relação as melhores e piores notas alcançadas, desiguais em relação as suas potencialidades e, também, desiguais em relação as ideias de juventude que apresentam. Nesse sentido, como criar uma escola justa?

De acordo com Valle (2013) a justificativa favorável à meritocracia parte do princípio de que ela é a única maneira de construir desigualdades justas. Foi Dubet quem bem diagnosticou que, no âmbito das reproduções escolares, tanto os dominantes quanto os dominados acabam justificando os processos meritocráticos e crendo neles como verídicos e justos.

Talvez, nas respostas dos jovens pesquisados não devemos tratá-los como dominantes e dominados, mas sim, como indivíduos que ora utilizam a meritocracia

para justificar a realidade e ora aprendem a aceitar a desvalorização de si. Onde estão as contradições?

Segundo Canário (2008), ao se democratizar, a escola passa a se relacionar com questões referentes às desigualdades e, assim, já não vende a ideia de que é um espaço justo em uma sociedade injusta. Desse modo, a seleção dos sujeitos pautada pela igualdade de oportunidades se dá dentro dos muros escolares. A escola que antes se caracterizava pela seleção dos melhores, passa, a partir de sua democratização, a seleção voltada para a exclusão dos piores estudantes. Para Dubet (2008b) a democratização e o acesso universal a escola fez com que ela se deparasse diante de novos sentimentos de injustiça pautados pela contradição.

Vale a pena destacar, contudo, que as transformações no modelo escolar advindas da democratização e massificação se dão de formas específicas no cenário europeu e brasileiro. Na Europa (especificamente na França), como destaca Dubet (2008b) isso ocorreu nas décadas de 1970 e 1980. Já no Brasil, o processo de massificação escolar se iniciou nos anos 2000.

Como pensar nos *juvenilistas*, nos *invisíveis* e nos *passageiros* que, com as mesmas igualdades de acesso, acusam desigualdades dentro do espaço escolar? Há, em todos os grupos, jovens que creem que suas escolas não são espaços justos e democráticos, no entanto, o quantitativo é maior entre os jovens que pensam suas escolas como locais justos e democráticos.

No bojo das igualdades de posições e oportunidades a fim de proporcionar uma disputa justa dentro do espaço escolar a presente tese aponta outra concepção possível e necessária de igualdade que a escola precisa se atentar: a igualdade de concepções de juventude ou, pelo menos, o entendimento e a adaptação escolar diante da diversidade juvenil.

Se até aqui a discussão sobre os jovens e o ensino médio tem sido feita na tensão entre as diferentes perspectivas juvenis, considerando que a instituição escolar influencia mais aqueles jovens que veem suas juventudes como momento de preparação para o futuro, responsabilidade e trabalho (os *passageiros*) do que aqueles que priorizam o prazer e o presente (*juvenilistas*) há aí, então, uma relação de desigualdade. É preciso que a escola entenda os jovens que, por suas concepções juvenis, não são tão

influenciados por ela, a fim de fazer com que esses jovens compreendam o papel importante que a instituição escolar desempenha na sociedade. Não se trata, portanto, de eliminar a instituição escolar, mas fazer com que ela seja vista como um espaço importante para os diversos grupos juvenis.

Quando os 55% dos juvenilistas dizem que suas escolas são espaços democráticos e justos, eles estão dizendo que, no jogo escolar, dispõem das mesmas condições que os passageiros e/ou invisíveis. Já vimos durante os capítulos anteriores que não é bem assim. Inclusive porque os anseios dos juvenilistas não vão ao encontro daqueles de suas escolas. Desse modo, na esteira de Dubet (2003), estaríamos falando de desigualdades multiplicadas?

De acordo com Dubet (2003, p. 43) a sociedade atual se vê diante de novas desigualdades, diferentes daquelas do período moderno que eram pautadas exclusivamente as posições de classe. Assim,

[...] a maioria delas não se reduz ao nascimento, nem a posição de classe, elas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores e muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais ou menos perverso de práticas ou de políticas sociais que tem, justamente, como objetivo de limitá-las.

Nessas diversas desigualdades surgidas na sociedade hodierna, Dubet (2003) ressalta o papel do indivíduo múltiplo que, em sua contradição, pode ser considerado “igual” em algum aspecto e “desigual” em outro. Desse modo, os juvenilistas, os invisíveis e os passageiros podem ser considerados “iguais” em outras esferas sociais, como por exemplo, a esportiva. No entanto, no que tange a relação com a escola nos parece que os juvenilistas e os invisíveis se relacionam de forma desigual se comparados aos passageiros.

Essa desigualdade aumenta quando percebemos que a maioria dos juvenilistas concordam que suas escolas são justas e democráticas, ou seja, concordam com as regras do jogo escolar que tende, sumariamente, a prejudicá-los, já que muitas de suas experiências e condições juvenis não são reconhecidas dentro da escola.

No CPMG, Patrícia (*juvenilista*) afirmou que considera sua escola um espaço justo e democrático, “pois, todos temos direitos iguais”. Pilar, juvenilista da mesma escola ressaltou que: “na sala de aula o aluno tem a oportunidade de dar a sua opinião”. Já no CEMBF, Marcelo (*juvenilista*) disse que além da escola ser um espaço justo e

democrático, ela também é “público, onde todos tem acesso”. Rita, da mesma escola disse que: “sim, porque ninguém é melhor do que ninguém”. No IEG o *juvenilista* Isaque afirmou que “sim, pois possuímos o direito de escolher que irá nos representar”.

Dos 50 *juvenilistas* que não veem suas escolas como espaços abertos e democráticos, 27 deles justificaram suas respostas dizendo que eles não têm direitos de participar de nenhuma decisão dentro da escola. A estudante Saula do CERMA disse que: “Não. Nós não temos o direito de fazer críticas nos horários precisos. Só alguns tem esse direito de falarem o que quiserem e isso é uma injustiça”. Já Pablo afirmou que “não, porque tem alunos e professores que se acham donos da razão”.

No IEG, Gil (*juvenilista*) afirmou que: “Não, pois muitas vezes quando vamos falar nossa opinião somos ignorados”. A *juvenilista* Ester, da mesma escola, disse que “nem todos tem a liberdade de expressão, para se comunicar”. Euler (*juvenilista*) disse que: “Democracia não existe. Só foi feita pra fazer a pessoa acreditar que ela tem um tipo de opção, mas vive sobre regras que são impostas a ela sem perguntar se ela quer ou não”.

Na CEMBF a *juvenilista* Dara disse que não considera sua escola um espaço justo e democrático, pois, “a gente da opinião e a maioria acha ruim”. Por fim, no CPMG, Diego (*juvenilista*) disse que não, por que: “Pois você recebe ordens de pessoas que você não escolhe e por haver uma hierarquia entre os alunos”. Já o *juvenilista* Cabral, da mesma escola, ressaltou: “dificilmente o colégio abrirá as portas para mudar suas normas militares em função de gostos diferentes dos alunos”.

Parece haver uma tensão entre os diferentes jovens e suas respostas. Por um lado, o alto número de *juvenilistas* que concordam que suas escolas são espaços justos e democráticos não se dá conta de que na realidade escolar eles podem estar sendo prejudicados. Desta forma, eles podem acabar individualizando e se culpabilizando tanto por suas conquistas como, também, por suas derrotas. Por outro lado, os/as *juvenilistas* que discordam que suas escolas são justas e democráticas parecem compreender que dentro desta instituição eles não possuem as mesmas possibilidades quando comparados com os demais indivíduos que lá estão estando, portanto, em desvantagem no jogo escolar.

4.4 Apontamentos sobre a (não) existência de uma crise entre os jovens e suas escolas

Os jovens que se veem em momento de responsabilidade, amadurecimento e início da vida profissional estão mais abertos à instituição escolar e não pensam, em sua maioria, em abandonar os estudos. De fato, as regras e as experiências que esses jovens assumem cotidianamente no universo extraescolar auxiliam nas suas relações com a escola. Assim, a escola é vista como um espaço similar, um trampolim e um incentivo a vida que eles já imaginam ser a mais adequada para se viver. Eles querem modificar a escola muito mais no intuito de que se melhorem as características dentro deste espaço. Ou seja, querem modificações que reforcem a importância do papel da escola em suas vidas.

Tal fato pode ser justificado se levarmos em consideração que esses jovens são mais propensos à ideia de futuro, pois entendem que estão passando por uma fase de transformação. A escola, por vender essa mesma ideia de futuro (como já ressaltado por Carrano), consegue se aproximar mais aos anseios destes jovens. Assim, enxergam a escola com os olhos da responsabilidade, do trabalho e do futuro.

Já os estudantes que já pensaram em abandonar os estudos (que criticam a escola e querem mudanças) e vivem suas vidas acreditando nas ideias de gozo e liberdade pode ser justificada pela dificuldade que esses jovens têm para se adaptarem a ideia de futuro que é promulgada pela instituição escolar, já que esses estudantes vivem suas vidas mais ligadas ao presente, na tentativa de aproveitar o aqui e agora ao máximo. Assim, se importam mais com o momento do que com coisas que lhe trarão retorno em longo prazo. Esses jovens parecem estar muito mais interessados em uma instituição do presente e querem que a escola invista neste papel.

A escola é um espaço que corrobora explicitamente o discurso meritocrático. Ela reforça a ideia de que o sucesso nada tem a ver com a cor da pele, a condição financeira e/ou o gênero. Assim, tanto o jovem que enxerga a sua vida como uma fase de prazer e liberdade como o jovem que trabalha e se considera em uma fase para assumir responsabilidades podem alcançar o sucesso dentro da escola, basta apenas que eles estudem e respeitem os ritos desta instituição.

Nesse sentido, os jovens que primam o início da vida laboral e vivem suas vidas com condições “mais precárias” se sentem capazes e mobilizam-se a permanecerem no

espaço escolar e estudar. No entanto, os valores que se referem a “ser alguém na vida” e “conseguir um bom emprego” atravessam o espaço escolar e, ao saírem dos muros da escola, ela nada mais tem a ver com o que for acontecer. Será que esses jovens conseguem ser reconhecidos com seus diplomas no mercado de trabalho?

De qualquer forma, uma constatação deve ser feita nesse momento. Se 75.4% dos jovens entrevistados nunca pensaram em abandonar os estudos, como afirmar que eles estão cada vez menos sendo influenciados pelas práticas decorrentes desta instituição? De fato, esses jovens são, sim, influenciados pelas práticas educacionais já que enxergam nela um caminho para conseguirem bons empregos e se tornarem alguém na vida. No entanto, outra questão deve ser feita: essa mobilização dos jovens diante da escola não estaria reforçando mais ainda um descompasso entre eles e essa instituição?

Como também notado pelas pesquisas de Charlot, é fato que os jovens vão à escola para passar de ano, receber um diploma e/ou arrumar um bom emprego. No entanto, o perigo se apresenta quando os jovens vão à escola apenas por causa disso. Segundo Charlot (2013, p. 154) a escola como lugar de saber e de formação está sendo eliminada em prol da escola como promessa de inserção socioprofissional: “Quando a atividade escolar perde sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido”. Como bem ressalta Dubet (1997, p. 226),

De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro.

Além de serem alunos desiguais, eles também o são enquanto jovens e é por serem jovens desiguais que eles se tornam estudantes nesta mesma condição, quando poderiam apenas ser diferentes. Assim, como disse Dubet, é preciso que a escola aceite que há uma vida juvenil fora dela e que não considere essa vida como desviante. Não apenas considerar que há uma vida juvenil, mas saber, também, que esses jovens possuem anseios, desejos e ponto de vistas sobre suas próprias trajetórias. É dentro dessas trajetórias que a escola pode engendrar sua contribuição.

Fazendo uma síntese dos principais pontos deste capítulo podemos dizer que três são aqueles mais importantes para o presente trabalho. O primeiro é o fato de que os estudantes jovens enxergam a presença da crise ou sua ausência de acordo com cada ideia de juventude que apresentam. Isso, de fato, irá influenciar nas respostas dos jovens sobre as escolas, as mudanças que poderiam ou não ocorrer nela, bem como as posições sobre o abandono escolar. O segundo ponto nos mostrou que a maioria dos jovens são favoráveis as mudanças nas escolas; mudanças essas que podem reforçar o papel da instituição (no caso dos jovens *passageiros*) ou buscar descaracterizá-la (no caso dos *juvenilistas*). O terceiro ponto, e não menos importante, diz respeito ao abandono escolar. Vimos que há menos uma relação direta entre o abandono escolar com o trabalho e mais uma aproximação da ideia do abandono com a visão de juventude que os jovens apresentam. Essas envolvem perspectivas de projetos futuros (ou a ausência deles).

Analisar as três perguntas relacionando-as com as diferentes condições juvenis dos entrevistados possibilita conclusões importantes até o momento neste trabalho. Torna-se difícil falar em uma crise geral entre o ensino médio e a juventude. Ao invés disso, seria melhor falar em uma crise parcial, por quê?

As mudanças e as críticas em relação à escola, em sua maioria, visam aspectos da estrutura física e das regras. Nesse sentido, só podemos falar em uma crise pontual. Outro ponto que reforça que a crise ou o descompasso entre os jovens e suas escolas é pontual refere-se às ideias de juventude que eles apresentam. Ficou claro que, os jovens que enxergam suas vidas pela perspectiva do prazer e da liberdade têm mais dificuldades em aceitar e se adequar aos ritos e rotinas da escola. Nesse ponto, eles apontam e sinalizam uma crise. Já os jovens que vivem suas vidas pelo viés da responsabilidade e do início da vida laboral parecem se adequarem mais a dinâmica da escola e, nesse ponto, entre eles e o ensino médio há menos uma crise e mais uma relação onde todos procuram se beneficiar com esta instituição.

SOBRE CONCLUIR E/OU ROMPER COM ALGUNS DISCURSOS

*Somos a fumaça de um mensageiro.
Somos pretos e cantaremos nossa cor.
Somos a luz da cidade sóbria. Somos o
sonho de ser pátria igual. Somos beleza
infinita. De perto, anormal. Somos
capoeira de mestre forte. Somos escolhidos
da sorte. Somos tambores ricos de fé.
Somos universo de bem maior. Somos o
amor e seus aliados. Somos filhos dos
encantados.*

(Saulo Fernandes)

Embora a discussão sobre a escola e os estudantes tenha se direcionado no sentido de construir reflexões a partir do apontamento do descompasso existente entre os jovens e a instituição escolar, o que se vê é algo mais complexo e profundo. Esta tese buscou compreender que a crise existente entre o ensino médio e os jovens está também ligada à ideia e a noção de juventude dos diferentes estudantes que estão na escola.

Para tal, foi preciso fazer escolhas. Escolhas essas que dizem respeito ao número de escolas pesquisadas, dos jovens estudantes que responderiam o questionário, bem como sobre quais perguntas do questionário daríamos mais atenção para tentar responder o problema que foi proposto neste trabalho. O discurso de alguns estudiosos contemporâneos, como o de Zygmunt Bauman, Michel Maffesoli e François Dubet no cenário europeu parece ecoar em solo brasileiro por meio de autores como Juarez Dayrell e Paulo Carrano.

Entender a noção que os estudantes apresentam sobre suas juventudes foi ponto de partida para construir alguns compassos e desconstruir outros no que tange a relação da juventude com o ensino médio. Desse modo foi preciso construir análises das diferentes teorias sociológicas sobre a juventude, sobre o que vem sendo o ensino médio brasileiro, sobre os jovens pesquisados e sobre o que eles pensam a respeito de assuntos envolvendo a escola como: sua importância, possíveis mudanças, o abandono deste espaço e se o consideram justo e democrático.

Esta tese, ao defender que a crise entre o ensino médio e a juventude é parcial (e está relacionada com as ideias sobre o que é ser jovem), permitiu algumas conclusões, sobretudo na tentativa de romper com alguns discursos:

1. Há uma multiplicidade de abordagens conceituais sobre a juventude: viu-se que há inúmeras frentes que discursam sobre o universo juvenil. Desde as teorias tradicionais como a escola de Chicago e Eisenstadt (1956), passando pelas teorias críticas nas correntes geracionais (estudos de Mannheim) e classistas, até chegar às teorias pós-críticas, sejam elas pautadas pelas ideias de *juvenilismo* de Maffesoli ou pela defesa de que as trajetórias dos jovens não se apresentam de forma linear e os enxergam como sujeito social.

Gostaria de fazer coro ao que Groppo (2016) chamou de “contrabando” a sociologia da juventude, ou seja, o fato de que atualmente se fala mais sobre políticas públicas para a juventude do que sobre a juventude em si. Isso, segundo Groppo, se deve a pouca reflexão e crítica sobre o que de fato deva ser pesquisado e analisado no âmbito da temática juvenil.

O contrabando assinalado por Groppo parece afetar também a ele. Independente das mais diversas abordagens sobre juventude que vimos aqui vale ressaltar que todas elas sofreram (e sofrem) influência daquelas advindas da Europa. Os autores brasileiros parecem estar muito mais preocupados em demarcar seus campos teóricos na prática do que, realmente, compreender o que vem sendo a juventude nas suas condições de vida.

O que a presente tese conclui sobre a juventude é que ela sofre, ainda, extrema interferência das ações cotidianas. Lanço mão de Leontiev (1978) para concordar que as representações sociais dos jovens dão condições de, a partir de suas falas, orientarem suas ações. Nesse sentido, nas quatro escolas pesquisadas estamos, sem dúvida, tratando de *juvenilistas, passageiros e invisíveis*.

2. A massificação escolar ocorre no Brasil, contudo, a escola favorece um “perfil” de jovem: Quando se discute a massificação escolar no Brasil, fala-se sobre a entrada de indivíduos no ambiente escolar que, até então, não tinham esta oportunidade. Parece importar menos o debate sobre a identidade do ensino médio (se ele será propedêutico e/ou formador para o trabalho) já que, seja como for, a escola sempre tenderá a

favorecer aqueles jovens que chamamos aqui de *passageiros*, pois eles reconhecem na escola uma instituição importante e que fortalece seus ideais juvenis.

Além disso, as pesquisas nacionais têm se direcionado sempre a pensar nas falhas do ensino médio e de que maneira esta etapa de ensino pode melhorar para atender os jovens contemporâneos que apresentam outras particularidades. Contudo faltam reflexões que, para além de repensar o ensino médio (Arroyo, 2014), reflitam sobre como este espaço educativo pode ser atrativo para alguns grupos juvenis específicos.

As pesquisas brasileiras questionam e criticam o perfil dualista do ensino médio, no entanto, reproduzem este pensamento ao considerarem a juventude de forma homogênea, dizendo que ela hoje não se adequa a escola. De fato, a presente tese mostrou que os *juvenilistas* estão em maior número dentro da escola e, nesse ponto, anunciam uma suposta crise nessa relação. Mas dentro da escola também se encontram os *passageiros* que estabelecem outros tipos de relações com suas escolas, deixando claro que elas são espaços importantes.

Assim, podemos concluir que os *juvenilistas* são mais desfavorecidos no jogo escolar: não por acreditarem que existem outras instituições mais importantes que a escola (como o trabalho) tal qual pensava Willis (1991), mas sim, por possuírem capital cultural inferior (como já destacava Bourdieu) e, também, porque a representação de juventude feita por eles destoa daquela que é esperada pela escola. Portanto, não importa o número de *juvenilistas* que terão acesso aos estudos, pois o descompasso continuará existindo entre o universo escolar e eles. De fato, então, há uma crise! Mas como ela se dá?

3. A crise, quando existe, sempre é parcial e está relacionada às diferentes noções de juventudes: Vimos que o debate europeu nos influenciou e nos auxiliou sobre as possíveis crises que estariam ocorrendo entre a escola e seus jovens estudantes. De acordo, por exemplo, com Bauman, Charlot, Dubet, Dayrell e Arroyo a crise apresenta um teor pedagógico de tal maneira que aquilo que a escola tenta ensinar e transmitir aos jovens já não os atrai no contexto atual. A partir disso é preciso que a escola se reformule para se adequar a sociedade e aos indivíduos contemporâneos. Há, portanto, um descompasso entre a escola e os jovens que a frequentam.

Dois pontos nos ajudam a desconstruir este descompasso. O primeiro deles, mostrado nesta tese, refere-se ao fato de que, se há uma crise entre a juventude e o ensino médio, ela só pode ser considerada uma crise parcial. Parcial porque não são todos os jovens que apontam uma crise na relação com suas escolas. Além disso, os estudantes, como mostrado, apontam um descompasso com suas escolas, mas esse não está ligado ao caráter pedagógico da mesma. Ou seja, os jovens, em sua maioria, querem mudanças no que tange a estrutura (e as regras) e não em relação ao caráter pedagógico, como anunciado pelas teorias europeias e brasileiras.

Os *juvenilistas* são maioria daqueles que acham suas escolas espaços desinteressantes e obrigatórios. Os *juvenilistas*, os *passageiros* e os *invisíveis* acreditam que suas escolas precisam passar por mudanças. Superficialmente esses dados já nos apontariam mais um critério importante para reforçar a crise existente, no entanto, aquilo que os *juvenilistas* apontam tem a intenção de, de fato, reformular a escola de modo que ela se pareça mais com suas características juvenis. Já os *passageiros*, quando reclamam de suas escolas e solicitam mudanças nelas, estão fazendo isso com o intuito de reforçar este espaço e fazer dele um ambiente melhor naquilo que ele já se propõe.

4. É preciso manter a escola para os *passageiros*: Os estudantes que enxergam suas juventudes como momento para amadurecimento, responsabilidade e início da vida laboral, projetando o futuro precisam da escola da maneira que ela se apresenta. Suas críticas vão ao encontro da instituição escolar e, quase sempre, buscam melhorá-la naquilo que ela se propõe. Como vimos, querem mudanças nas regras: que essas sejam melhores para facilitar o cotidiano escolar. Querem, também, modificações na parte física da escola: que elas estejam melhores equipadas para cumprir suas funções.

Além disso, o fato de alguns jovens desse grupo trabalharem não significa que eles têm mais propensão em abandonar os estudos, ao contrário, o trabalho reforça ainda mais as suas características juvenis assim como o faz a escola. Para os *passageiros*, portanto, não há crise na relação com a escola. Na esteira de Krawczyk (2013) podemos dizer que esse grupo juvenil compreende bem aquilo que é proposto por esta instituição.

5. É preciso “inventar” a escola para os *juvenilistas*: não se trata de eliminar a escola já existente para por outra em seu lugar. Não se trata de “construir” uma escola com bases no prazer, na liberdade e no presenteísmo. É necessário, todavia, que a escola

aprenda a educar esses jovens que ela não está acostumada, pois, como vimos, eles são maioria dentro deste espaço. Como a escola poderia aprender a educar os *juvenilistas*?

Primeiro, a escola necessita compreender esses jovens. Compreendê-los significa entender que eles possuem interesses próprios e perspectivas de vida diversas de outros jovens e diferentes, também, do que a escola geralmente propõe. Nesse caso, propor não pode ser sinônimo de impor. Como já destacado por Moehlcke (2012), o ensino médio precisa atender a diversidade dos jovens estudantes a fim de proporcionar variadas trajetórias ao longo do ensino médio. Essas trajetórias não estão relacionadas apenas a escola voltada para o mercado de trabalho e/ou a formação propedêutica, mas, sobretudo, a entender que a passagem pelo ensino médio se dá de formas variadas e a escola deve estar preparada para isso.

6. É preciso que a escola conheça os *invisíveis*: há uma grande parcela dos estudantes que frequentam a escola que não são facilmente identificados ou que ainda não possuem suas representações de juventude bem construída. Durante a pesquisa os *invisíveis* se tornaram visíveis ao se posicionarem a respeito das relações com suas escolas. Muitos deles já pensaram em abandonar a escola, como também, muitos não creem que suas escolas são espaços justos e democráticos. Sobre se consideram suas escolas desinteressantes e chatas, houve um grande número de indecisos. Além disso, eles estão em grande número no IEG e no CERMA. Quem são eles?

7. (Des)construindo discursos

Não estamos falando aqui de diferentes modelos de escola ou de escolas que só existem no plano das ideias. A mesma escola e as mesmas salas de aula comportam *juvenilistas*, *passageiros* e *invisíveis*. A instituição escolar não é obrigada a pautar sua trajetória mirando apenas projetos futuros; ela também pode se realizar com projetos presentes. A formação para o trabalho pode aparecer junta a formação propedêutica e a outras tantas possíveis.

Se a crise não for pensada de forma parcial estaremos prejudicando os *passageiros*; mas desconsiderá-la seria acreditar que realmente os diversos jovens têm as mesmas oportunidades dentro do ambiente escolar e, com isso, a escola realiza um juízo de valor sobre estudantes que até mesmo ela nem enxerga (*invisíveis*) ou que a presente pesquisa não foi capaz de categorizar.

O fato é que a juventude é uma construção sócio-histórica e cultural e, se os jovens realmente são sujeitos sociais, eles apresentam transições juvenis lineares (*passageiros*), não-lineares (*juvenilistas*) e ocultas (*invisíveis*). Essas transições, por sua vez, não podem ser classificadas pela escola de modo que, no fim, esses jovens se tornem desiguais e aceitam isso naturalmente. Os jovens “Joãos” são tão sujeitos sociais de direitos como os jovens “Gabrieis”. Se há crise mais profunda ela deve ser nossa, por não entendermos e homogeneizarmos os inúmeros “Joãos” (*juvenilistas? Invisíveis?*) que adentram nas escolas de ensino médio e são tratados como “Gabrieis” e acabam acreditando que as coisas são assim e, “tudo bem”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina Teixeira; SPÓSITO, Marília Pontes (Org.). **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, maio - dez. 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo. p. 37-73, 2005.

_____. Espaços de juventude. In: FREITAS, M.V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas juventude em pauta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 219-228. 2008.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Org). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ABRANTES, P. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. **Análise Social**, Lisboa, v.XIVI, n. 199, p. 261-281, 2011.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

ALVES, R. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Entrevista sobre educação: Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida**. Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio-agosto 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

_____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M.M., MARTINS, J. S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. “A juventude é apenas uma palavra”. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O poder simbólico**. 16.edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BUNGENSTAB, G. C. **Cultura jovem na cidade de Vitória/ES: as práticas corporais juvenis e sua relação com a Educação Física escolar**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BUNGENSTAB, G. C.; ALMEIDA, F. Q. Os jovens de ensino médio e suas manifestações “neotribais” em um evento esportivo/cultural. **Atos de pesquisa em Educação**, v.10. n.2, p.630-653, mai/ago. 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4323/3063> Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Práticas corporais nas escolas de ensino médio situadas em Vitória/Espírito Santo. **Pensar a Prática**, v. 19. n. 1, p. 156-168, jan/mar. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/viewFile/39054/pdf> Acesso em: 5 ago. 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, UNISINOS, v.2, n. 12, p. 73-81, mai/ago. 2008.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: Ferreira, C, A.; Peres, S. O.; Braga, C. N.; Cardoso, M. L. M. (Orgs.). (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. 1ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011.

_____. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, RJ: EDUR, v. 30 n 2, p. 62-70, jul-dez, 2008.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, P.; MARINHO, A.; OLIVEIRA, V. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: Jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1439-1454, 2015.

CATANI, A.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: UNESP, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

COIMBRA, C. M. B. As funções da Instituição Escolar. **Cadernos do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia**, v. 9, n.3, p. 14-16, 1989.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precaridades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. n. 1. p. 117-136, jan/jun, 2002.

_____. O Jovem Como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 24. p. 4-13, dez, 2003.

_____. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**. Brasília. v. 18, p. 16-24, 2009.

_____. Por uma sociologia da juventude. **Centro de referencia virtual do professor**, p.1-14, Set. 2010. Disponível em: <
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD6965967-E284-

[4B3C-B005-A28EBBBE3B35%7D_Sociologia%20da%20Juventude.pdf](#) > Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Ed. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 5 jun. 2014.

_____. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)**, v. 18, p. 77-102, 2013.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.- dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/07/2015.

DAYRELL, Juarez; MELO, L. C. M. ; SOUZA, G. S. . Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia (Belo Horizonte)**, v. 12, p. 161-186, 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOMINGUES, A. (Sub)úrbios ou (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da faculdade de Letras, Porto*, v. X/XI, p. 5-18, 1994.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 2007.

DUARTE, A. J. **Jovens urbanos da periferia de Goiânia: espaços formativos e mediações escolares**. 2012. 217 f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222 – 231, jul/ago. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141324781997000200018&script=sci_arttext> Acesso em 22 nov. 2014.

_____. **El declive de la institución** – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona,: Gedisa, 2006.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

- _____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1956.
- ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.
- FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona(Espanha): Editora Ariel,1998.
- FEIXA, Carles.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**. v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.
- FERRETI, C. J. Mudanças no âmbito do trabalho, juventude e escolhas profissionais. In: FERREIRA Cristina et al (orgs). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.
- FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- _____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- _____. **A participação social dos excluídos**. São Paulo, Hucitec, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- _____. **A constituição da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educational Review*. n . 3, 1983.

GROPPO, Luis Antonio. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, n.33, p.11-26, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf>> Acesso em: 5 out. 2014.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, n.26, p.37-50, Dez. 2009. Disponível <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1314/1051> > Acesso em: 6 out. 2014.

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, n.25, p.9-22, Dez. 2004. Disponível <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art02.pdf> > Acesso em: 7 out. 2014.

_____. Juventudes e Educação sócio comunitária: roteiros de investigação. **Congr. Intern. Pedagogia Social**, n.25, p.1-15, July. 2012. Disponível <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200002&script=sci_arttext > Acesso em: 5 set. 2014.

_____. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, n.20, p.383-402, Jun. 2016. Disponível <www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=1087 > Acesso em: 3 ago. 2016.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 149-174, 2005.

HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade**: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

JEOLÁS, L. S.; SOUZA LIMA, M. E. Juventude e trabalho: entre “fazer o que gosta” e “gostar do que faz”. **Revista Mediações**. Londrina, vol. 7, n. 2, p.35-62, jul/dez 2002. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9097/7649> . Acesso em: 5 jun. 2015.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011- 2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul., set, 2010.

KRAUSKOPF, D. Comprension de la juventud. El ocaso del concepto de moratória psicossocial. **Revista de Estudios sobre juventud**, México, vol. 8, n. 21, p. 26-39, out. 2004.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. Ação educativa: São Paulo, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.41, n. 144. Set/dez, 2011.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 37-55, abr/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf> . Acesso em: 05 jun 2015.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MAFFESOLI, Michel. Cultura e comunicação juvenis. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. n. 4, p. 11-27 jul. 2005. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/48/48>>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

_____. Pós-moderno: da identidade às identificações. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 97-102, jan./abr. 2007.

MAGNANI, J.G. C. Tribos Urbanas: metáfora ou categoria? **Cadernos de Campo**. n 2, p. 48-51, 1992.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. 3.edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINEZ, R. Cultura viva: entrevista com Paul Willis. **Tempo Social revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 301-321, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a13v17n2.pdf> > Acesso em: 7 set. de 2015.

MARTINS, C. H. S; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./ abr., 2011.

MESQUITA, M. R; JUNIOR, G. M; SIMÕES, A. A. A juventude brasileira e a educação. **Revista Juventude br**. p. 38-46, 2012.

MURDOCK, Graham.; MCCRON, R. Consciousness of class and consciousness of generation. In. Stuart HALL, S.; JEFFERSON, T. (orgs.). **Resistance through rituals. Youth subcultures in postwar Britain**. London: Center for Contemporary Cultural Studies. 1982.

NETO et, al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 54, p. 78-99, 2013. < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf> > Acesso em: 1 fev. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, n. 46, p. 49-58, abr./jun, 1990.

NORMANDO, P. Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. **Intuíto**, v. 5 n. 2, p. 249 – 265, nov. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/11495/8483> Acesso em 22 nov. 2014.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e a diversidade dos sotaques. **Revista brasileira de ciências sociais**. v 27, n.78, p. 7-24, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n78/v27n78a01.pdf> Acesso em 22 out. 2015.

PAIS, José Machado. Sociologia da vida cotidiana: uma introdução. **Análise Social**, Lisboa, v.XXII, n. 90, p. 7-57, 1896.

_____. Lazeres e sociabilidades juvenis - um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 108-109, p. 591-644, 1990.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, Vol. 25, n. 105-106, p. 139-165. 1990.

- _____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- _____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**. n. 49, p. 53-70, 2005.
- _____. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.
- PAIS, J. M.; CAIRNS, D. ; PAPPÁMIKAIL,. Jovens europeus: retratos da diversidade. In: Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**. v. 17, n. 2, p. 109-140, 2005.
- PARSONS, Talcott. Age and sex in the social structure of the United States. **American Sociological Review**. v. 7, n.5, p- 604-616, 1942.
- PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. 203 f. Tese (doutorado em geografia) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5/6, p. 15-24, 1997.
- PEREZ ISLAS, José Antonio. **Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.
- PEREIRA, A. S.; REIS, Rosemeire. Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões. **Eccos Revista Científica** (Impresso), v. 35, p. 157-172, 2014
- REIS, R. Juventudes no ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitudes**, São Paulo, v. 6, n.1, p. 131-155, jul./set. 2012.
- ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEGNINI, L. R. P. **Educação e Trabalho**: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, n.20, p.60-70, 2002. <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05> > Acesso em: 1 nov. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUSA, F. **O que é ser adulto?** A sociologia da adultez. Porto: Memória Imaterial, 2010.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos**

da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **Juventude e escolarização:** estado do conhecimento (1984-98). Brasília: Inep, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione, Ribeiro. (In)justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educ.Pesquis.** São Paulo, v. 39, n. 3. P. 659-671, 2013.

RESENDE J. M.; VIEIRA M. M. As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa. **IV Congresso Português de Sociologia**, p. 1-20, 2008. Disponível em:
http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dc777ef476_1.PDF Acesso em: 5 out. 2015.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287 – 1302, 2007.

WALZER, M. **Esferas da justiça:** uma defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.) **Max Weber.** 4. ed. São Paulo: Ática, p. 79 – 127, 1991.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho:** manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W. A.; PFAFF, N (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

WHYTE FOOT, W. **Sociedade de esquina.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VELHO, G. **Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade.** In: ALMEIDA, M.J.M. de; EUGENIO, F. (Org.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 1-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NAS 4 ESCOLAS

Nome: _____ **Sexo:** () masculino; () feminino

Idade: _____ **Onde mora (setor):** _____

Qual seu estado civil? () solteiro; () casado; () outro _____

Você trabalha ou faz estágio? () sim; () não

Sua relação com os professores e coordenadores é:

() muito boa ; () boa; () regular; () ruim; () muito ruim

Sua relação com seus colegas é:

() muito boa ; () boa; () regular; () ruim; () muito ruim

Na sua opinião, a escola deveria passar por mudanças? Explique

() Sim ; () Não

Comentários:

Na sua opinião, todos os alunos têm direitos iguais dentro dessa escola? Explique

() Sim; () Não

Comentários:

Na sua opinião, essa escola é um espaço aberto e democrático? Explique

() Sim ; () Não

Comentários:

Numere de 1 a 9 os temas abaixo que você mais gosta de aprender dentro da escola conforme ordem de importância e explique porque acha isso.

() Drogas ; () Sexo ; () Música ; () Esportes ; () Política ; () Violência ; () tecnologia ; () Religião ; () Outros _____

Se pudesse sugerir aos seus professores alguns assuntos diferentes, o que você mais gostaria de ver na escola?

Para você, o que é ser um bom aluno(a)?

Como você se definiria como aluno(a)?

muito bom ; bom; regular; ruim; muito ruim

Você já pensou em parar de estudar? Por quê?

Sim ; Não sabe ; Não ; Não quis responder

Comentários:

Você prefere estudar sozinho ou em grupo?

sozinho ; em grupo ; Não sabe ; Não quis responder

Você participa de algum grupo dentro da escola?

sim ; não

Em caso afirmativo:

O que vocês costumam fazer?

Você participa de algum grupo fora da escola?

Sim ; Não sabe ; Não ; Não quis responder

Em caso afirmativo:

O que vocês costumam fazer?

Para você, o que é ser jovem?

Leia e marque uma das alternativas:

“Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano monótono, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.”

Concordo plenamente ; Concordo ; Indeciso ; Discordo ; Discordo plenamente

APÊNDICE B – MAPA DAS REGIÕES DE GOIÂNIA